

L'expérience de la probation académique ou « C'tu juste moi qui est pas capable au niveau universitaire? » : Une étude de cas

Isabelle Arcand

Université d'Ottawa

Raymond Leblanc

Université d'Ottawa

Résumé

Cette étude qualitative s'intéresse à la probation académique. Elle relate l'histoire de Manelle, une étudiante en probation académique ayant participé à un programme d'accompagnement scolaire en vue d'améliorer son rendement. Présenté sous forme de profil, son témoignage est étudié à la lumière de la théorie de l'expérience de Dewey. En dévoilant une expérience riche, complexe et unique, le présent texte contribue à dépasser les idées communes attribuées aux étudiants en probation académique souvent dépeints comme ne possédant pas les compétences et dispositions nécessaires pour poursuivre des études universitaires.

Mots clés : probation académique, théorie de l'expérience de Dewey, profil, étude de cas

Abstract

This qualitative study focuses on academic probation. It tells the story of Manelle, a student on academic probation who participated in a mentoring program to improve school performance. Presented in profile form, his testimony is considered in light of Dewey's theory of experience. By revealing a rich, complex and unique situation, this text helps to overcome common presumptions made toward students on academic probation; as they are often portrayed as lacking the skills necessary to pursue university studies.

Keywords : academic probation, Dewey, theory of experience, case study, profile

Introduction

La plupart des universités développent et mettent en œuvre des programmes de soutien et de probation. En effet, les institutions universitaires semblent conscientes du rôle qu'elles jouent dans la réussite ou l'échec des étudiants (Merisotis & Phipps, 2000). En parallèle, une abondance d'études sont dédiées à la réussite scolaire et on voit émerger un intérêt en recherche pour le phénomène de la probation académique. Toutefois, peu de recherches se sont intéressées à l'expérience vécue d'étudiants en probation, bien que l'importance de cette dimension soit soulignée (Vander Schee, 2007). Ainsi, la présente étude qualitative a pour objectif de mieux comprendre l'expérience d'une étudiante qui fut placée en probation académique. Dans le cadre de cet article et en harmonie avec les écrits de Dewey (1938/1997; 1934/2005) et de Seidman (2006), l'expérience de l'étudiante en probation académique inclut et comprend son parcours scolaire et universitaire, sa mise en probation, de même que son cheminement au sein du programme d'accompagnement.

Afin de mieux comprendre l'expérience de cette étudiante en probation, nous analyserons les écrits sur la probation académique et présenterons la théorie de l'expérience de Dewey avant de décrire la méthodologie utilisée lors de cette étude et le contexte de recherche dans lequel elle s'est déroulée. Une description complète du profil de la participante nous permettra ensuite de le discuter à la lumière de la théorie deweyenne de l'expérience.

Probation académique

La notion de probation académique est peu discutée et peu circonscrite dans la littérature. Les auteurs s'appuient généralement sur les règlements scolaires de leur institution pour expliquer les conditions de probation sans définir formellement le terme. Ceci dit, on retrouve un texte de Smith et Winterbottom, publié en 1970, qui suggère que a) les étudiants sont placés en probation académique lorsque leurs notes sont sous le seuil exigé, b) ils peuvent toutefois poursuivre leur programme d'études à condition d'améliorer leur rendement scolaire, et c) à défaut d'améliorer leur moyenne scolaire, ils seront contraints de se retirer de leur programme d'études. Ce texte porte à croire que la probation académique peut être considérée comme un temps de transition, à savoir un moment où la performance scolaire se situe sous le minimum requis à un rendement académique satisfaisant ou, dans le cas contraire, à un retrait obligatoire.

Le thème de la probation académique fait présentement une percée dans la littérature scientifique, quoique les études soient encore peu nombreuses et portent plutôt sur des généralités du phénomène. Plusieurs s'intéressent aux caractéristiques des étudiants en probation et font valoir qu'ils ne sont pas disposés à poursuivre des études de premier cycle. On indique qu'ils ne possèdent pas les dispositions favorisant la réussite académique, telles que l'autodiscipline et une connaissance de la culture universitaire ou des exigences facultaires et institutionnelles (Humphrey, 2005-2006; Tovar & Simon, 2006). Certaines études portent sur les aptitudes et conditions typiquement associées à la réussite et mentionnent plusieurs entraves associées à la mise en probation académique tels que les problèmes personnels, les contraintes de temps, le manque de motivation (Trombley, 2000-2001), la procrastination, une mauvaise gestion du temps, des stratégies d'étude inefficaces, le manque d'organisation et une faible concentration (Isaak, Graves, & Myers, 2006-2007). D'autres obstacles sont rapportés en lien avec la probation

académique, dont une préparation inadéquate aux études postsecondaires, le fait d'occuper un emploi accaparant, la maladie, le fait d'avoir une ou des personnes à sa charge, des problèmes de santé mentale (Holland, 2005), la difficulté à concilier les études, le travail et les responsabilités domestiques, des relations interpersonnelles problématiques et un sentiment de dissonance avec le contexte universitaire (Hutson, 2006).

