

L'INTERVENTION D'OFFICE
AUGMENTER LA RÉUSSITE DES ÉTUDIANTS DURANT LEUR PREMIER SEMESTRE

Christine Starnes

John Abbott College

June 1989

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier le Programme d'aide à l'enseignement et l'apprentissage de DGEC et tous les collègues et étudiant(e)s du Collège John Abbott qui ont aidé à la réalisation de ce projet.

Ce document est le résumé d'un rapport de 54 pages du même titre enregistré:

Dépot légal - deuxième trimestre
Bibliothèque nationale du Québec
Code de diffusion 1532 - 0242
I.S.B.N. 2-9800816

Copies du rapport (6\$) et du résumé (2\$) en français ou anglais peut être obtenu du

Research and Development
John Abbott College
PO 2000
Ste Anne de Bellevue
Québec H9X 3L9



3000007055373

LE CONCEPT D'INTERVENTION D'OFFICE

Ce projet vise à investiguer les résultats du programme expérimental "Entrée 88", basé sur le principe de "l'intervention d'office". Ce principe postule qu'il faut imposer aux étudiants "à haut risque" les différentes ressources d'apprentissage mises à leur disposition au cours du premier semestre de leurs études collégiales, étant donné qu'ils ne reconnaissent pas leurs faiblesses et ne veulent pas, volontairement, avoir recours auxdites ressources, et étant donné qu'un échec au premier semestre diminue considérablement leur chances de terminer leurs études.

L'expression "intervention d'office" a pris naissance dans un contexte de counselling et des conseillers pédagogiques où l'attitude négative face à soi-même n'était que trop évidente; il arrive trop souvent que le recours au counselling soit un recours ultime, quand il est malheureusement trop tard. Dernièrement, l'idée de ne pas attendre qu'un étudiant "se cale" avant d'intervenir a pris une place prépondérante dans les programmes préparatoires. Auparavant, "cette lacune dans la philosophie des institutions d'exiger que l'étudiant soit placé à son niveau développemental se traduisait par le fait que la plupart des étudiants qui avaient besoin d'aide choisissaient de ne pas suivre les cours à l'intérieur des programmes qui leur étaient offerts" (traduction libre de Roueche, et al., p. 33). Le concept est facilement généralisable puisqu'il se fonde sur un grand nombre de présomptions bien appuyées par la littérature en éducation développementale.

En premier lieu, il faut établir la difficulté pour plusieurs étudiants de passer d'un milieu axé sur l'enseignement à un environnement axé sur l'apprentissage (Gardner). Plusieurs variables contribuent à ces difficultés, mais elles démontrent bien que "chaque étudiant devrait apprendre à étudier efficacement, à gérer son temps, de façon qu'il lui reste du temps pour d'autres activités sociales." (Schmelzer, p. 265). Bien que la plupart des étudiants entrent au collège avec une idée des stratégies à adopter, l'étudiant mal préparé a besoin d'une assistance explicite pour apprendre à apprendre. Il faut ajouter également que les étudiants non-anglophones, souvent très motivés et fort compétents, peuvent maîtriser ces stratégies mais ont besoin d'une aide bien précise durant leur apprentissage de l'anglais. L'accent que l'on met sur les "dimensions socio-culturelles et affectives" fait maintenant partie de l'apprentissage d'une langue (Morley, p. 18).

En second lieu, on ne peut exiger de l'étudiant qu'il assume la pleine responsabilité de son apprentissage lorsqu'il entre au collège. L'efficacité éprouvée des programmes de

mentoring avec les étudiants "à haut risque" démontre bien le besoin qu'ont ces étudiants d'une assistance individuelle et directe. Ces éléments peuvent fournir la base à l'établissement d'une forme de contrôle sans laquelle les étudiants n'associent pas leurs résultats scolaires à leur comportement et ne reconnaissent pas non plus que les efforts à long terme possèdent une valeur intrinsèque. Ces étudiants sont ceux que l'on qualifie de non-motivés. Dans la même veine, le rapport Roueche, suite à une étude nationale, démontre que le suivi direct des étudiants est l'un des onze éléments contribuant à la réussite d'un programme.

