

DP-006: les services aux étudiants

Avantages d'un programme d'expérience en première année pour les étudiantes et étudiants sous-représentés : Évaluation préliminaire du programme Gateway

Rapport préparé par Sarah Browne et Heather Doyle
pour le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

Rapport 4

Avertissement :

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

Se référer au présent document comme suit :

Browne, S. et Doyle, H. (2010) *Avantages d'un programme d'expérience en première année pour les étudiantes et étudiants sous-représentés : Évaluation préliminaire du programme Gateway*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Publié par :

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur

1, rue Yonge, bureau 2402

Toronto (Ontario) Canada

M5E 1E5

Téléphone : 416 212-3893

Télécopieur : 416 212-3899

Site Web : www.heqco.ca

Courriel : info@heqco.ca

Le Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur (COQES) a émis, en juin 2008, une Demande de propositions pour des projets concernant **Le rôle des services aux étudiants dans l'amélioration de l'accès, de la rétention et de la qualité**. Le but était de fournir des fonds aux établissements afin qu'ils puissent, d'une part, évaluer l'efficacité des projets ou programmes de services aux étudiants déjà en place qui sont destinés à améliorer l'accès, la rétention et le succès des étudiants et, d'autre part, à identifier les meilleures pratiques et les techniques novatrices qui pourraient être utiles pour d'autres établissements postsecondaires. Le COQES a approuvé le financement de 15 projets sur les 28 propositions qu'avaient présentées des collèges et des universités de l'Ontario.

Même s'il y avait des chevauchements dans les projets, ces derniers ont été, en gros, divisés en trois types : ceux qui portaient sur les défis de la transition en première année de postsecondaire pour la population étudiante en général; ceux qui portaient sur l'amélioration, l'engagement, la transition et la rétention de populations ciblées d'étudiants « à risque »; et ceux qui examinaient les cours et les programmes qui étaient jugés « à risque » (autrement dit, qui affichaient des taux élevés d'échec et d'abandon) pour les étudiants inscrits.

Ce rapport final fait partie de la série « Services aux étudiants », composant l'un des quatre rapports publiés en juin 2010. Ces rapports et ceux de la même série qui suivront aideront à mieux guider les stratégies de succès chez les étudiants au moyen d'évaluations fondées sur des constatations.

Résumé

La composition de l'effectif étudiant dans les établissements postsecondaires est en transformation. Les recherches indiquent que les étudiantes et étudiants non traditionnels forment maintenant la majorité de la population étudiante sur les campus (Wylie, 2004, paragr. 4). Les étudiantes et étudiants non traditionnels peuvent inclure : les étudiantes et étudiants de première génération, les étudiantes et étudiants handicapés, les minorités visibles, et les étudiantes et étudiants adultes. On considère que ces étudiantes et étudiants sont pour diverses raisons plus « à risque » de quitter les études, notamment en raison de responsabilités externes, d'une mauvaise compréhension du milieu postsecondaire et de mécanismes de soutien social et familial limités (Collier et Morgan, 2008; Engle et Tinto, 2008; Tinto, 1993; Wylie, 2004).

Dans la présente étude, nous avons examiné l'efficacité d'un programme d'intervention scolaire appelé Gateway. Les résultats indiquent qu'un grand nombre des caractéristiques des étudiantes et étudiants non traditionnels qui entrent au collège ou à l'université aux États-Unis ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent s'appliquent également aux étudiantes et étudiants non traditionnels qui entrent à l'Université Lakehead. Les résultats ont aussi permis d'établir que le programme Gateway constitue une intervention efficace pour les étudiantes et étudiants non traditionnels en première année. Les préoccupations souvent formulées par les participantes et participants au programme Gateway confirment les préoccupations mentionnées dans la littérature : difficultés touchant la gestion du temps; procrastination; équilibre entre les priorités familiales, sociales et scolaires (Engle et Tinto, 2008; Heisserer et Parette, 2002; Miller et Murray, 2005; Patrick, Furlow et Donovan, 1988; Tinto, 1993).

La presque totalité des étudiantes et étudiants interrogés pour cette étude ont indiqué croire qu'au moins une des interventions du programme Gateway avait été utile à leur réussite globale comme étudiante ou étudiant. Nombre d'entre eux ont affirmé que le désir de « ne pas décevoir leur conseiller » avait représenté l'un des principaux motifs les ayant motivés à assister à leurs cours et à faire leurs travaux. D'autres conclusions ont révélé qu'il conviendrait d'offrir des programmes destinés aux étudiantes et étudiants qui ne reconnaissent pas qu'ils ont besoin d'aide ainsi qu'à ceux et celles qui ne possèdent pas la motivation nécessaire pour demander de l'aide. En outre, il est important de fournir à ces étudiantes et étudiants non traditionnels des programmes pouvant les aider à réaliser l'équilibre entre leurs responsabilités hors campus et leurs priorités scolaires.

Table des matières

1. Introduction	4
1.1 Le programme Gateway	4
1.2 Description de l'Université Lakehead et du programme Gateway	4
2. Revue de la littérature	6
3. Méthodes	10
4. Résultats	12
4. 1 Inquiétudes avant de commencer l'université	12
4.2 Difficultés rencontrées	14
4.3 Le programme Gateway comme intervention	15
4.4 Réussite	16
5. Discussion.....	18
5.1 Préoccupations et difficultés rencontrées	18
5.2 Le programme Gateway comme intervention	19
6. Limites et étude de suivi	23
7. Conclusion	24
8. Références.....	26
9. Autres ouvrages consultés.....	29

Annexes

On peut obtenir les annexes sous forme d'un document distinct en anglais seulement. Pour ce faire, prière d'envoyer un courriel à info@heqco.ca.

1. Introduction

1.1 Le programme Gateway

Dans le cadre de l'initiative du gouvernement de l'Ontario visant à encourager la mise en œuvre de programmes conçus pour les étudiantes et étudiants non traditionnels, l'Université Lakehead a introduit le programme Gateway à l'automne 2007. Ce programme offre de l'aide intentionnelle et proactive aux étudiantes et étudiants non traditionnels mal préparés qui entrent à l'Université Lakehead. Il vise à aider les étudiantes et étudiants à faire la transition vers le milieu universitaire dans le but d'accroître éventuellement les taux de persévérance et d'obtention de diplôme d'un groupe « à risque ».

La présente étude fait appel à l'analyse de données qualitatives et examine l'efficacité du programme Gateway en fonction de l'autoévaluation de leurs besoins par les étudiantes et étudiants ainsi que de leurs propres définitions de la réussite. Nous avons également demandé aux étudiantes et étudiants de formuler des suggestions en vue d'améliorer le programme.

1.2 Description de l'Université Lakehead et du programme Gateway

L'Université Lakehead est une université à vocation générale qui offre à ses 8 200 étudiantes et étudiants un éventail de programmes de premier cycle et d'études supérieures dans neuf facultés. Le campus principal est situé à Thunder Bay (Ontario), près du lac Supérieur, alors que le campus d'Orillia fait profiter le Centre de l'Ontario de l'expérience de l'Université. À titre d'université à vocation générale, Lakehead s'engage à poursuivre l'excellence et l'innovation dans l'enseignement aux trois cycles universitaires, dans la recherche et d'autres activités scientifiques. Dans le cadre de cet engagement, l'Université Lakehead est déterminée à créer et à maintenir un milieu d'apprentissage axé sur les étudiantes et étudiants.

Le programme Gateway de l'Université Lakehead est conçu pour les étudiantes et étudiants qui ne satisfont pas aux exigences d'admission habituelles de l'Université, mais qui ont des chances de réussite. Il est basé sur les programmes d'expérience en première année (First Year Experience) aux États-Unis et est fondé sur la théorie voulant que des notes élevées à l'école secondaire ne constituent pas nécessairement un indicateur de la capacité des étudiantes et étudiants de réussir dans leurs études postsecondaires. L'admission au programme Gateway a été déterminée grâce à l'évaluation des notes des personnes ayant présenté une demande pour la cohorte de 2007 (moyenne minimale de 65 pour 100). Soixante-douze étudiantes et étudiants ont accepté de faire partie du programme Gateway en 2007. En 2008, l'équipe des admissions a non seulement examiné les relevés de notes du secondaire des personnes ayant présenté une demande, mais a également exigé qu'elles présentent un formulaire de demande supplémentaire.

Dans ce formulaire, on demandait aux candidates et candidats éventuels d'expliquer pourquoi ils désiraient fréquenter l'Université Lakehead et de décrire comment ils entendaient réussir. On leur demandait aussi de fournir le nom d'une personne du milieu scolaire pouvant attester de leur capacité à réussir à l'université. Trente-deux étudiantes et étudiants ont accepté l'offre de participer au programme Gateway en 2008.

Le contenu et la structure du programme Gateway sont basés sur les meilleures pratiques tirées des recherches sur la persévérance des étudiantes et étudiants. Comme l'indique l'offre d'admission, les étudiantes et étudiants doivent participer à des séances d'aide pédagogique obligatoires. En outre, un conseiller pédagogique est affecté à chacun d'entre eux pendant toute l'année scolaire. Les étudiantes et étudiants rencontrent leur conseiller une fois par mois (plus souvent au besoin) pour parler de la sélection de cours, de problèmes de transition et de l'établissement d'objectifs. Les conseillers du programme Gateway agissent comme source de recommandations pour les étudiantes et étudiants, et les aident à prendre contact avec des ressources comme le centre d'aide à l'apprentissage, les services de santé et de counselling et des membres du corps professoral. De plus, les conseillers restent en contact régulier par courriel avec les étudiantes et étudiants, les informant d'activités scolaires et sociales importantes organisées sur le campus.