De même, de nombreuses études sur la probation académique analysent les initiatives mises en œuvre pour soutenir la réussite d'étudiants en probation académique. Une analyse systématique de la littérature sur le thème révèle que de nombreuses études sur les programmes de soutien scolaire sont « suspectes » sur le plan méthodologique en raison d'une ambiguïté liée à des faiblesses de designs et de rapports recherche (Valentine et al., 2011). Par conséquent, elles n'offrent pas de base solide en guise de politique ou lignes directrices guidant la mise sur pied des programmes de probation (Lindsay, 2000; Valentine et al., 2011). Ainsi, les programmes varient grandement en termes de structure, d'organisation et de fondement conceptuel. Certains programmes favorisent des ateliers de groupe (Hildreth, 2006; Humphrey, 2005-2006; Shao, Hufnagel, & Karp, 2009-2010), d'autres proposent une approche de soutien individuel (Mann, Hunt, & Alford, 2003-2004; Preuss & Switalski, 2008; Schwebel, Walburn, Jacobsen, Jerrold, & Klyce, 2008) et d'autres encore adoptent une combinaison de ces deux modes (Kamphoff, Hutson, Amundsen, & Atwood, 2006-2007; Tovar & Simon, 2006). Les programmes se distinguent aussi en ce qui a trait à l'objet d'intervention. Certaines initiatives misent sur l'apprentissage d'habiletés académiques et d'habitudes de travail (Hildreth, 2006; Humphrey, 2005-2006; Shao et al., 2009-2010) alors que d'autres offrent simultanément un soutien d'ordre personnel (Kamphoff et al., 2006-2007; Preuss

& Switalski, 2008). Finalement, la durée des programmes varie d'une session unique de deux heures (Hildreth, 2006) à un engagement sur toute une session académique (Mann et al., 2003-2004).

Ainsi, les études recensées présentent des modalités de soutien mises en place et énumèrent une constellation de facteurs qui caractérisent les étudiants ayant le statut de probation académique. Dans la littérature actuelle, les raisons menant à la probation sont formulées comme étant des éléments communs aux étudiants en probation portant le lectorat à inférer que les étudiants en probation académique partagent des caractéristiques et des situations peu propices à la réussite. Inquiet de ce constat, Humphrey (2005-2006) rappelle que ces étudiants ne sont pas tous les mêmes et souligne l'importance d'examiner la probation académique au cas par cas afin de mieux comprendre le phénomène.

En parallèle, il est intéressant de consulter la documentation issue du domaine de la pratique. La perspective professionnelle traduit de manière évidente le désarroi vécu par les étudiants en probation. Une doyenne d'études de premier cycle, par exemple, rapporte le désespoir et la honte qui paralysent les étudiants en probation qu'elle rencontre dans son rôle professionnel (Glasser, 2009). Dans un document de réflexion, Zuzelo (2000) attire l'attention sur la vulnérabilité des étudiants en probation face à l'humiliation, la peur et l'anxiété. De même, Nance (2007) rédige un document portant sur l'impact psychologique de la probation académique et y souligne son effet dévastateur sur l'estime de soi et le bien-être. En somme, cette documentation suggère que les praticiens s'intéressent à une dimension intime de l'expérience de la probation académique. Dans le cadre de la recherche, bien que quelques auteurs (Cruise, 2002; Ryan & Glenn, 2002-2003) évoquent les sentiments négatifs associés à la probation, leurs

textes n'élaborent pas sur la signification, l'influence ou l'effet de cette expérience. Ce constat réclame une considération particulière et motive notre intérêt à mieux comprendre l'expérience d'étudiants en probation académique en portant une attention à la dimension intime de cette expérience et à la perspective éémique, c'est-à-dire au sens que donnent les acteurs concernés au phénomène étudié (Faugère et al., 2010).

L'expérience selon Dewey

Pour comprendre l'expérience vécue des étudiants en probation académique, nous avons fait appel à la théorie de l'expérience de Dewey (1938/1997; 1934/2005). Celle-ci présente une perspective pédagogique de l'expérience qui considère l'individu comme un acteur dans son contexte environnemental et suggère que ce dernier « apprend » de son expérience et s'ajuste en conséquence dans ses projets subséquents. De par son intérêt à la signification que l'individu donne à l'expérience, la théorie de Dewey fournit une perspective permettant d'accéder au cœur de cette expérience.