Troisièmement, les enseignants doivent être explicites quant au processus d'apprentissage. Nous savons tous, cependant, que plusieurs cours, à cause sans doute de la quantité de matière exigée dans les Cahiers sont enseignés de façon magistrale, ce qui place la responsabilité de l'apprentissage sur un étudiant passif. Plus spécifiquement, pour venir à bout de ces cours, les étudiants doivent être armés de stratégies d'apprentissage bien définies. Pour enrichir l'expérience du nouvel arrivant, nous devons disposer de ressources qui lui permettent de satisfaire les objectifs définis par Gordon dans "University 101" (p.316), à savoir

- comprendre les changements de maturité qui s'opéreront en eux;
- clarifier la raison de leur présence en milieu collégial;
- obtenir les renseignements pertinents sur les programmes offerts;
- comprendre les implications de travail dans le choix de leur orientation académique;
- se familiariser avec les principes du collège, les ressources et services disponibles;

Les mêmes priorités sont relevées dans le paradigme de Morley pour les étudiants en contexte d'apprentissage dans une langue seconde (pp.17-18).

- mettre l'accent sur l'aspect de créativité active, à l'intérieur d'un procédé d'apprentissage;
- mettre l'accent sur l'individualité de chacun et sur les différents styles et stratégies d'apprentissage;
- mettre l'accent sur l'engagement intellectuel des étudiants dans le procédé d'apprentissage et son contenu;
- mettre l'accent sur les besoins spécifiques de langage pour certains groupes d'apprenants en langue.

Dernièrement, et en relation directe avec notre étude, se trouve le principe voulant que l'apprentissage soit développemental. L'apprentissage ne repose pas seulement sur le

développement cognitif mais aussi sur les différents niveaux de la maturité affective. Quelle que soit l'école de pensée, il n'en demeure pas moins que tous les jeunes de 17 et 18 ans n'ont pas atteint le même niveau de développement. Il est important de noter ici que, même si ces différences sont parfois difficiles à définir et à cerner, elles sont souvent reliées à un manque de réussite.

LE PROGRAMME A L'ÉTUDE

"Entrée 88" fut conçu par les membres du Comité de préparation des étudiants du Collège John Abbott dans le but d'implanter le principe "d'intervention d'office". Le programme, regroupant plusieurs services de soutien, visait deux groupes facilement identifiables d'étudiants "à haut risque" : les "non préparés", c'est-à-dire les étudiants admis en dernier choix (3e tour de table) dans le programme des Sciences sociales, ayant des moyennes faibles au secondaire, et des cours à portée plus professionnelle qu'académique; et les non anglophones dont la moyenne est de 75 à 80% au "Michigan Placement Test" et qui ne reçoivent pas de soutien spécifique dans les cours spécialisés qui se donnent en anglais.

Le programme consistait en deux éléments principaux. L'un, par le biais de l'une approche holistique, cherchait par des rencontres avec les counsellors, conseillers, mentors ou "copains", à fournir un soutien et à enseigner aux étudiants qu'ils doivent accepter la responsabilité de leur propre apprentissage. Le second élément met plutôt l'accent sur apprendre à apprendre. Ces deux éléments ont clairement été expliqués à l'étudiant au moment de son inscription dans le programme, en négociant avec lui une sorte de contrat d'apprentissage.

Une fois ce contrat signé, les étudiants de Sciences sociales ont travaillé avec un conseiller pour choisir leurs cours à partir d'une liste pré-sélectionnée par le Comité, selon les deux critères suivants : une introduction simple en contenu et enseigné par les professeurs qui se sont portés volontaires pour suivre deux ou trois étudiants "à haut risque". Un soutien personnel et l'accent sur la responsabilité de chacun sont non seulement renforcés par ce suivi intense dans toutes les classes, mais aussi lors de rencontres à mi-semester, avec le counsellor. De plus, les étudiants doivent rencontrer de façon régulière un professeur/mentor volontaire, l'un de ceux qui enseignent les matières d'introduction. Les mentors aident les étudiants à généraliser à partir de leurs expériences dans un cours et les aident à faire la transition entre un "environnement d'enseignement", propre au secondaire, à un "environnement d'apprentissage", propre au niveau collégial.