En plus de recevoir de l'aide pédagogique obligatoire, les étudiantes et étudiants doivent réussir un cours sur la réussite scolaire pour passer à la deuxième année de leur programme d'études. Pour la cohorte de 2007, ce cours était un séminaire universitaire donnant droit à un demi-crédit. Il était offert par la faculté des sciences et des études en environnement et enseigné par un conseiller pédagogique qui est aussi chargé de cours à temps partiel pour le département d'anglais. Le cours était axé sur la pensée critique et donnait aux étudiantes et étudiants la possibilité d'améliorer leurs aptitudes à la rédaction, à la recherche et à la compréhension. Les étudiantes et étudiants devaient effectuer des travaux, passer des tests et mener à bien un projet de recherche.

Pour la cohorte de 2008, le cours sur la réussite scolaire a été modifié afin de fournir du soutien continu et pratique aux étudiantes et étudiants. Il est également devenu un cours d'une année ne donnant pas droit à un crédit, enseigné par un professeur adjoint de la faculté des lettres et des sciences sociales. Le cours avait un mode de notation réussite/échec, et la présence des étudiantes et étudiants, qui était obligatoire, représentait une part importante de l'évaluation. Ce cours restructuré comprenait des renseignements sur les aptitudes aux études, la gestion du temps, la préparation aux tests, et la santé et le bien-être personnels à l'université. Les étudiantes et étudiants devaient aussi rencontrer individuellement le professeur afin de favoriser les liens avec le corps professoral. Des pairs leaders ont aussi été incorporés au cours et ont contribué à présenter des exposés, à diriger des rencontres en petits groupes et à fournir du soutien aux étudiantes et étudiants inscrits au cours.

2. Revue de la littérature

Dans les années 1960, les établissements postsecondaires ont commencé à reconnaître la nécessité d'offrir des programmes pour aider les nouveaux étudiants et étudiantes de première année (Upcraft et Gardner, 1989, p. 38). Diverses raisons sont à l'origine de ce changement. Premièrement, les universités et collèges ont commencé à accueillir un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants non traditionnels, souvent incertains du « rôle » de l'étudiant. Deuxièmement, par suite de la transformation des programmes d'études sur les campus, les étudiantes et étudiants se voyaient offrir des options plus complexes. Enfin, les étudiantes et étudiants ont commencé à exprimer le désir de recevoir de l'« aide » (Upcraft et Gardner, 1989, p. 39). Au cours des années, ce genre de programme s'est étendu aux établissements postsecondaires partout dans le monde.

Le National Center for Education Statistics (NCES) des États-Unis utilise les sept caractéristiques suivantes pour définir les étudiantes et étudiants non traditionnels : « retarder l'inscription aux études postsecondaires, étudier à temps partiel, être financièrement autonome, travailler à temps plein pendant les études, avoir des personnes à charge, être un parent seul soutien de famille, ne pas détenir un diplôme d'études secondaires ordinaire » (Upcraft, Gardner et O'Barefoot, 2005, p. 18). Les étudiantes et étudiants non traditionnels peuvent aussi inclure les étudiantes et étudiants handicapés, les apprenants adultes, les étudiantes et étudiants de différentes cultures (minorités visibles et Autochtones par exemple), les étudiantes et étudiants de première génération¹, et les étudiantes et étudiants à faible revenu (Bigger, 2005, paragr. 19). Un nombre croissant d'étudiantes et d'étudiants « non traditionnels » s'inscrivent en première année dans des établissements postsecondaires, et de nombreux établissements s'efforcent de créer des programmes répondant aux besoins de cette population étudiante. Même s'il est probable que tous les étudiants et étudiantes de première année des collèges et universités éprouvent des difficultés de transition, il est possible que les étudiantes et étudiants ayant des antécédents « non traditionnels » se heurtent à des difficultés plus importantes (Collier et Morgan, 2007; Engle et Tinto, 2008; Heisserer et Parette, 2002; Patrick, Furlow et Donovan, 1998).

La réussite des étudiantes et étudiants à l'université et au collège dépend non seulement de leur compréhension du contenu des cours, mais aussi de leur capacité à démontrer cette compréhension d'une façon qui répond aux attentes du professeur (Collier et Morgan, 2008, p. 428; Grayson, 1997, p. 659). Les étudiantes et étudiants non traditionnels peuvent ne pas disposer des ressources culturelles et des renseignements de base concernant l'enseignement supérieur, et cela peut limiter leur connaissance du « rôle que doit jouer l'étudiant (universitaire) » (Collier et Morgan, 2008, p. 425; Terenzini, Springer et coll., 1996, p. 2; Vargas, 2004, p. 3). En particulier, les étudiantes et étudiants de première génération ne peuvent compter sur les conseils de leurs parents pour les aider à déceler et à résoudre les problèmes liés à ce rôle ou à comprendre quelles sont les attentes de l'université. Ils arrivent à l'université

¹ Aux fins de la présente étude, les étudiantes et étudiants de première génération sont ceux dont les parents n'ont pas fait d'études postsecondaires.

en comprenant moins bien le rôle de l'étudiant et avec moins de soutien pour les aider à acquérir des connaissances à cet égard (Collier et Morgan, 2008, p. 442). Ainsi, la réussite est peut-être pour eux plus difficile à atteindre que cela l'est pour les étudiantes et étudiants traditionnels, lesquels connaissent mieux l'enseignement supérieur à cause de l'expérience du milieu universitaire ou collégial que possède leur famille (Collier et Morgan, 2008, p. 442). Par conséquent, il existe un besoin plus grand de fournir aux étudiantes et étudiants non traditionnels des renseignements sur ce à quoi ils peuvent s'attendre à l'université et au collège. En outre, les étudiantes et étudiants non traditionnels ont plus besoin de recevoir des conseils de façon intensive afin de pouvoir parler de leurs craintes et de leurs préoccupations quant à leur rendement scolaire, d'établir leurs objectifs en matière d'études et de carrière et d'avoir généralement plus d'assurance dans leur prise de décisions (Vargas, 2004, p. 5).

La création de programmes de transition en première année ou de séminaires de première année a été l'une des initiatives le plus souvent utilisées par les collèges et universités pour aider les étudiantes et étudiants de première année. Selon Upcraft, Gardner et collaborateurs (1989), « les cours de transition en première année donnent aux étudiantes et étudiants la possibilité d'interagir avec leurs pairs sur les plans scolaire et social, tout en acquérant des aptitudes de base en matière d'études et de gestion du temps » (cité dans Lang, 2007, p. 11). Même si les programmes de transition en première année sont enracinés dans les établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis, il existe peu de travaux de recherche sur ce genre de programmes au Canada ou sur l'application de la réussite de ces programmes dans le système canadien d'enseignement supérieur en fonction d'une clientèle canadienne. Selon une étude effectuée par le National Resource Center for The First-Year Experience® and Students in Transition (2006), 84,8 pour 100 des établissements répondants aux États-Unis ont indiqué qu'ils offraient un cours de transition en première année, mais il n'existe pas de données comparables pour les établissements situés au Canada.

Pour aider les étudiantes et étudiants de première année à réussir, il importe que les établissements les aident à atteindre leurs buts éducationnels et personnels (Upcraft et Gardner, 1989, p. 2). Selon Tinto (1993), les étudiantes et étudiants sont plus susceptibles de rester au collège ou à l'université lorsqu'ils réussissent à établir une séparation avec leur vie familiale et à s'intégrer au milieu collégial ou universitaire sur les plans scolaire et social (cité dans Inkelas, Daver et coll., 2007, p. 406). Plus les étudiantes et étudiants réussissent à vraiment s'intégrer et participer, plus ils ont de chance de mener leurs études à bien (Collier et Morgan, 2008, p. 426; Tinto, 1993, p. 50). Les recherches indiquent que la réussite scolaire à l'université dépend en grande partie des expériences vécues par les étudiantes et étudiants en première année et de leur capacité de faire la transition vers le milieu universitaire (Lang, 2007, p. 11; Tinto, 1993, p. 14). Tinto a affirmé qu'il existe quatre formes d'expériences individuelles pouvant influencer sur le départ des étudiantes et étudiants : « adaptation, difficulté, incongruence, et isolement » (1993, p. 37). Il va donc sans dire qu'il est essentiel d'élaborer des programmes de transition en première année qui contribuent à répondre aux besoins des étudiantes et étudiants et qui les aident à bien s'intégrer à la communauté universitaire.

Les programmes de transition en première année sont tout particulièrement importants pour les étudiantes et étudiants considérés « à risque ». Selon King (2004), les étudiantes et étudiants « à risque » sont ceux que l'on juge mal préparés sur le plan scolaire par suite de circonstances

atténuantes comme leurs antécédents scolaires et des facteurs de risque individuels particuliers. Les facteurs de risque englobent notamment les difficultés psychologiques, les problèmes de santé ainsi que les influences sociales et familiales (cité dans Miller et Murray, 2005, paragr. 2). Upcraft et Gardner (1989) affirment que les étudiantes et étudiants jugés « à risque » peuvent abandonner leurs études universitaires pour diverses raisons, notamment : « ennui aux études, sentiment d'impertinence, attentes limitées ou irréalistes concernant (l'université), manque de préparation scolaire, difficultés de transition, incertitude ou incompatibilité relativement à une majeure ou à une carrière » (Upcraft et Gardner, 1989, p. 67-70) .