Les principes d'interaction et de continuité sont fondamentaux à cette théorie (Dewey, 1938/1997). Le principe d'interaction postule que l'être humain transige invariablement avec son environnement puisqu'il est partie intégrante d'un monde physique et social. L'expérience est ce qu'elle est en raison de transactions continues entre l'individu et son environnement dans des modes d'échanges socialement et culturellement construits (Dewey, 1938/1997; 1958). Le principe de continuité propose que cette interaction entre l'individu et son environnement est continue, c'est-à-dire que toute expérience humaine s'additionne à un vécu préalable et est interprétée selon les expériences antérieures. Ainsi, toute expérience change l'individu en motivant chez lui un apprentissage qui modifie son interprétation d'expériences subséquentes (Dewey, 1938/1997). Ces deux principes représentent deux aspects de l'expérience qui se

chevauchent. Les expériences, prenant place dans un environnement donné, se succèdent et influencent la lecture de situations subséquentes ainsi que l'interprétation du monde et de l'environnement (Clandinin & Rosiek, 2007).

Dewey propose également que l'expérience se définit par son caractère agréable ou désagréable, et par le fait qu'elle soit désirée ou non. Ces qualités de l'expérience sont déterminantes puisqu'elles façonnent l'individu (Dewey, 1938/1997). Suivant les principes d'interaction et de continuité, ce sont ces qualités (dés)agréable et (in)désirable de l'expérience qui influencent les goûts et les préférences de l'individu en configurant ses attitudes à l'égard d'expériences vécues (Dewey, 1938/1997; 1934/2005). Logiquement, l'individu aura tendance à rejouer les activités et événements plaisants et à l'opposé, éviter les situations déplaisantes. Ainsi, l'expérience change la façon dont l'individu se représente son environnement et sa façon d'entrer en relation avec celui-ci (Clandinin & Rosiek, 2007).

L'expérience est considérée éducative lorsqu'elle stimule l'ouverture à la nouveauté et engendre des conditions permettant à l'individu de grandir au niveau physique, intellectuel ou moral (Dewey, 1938/1997). Les activités procurant une expérience positive caractérisée par le plaisir, l'expression de soi, la motivation intrinsèque et l'effort intentionnel représentent des occasions de développement positif. L'expérience est considérée désavantageuse ou « mis-éducative » (Dewey, 1938/1997, p. 13) lorsqu'elle restreint la sensibilité à l'expérience et génère l'ennui, l'inactivité ou l'insouciance.

La signification de l'expérience repose sur la conscience et la réflexion de l'individu, plus précisément sur l'interprétation qu'il tire de son expérience (Dewey, 1934/2005). Cette perception implique non seulement l'attention de l'individu mais

également une « reconstruction » (p. 42) de la conscience en fonction de la qualité agréable ou désagréable de l'expérience et selon qu'elle soit désirée ou non. En effet, même les épreuves et les conflits peuvent être appréciés par l'individu pour leur valeur dans un processus de développement (Dewey, 1934/2005). Tout dépend de la signification que l'individu attribue à l'expérience.

L'interprétation de l'expérience altère l'ouverture et tend à restreindre ou élargir le champ d'expérience de l'individu et conséquemment, sa croissance (Dewey, 1938/1997). La signification attribuée à l'expérience moule l'attitude de l'individu face aux situations futures et influence donc son intérêt à s'engager ou non dans certaines activités (Clandinin & Connelly, 2000; Dewey, 1938/1997).

Méthodologie

Cette étude a pour but de mieux comprendre l'expérience d'une étudiante en probation académique en portant une attention particulière à la dimension intime de cette expérience et à une perspective émique. Elle présente le cas de Manelle (pseudonyme), une étudiante de premier cycle universitaire en probation académique. En ma qualité de chercheure et d'auteure principale, j'expose ma voix dans cette section méthodologique sur le processus de recherche que j'ai mis en œuvre. Je cherche ainsi à rendre transparente ma proximité avec les données et le processus de recherche et à reconnaître que ce texte ne repose pas sur une analyse neutre et détachée; il s'agit plutôt d'une construction basée sur le témoignage que la participante a partagé avec moi (Chase, 2005; Sparkes, 2002).