Le second élément de ce programme, apprendre à apprendre, a fait l'objet d'ateliers offerts avant le commencement officiel du semestre. Ils étaient axés sur les divers styles et problèmes d'apprentissages, sur des stratégies de lecture, sur les méthodes propices à l'étude, telles la prise de notes, l'organisation du temps, etc. Le suivi de ces sessions intensives s'est fait dans chacun des cours choisis. Les liens sociaux établis dans les ateliers se sont poursuivis puisque les étudiants se sont tous inscrits dans les mêmes cours de sciences humaines, dont le contenu traitait de concepts en rapport avec l'éducation et le phénomène de transition.

Le programme à l'intention des étudiants dont l'anglais est une langue seconde présentait deux différences marquées, mais à cause du faible taux d'inscription, ce programme n'a jamais vu le jour. Ces étudiants seraient provenus d'un éventail de programmes et auraient été des étudiants qui réussissaient bien dans leur propre langue. Eux aussi auraient signé un contrat et auraient ensuite reçu de l'aide dans leur choix de cours en sciences humaines et de cours complémentaires, selon leurs intérêts, avec de courts mais fréquents exercices de rédaction et de lecture (plutôt que d'un ou deux exercices longs). Puisque ces étudiants étaient présumés performants, ils auraient plutôt reçu un soutien d'encouragement pour les notes plus faibles durant leur premier semestre d'études en langue anglaise. Durant la première semaine du semestre, il y aurait eu un counselling de groupe pour établir des objectifs réalistes, et avant la date d'abandon, une rencontre avec un conseiller pour réviser ces objectifs et les termes du contrat. Un soutien personnel additionnel aurait été fourni par un système de "copains", garantissant des rencontres régulières avec un étudiant anglophone qui connaît bien le collège et peut lui servir de modèle. Le second élément, apprendre à apprendre, aurait alors traité des problèmes de l'apprentissage d'une langue seconde. Les ateliers de non anglophones auraient été axés sur la lecture, le développement du vocabulaire, et les conventions de la stylistique anglaise. Le suivi aurait consisté en une session d'orientation à la bibliothèque dans la deuxième semaine du semestre et de la participation à un groupe de stratégies d'études dans les semaines 3 à 10.

L'ÉTUDE

Les résultats du programme "Entrée 88" ont été obtenus dans une étude quasi-expérimentale. Le groupe expérimental (n=15) comportait des étudiants qui se sont portés volontaires. Le groupe-témoin en Sciences sociales était composé d'étudiants dont les notes étaient semblables à celles des volontaires du groupe expérimental. La correspondance entre les notes fut basée sur la moyenne générale, puis sur le pourcentage de cours non académiques. Le sexe a été pris en considération, lorsque

c'était possible. Le groupe I (n=19) regroupait des étudiants ne connaissant pas le programme et le groupe II (n=14), ceux qui avait refusé de prendre part au programme. Les groupes témoins représentaient l'expérience "normale" d'un étudiant "à haut risque" qui "s'arrange" au meilleur de sa connaissance. Bien qu'aucune intervention directe n'ait été faite auprès de ces étudiants, les ressources existantes du collèges étaient à leur disposition, s'ils décidaient, à l'encontre de notre hypothèse, de s'en prévaloir.

Pour éviter tout effet de Hawthorn, ni le groupe expérimental ni le groupe témoin ne savait qu'ils étaient les sujets d'une étude, et ce jusqu'à la fin du premier semestre. A ce moment-là, ils ont été interviewés pour obtenir les données naturalistes; c'est à ce même moment qu'ils ont accepté la collecte de données personnelles les concernant. Tous les éléments précédents avaient été intégrés dans les ateliers. Les étudiants qui pour une raison ou pour une autre ne se sont pas présentés à l'interview, ont reçu une lettre de désistement, accordant ainsi leur approbation de participation à l'étude.

Les données ont été recueillies selon un éventail de variables. En regard de l'étudiant, des données quantitatives normales ont été recueillies : moyenne générale, taux d'abandon, d'échec. Avec la collaboration de nos collègues, nous avons pu aussi recueillir des données sur les absences et, d'après l'interview, sur les heures consacrées à un travail rémunéré et sur celles consacrées à l'étude. Les données naturalistes ont été tirées des interviews avec les étudiants, des évaluations des professeurs, d'une rencontre de débriefage avec les professeurs et les mentors les plus engagés dans le programme, et d'une série d'interviews avec les professeurs intéressés dans les résultats de l'expérience de cette première année du programme.