Nous pouvons faire la distinction entre les facteurs internes et externes liés aux étudiantes et étudiants qui éprouvent des difficultés scolaires à l'université ou au collège. Molina et Abelman (2000) distinguent les « facteurs internes incontrôlables et contrôlables » et les « facteurs externes stables et instables ». Les facteurs internes incontrôlables sont ceux qui sont intrinsèques à une personne et qui sont par conséquent difficiles à modifier. Ces facteurs incluent les problèmes de santé, les troubles d'apprentissage et une incapacité générale à maîtriser le travail. Les facteurs internes contrôlables sont d'ordre comportemental et ont tendance à être plus faciles à modifier. Ils incluent la mauvaise gestion du temps et l'assiduité en classe. Ces facteurs exigent que l'étudiante ou l'étudiant fasse un effort conscient pour s'améliorer. Les facteurs externes stables sont difficiles à changer et peuvent comprendre un milieu familial malsain ou de mauvaises conditions de logement. Les facteurs externes instables plus faciles à changer (mais pouvant exiger de l'aide) incluent le changement fréquent de cours et de professeurs (Molina et Abelman, 2000, p. 6).

Selon le NCEs aux États-Unis (cité dans Boylan, 2001, p. 2), de 16 à 40 pour 100 des nouveaux étudiants et étudiantes d'un établissement postsecondaire donné aux États-Unis sont, dans une certaine mesure, insuffisamment préparés aux travaux scolaires de niveau collégial ou universitaire. Selon une étude menée par le Pell Institute (2008), les étudiantes et étudiants à faible revenu et de première génération (deux groupes considérés non traditionnels) étaient quatre fois plus susceptibles d'abandonner les études supérieures après la première année que ne l'étaient les étudiantes et étudiants traditionnels (Engle et Tinto, 2008, p. 2). Les étudiantes et étudiants non traditionnels sont moins susceptibles de recevoir du soutien de membres de leur famille et ont tendance à avoir des obligations à l'extérieur du milieu postsecondaire qui limitent leur capacité de s'intégrer pleinement (Collier et Morgan, 2007, p. 430; Engle et Tinto, 2008, p. 3; Grayson, 1997, p. 659). La théorie sur l'attrition affirme que la persévérance à l'université ou au collège exige que les personnes s'adaptent et s'intègrent au milieu postsecondaire, tant sur le plan social que sur le plan scolaire. Pour un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants, cela devient une expérience extrêmement difficile. Plus les étudiantes et étudiants vivent facilement cette expérience, et moins souvent ils se sentent dépassés, plus ils ont de chance de persévérer (Tinto, 1993, p. 71).

Par conséquent, il est tout particulièrement important d'offrir des programmes de perfectionnement et de transition en première année aux étudiantes et étudiants non traditionnels afin de les aider à s'adapter à l'université ou au collège (Heisserer et Parette, 2002, paragr. 6).

Au moment où les étudiantes et étudiants effectuent le passage de l'école secondaire au collège ou à l'université, il est essentiel qu'ils apprennent à devenir des apprenants intentionnels, notamment en modifiant les aspects négatifs de leur comportement scolaire. Plus les étudiantes et étudiants parviennent à mettre en place des stratégies leur permettant de maîtriser leur apprentissage, plus ils sont susceptibles de réussir (Dembo et Seli, 2004, p. 3). King (2004) (cité dans Miller et Murray, 2005) suggère que les universités peuvent aider les étudiantes et étudiants mal préparés à devenir des apprenants résilients en faisant ce qui suit : aider les étudiantes et étudiants à planifier des programmes qui sont compatibles avec leurs capacités et leurs intérêts, offrir des choix, travailler de concert avec les programmes de perfectionnement éducatif, interpréter les politiques, modalités et exigences pédagogiques et en fournir les raisons, surveiller les progrès accomplis par les étudiants et étudiantes vers la réalisation de leurs objectifs, enseigner des techniques de résolution de problème, utiliser des méthodes d'aide proactive lorsque cela convient, et renvoyer au besoin les étudiantes et étudiants vers les ressources du campus et de la collectivité (Miller et Murray, 2005, paragr. 20).

3. Méthodes

Les chercheuses ont effectué une analyse qualitative préliminaire afin d'évaluer comment le programme Gateway mis en œuvre par l'Université Lakehead aide les étudiantes et étudiants de première année non traditionnels et mal préparés à réussir leur transition vers l'université. Les données ont été recueillies à l'aide d'entrevues semi-structurées avec des étudiantes et étudiants ayant participé au programme Gateway au cours des années scolaires 2007-2008 ou 2008-2009. Les entrevues comprenaient des questions et sujets prédéterminés, y compris une liste de questions incitatives pouvant servir au besoin à encourager les étudiantes et étudiants à répondre. Les questions avaient été élaborées en fonction d'une revue complète de la littérature et portaient sur divers points : craintes et attentes (positives et négatives) des étudiantes et étudiants avant de fréquenter l'université; si ces craintes ou attentes s'étaient réalisées au cours de leur première année d'études; si le programme Gateway leur avait permis d'obtenir le soutien nécessaire pour faire face aux craintes ou préoccupations déclarées ou à les surmonter. Enfin, les chercheuses ont demandé aux étudiantes et étudiants de définir ce que signifiait pour eux la réussite et s'ils croyaient que leur première année à l'Université Lakehead avait été une réussite. La liste des questions incitatives figure à l'annexe 1.

Les étudiantes et étudiants ont été invités à participer à l'étude grâce à une annonce faite dans leur cours du programme Gateway (étudiantes et étudiants de 2008-2009 seulement), à des affiches dans le bureau des conseillers pédagogiques et à des courriels ou appels téléphoniques directs. Bien que l'on ait encouragé les étudiantes et étudiants à participer à l'étude et qu'on leur ait offert une chance sur 40 (ou plus) de gagner un iPod touch, leur participation était volontaire. L'objectif était de mener 40 entrevues, 20 pour chaque cohorte. Sur les 105 étudiantes et étudiants inscrits au programme Gateway en 2007-2008 et 2008-2009, on possédait des coordonnées valides permettant de joindre 92 d'entre eux. Vingt-neuf ont accepté de passer une entrevue, mais seulement 26 se sont présentés pour le faire. Soixante-trois étudiantes et étudiants ont refusé de participer ou n'ont pas répondu. Au bout du compte, une entrevue semi-structurée a eu lieu avec 26 étudiantes et étudiants, 13 de la cohorte de 2007-2008, et 13 de la cohorte de 2008-2009, soit un taux de participation de 32 pour 100 (basé sur 92 étudiantes et étudiants). Tous les étudiants et étudiantes de la cohorte de 2007-2008 qui ont répondu, sauf un, sont revenus à Lakehead pour leur deuxième année. Les chercheuses reconnaissent que les résultats de l'étude auraient pu être différents s'il y avait eu une plus grande participation d'étudiantes et d'étudiants ayant choisi de ne pas revenir aux études ou n'ayant pas été en mesure de revenir en raison de leur faible rendement scolaire.

Les entrevues ont eu lieu dans une salle tranquille du campus de l'Université Lakehead, en présence d'un ou de deux intervieweurs. Ceux-ci devaient se conformer à un texte, mais ont été encouragés à laisser la conversation suivre son cours. On a demandé à tous les étudiants et étudiantes de parler de leur expérience du programme Gateway, auquel la cohorte de 2007-2008 avait participé l'année précédente. Les entrevues ont été enregistrées en format numérique, puis transcrites par la suite. Les fichiers électroniques ont été détruits afin d'empêcher toute identification éventuelle des répondants grâce à leur voix.

Une fois transcrites, les entrevues ont été lues et relues par les auteures. Les déclarations des étudiantes et étudiants ont été codées et organisées en divers thèmes. Dans la plupart des cas, les thèmes correspondaient à ceux prévus dans le texte de l'entrevue, bien que plusieurs nouveaux thèmes aient également été abordés. Les deux chercheuses ont lu et codé indépendamment les entrevues, puis les résultats ont été comparés. Le codage et l'organisation en thèmes ont exigé plusieurs séances.

4. Résultats

Le programme Gateway de l'Université Lakehead vise à encourager l'inscription d'étudiantes et d'étudiants non traditionnels² à l'Université Lakehead et à favoriser leur succès, leur persévérance et leur obtention d'un diplôme afin qu'ils puissent avoir accès aux possibilités, aux ressources et au soutien qu'offrent des études universitaires. En 2007-2008, 65 pour 100 des étudiantes et étudiants admis au programme Gateway et ayant répondu à un questionnaire d'autodéclaration ont indiqué être des étudiantes et étudiants universitaires de première génération, 17 pour 100, des membres de minorités visibles, 38 pour 100, des étudiantes et étudiants adultes, et 9 pour 100, des étudiantes et étudiants handicapés. Ces pourcentages sont plus élevés que ceux observés dans la population générale de l'Université, où en 2007-2008, 52 pour 100 des étudiantes et étudiants étaient de première génération, environ 15 pour 100 considéraient être membres d'un groupe minoritaire visible (ce qui comprend les étudiantes et étudiants autochtones), 29 pour 100, des étudiantes et étudiants adultes, et approximativement 5 pour 100, des étudiantes et étudiants handicapés, selon ce qu'ils ont indiqué au centre d'aide à l'apprentissage de l'Université Lakehead. Un tableau figurant à l'annexe 2 compare certaines caractéristiques des étudiantes et étudiants du programme Gateway à celles de l'ensemble des étudiantes et étudiants de premier cycle à l'Université Lakehead.