L'étude de cas qualitative vise à comprendre un phénomène en profondeur et de façon holistique (Karsenti & Demers, 2004; Stake, 2005), en plus de reconnaître la valeur de l'unicité des expériences personnelles et la signification attribuée à celles-ci (Stake,

2005; van Manen, 1997). À cette fin, l'histoire de Manelle fut rédigée sous forme de profil (Seidman, 2006). L'étude narrative s'intéresse à l'expérience des individus et la représentation qu'ils se font de leur monde (Connelly & Clandinin, 1990). L'histoire, qu'on se la raconte à soi-même ou à un autre, est le creuset permettant de rendre compte de l'expérience (Clandinin & Connelly, 2000; Pinnegar & Daynes, 2007). C'est par son entremise que sa signification peut être véhiculée (Polkinghorne, 1988). Ainsi, dans la présente étude, j'ai examiné l'expérience de la participante par le biais d'une analyse du témoignage qu'elle a partagée en entrevue. Plus précisément, j'ai utilisé l'analyse tridimensionnelle proposée par Clandinin et Connelly (2000). Cette analyse est inspirée de la théorie de l'expérience de Dewey (1938/1997, 1958) et est axée sur l'interaction, la continuité et le contexte de l'expérience.

Le profil est une façon enrichissante de présenter une perspective du phénomène étudié tout en racontant l'expérience de vie du participant. Celui-ci, construit par le chercheur et prenant appui sur les propos du répondant, fait valoir la complexité du thème à l'étude de manière crédible. De plus, la création d'un profil permet de rendre compte du contexte, du temps et de la notion de processus (Seidman, 2006). Dans le développement de ce profil, j'ai recueilli divers types de données. La principale source de données provenait d'entrevues qualitatives, menées selon une approche phénoménologique (Seidman, 2006) qui m'a permis de recueillir des informations sur l'expérience de Manelle et la signification qu'elle lui donnait (van Manen, 1997). Seidman (2006) propose un protocole d'entrevue à trois volets. Une première entrevue cherche à obtenir des détails sur l'expérience de vie passée du répondant (p. ex., sur sa famille et ses années à l'école élémentaire et secondaire). Une deuxième se penche sur les détails relatifs à ses activités, à ses interactions sociales et à ses projets actuels (p. ex., ses études

universitaires). Enfin, une troisième entrevue vise à faire réfléchir le participant sur la signification de l'expérience (p. ex., ses pensées, ses croyances et ses sentiments relatifs au témoignage partagé lors de l'entrevue). Manelle a donc partagé une histoire détaillée et riche par l'entremise d'entrevues qui ont pris la forme d'entretiens semi-structurés d'une durée de 60 à 90 minutes chacun.

Deux sources de données additionnelles ajoutent rigueur et profondeur au profil de la participante. D'abord, Manelle a accepté que les notes de son accompagnatrice du programme d'appui universitaire (décrit plus loin) soient utilisées dans l'élaboration de son profil. J'ai ainsi revu ces notes et les ai comparées au témoignage de l'étudiante ce qui a permis de clarifier certains détails concernant son témoignage (Atkinson, 2002). De plus, j'ai tenu un journal de bord de chercheure qui me permettait de prendre conscience de mes observations et de les noter, ainsi que de rapporter la progression de l'étude. Ce journal était composé de notes descriptives, méthodologiques et théoriques sur le processus de recherche et a permis de faire état de l'esprit dans lequel se déroulaient mes rencontres avec Manelle (Baribeau, 2004; Prigent, 2000).

Cette analyse de cas qualitative est de nature interprétative (Creswell, 2007; Stake, 1995). Dans la création du profil, j'ai transcrit textuellement les entrevues en profondeur, en prenant note des éléments non-verbaux comme les pauses, rires et intonations (Seidman, 2006). J'ai réduit les verbatims à deux reprises afin de ne conserver qu'un corpus gérable de données. Par souci de présenter une histoire dont le fil narratif est logique (Riessman, 2007), j'ai cerné les tranches de l'histoire qui formaient l'essence du témoignage de la participante et les ai organisées par thème et en ordre chronologique. Je cherchais ainsi à laisser les entrevues parler d'elles-mêmes et à laisser les données émergentes se dégager (Frank, 2010).

Le contexte de l'étude

Pour comprendre l'expérience de Manelle, nous devons nécessairement considérer son contexte (Seidman, 2006). Il importe donc de décrire les règlements de son université relativement à la probation académique ainsi que le programme d'appui auquel elle a pris part alors qu'elle était en probation académique. L'université où s'est déroulée cette étude exige que les étudiants, pour demeurer en règle, maintiennent une moyenne pondérée cumulative (MPC) minimum de 3,5 sur 10 au programme de baccalauréat général et de 4,5 sur 10 au programme de baccalauréat spécialisé. Tel que stipulé dans les règlements de l'université sur le retrait obligatoire, un étudiant dont la MPC se trouve sous le minimum exigé peut poursuivre son programme d'études, mais est placé en probation académique jusqu'à ce que sa MPC atteigne la moyenne requise. Si, au terme de deux trimestres ou de 24 crédits, la MPC de l'étudiant n'a pas atteint le minimum exigé, celui-ci doit quitter son programme d'études. Outre les exigences relatives à la MPC, le retrait est obligatoire dans cette institution lorsqu'un étudiant échoue des cours totalisant 18 crédits ou lorsqu'il échoue un cours obligatoire pour la seconde fois¹.