RÉSULTATS QUANTITATIFS DÉGAGÉS DU PROGRAMME "ENTRÉE 88"

1. Persévérance

Bien que nous ayons posé comme postulat qu'une variable ne devrait pas être utilisée plus qu'une autre pour mesurer l'efficacité du programme, nous reconnaissons que conserver ses étudiants représente pour une institution une préoccupation importante et doit, de ce fait, être considérée comme un indicateur de réussite, à titre plus important même que les notes. Les résultats obtenus après un étude sur un semestre ne constituent alors qu'une entrée en matière de notre analyse.

En étudiant le premier semestre, tous les étudiants du programme "Entrée 88" sont revenus en janvier, tandis que deux (2) du groupe témoin ont abandonné (6,06%).

2. Abandons

Le consensus est faible pour attribuer une explication à l'abandon : une décision réaliste ou un abandon pur et simple. La plupart des étudiants interviewés considèrent cette décision comme un acte positif et peu le regrettent. Les étudiants "Entrée 88" n'ont abandonné aucun cours dans une proportion inférieure (40% comparativement à 48,5%) aux témoins; et seulement 22,14% de tous les étudiants en Sciences sociales faisaient partie de cette catégorie. Plus de participants à l'expérience (53,33% comparativement à 33,33%) ont abandonné un cours. L'interview a révélé que cette décision a été prise dans le but d'éviter un échec dans un cours, un genre de révision réaliste de mi-semestre des objectifs à atteindre. Et sur une note plus positive encore, aucun étudiant "Entrée 88" n'a abandonné de cours avant le 20 septembre comparativement à six (18,18%) du groupe témoin. Nous formulons alors l'hypothèse que la sélection assistée des cours a contribué à atténuer la réjection irrationnelle d'un professeur ou d'un contenu de cours.

3. Cours réussis

Cet élément est le plus important aux yeux des étudiants, des parents et de beaucoup de professeurs.

Soixante-treize pour cent (73,33%) des étudiants de "Entrée 88" ont réussi quatre cours ou plus, soit 10% de plus que ceux du groupe témoin. En fait 13,33% (2) "Entrée 88" ont réussi 7 cours comparativement à 9% (3) du groupe témoin. De tous les étudiants en Sciences sociales, 89,3% ont réussi quatre cours ou plus et 47,05% ont réussi les sept cours. Toutefois, 13,33% d'"Entrée 88" (soit 2 : ceux qui avaient rejeté l'élément post-atelier du programme) n'ont réussi aucun cours comparativement à 6,06% (2) du groupe témoin. La moyenne de tous les étudiants en Sciences sociales était de 1,29%. Tout cela nous montre que les deux groupes étaient composés d'étudiants "à haut risques".

4. Moyennes générales

La différence était petite : 58,58% pour les étudiants d'"Entrée 88" et 56,22% pour les étudiants du groupe témoin.

5. Absences

Malgré l'accent mis sur la présence, pendant les ateliers, et l'inclusion de cet élément au contrat, les étudiants "Entrée 88" ne font pas preuve d'une meilleure présence au cours que ceux du groupe témoin: 28,5% ont manqué moins de 10% des cours comparativement à 50% dans le groupe témoin. Plus de 57% ont manqué entre 10 et 25% des cours (comparativement à 40%), et plus de 14% étaient absents à plus de 15% des cours (comparativement à 10%).

6. Heures consacrées à l'étude

Vingt-six pour cent des "Entrée 88" ont étudié moins de 10 heures par semaine comparativement à 32% dans le groupe témoin. A l'autre extrémité, ils font encore preuve de meilleurs pourcentages : 45% ont étudié 15 heures ou plus par semaine comparativement à 21% du groupe témoin. Bien qu'aucun de ces chiffres ne reflète d'engagement extraordinaire à l'étude, l'assistance des ateliers et le suivi semblent avoir eu un effet positif.

7. Heures de travail rémunéré

Il n'existe pas de différences importantes dans le nombre d'heures consacrées à un travail rémunéré entre le groupe expérimental et le groupe témoin. On peut conclure que les ateliers n'ont pas amené de changement dans les priorités des étudiants, mais les deux groupes ont enregistré une corrélation négative entre le nombre d'heures travaillées et les résultats scolaires.