Sur les 26 étudiantes et étudiants interrogés, 42 pour 100 ont déclaré être de première génération, et cinq (19 pour 100) ont indiqué être Autochtones ou membres d'une minorité visible. Un autre des étudiants et étudiantes a indiqué pendant l'entrevue qu'il était Autochtone (soit un total de 23 pour 100), mais n'a pas déclaré être membre d'une minorité visible lorsqu'on le lui a demandé. Parmi les étudiantes et étudiants interrogés, 58 pour 100 étaient des étudiantes et étudiants adultes³, et quatre (15 pour 100) ont déclaré avoir un handicap (de nature physique ou mentale, ou lié à l'apprentissage). Deux autres étudiants et étudiantes craignaient de souffrir d'une incapacité mentale ou d'un trouble d'apprentissage, mais n'avaient pas encore subi de test à cet égard (soit un total de 23 pour 100). Seulement 4 des 26 étudiantes et étudiants interrogés (15 pour 100) ne présentaient aucun de ces facteurs de risque (consulter l'annexe 2).

Le reste de la section 4 comprend le résumé des résultats des entrevues. L'ensemble des résultats, codés selon les divers thèmes, figure à l'annexe 3.

4.1 Inquiétudes avant de commencer l'université

Après une brève introduction et quelques questions préliminaires concernant leurs antécédents et des renseignements démographiques, on a demandé aux étudiantes et étudiants d'essayer

² Aux fins de ses ententes pluriannuelles sur la responsabilisation, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario a axé sa définition des étudiantes et étudiants non traditionnels sur les Autochtones, les étudiantes et étudiants de première génération et les étudiantes et étudiants handicapés.

³ Les étudiantes et étudiants adultes sont ceux qui ne sont plus aux études depuis au moins deux ans avant leur admission à l'Université Lakehead.

de repenser aux mois ayant précédé le début de leur première année à Lakehead et de se rappeler s'ils avaient eu, à cette époque, des craintes concernant l'université. Lorsque les étudiantes et étudiants ont fait état de craintes, on leur a demandé de fournir des détails. Nombre des étudiantes et étudiants ayant participé au programme Gateway en 2007-2008 et 2008-2009 se sont rappelés qu'avant de commencer l'université, ils avaient ressenti de l'anxiété. Cette anxiété allait de difficultés habituelles de transition vécues par la plupart des étudiantes et étudiants universitaires (capacité de s'intégrer au milieu universitaire sur les plans scolaire, social et personnel) à des difficultés de transition de nature culturelle auxquels font généralement face les étudiantes et étudiants non traditionnels, comme la capacité de trouver un équilibre entre la vie familiale et les études.

Comme l'ont indiqué certains étudiants et étudiantes, il n'était pas rare qu'ils aient eu un sentiment général d'incertitude et d'appréhension concernant ce qui les attendait à l'université. L'un des étudiants et étudiantes⁴ a indiqué qu'il avait de l'anxiété, car il s'imaginait l'université comme un « grand établissement menaçant où j'allais me noyer ». Un autre des étudiants et étudiantes a indiqué qu'il ne savait tout simplement pas à quoi s'attendre (consulter l'annexe 3.A.1).

En plus de mentionner une incertitude générale avant d'entrer à l'université, un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants non traditionnels du programme Gateway ont fait état d'un manque d'estime de soi ou d'une anxiété globale sur le plan scolaire. Beaucoup d'entre eux ont indiqué qu'ils s'inquiétaient de leur capacité à faire des travaux de niveau universitaire. Ils ont aussi fréquemment indiqué avoir un sentiment d'incertitude quant aux attentes des professeurs et être préoccupés par la lourdeur de la charge de cours (consulter l'annexe 3.A.2). En outre, nombre des étudiantes et étudiants avaient l'impression que leur rendement scolaire passé déterminerait s'ils allaient réussir ou non. L'un des étudiants et étudiantes s'était fait dire pendant toutes ses études secondaires qu'il ne serait pas à la hauteur des exigences universitaires (consulter l'annexe 3.A.2).

La transition sociale vers l'université était une autre des préoccupations des étudiantes et étudiants du programme Gateway. Les étudiantes et étudiants étaient anxieux à l'idée de quitter le domicile familial et d'avoir à se faire des amis et à être capables d'assumer les responsabilités d'un étudiant d'université (consulter l'annexe 3.A.3). Certains avaient également des doutes personnels liés à la transition vers la vie universitaire, en particulier les étudiantes et étudiants adultes et les étudiantes et étudiants de première génération. La plupart des étudiantes et étudiants adultes ont indiqué qu'ils appréhendaient leur retour aux études après les avoir interrompues. L'un des étudiants et étudiantes a affirmé qu'il « s'inquiétait d'être le seul étudiant âgé » (consulter l'annexe 3.A.3). Sur le plan des difficultés de transition personnelles, nombre d'étudiantes et d'étudiants ont mentionné que le fait de quitter le domicile familial constituait une expérience très difficile. L'un des étudiants et étudiantes a également indiqué que la gestion de ses médicaments avait été une source d'inquiétude (consulter l'annexe 3.A.4).

⁴ Le sexe des répondants demeure confidentiel.

Seulement quatre des étudiantes et étudiants du programme Gateway interrogés ont affirmé qu'ils n'avaient eu aucune inquiétude concernant l'université. Aucun d'entre eux n'estimait faire partie des étudiantes et étudiants « non traditionnels » et tous s'étaient inscrits à l'Université Lakehead directement depuis l'école secondaire ou le collège.

4.2 Difficultés rencontrées

On a demandé aux étudiantes et étudiants du programme Gateway de parler des difficultés qu'ils avaient rencontrées au cours de leur première année d'université. Les questions incitatives à cet égard consistaient à leur demander s'ils avaient rencontré des difficultés sur les plans scolaire, social, personnel ou financier. Même si certains étudiants et étudiantes interrogés ont indiqué que le fait de ne pas savoir ce qui les attendait à l'université les avait préoccupés avant leur arrivée à Lakehead, d'autres sont entrés à l'université avec une idée préconçue, mais irréaliste, de ce qu'impliqueraient des études universitaires. L'un des étudiants et étudiantes de première génération a mentionné qu'il avait été amené à croire que la première année serait facile, et par conséquent il n'avait peut-être pas assez pris ses études au sérieux. De nombreux autres étudiants et étudiantes ont aussi trouvé la charge de travail beaucoup plus lourde que prévu (consulter l'annexe 3.C.1.e et h).

Les commentaires formulés concernant les aspects de l'université que les étudiantes et étudiants trouvaient stimulants ont également révélé certaines idées préconçues. Outre que globalement ils trouvaient passionnant le fait de fréquenter l'université et d'apprendre de nouvelles choses, les étudiantes et étudiants ont mentionné l'importance de l'aspect social de l'université, y compris le fait de faire la connaissance de nouvelles personnes et de vivre dans une nouvelle ville (consulter l'annexe 3.B.1 et 2). De tels commentaires peuvent indiquer que les étudiantes et étudiants s'intéressaient surtout à l'aspect social de l'expérience universitaire et ne savaient pas bien à quoi s'attendre sur le plan des responsabilités scolaires.

Les étudiantes et étudiants du programme Gateway ont indiqué avoir rencontré pendant leur première année diverses difficultés liées aux études, notamment les suivantes : piètres techniques d'étude et aptitudes à la rédaction, mauvaise gestion du temps, incertitude quant aux attentes du cours ou des professeurs, faible niveau de compétence relativement au rôle de l'étudiant. Des aptitudes scolaires particulières, notamment la rédaction, la capacité de passer des tests et les techniques d'étude, constituaient un problème pour certains étudiants et étudiantes. Un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants ont indiqué que leurs notes avaient tendance à baisser dans les examens, et qu'avant d'entrer à l'université, ils n'avaient jamais eu à « étudier » et ne possédaient donc pas les aptitudes nécessaires pour réussir les examens (consulter l'annexe 3.C.1.a et c). La principale difficulté scolaire soulignée par les étudiantes et étudiants a été la gestion du temps et la procrastination. Cette difficulté a été mentionnée par plus de la moitié des étudiantes et étudiants interrogés. Les étudiantes et étudiants ont aussi indiqué avoir eu des difficultés à établir l'ordre de priorité de leurs travaux, à ne pas repousser la rédaction de leurs dissertations, et à terminer leurs devoirs (consulter l'annexe 3.C.1.b).

Bien que des difficultés scolaires particulières, comme la difficulté de gérer le temps et de piètres techniques d'étude, aient été observées chez les étudiantes et étudiants du programme Gateway, les recherches indiquent que la réussite ne consiste pas seulement à avoir de bons

résultats scolaires, mais aussi à être capable de bien maîtriser le rôle de l'étudiant. Faisant référence à ce genre de difficultés, l'un des étudiants et étudiantes adultes a affirmé qu'il avait dû apprendre « comment être un étudiant » (consulter l'annexe 3.C.1.g). L'un des autres thèmes qui s'est dégagé des entrevues a été le fait que les étudiantes et étudiants n'étaient pas sûrs des attentes du cours ou des professeurs. Cela a semblé s'appliquer à tous les groupes, pas seulement aux étudiantes et étudiants de première génération. L'un des étudiants et étudiantes a mentionné avoir éprouvé de la difficulté à comprendre ce qu'on attendait de lui, alors que d'autres ont indiqué avoir été si incertains des attentes, qu'ils ont fini par avoir de mauvais résultats dans leurs devoirs, échouer au cours ou l'abandonner complètement (consulter l'annexe 3.C.1.e).