Un appui sous forme d'accompagnement scolaire était offert aux étudiants qui avaient dû se retirer de leur programme d'études et qui avaient obtenu la possibilité de demeurer inscrits avec le statut de probation académique. L'accompagnement se veut un processus dynamique et modulé aux besoins et à la situation (Paul, 2002). C'est aussi une mise en présence entre un accompagnateur et un accompagné dans laquelle la relation est au cœur du processus (Le Bouëdec, 2001a; Paul, 2004). Ce lien est défini par une

¹ La source utilisée pour décrire les règlements de l'université de Manelle n'a pas été révélée dans l'objectif de protéger son anonymat.

« quasi-horizontalité » (Boutinet, 2007, p. 6) entre deux personnes de statuts comparables, c'est-à-dire que la relation se veut non-hiérarchique mais cache tout de même un déséquilibre dans les rôles, postures et savoirs de chacun (Bourassa, Cifali, & Théberge, 2010; Pasquier, 2001; Paul, 2002). L'accompagnateur adopte une attitude de distanciation et de mise en valeur de l'autre (Le Bouëdec, 2001b; Paul, 2002). Visant à soutenir l'accompagné dans l'atteinte de ses buts, l'accompagnement consiste à ne pas faire à la place de celui-ci, mais plutôt à marcher à ses côtés dans une relation d'empathie, d'écoute et d'ouverture (Bourassa et al., 2010; Boutinet, 2007; Paul, 2002). Cette posture d'autonomisation favorise un travail réflexif chez l'accompagné en regard de ses croyances et pratiques pour les optimiser et développer son potentiel (Lafortune & Martin, 2004; Phillion, 2010).

En participant à ce programme d'accompagnement, les étudiants pouvaient demeurer inscrits à leur université en ayant le statut de probation académique. Cette occasion représentait pour eux une dernière chance de poursuivre leur programme d'études. La modalité d'accompagnement à laquelle Manelle a participé abordait l'expérience étudiante de manière holistique en tenant compte des plans académique et non-académique. Au cours d'un trimestre, la participante a donc bénéficié de rencontres hebdomadaires avec une accompagnatrice dans le but de l'aider à améliorer son rendement académique, à court et à long terme, en mettant l'accent sur cinq aspects généraux de la réussite universitaire, soit a) la définition d'un projet d'études et d'un projet professionnel, b) le développement de stratégies d'apprentissage essentielles à la réussite scolaire, c) l'appropriation des contenus scolaires, d) l'appui à la rédaction des travaux universitaires, et e) la résolution des défis personnels ayant des répercussions sur les études (Phillion, Bourassa, LeBlanc, Plouffe, & Arcand, 2010). Par l'entremise d'un

processus d'encadrement collaboratif, l'étudiante et l'accompagnatrice travaillaient de pair pour cerner les besoins de Manelle et mettre en place un plan d'apprentissage personnalisé et structuré. Le programme incitait également les étudiants à tirer avantage des services de soutien offerts sur le campus (p. ex., le centre d'aide à la rédaction académique, les services d'orientation de carrière et les services de mentorat étudiant).

Le profil de Manelle

Manelle, une étudiante en mathématiques et statistiques, avait été admise à son programme de premier cycle universitaire en septembre 2005. Après une deuxième année d'études, sa MPC étant inférieure aux critères de rendement satisfaisants de son université, elle fut contrainte d'abandonner ses études. Elle avait toutefois obtenu la possibilité de demeurer inscrite au programme d'études, à la condition qu'elle accepte un appui scolaire en participant au programme d'accompagnement décrit plus haut. La participante avait alors 20 ans et entamait sa troisième année d'études.

Les commentaires du journal de chercheure indiquent qu'en entrevue, Manelle était ouverte et semblait avoir réfléchi à ses expériences personnelles. Elle discutait de son vécu avec aisance et abordait spontanément la signification de ses expériences. Son histoire est présentée dans les prochaines pages, sous forme de profil (Seidman, 2006).

Vie familiale

Manelle est originaire d'une région francophone isolée d'une province majoritairement anglophone. Elle a grandi dans une famille traditionnelle intacte et est l'aînée de deux filles. Elle est une étudiante de première génération, c'est-à-dire qu'aucun membre de sa famille n'a fréquenté l'université avant elle. Selon la participante, cette situation n'est pas un obstacle à ses projets, ses parents l'ayant toujours encouragée à

poursuivre des études universitaires. Outre cette observation, Manelle avait peu à dire sur son statut d'étudiante de première génération.