8. Prévisibilité

Il a été impossible de prédire un classement à partir des notes du secondaire qui ont servi à la sélection de ces groupes. Comme l'indiquent les données naturalistes (présentées dans le rapport exhaustif sous la rubrique Profils des 15 étudiants du groupe expérimental et des 15 étudiants du groupe témoin qui lui a été jumelé) cette constatation ne démentit pas l'appellation d'étudiants "à haut risque".

Bien que le nombre restreint de notre échantillon et le nombre de sous-groupes n'aient pas permis d'analyse psychométrique statistique, l'analyse des données quantitatives ci-dessus atteste de l'efficacité du programme. Les données naturalistes soulignent le fait que, pour ces étudiants, la réussite du programme se traduit pas une meilleure image de soi, une plus grande sensibilisation aux techniques d'apprentissage et la réalisation qu'ils étaient des apprenants. Les liens créés avec les pairs de même qu'avec les professeurs ont servi d'éléments importants de soutien.

RÉSULTATS QUALITATIFS DÉGAGÉS DU PROGRAMME "ENTRÉE 88"

En accord avec la littérature actuelle qui souligne le fait que l'efficacité d'un programme ne peut être jugée sur une seule variable, les profils des étudiants sont présentés dans le rapport exhaustif afin de donner un portrait plus complet des étudiants faisant partie du groupe expérimental et de ceux faisant partie du groupe témoin. Étant donné le caractère discret de l'étude, ces profils ne se veulent pas des profils

psychologiques. Ils font plutôt état de facteurs naturellement observables et sont classés en trois catégories de développement : cognitifs, comportementaux et affectifs. La mesure cognitive est ici limitée à la réussite du cours et à la perception des professeurs. La classification comportementale examine non seulement les facteurs reliés à l'effort, la présence aux cours, les heures d'études comparativement aux heures de travail, mais aussi les comportements qui laissent supposer un manque d'intégration, manque que Tinto a proposé comme explication à l'échec de certains étudiants. On a mesuré l'incongruence, le malaise vis-à-vis l'institution par l'usage qui a été fait des ressources du collège, tels les Services aux étudiants et les laboratoires. L'isolation a été mesurée par l'engagement dans les activités parascolaires. La section affective examine, entre autres, l'image qu'a l'étudiant de lui-même en tant qu'apprenant et la motivation future qu'entraînent les conseils donnés aux nouveaux étudiants.

En examinant les deux profils d'étudiants, on note que certains des étudiants "à haut risque" avaient réussi dans plusieurs secteurs, même sans les stimuli du programme "Entrée 88". Toutefois, de façon globale, le groupe d'"Entrée 88" a mieux réussi que les autres. Leurs profils démontrent qu'ils ont tendance à être plus positifs, et leurs professeurs les ont classés "adéquats" plutôt que "limités", contrairement aux étudiants du groupe témoin qui sont restés "limités". Si l'on considère cinq indicateurs - survie (note de passage), sensibilisation aux techniques d'études, plus de 10 heures d'études, présences à 90% et image de soi positive - on note que plus d'étudiants du groupe "Entrée 88" avaient réussi dans chacune de ces catégories. De plus, en moyenne, ils ont réussi dans 3,33 des catégories tandis que le groupe témoin n'a réussi que dans 2,6. Et qui plus est, la différence la plus remarquable entre les deux groupes se situe au niveau de la sensibilisation des techniques d'étude et de l'image de soi.

"Entrée 88" a rendu les étudiants plus contents d'eux-mêmes en développant une relation avec leurs pairs et avec leurs professeurs, et en étant plus conscients d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.

IMPLICATIONS FUTURES

A partir de ces résultats, le collègue John Abbott a officiellement approuvé un programme "Entrée 89" et il faut espérer que d'autres programmes similaires d'intervention d'office seront implantés ailleurs. Néanmoins, la valeur de cette expérimentation a des implications à plus grande portée que la répétition du programme.