Plusieurs des étudiantes et étudiants interrogés ont fait état des difficultés sociales et personnelles qu'ils avaient rencontrées pendant leur première année d'université. Ils ont déclaré avoir eu de la difficulté à se séparer de leur vie ou groupe antérieur et à s'intégrer à un nouveau groupe et à une nouvelle vie et routine. Ils ont entre autres indiqué s'ennuyer de leur famille (annexe 3.C.2.a), se sentir socialement maladroits (annexe 3.C.2.e) et devoir jongler pour concilier leurs rôles social et scolaire (annexe 3.C.2.b). Les étudiantes et étudiants qui vivaient en résidence ont signalé avoir eu des difficultés à atteindre un équilibre entre les priorités sociales et les priorités scolaires. Nombre d'étudiantes et d'étudiants ont indiqué qu'ils avaient été pris par l'aspect social de la vie en résidence et avaient fini par « faire un peu trop la fête » et ne pas assister à leurs cours (y compris manquer un examen rapide) (consulter l'annexe 3.C.2.b). Les étudiantes et étudiants navetteurs, dont certains étaient des étudiants adultes, ont mentionné les exigences de la vie familiale et comment leur vie « à l'extérieur » influait sur leur expérience universitaire (indiquant ainsi qu'ils n'avaient pas réussi à bien intégrer leur vie scolaire avec leur vie extrascolaire). Une autre préoccupation souvent citée a été les efforts faits pour concilier la vie familiale avec les études (consulter l'annexe 3.C.2.c).

Quelques étudiantes et étudiants ont déclaré qu'ils avaient trouvé difficile de se créer un groupe de soutien à l'université et avaient eu de la difficulté à se faire des amis (consulter l'annexe 3.C.2.e et f). Nombre d'étudiantes et d'étudiants navetteurs ont indiqué que même s'ils avaient quelques « amis » dans leurs cours, ils n'avaient pas le temps de rencontrer des gens ou quittaient le campus immédiatement après la fin de leurs cours (consulter l'annexe 3.C.2.f).

4.3 Le programme Gateway comme intervention

La plupart des étudiantes et étudiants interrogés étaient d'avis que le programme Gateway – comprenant le cours sur la réussite scolaire et la consultation obligatoire d'un conseiller pédagogique – les avait aidés à réussir pendant leur première année d'université. Ils ont indiqué que le programme les avait aidés à acquérir des aptitudes liées aux études et à s'intégrer à la vie du campus.

Le programme Gateway a également aidé les étudiantes et étudiants à acquérir des aptitudes à la gestion du temps. Quelques étudiantes et étudiants ont expressément mentionné que leur conseiller les avait aidés à établir un horaire et à utiliser un agenda. Nombre d'étudiantes et d'étudiants ont déclaré que les rencontres avec leur conseiller pédagogique les avaient motivés et les avaient aidés à rester dans la bonne voie sur le plan scolaire. Les étudiantes et étudiants

ont mentionné qu'ils ne voulaient pas « décevoir » leur conseiller et que ce dernier les avait aidés à bien maîtriser leur situation (consulter l'annexe 3.D.3.a, e et h). L'un des étudiants et étudiantes a indiqué qu'il se serait senti complètement dépassé sans l'aide de son conseiller (consulter l'annexe 3.D.1.d).

Le programme Gateway a aidé nombre d'étudiantes et d'étudiants à s'intégrer et à s'adapter à la vie du campus. Les conseillers pédagogiques ont fourni du soutien et des conseils aux étudiantes et étudiants. Ceux-ci considéraient que les conseillers représentaient quelqu'un à qui parler et qui les avait aidés à être à l'aise (consulter l'annexe 3.D.1.d, 3.D.3.b et i).

Les étudiantes et étudiants ont également indiqué comment le programme Gateway avait favorisé les échanges entre eux et le corps professoral (annexe 3.D.1.f) et contribué à l'acquisition d'aptitudes à la pensée critique (annexe 3.D.1.a). Les étudiantes et étudiants ont indiqué que l'acquisition d'aptitudes aux études et à la rédaction constituait l'un des avantages offerts par le programme (consulter l'annexe 3.D.1.b et e).

Les étudiantes et étudiants des cohortes de 2007-2008 et de 2008-2009 ont déclaré que le cours du programme Gateway avait été utile. L'un des étudiants et étudiantes adultes a mentionné que le cours l'avait aidé à rester à l'université, et que sans ce cours, il n'aurait pas réussi (consulter l'annexe 3.D.4.l). L'un des étudiants et étudiantes de la cohorte de 2008-2009 a indiqué que même si le cours n'avait pas été obligatoire, il l'aurait quand même suivi (consulter l'annexe 3.D.4.l).

D'autres étudiantes et étudiants ont déclaré qu'ils n'avaient pas du tout trouvé le cours utile (consulter l'annexe 3.D.4.f et m). L'un d'eux (2007-2008) pensait que le cours était un inconvénient et un autre (2008-2009) était d'avis que le cours n'était pas nécessaire. L'un des étudiants et étudiantes (2007-2008) a indiqué que même s'il ne pensait pas que le cours du programme Gateway l'avait aidé, il croyait que ce cours était utile à d'autres (consulter l'annexe 3.D.4.e).

Certains des étudiants et étudiantes se sont sentis embarrassés ou stigmatisés d'avoir à prendre le cours, et certains croyaient que le cours constituait un fardeau. L'un des étudiants et étudiantes de la cohorte de 2007-2008 a indiqué qu'il ne voulait dire à personne qu'il suivait ce cours, car cela l'embarrassait (consulter l'annexe 3.D.4.a).

Les étudiantes et étudiants de la cohorte de 2008-2009 étaient plus enclins à dire que le cours était pour eux un fardeau (consulter l'annexe 3.D.4.c et j). Ces étudiantes et étudiants avaient dû suivre un cours du programme Gateway d'une année ne donnant pas droit à un crédit. Nombre d'entre eux ont indiqué qu'ils auraient préféré recevoir un crédit pour le cours et ont affirmé qu'ils auraient été plus motivés pour assister au cours et « faire plus d'efforts » s'ils avaient pu recevoir une note (consulter l'annexe 3.D.4.n).

4.4 Réussite

À la question leur demandant s'ils croyaient que leur année dans le programme Gateway avait été une réussite, tous les étudiants et étudiantes interrogés sauf un ont déclaré que cela avait été le cas. Cependant, sur une échelle de 1 à 10, ils ont accordé à leur réussite une note allant

de 4 à 10. Le terme réussite était défini par chacun des répondants, et on a demandé aux étudiantes et étudiants de préciser pourquoi leur première année avait été ou non une réussite. La plupart des étudiantes et étudiants interrogés ont affirmé que la réussite avait été basée sur leur capacité de réussir le cours. Plusieurs étudiantes et étudiants ont indiqué que le programme Gateway les avait aidés à mieux se comprendre et à préciser leurs objectifs futurs.

Vers la fin de l'entrevue, on a demandé aux étudiantes et étudiants ce qu'ils auraient fait différemment au cours de leur première année à Lakehead. Plusieurs thèmes liés à l'équilibre entre les priorités sociales et les priorités scolaires ont été mentionnés. Huit étudiantes et étudiants ont indiqué qu'ils auraient voulu faire plus d'efforts dans leurs études (consulter l'annexe 3.F.1). Parmi les autres thèmes mentionnés fréquemment, citons plus de concentration (consulter l'annexe 3.F.4), une meilleure gestion du temps (consulter l'annexe 3.F.2) et moins de temps passé à faire la fête (consulter l'annexe 3.F.3).

Un grand nombre des étudiantes et étudiants du programme Gateway semblaient ne pas être engagés dans l'expérience universitaire parce qu'ils avaient un emploi à temps partiel et une famille dont ils devaient s'occuper. Dans notre échantillon, tous ceux qui avaient un emploi et une famille étaient des étudiantes et étudiants navetteurs (c'est-à-dire qui habitaient à l'extérieur du campus) (consulter l'annexe 3.C.2.d). La famille a été un thème souvent mentionné, en particulier par les étudiantes et étudiants autochtones, comme obstacle aux activités scolaires. Sur les cinq étudiantes et étudiants qui ont indiqué faire partie d'une minorité visible, quatre ont déclaré que la famille jouait un rôle important dans leur capacité de réussir sur le plan scolaire.