Éducation élémentaire et secondaire

À l'école élémentaire, Manelle avait été une élève forte qui aimait apprendre et qui faisait preuve d'autonomie dans ses travaux et devoirs. Ses parents étaient présents et impliqués dans sa vie scolaire. Elle avait de bonnes relations avec les élèves de sa classe, ainsi que le personnel scolaire, toutefois aucun rapport scolaire ne l'avait particulièrement marquée.

À son entrée au secondaire la participante aspirait déjà à poursuivre des études postsecondaires et s'y préparait. Elle obtenait de bons résultats scolaires sans investir d'efforts exhaustifs. Son passage au secondaire avait été marqué par de nombreuses amitiés avec ses compagnons de classe. Elle entretenait toujours des relations positives avec ses enseignants, mais aucun d'eux n'avait eu une influence mémorable sur son parcours. Elle souligne tout de même qu'un emploi en garderie lui avait permis de découvrir une passion pour l'éducation de la petite enfance et éveilla en elle le désir de poursuivre des études en enseignement.

Université

Manelle avait dû déménager et s'éloigner du milieu familial pour poursuivre des études universitaires, ce qu'elle perçut comme difficile. De plus, elle avait du mal à s'adapter à ses responsabilités ménagères quotidiennes ainsi qu'à la planification de son horaire chargé. À cela s'additionnent plusieurs déménagements puisqu'elle n'arrivait pas à trouver un logement confortable et propice aux études.

Lors de sa transition à l'université, l'étudiante était restée en contact avec quelques amis d'enfance et copains du secondaire, mais elle avait eu du mal à cultiver ces

amitiés qui s'étaient finalement effritées au fil des mois. Par ailleurs, elle n'avait pas créé de liens significatifs dans sa ville d'accueil et dans sa communauté universitaire. Ses parents étaient toujours disponibles pour discuter et l'encourageaient dans ses études, mais elle trouvait difficile d'entretenir une relation « au bout du téléphone » avec eux. Il semble donc que la période de transition vers la vie universitaire fut caractérisée par un manque de soutien et d'intégration autant au niveau social que dans le milieu académique comme elle l'exprime dans ce passage.

Oui, c'est facile de trouver des amis pour sortir pis toute ça mais pour avoir des amis que tu peux compter, qu'y soient là dans les temps difficiles j'ai trouvé ça vraiment différent là pis encore aujourd'hui, j'ai encore de la difficulté à pouvoir trouver quelqu'un que, t'sais si t'as besoin d'l'aide y vont être là.

Manelle disait apprécier la flexibilité du style de vie universitaire qui lui permettait d'organiser son horaire de cours et occuper un emploi à temps partiel. Par contre, elle avait été intimidée par le contexte impersonnel de son université. Elle partagea qu'elle avait été stupéfaite par le rythme effréné et la lourde charge de travail. Au moment des entrevues elle estimait ne pas avoir une conception claire des attentes de l'université face aux étudiants. « Je croyais pas que c'était pour me *crasher* dans face comme on peut dire, que c'était pour être si vite, si fort, si intense. » Elle avait pris conscience que les méthodes de travail qui lui avaient bien servi au secondaire n'étaient pas adaptées aux demandes universitaires. De surcroît, elle estimait, avec le recul, que son niveau de français n'était pas suffisant, expliquant que le « bien parler français » n'avait pas été mis en valeur à l'école élémentaire et au secondaire. Elle croyait ne pas avoir développé les habiletés linguistiques qui lui auraient permis de s'exprimer de façon adéquate à l'oral et à l'écrit en contexte universitaire. Elle en concluait qu'elle n'était pas

adéquatement préparée pour des études universitaires. Ces facteurs avaient contribué à produire de faibles résultats scolaires accompagnés d'un sentiment de vulnérabilité et de déroute. « J'savais pu où aller, j'savais pas quelle direction prendre, j'savais pu quoi faire. »

En entrevue, l'étudiante nota que, de façon générale, elle appréciait les études universitaires, spécifiant qu'elle se sentait fière et satisfaite lorsqu'elle terminait un travail. Elle considérait également qu'elle avait connu des moments de joie au cours de ses études, mais discuta beaucoup plus longuement des difficultés et soucis qu'elle avait vécus en contexte universitaire. Entre autres, il lui avait été particulièrement pénible de reconnaître que, malgré des efforts redoublés, elle n'excellait pas comme cela avait été le cas au secondaire. Elle s'était mise à douter de ses habiletés et de sa capacité à réussir, ce qui avait amoindri sa confiance personnelle.

Ça a affecté beaucoup ma confiance dans ce temps là. Je me disais 'Ben, c'tu juste moi qui a slacké, c'tu juste moi qui est pas capable au niveau universitaire ou si c'est vraiment les profs ou c'est les standards?' [...] J'me demandais si c'tait vraiment moi ou si c'était ce qui arrivait à tout le monde, si c'était normal.