1. Un besoin de programmes spéciaux pour des groupes spécifiques

Le programme "Entrée 88" a augmenté les chances de réussite de ses participants : les résultats quantitatifs le démontrent objectivement. Les profils le démontrent aussi de façon plus naturaliste. Les étudiants du programme "Entrée 88" semblent s'envisager et envisager le collègue avec un esprit plus positif. Ce qu'ils arrivent le mieux à articuler au sujet des avantages du programme est le fait de savoir ce que l'on attend d'eux en classe et, surtout, de s'être fait de nouveaux amis. Ils ont aussi grandement apprécié le contact avec les professeurs. Sans doute, le fondement social de ces réalisations est étroitement lié à une meilleure image d'eux-mêmes. Globalement, les professeurs ont confirmé cette attitude positive en évaluant ces étudiants "adéquats" plutôt que "limités", contrairement à l'évaluation faite pour les étudiants du groupe témoin.

Certains facteurs ont été d'importance cruciale à la réussite du programme. Du côté du collègue, il y a d'abord eu l'engagement face au concept de la part de tous les intéressés (tant les professeurs que les professionnels des Services aux étudiants qui ont investi beaucoup de temps et d'énergie dans le programme). Une telle entreprise ne s'ajoute pas simplement par contrat aux tâches d'une personne. Il faut y croire et être la "superpersonne" du campus, le professeur innovateur et un excellent communicateur, prêt à donner de son temps et de sa personne. En second lieu, le programme s'est révélé valable parce qu'il relevait de la responsabilité non seulement de quelques individus mais d'un comité créé par le Conseil pédagogique et parce que les principes du programme ont été officiellement endossés par résolution du Conseil. De plus, en raison de la cueillette de données sur les groupes témoins, le programme a été connu de plusieurs.

Du côté des étudiants, il était essentiel que ce programme soit volontaire. "Aide toi et le ciel t'aidera" est un cliché qui a pris tout son sens lors de l'évaluation de l'expérience. La décision de s'inscrire dans un tel programme, même si avec une pression exercée par les parents, impliquait un engagement de la part de l'étudiant, une reconnaissance qu'il avait besoin d'aide. Les deux étudiants qui se sont le moins bien classés sont ceux qui ont décidé, après l'atelier, qu'ils n'avaient pas besoin d'appui. Une fois que les étudiants ont reconnu qu'ils avaient besoin d'aide, la définition spécifique de ces besoins au contrat d'apprentissage s'est révélée une étape cruciale. Pour prendre conscience de ces besoins, il a fallu négocier individuellement avec chaque étudiant. Cette démarche a commencé au cours de l'été par une rencontre tête à tête avec d'abord le conseiller, le conseiller pédagogique et plus tard, pour certains, avec un mentor, renforcé ensuite par une attention

spéciale des professeurs. Le programme a fourni un encadrement à l'étudiant là où il fallait développer les interactions qui ont permis à l'étudiant de se sentir une personne entière.

2. Le besoin d'un intérêt à la grandeur du collègue

Pour qu'un tel programme soit une réussite, il ne peut exister seul. Il faut le situer dans une institution qui fait preuve, dans ses choix de priorités et d'actions, d'un engagement à donner une éducation de qualité aux individus.

En général, il existe un besoin de sensibilisation dans tous les secteurs du collège à ces besoins des nouveaux étudiants, qu'ils proviennent du secondaire - attendant qu'on leur enseigne plutôt que de fournir l'effort d'apprendre - ou du marché du travail - avec les attentes dont ils se souviennent du secondaire. Cette sensibilisation exige une dissémination de la littérature existante, l'établissement de cours de perfectionnement pour le personnel, des ateliers spéciaux et une recherche sur place. (John Abbott est favorisé par l'existence du programme intitulé "Easing The Transition".)

De plus, un large éventail de services et de programmes doit être offert à ces étudiants. Ils incluent, sans s'y limiter :

- Un programme d'orientation amélioré et plus vaste
- Un suivi de la rencontre avec les parents
- Une qualité de vie et d'apprentissage améliorée dans les résidences ou autres types de logement pour les étudiants
- Une grande variété d'activités parascolaires pour assurer l'engagement envers l'institution
- Tutorat et counselling par les pairs
- Counselling de carrière
- Centre de méthodes d'apprentissage
- Intervention de mise en garde pour les étudiants qui font face à un risque d'échec
- Ateliers d'orientation en bibliothèque
- Programmes spéciaux pour des groupes spéciaux (e.g., étudiants en apprentissage de langue seconde)
- Système de "copains"
- Inclure une visite de bureau comme exigence de cours
- Groupes de consultation de professeurs

- Documentation dans un langage compris des étudiants sur les politiques et directives du collège, incluant un lexique de "academese".