5. Discussion

5.1 Préoccupations et difficultés rencontrées

Cette étude visait à examiner les besoins des étudiantes et étudiants non traditionnels fréquentant une université ontarienne et à explorer l'efficacité d'un programme d'intervention scolaire sur leur réussite globale. Avant d'entrer à l'université, beaucoup d'étudiantes et d'étudiants du programme Gateway avaient des attentes incertaines ou irréalistes et ne savaient pas à quoi s'attendre de leur expérience à l'université. D'autres avaient des incertitudes plus personnelles, s'interrogeant notamment sur leur capacité de faire des travaux de niveau universitaire ou sur leur capacité d'apporter à leur style de vie les modifications nécessaires pour fréquenter l'université. Certains avaient des attentes irréalistes quant à leur capacité de réaliser l'équilibre entre l'aspect social et l'aspect scolaire de l'université, et ils n'ont pas pris au sérieux ce dernier aspect autant qu'ils auraient dû. La plupart des étudiantes et étudiants inscrits au programme Gateway à l'Université Lakehead avaient des craintes et incertitudes similaires avant de fréquenter l'université, et ils avaient besoin d'aide pour comprendre ce qu'est la vie universitaire et comment réaliser l'équilibre entre leurs différents rôles.

Les étudiantes et étudiants inscrits au programme Gateway sont entrés à l'université avec des qualifications scolaires moins élevées que nombre de leurs pairs. Beaucoup d'entre eux avaient de piètres aptitudes aux études et des problèmes de gestion du temps. Cela concorde avec les conclusions de recherches antérieures qui indiquent que les étudiantes et étudiants mal préparés sont plus susceptibles de présenter des lacunes dans leurs aptitudes liées aux études. En outre, selon Bandura (1977) et le Higher Education Extension Service (2000) (cité dans Heisserer et Parette, 2002), les étudiantes et étudiants qui pendant leurs études primaires et secondaires ont une mauvaise estime de soi sur le plan scolaire sont susceptibles d'apporter avec eux à l'université ces expériences négatives passées, et cela peut influencer également sur leur potentiel et leur rendement scolaires à l'université (Heisserer et Parette, 2002, paragr. 6).

Le problème le plus souvent mentionné relativement aux études a été la gestion du temps/procrastination. Les étudiantes et étudiants ayant indiqué être de première génération ont signalé plus de problèmes liés à la gestion du temps et à la priorité accordée au temps consacré à leurs cours. Les étudiantes et étudiants adultes et navetteurs avaient plus souvent besoin d'aide pour réaliser l'équilibre entre les priorités liées à leur emploi et celles liées à leurs études. Selon Metzner et Bean (1987), même si les étudiantes et étudiants non traditionnels peuvent finir par s'intégrer sur les plans social et scolaire à l'environnement du campus, ils ont tendance à passer beaucoup de temps à l'extérieur de l'université pendant leurs études (Metzner et Bean, 1987, p. 18), et cela a des répercussions négatives sur leur niveau d'intégration au milieu universitaire.

La famille et les responsabilités externes sont très importantes pour les étudiantes et étudiants autochtones et les étudiantes et étudiants adultes. De plus, les étudiantes et étudiants adultes ont souvent un grand nombre de responsabilités externes et des expériences passées qui font qu'ils se préoccupent davantage de l'application pratique de leur diplôme. Ainsi, leur rôle

d'étudiant passe au second plan, derrière leurs autres rôles — à titre de parent ou d'employé, etc. (Wylie, 2004, paragr. 4). Cela semble indiquer que, pour assurer leur réussite, il importe de travailler avec ces étudiantes et étudiants (en particulier les étudiantes et étudiants autochtones et ceux qui ont une famille) pour les aider à réaliser l'équilibre entre leurs études et les besoins et les responsabilités liés à leur famille. L'un des étudiants et étudiantes adultes autochtones a suggéré d'établir une section du programme Gateway destinée aux parents ayant des enfants afin de les aider à « se préparer à faire un changement radical dans leur vie » (consulter l'annexe 3.D.4.e).

Les préoccupations liées à la transition sociale vers l'université ont aussi été fréquemment mentionnées. Plus précisément, les étudiantes et étudiants en résidence ont éprouvé des difficultés à réaliser l'équilibre entre leurs priorités sociales et scolaires. Des recherches antérieures (p. ex. Tinto, 1993) montrent que les étudiantes et étudiants sont plus susceptibles de persévérer à l'université lorsqu'ils sont capables de se séparer de leur milieu familial et de s'intégrer sur les plans scolaire et social au milieu universitaire. La transition réussie qui crée un lien entre le milieu familial des étudiantes et étudiants et le milieu universitaire est essentielle, principalement au cours de la première année d'études des étudiantes et étudiants (cité dans Inkelas, Daver et coll., 2007, p. 406).

Dans l'ensemble, les préoccupations et difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants non traditionnels de première année à l'Université Lakehead étaient semblables à celles rencontrées par les étudiantes et étudiants non traditionnels de première année partout en Amérique du Nord. Cela a d'importantes implications, car cela signifie que les techniques et les interventions élaborées par les chercheurs qui ont étudié l'expérience en première année aux États-Unis pourraient s'appliquer au système d'enseignement supérieur canadien de même qu'à la population étudiante canadienne.

5.2 Le programme Gateway comme intervention

Le programme Gateway de l'Université Lakehead a aidé la plupart des étudiantes et étudiants interrogés en ce qui concerne au moins quelques-unes de leurs principales préoccupations et difficultés, et presque tous les étudiants et étudiantes interrogés ont indiqué qu'au moins une partie du programme Gateway leur avait été utile. Le fait d'avoir une relation avec un conseiller pédagogique semble avoir été avantageux pour l'ensemble des étudiantes et étudiants. Pour certains d'entre eux, cette relation leur permettait simplement de demander de l'aide, alors que pour d'autres, il s'agissait d'une relation plus englobante. L'un des thèmes mentionnés a été le fait que pour certains étudiants et étudiantes, leur conseiller pédagogique les a aidés à rester dans la bonne voie sur le plan scolaire. Un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants ont indiqué que parce qu'ils ne voulaient pas décevoir leur conseiller, ils ont été motivés à faire leurs travaux. Il semble que ces étudiantes et étudiants aient été plus susceptibles d'être motivés par des sources externes (p. ex. essayer de plaire à ceux qui les appuyaient dans leurs études) que par leur propre motivation.

Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants du programme Gateway ont éprouvé des difficultés à établir un lien entre leurs activités quotidiennes (p. ex. étudier) et leurs objectifs à long terme. Cela montre la nécessité de fournir de l'aide proactive, en particulier aux étudiantes et étudiants

non traditionnels qui risquent de passer rapidement entre les mailles du filet. L'aide proactive, particulièrement en première année, contribue à déceler plus tôt les étudiantes et étudiants qui peuvent faire face à des difficultés. De plus, le fait d'aider les étudiantes et étudiants à établir des objectifs éducationnels et professionnels peut aussi les aider à établir un lien entre leurs activités quotidiennes et leurs plans à long terme. Les recherches laissent penser que le respect d'objectifs éducationnels et professionnels est l'un des plus importants facteurs liés à la persévérance au collège ou à l'université (Feldman, 2005, p. 28). Un autre facteur lié à la persévérance est le fait pour les étudiantes et étudiants de sentir qu'ils ont un lien avec l'université, tant sur le plan scolaire que social. Ce sentiment d'intégration est renforcé lorsque l'étudiante ou l'étudiant est en mesure d'établir des liens avec des membres du personnel ou du corps professoral de l'université, comme un conseiller pédagogique. Selon Holmes, l'aide proactive permet aux étudiantes et étudiants de bien maîtriser leur charge de travail, sachant que quelqu'un vérifiera ce qu'ils font. De plus, ils sont plus susceptibles d'être mis en rapport avec des services universitaires utiles et d'avoir l'impression que quelqu'un dans l'établissement se soucie de leur réussite (cité dans Heisserer et Parette, 2002, paragr. 27).

Le programme Gateway a permis aux étudiantes et étudiants de se renseigner sur les mesures de soutien qui leur sont offertes dans l'ensemble de l'université (p. ex. tutorat gratuit au centre d'aide à l'apprentissage). Malgré les meilleures intentions, il semble que nombre d'étudiantes et d'étudiants n'aient pas eu recours à ces mesures de soutien ou l'aient fait seulement si cela leur convenait. Des recherches antérieures montrent qu'il y a une multitude de raisons pour lesquelles un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants n'utilisent pas les services et cours de soutien scolaire.

Selon Dembo et Seli (2004, p. 2), les étudiantes et étudiants qui se croient incapables de changer, qui ne comprennent pas ce qui doit être changé ou qui ne comprennent pas comment s'y prendre pour effectuer un changement sont moins susceptibles de demander de l'aide. Beaucoup d'étudiantes et d'étudiants ne demandent pas d'aide et ne participent pas volontiers aux mesures de soutien scolaire à moins que ces mesures soient obligatoires. En outre, il arrive souvent que les étudiantes et étudiants n'assistent pas aux séances ou aux cours de façon régulière (ibid.). Même lorsqu'ils sont forcés de voir un conseiller, certains étudiants et étudiantes ne se sont pas complètement ouverts à leur conseiller concernant des problèmes scolaires ou de transition. Cela appuie l'idée d'avoir un programme de première année obligatoire, comme un cours sur la réussite scolaire, et de travailler avec diligence pour établir des relations avec les étudiantes et étudiants afin qu'ils puissent communiquer ouvertement tout problème qui les préoccupe.