Pour subvenir à ses besoins, Manelle devait travailler plus de 30 heures par semaine en plus de vaquer aux travaux ménagers. Avec cet horaire chargé, elle avait beaucoup de mal à trouver du temps pour ses études. D'abord, elle se sentait incapable d'établir une routine lui permettant d'être productive sur le campus et avait l'impression de perdre un temps précieux entre ses cours. Ensuite, elle n'arrivait pas à créer de bonnes habitudes de travail à la maison compte tenu des conditions de logements qui lui paraissaient défavorables. Il semble donc que son emploi du temps ne lui permettait pas de consacrer les efforts nécessaires à son succès scolaire.

De toute évidence, Manelle avait vécu divers obstacles et avait été surprise par les attentes élevées de l'université. Dans le tourbillon universitaire, elle se sentait incapable de suivre le rythme et de répondre aux demandes. Elle s'était sentie de plus en plus fatiguée, stressée et déprimée, puis sa capacité à se concentrer s'était éventuellement détériorée. Elle continuait à aller à ses cours et tentait de compléter les lectures et devoirs demandés, mais malgré ses efforts, elle n'arrivait plus à porter attention en classe, comprendre ou retenir le contenu des cours et des lectures.

C'était rendu à un point que t'sais, le matin j'me levais pas pour me mettre belle, j'me levais, j'm'habillais pis j'partais pour aller à l'école. Fait que ma confiance était vraiment pas là pis ma concentration était partie. [...] Moins confiante, déprimée pis fatiguée. Fait qu'à l'école ça me tentait pu, j'étais en classe, j'étais pu capable d'arriver pis de comprendre.

Ses difficultés l'avaient plongée dans ce qu'elle qualifiait de dépression et d'épuisement. Malgré cela, elle n'avait pas fait appel aux services de soutien de son université, puisqu'elle considérait que l'institution n'avait pas comme rôle de veiller à son bien-être émotionnel et parce qu'elle avait préconçu que les étudiants universitaires devaient être autonomes dans la rédaction de leurs travaux et dans leur cheminement universitaire. Parallèlement, elle avait souffert d'une infection virale, qui l'avait amenée à être hospitalisée. Cette situation lui avait fait prendre conscience qu'elle s'était surmenée et qu'elle avait négligé sa santé. Conséquemment, elle consulta un psychologue, prit la décision d'abandonner ses cours de la session courante et concentra ses énergies à récupérer et à reprendre confiance en elle. Bien qu'ayant été mûrement réfléchi, le choix d'abandonner ses cours eut une portée importante sur son cheminement académique; les échecs provoqués par l'abandon tardif de ses cours avaient fait chuter sa MPC.

Suite à cette épreuve, Manelle avait bénéficié de sources de soutien positif. D'abord, un psychologue l'avait aidée à retrouver sa confiance en elle. Elle s'était également engagée dans une relation amoureuse avec un copain qui lui avait apporté calme, stabilité et écoute, alors qu'elle était éloignée de sa famille et vivait un stress significatif. Ces contacts avaient contribué à son rétablissement.

Ça m'donnait la chance de dire 'Ok, oui, lui y croit que j'suis capable de l'faire. Y'regarde, y fait sûr que j'le fais, j'vais l'faire, pis j'va me prouver à moi pis j'vas lui prouver à lui que oui, y'a raison d'avoir confiance en moi.

Probation académique et programme d'accompagnement scolaire

Conformément aux règlements universitaires, Manelle avait été retirée de son programme d'études, ses notes étant sous le minimum requis. Elle avait toutefois obtenu la possibilité de demeurer inscrite à son programme d'études à condition de participer à un programme d'accompagnement scolaire. Elle considérait que cet appui se présentait à un moment opportun puisqu'elle était alors remise de sa dépression et se sentait mieux physiquement et mentalement. Conséquemment, elle se sentait prête à investir les efforts requis pour poursuivre des études universitaires. De plus, elle était consciente qu'elle avait besoin de soutien et se sentait prête à y faire appel.

Lors de sa participation au programme, l'accompagnatrice avait aidé Manelle à réviser ses stratégies de travail, plus spécifiquement la prise de notes, les techniques d'études, la relaxation en préparation d'examens, la gestion du temps et la priorisation des tâches. L'étudiante indiqua que ce soutien l'avait aidée à retrouver le sentiment qu'elle était capable de réussir et avait ravivé sa motivation pour les études.

Oui, oui. Ça a beaucoup aidé. Ça m'a donné une pousse de motivation [...] y me faillait trouver ma direction pour pouvoir le faire pis j'trouve que c'est ça que [le programme] m'a donné, ça m'a donné une direction, pis ça m'a donné un peu plus d'organisation et une meilleure idée de ce qu'est l'université. Fait que ça a aidé beaucoup.