3. Le besoin d'une meilleure pédagogie

Pour réellement satisfaire les besoins des étudiants durant leur premier semestre d'études collégiales, il faut une pédagogie innovatrice dans tous les cours d'introduction, et non seulement dans les cours des programmes spéciaux.

Il est par ailleurs impossible d'envisager des innovations sans parler d'un changement systémique important. D'abord, il faut réduire le nombre d'étudiants par classe. Tant et aussi longtemps que les professeurs auront des classes de 40 élèves et tenteront d'en connaître plus de 160 en 16 semaines, il est irréaliste de parler d'enseignement personnalisé. Chaque classe devrait être "humaine"; ce concept devrait être la règle et non l'exception des programmes spéciaux.

Une fois que le contexte d'une éducation humaine a été établi, il faut ensuite permettre au corps professoral de connaître et de prendre de l'expérience avec la théorie et la pratique de l'apprentissage participatif. Même lorsque les exigences des Cahiers dictent de grandes quantités de matière à transmettre en mode magistral traditionnel, il existe deux stratégies pour impliquer l'étudiant (par exemple celles citées par Gleason) dans le procédé d'apprentissage et pour le valoriser. Une telle prise de conscience exige des "agents de changements" qui peuvent, entre autres, discuter parler avec leurs collègues de façon informelle des différents approches à adopter, des structure formelles, des cours Performa et des ateliers spéciaux (possiblement subventionnés par Perfectionnement collectif).

4. Le besoin de plus de ressources

Tout ce que l'on a discuté jusqu'à présent fait ressortir le besoin de ressources additionnelles. Il devrait être évident que les problèmes affectifs et cognitifs ne peuvent être résolus dans un collège qui souscrit au modèle de la fabrication en masse. Étant donné l'éventail et la complexité des problèmes de chaque individu, les solutions doivent être sensibles et individuelles. Il faut donc des ressources humaines qui permettent des classes de plus petite dimension et qui permettent à quelqu'un d'y consacrer temps et énergie de coordonner tous les éléments d'un programme intelligent pour les étudiants de premier semestre. Les ressources financières sont

également requises pour fournir les services auxiliaires qui feront de ce programme une réussite.

Le mandat des Cégeps est effectivement de fournir une étape de transition aux jeunes ou aux adultes dépourvus d'expérience en éducation entre l'école et le marché du travail ou l'université. La publicité de certains collèges promet une expérience significative et nouvelle. Et ces attentes ne pourront être satisfaites que si chaque étudiant est considéré comme un individu lorsqu'il vient frapper à nos portes. Ces services ne peuvent être offerts sans ressources additionnelles.

OUVRAGES CITÉS

- Gardner, John N. Fact Book : University 101; The Freshman Seminar, University of South Carolina.
- Gleason, Maryellen, "Better Communication in Large Classes", College Teaching, vol.34 no.1, p. 21-24
- Gordon, Virginia N. and Thomas Grites, "The Freshman Seminar Course: Helping Students Succeed", Journal of College Student Personnel (July 1984), p. 315-320.
- Moore, William and L.N. Carpenter, "Academically Underprepared Students" in Noel, Levitz and Salure, Increasing Student Retention. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
- Morley, Joan, "Current Directions in Teaching English to Speakers of Other Languages: A State-of-the-Art Synopsis", TESOL News, vol. 4 (1987), p. 16-20.
- Roueche, John E. A new look at Successful Programs. San Francisco: Jossey-Bass, New Directions for College Learning Assistance, no 11, (March 1983).
- Roueche, John E., George A, Baker III and Suanne D. Roueche. "College Responses to Low-Achieving Students: A National Study", American Education (June 1984), p. 31-35.
- Schmelzer, Ronald V., Claire D. Schmelzer, Robert A. Figler, William G. Brozo. "Using the Critical Incident Technique to Determine Reasons for Success and Failure of University Students", Journal of College Student Personnel, vol. 23, no.3 (May 1987), p. 261-266.
- Tinto, Vincent. Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.