Il est possible que les étudiantes et étudiants ne soient pas conscients de leurs limites sur le plan scolaire – ou qu'ils les définissent différemment de leurs professeurs ou de leur établissement. Par exemple, lorsque l'on a demandé à l'un des étudiants et étudiantes s'il avait un handicap, il a répondu par la négative. Toutefois, plus tard au cours de la conversation, cet étudiant a décrit comment ses handicaps (liés à l'apprentissage et à la santé mentale) nuisaient à sa capacité de réussir sur le plan scolaire. Fournir des programmes à des groupes particuliers (comme les étudiantes et étudiants handicapés) n'est efficace que si ces étudiantes et étudiants s'identifient comme des membres de ces groupes. De même, d'autres étudiantes et étudiants qui avaient indiqué qu'ils ne croyaient pas avoir de difficultés à s'intégrer à la communauté

universitaire ont mentionné par la suite avoir éventuellement un problème de jeu, alors qu'un autre des étudiantes et étudiants a déclaré qu'il se sentait isolé sur le plan social. Il semble que les étudiantes et étudiants ne soient souvent pas conscients de la façon dont leur situation personnelle peut influencer sur leur capacité de réussir au plan scolaire. Ils sont peut-être incapables de voir comment leur vie sociale, familiale ou personnelle peut peser sur leur capacité de maîtriser le rôle de l'étudiant à moins que le lien soit très clair (p. ex. « Je travaille trop et je n'ai pas assez de temps pour mes études »). Il est peut-être essentiel d'offrir un programme à tous les étudiants et étudiantes, car les étudiantes et étudiants non traditionnels peuvent être moins enclins à accepter du soutien grâce à des programmes comme le programme Gateway lorsqu'ils sont obligés de le faire en portant les étiquettes dont ils se sont fait affubler pendant toutes leurs études primaires et secondaires.

L'incapacité des étudiantes et des étudiants d'évaluer efficacement leurs capacités et attentes scolaires constitue un autre thème mis au jour pendant les entrevues. Un grand nombre des étudiantes et étudiants interrogés étaient d'avis qu'ils n'avaient pas besoin du programme Gateway ou que même si le cours avait pu être utile à d'autres, cela n'avait pas été le cas pour eux personnellement. Il s'agissait des étudiantes et étudiants qui avaient éprouvé des difficultés à l'école secondaire ou au collège. Même conscients de ces difficultés, nombre de ces étudiantes et étudiants pensaient que cela avait été leur choix de ne pas bien réussir par le passé et que s'ils décidaient de mieux réussir sur le plan scolaire, ils y parviendraient. Selon leur perception, ce n'était pas des ressources externes qui leur avaient permis de réussir, mais leur propre volonté interne. Même s'ils pensaient qu'ils n'avaient pas besoin de suivre le cours, la plupart ont admis pendant l'entrevue qu'une partie du cours les avait aidés. Inversement, certains étudiants et étudiantes étaient d'avis que leur réussite dépendait entièrement du programme Gateway et qu'ils n'auraient pas réussi sans ce programme. Ces résultats laissent croire qu'il est important que les conseillers parlent aux étudiantes et étudiants au sujet du rôle qu'ils jouent dans leur propre réussite scolaire, en plus de leur indiquer comment diverses ressources peuvent les aider au lieu de les diriger.

Avec du recul, les étudiantes et étudiants interrogés se sont rendu compte que leurs réussites étaient basées sur leur propre motivation ou volonté pendant toute l'année (p. ex. étudier davantage et ne pas remettre les choses à plus tard) et que leur succès (ou échec) était déterminé par leurs propres actions. Cela est lié à la théorie de l'auto-efficacité; les gens qui croient qu'ils n'ont pas les aptitudes nécessaires à certains comportements ne sont pas susceptibles d'essayer d'adopter ces comportements. Les étudiantes et étudiants attribuent souvent les réussites et les échecs à des facteurs comme « la capacité, l'effort, la difficulté de la tâche et la chance » (Schunk, 1989, p. 176). L'auto-efficacité insiste sur les croyances des étudiantes et étudiants quant à leurs capacités d'agir de certaines façons plutôt que sur les résultats de ces actions.

Un grand nombre des étudiantes et étudiants interrogés désiraient fortement poursuivre des études universitaires. La plupart ont mentionné qu'ils étaient excités de venir à l'université, car cela représentait une nouvelle expérience, y compris sur le plan éducatif, où ils auraient à relever le défi d'apprendre de nouvelles choses. Dix étudiantes et étudiants ont indiqué que s'ils n'avaient pas réussi à se faire admettre à l'Université Lakehead, ils auraient réessayé par la suite. Pour eux, le programme Gateway a peut-être été tout particulièrement utile, car il peut

avoir éliminé la nécessité de passer une année à mettre à jour leurs crédits du niveau secondaire ou collégial. Même si les étudiantes et étudiants se sont dits enthousiastes à l'idée de fréquenter l'université, cela ne s'est pas toujours traduit en réussite une fois qu'ils se sont retrouvés à Lakehead. Par conséquent, il est possible que les étudiantes et étudiants aient besoin d'aide pour traduire leur enthousiasme initial en actions quotidiennes. La plupart des étudiantes et étudiants ayant manifesté de l'enthousiasme à l'idée de fréquenter l'université étaient des étudiantes et étudiants de première génération ou des étudiantes et étudiants adultes.

6. Limites et étude de suivi

La présente étude a utilisé l'analyse de données qualitatives pour examiner si le programme Gateway a été utile aux étudiantes et étudiants de première année. Tous les étudiants et étudiantes interrogés, sauf un, continuaient d'être inscrits à l'Université Lakehead. Initialement, les chercheuses avaient espéré examiner l'expérience de tous les étudiants et étudiantes du programme Gateway; ceux qui étaient revenus à l'Université Lakehead l'année suivante, et ceux qui ne l'avaient pas fait. Cependant, l'étude n'a pas permis d'explorer l'expérience des étudiantes et étudiants qui ne sont pas revenus à l'Université Lakehead l'année suivante. Le manque de renseignements fiables permettant de joindre ces étudiants et étudiantes a entravé notre capacité de communiquer avec eux et de les recruter pour une entrevue.

Même si cette étude a permis d'explorer l'expérience des étudiantes et étudiants actuellement inscrits au programme Gateway et celle des étudiantes et étudiants ayant terminé le programme l'année précédente, ce ne sera qu'au moment de la publication de la deuxième partie de ce rapport (en 2014) que les effets à long terme du programme Gateway sur les taux de persévérance et d'obtention d'un diplôme des étudiantes et étudiants seront examinés. Le rapport de suivi explorera si le programme Gateway a aidé les étudiantes et étudiants à long terme – c'est-à-dire à poursuivre leurs études à Lakehead et à terminer avec succès leur programme d'études. Les étudiantes et étudiants du programme Gateway seront comparés à un groupe d'étudiantes et d'étudiants n'ayant pas suivi le programme Gateway et ayant des caractéristiques semblables aux leurs (étudiantes et étudiants de première génération, adultes, etc.). Nous comparerons la « réussite » de ces deux groupes d'étudiantes et d'étudiants en comparant des données comme les notes moyennes, les cours terminés et les tentatives de cours, l'admissibilité à la deuxième année d'études, la persévérance en deuxième année et l'obtention d'un diplôme.

Note des auteurs : Depuis la rédaction du présent rapport, des données préliminaires sur la persévérance des cohortes de 2007-2008 et de 2008-2009 du programme Gateway sont devenues accessibles. Les voici :

Cohorte	Effectif	Persévérance en 2 ^e année	Persévérance en 3 ^e année
2007-2008	72	72 %	60 %
2008-2009	32	78 %	

7. Conclusion

Selon cette recherche menée auprès des étudiantes et des étudiants du programme Gateway de l'Université Lakehead, les étudiantes et étudiants ont dans l'ensemble fait état d'une expérience positive en première année. Les avantages du programme Gateway le plus souvent mentionnés ont été l'aide proactive reçue par les étudiantes et étudiants et les relations qu'ils ont établies avec leurs conseillers. Les étudiantes et étudiants ont beaucoup parlé des avantages de l'aide proactive et ont noté que le fait d'avoir à rendre des comptes avait été primordial dans leur réussite à titre d'étudiant ou d'étudiante. Pour les étudiantes et étudiants non traditionnels, le fait d'avoir sur le campus quelqu'un avec qui ils avaient des liens et qui se souciait de leur réussite scolaire globale leur a permis de mieux assumer leur rôle d'étudiant ou d'étudiante. En fonction de l'expérience de ces étudiantes et étudiants, il semble que l'aide proactive soit l'aspect le plus utile du programme Gateway et doit être maintenu. En outre, il va sans dire que le fait de fournir de l'aide proactive à des groupes « à risque » et aux étudiantes et étudiants de première année pourrait améliorer les taux de persévérance et par conséquent être avantageux pour les universités à long terme.

Un thème fréquent a révélé que les étudiantes et étudiants non traditionnels ont du mal à réaliser l'équilibre entre les demandes externes et les exigences scolaires. Pour répondre à cette situation, il importe que les universités élaborent des programmes visant à aider ces étudiantes et étudiants à participer davantage à la vie du campus. Cela pourrait par exemple inclure ce qui suit : bureau des services aux navetteurs, association des étudiantes et étudiants adultes et à temps partiel, garderie sur le campus, séminaires sur la situation des parents seul soutien de famille suivant des études universitaires, plus nombreuses possibilités d'emploi offertes sur le campus (les emplois sur le campus ont tendance à offrir plus de souplesse et aident l'étudiant ou l'étudiante à s'engager davantage dans la vie universitaire dans son ensemble).

Si l'on se fie aux réactions des étudiantes et des étudiants, l'utilité du cours sur la réussite scolaire était discutable. Nombre d'étudiantes et d'étudiants étaient d'avis que le cours ne leur avait pas été utile ou qu'il constituait en général un fardeau (qu'il donne ou non droit à un crédit). De plus, certains étudiants et étudiantes ont indiqué qu'ils se sentaient « stigmatisés » d'avoir à suivre ce cours dans le cadre du programme Gateway. Dans l'ensemble, la plupart des étudiantes et étudiants ont trouvé la relation avec un conseiller beaucoup plus utile que le cours lui-même. Diverses raisons peuvent expliquer ce constat. Il est possible par exemple que les étudiants et étudiantes aient considéré les conseillers davantage comme du soutien qu'une « obligation ». Les étudiantes et étudiants ont aussi trouvé que cette relation se situait à un niveau plus personnel, alors que le cours n'était qu'une autre exigence scolaire à remplir. Même si les étudiantes et étudiants ont pu trouver lourd le cours sur les techniques d'étude, la plupart ont pu appliquer dans leurs autres cours les techniques qu'ils avaient apprises (meilleure gestion du temps, meilleure préparation aux tests, apprentissage plus intentionnel, etc.).

Globalement, le programme Gateway a semblé être une intervention utile pour les étudiantes et étudiants. La majorité d'entre eux étaient d'avis qu'il les avait aidés à faire la transition vers l'université. Étant donné que ces étudiantes et étudiants étaient entrés à l'université avec des notes moyennes moins élevées, il était essentiel de leur fournir un soutien plus proactif afin qu'ils

ne soient pas « perdus » au cours de leur première année. En outre, la plupart des travaux de recherche sur les programmes en première année aux États-Unis soulignent l'importance de ce genre d'initiatives pour l'ensemble des étudiantes et étudiants, non seulement pour ceux qui sont jugés « à risque ». Étant donné que le programme Gateway a semblé être efficace pour ce groupe d'étudiants et d'étudiantes, les chercheuses croient qu'au minimum, il serait utile que les établissements offrent des programmes à la totalité de leur population étudiante « à risque », non seulement à ceux qui entrent en première année.

8. Références

Bandura, A. (1977). Self efficacy: Towards unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215 dans Heisserer, D.L., et Parette, P. (2002). Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1).

Bigger, J.J. (2005). Improving the odds for freshman success. Consulté sur le site de la NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources, <http://www.nacada.ksu.edu/Clearinghouse/AdvisingIssues/First-Year.htm>.

Boylan, H.R. (2001). Making the case for developmental education. *Research in Developmental Education*, 12(2). Consulté sur le site <http://www.nade.net/documents/Articles/MakingtheCase.pdf>.

Collier, P.J., et Morgan, D.L. (2007). "Is that paper really due today?": Differences in first generation and traditional college students' understandings of faculty expectations. *Journal of Higher Education*, 55(4), 425-444.

Dembo, M.H., et Seli, H.P. (2004). Students' resistance to change in learning strategies courses. *Journal of Developmental Education*, 27(3), 2-11.

Engle, J., et Tinto, V. (2008). Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students. Consulté sur le site du Pell Institute, <http://www.pellinstitute.org>.

Feldman, R.S. (éd.). (2005). *Improving the first year of college research and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Grayson, J. P. (1997). Academic achievement of first generation students in a Canadian university. *Research in Higher Education*, 38(6), 659-676.

Heisserer, D.L., et Parette, P. (2002). Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1).

Higher Education Extension Service (2000). The influence of developmental and emotional factors on success in college. Récupéré sur le site <http://review.org/issues/vol3no2.html#T> dans Heisserer, D.L., et Parette, P. (2002). Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1).

Holmes, S. (2000). Student recruitment, retention and monitoring. Consulté en ligne sur le site <http://www.diversityweb.org> dans Heisserer, D.L., et Parette, P. (2002). Advising at-risk students in college and university settings. *College Student Journal*, 36(1).

Inkelas, K.K., Daver, Z.E., Vogt, K.E., et Leonard, J.B. (2007). Living-learning programs

and first generation college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education*, 48(4), 403-434.

King, N (2004). Advising Underprepared Students. Presentation: NACADA Summer Institute on Advising dans Miller, M.A., et Murray, C. (2005). Advising academically underprepared students. Consulté sur le site de la NACADA Clearinghouse of Academic Advising Resources. <http://www.nacada.ksu.edu/clearinghouse/advisingIssues/Academically-Underprepared.htm>.

Lang, D.J. (2007). The impact of a first year experience course on the academic performance, persistence and graduation rates of first-semester college students at a public research university. *Journal of the First Year Experience & Students in Transition*, 19(1), 9-25.

Metzner, B., et Bean, J.P. (1987). The estimation of a conceptual model of non-traditional undergraduate student attrition. *Research in Higher Education*, 27(1), 15-38.

Molina, A., et Abelman, R. (2000). Style over substance in interventions for at-risk students: The impact of intrusiveness. *NACADA Journal*, 20(2), 5-15.

National Resource Center for the First Year Experience® and Students in Transition (2006). 2006 National survey on first-year seminar. Columbia (South Carolina) : University of South Carolina.

Patrick, J., Furlow, W., et Donovan, S. (1988). Using a comprehensive academic intervention program in the retention of high risk students. *NACADA Journal*, 8(1), 29-34.

Schunk, D.H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1(3), 173-208.

Terenzini, P.T., Springer, L., Yaeger, P.M., Pascarella, E.T., et Nora, A. (1996). First generation college students: Characteristics, experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37(1), 1-22.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student Attrition* 2nd edition. Chicago : University of Chicago Press.

Upcraft, M.L., et Gardner, J.N. et coll. (1989). *The freshman year experience*. San Francisco : Jossey-Bass.

Upcraft, M.L., Gardner, J.N., et O'Barefoot, B.O et coll. (2005). *Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college*. San Francisco : Jossey-Bass.

Vargas, J.H. (2004). *College knowledge: Addressing information barriers to college*. Boston : College

Access Services : The Education Resources Institute (TERI). Consulté sur le site www.teri.org, p. 2-20.

Wylie, J. (2004). Non-traditional student attrition in higher education: A theoretical Model of Separation, Disengagement then Dropout. Sydney : University of Western Sydney.

9. Autres ouvrages consultés

Adelman, C. (1999). *Answers in the toolbox: Academic intensity, attendance patterns, and Bachelor's degree attainment*. Washington (DC) : Office of Education Research and Improvement.

Allen, J.M., et Smith, C.L. (2008). Importance of, responsibility for, and satisfaction with academic advising: A faculty perspective. *Journal of College Student Development*, 49(5), 397-411.

Boylan, H.R., Bliss, L.B., et Bonham, B. (1997). Program components and their relationship to student performance. *Journal of Developmental Education*, 20(3), 2-8.

Conley, D.T. (2007). Toward a more comprehensive conception of college readiness. *Research in Organizational Change and Development*, 16, 289-336. Consulté sur le site <https://www.epiconline.org/files/pdf/Houston%20A+%20Friday%202-15-088.pdf>.

Kirk-Kuwaye, M., et Nishida, D. (2000). Effect of low and high advisor involvement on the academic performance of probation students. *NACADA Journal*, 21(1&2), 40-45.

Kuh, G.D., Kinzie, J., Schuh, J.H., et Whitt, E.J. (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco : Jossey-Bass.

Lotkowski, V.A., Robbins, S.B., et Noeth, R.J. (2004). *The role of academic and non-academic factors in improving college retention (ACT Policy Report)*. Iowa City. Consulté sur le site <http://www.act.org/research/policymakers/index.html>.

Metzner, B. (1989). Perceived quality of academic advising: The effect on freshman attrition. *American Educational Research Journal*, 26(3), 422-442.

Miller, J.W., Janz, J.C., et Chen, C. (2007). Retention impact of a first year seminar on students with varying pre-college academic performance. *Journal of the First Year Experience and Students in Transition*, 19(1), 47-62.

Pike, G.R., et Kuh, G.D. (2005). First and second generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276-300.

Pike, G.R., et Saupe, J.L. (2002). Does high school matter? An analysis of three methods of predicting first year grades. *Research in Higher Education*, 43(2), 187-207.

Reason, R.D., Terenzini, P.T., et Domingo, R.J. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47(2), 149-175.

Rozycki, E. (2004). At risk students: What exactly is the threat? How imminent is it? *Educational*

Horizons, 82(3), 174-179.

Schee, B.A.V. (2007). Adding insight to aide proactive and its effectiveness with students on probation. *NACADA Journal* 27(2), 50-59.

Schreiner, L.A., et Anderson, E.C. (2005). Strengths-based advising: A new lens for higher education. *NACADA Journal*, 25(2), 20-27.

Tinto, V. (1999). Taking student retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19(2), 5-9.

Upcraft, M.L. (1995). Insights from theory: Understanding first year student development. *First Year Academic Advising: Patterns in the Present, Pathways to the Future*. National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition, 18, 3-13.

Weissman, J., Silk, E., et Bulakowski, C. (1997). Assessing developmental education policies. *Research in Higher Education*, 38(2), 187-200.

White, E.R., Goetz, J.J., Hunter, M.S., et O'Barefoot, B.O. (1995). Creating successful transitions through academic advising. *First Year Academic Advising: Patterns in the Present, Pathways to the Future*. National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition, 18, 25-34.