Outre ces apprentissages, qu'elle jugeait très importants et adaptés à ses besoins, Manelle considérait que la relation avec son accompagnatrice avait été déterminante dans son cheminement. En plus du respect, de la chaleur et de la réceptivité qu'elle affichait, l'écoute et la capacité de compréhension de l'accompagnatrice avaient été marquantes dans l'expérience de Manelle. « J'l'ai trouvé très chaleureuse, pis amicale, j'ai trouvé qu'elle était facile à parler. [...] si j'aurais pas été capable de lui dire comment je me sentais, ça aurait pas fonctionné je pense. »

Issue

Lors de sa participation au programme d'accompagnement scolaire, la participante travaillait à temps complet. Elle avait choisi de suivre un seul cours pour réintégrer ses études de façon progressive. Au moment des entrevues dans le cadre de cette étude, elle avait complété ce cours avec succès et poursuivait ses études en maintenant le statut de probation académique. Malgré les obstacles auxquels elle avait fait face, la pause forcée suite à son hospitalisation et le statut de probation académique, il était clair pour Manelle qu'elle complèterait ses études universitaires.

Discussion

Dans cette étude, le protocole de recherche de Seidman (2006) fait ressortir un profil permettant de rendre compte de l'unicité et la richesse de l'expérience. De surcroît, la théorie deweyenne fournit un cadre d'analyse et offre des lentilles pour considérer

l'expérience de la participante. Envisagée de ce point de vue, l'étude présente un profil fort évocateur.

Au cours de ses études élémentaires et secondaires, Manelle était une élève douée, entourée de parents présents et d'un groupe d'amis stable. Sa transition et son parcours universitaires ont toutefois été parsemés de défis et contraintes, à savoir, un manque notable de soutien personnel, des conditions de logement défavorables et des déménagements multiples, la nécessité de travailler de nombreuses heures pour subvenir à ses besoins, une incapacité à structurer son temps et à fournir les efforts requis par ses études, une pauvre intégration dans sa communauté universitaire, ainsi que l'inhabileté à maintenir le rythme et à rencontrer les attentes universitaires. Le profil présenté concorde donc avec la littérature sur la probation académique et plus spécifiquement sur les divers obstacles du parcours universitaire rencontrés par ces étudiants (Holland, 2005; Hutson, 2006; Isaak et al., 2006-2007; Trombley, 2000-2001).

En harmonie avec une préoccupation courante (Glasser, 2009; Nance, 2007; Zuzelo, 2000), les cadres conceptuel et méthodologique adoptés favorisent une posture de recherche qui permet de voir au delà des faiblesses et défis encourus par la participante et de tirer de nouvelles leçons sur ce thème de recherche bourgeonnant. Un intérêt pour la dimension intime de l'histoire de Manelle fait émerger la nature de ses interactions dans son contexte universitaire. Bien qu'elle ait souligné le caractère agréable du sentiment d'accomplissement qu'elle vivait en complétant un travail universitaire, Manelle rapporte des situations et contextes ayant suscité des expériences de nature indésirable et désagréable. En effet, le profil de la participante fait état de plusieurs événements qui avaient généré confusion, doute et vulnérabilité au point de se questionner à savoir

« J'me demandais si c'était vraiment moi ou si c'était ce qui arrivait à tout le monde, si c'était normal ».

Ses expériences de vie ont modelé sa façon de se représenter son environnement ainsi que sa façon d'interagir avec son contexte universitaire. Les entrevues dégagent clairement la signification qu'elle attribuait à ces expériences. Son témoignage illustre que, face au cumul d'expériences difficiles, des doutes en ses capacités d'étudiante s'étaient installés, sa confiance avait été négativement affectée puis sa capacité à se concentrer s'était amoindrie, de même que son intérêt pour les études. Chacune des expériences vécues transformait Manelle en suscitant chez elle un apprentissage qui modifiait son interprétation des expériences subséquentes. L'accumulation d'expériences difficiles avait infirmé l'image qu'elle s'était faite d'elle-même comme étudiante forte. Néanmoins, elle naviguait au meilleur de sa connaissance dans son nouveau contexte pour éventuellement assumer qu'elle était inapte en contexte universitaire, c'est-à-dire que ses méthodes étaient inadaptées, que le niveau de son français était insuffisant et qu'elle n'avait pas une conception claire des attentes du milieu universitaire. Son témoignage laisse transparaître une impression et un sentiment d'incapacité à fonctionner dans son contexte postsecondaire, et cela se reflète dans plusieurs de ses propos tels que « j'savais pu quoi faire » ou « j'étais pu capable d'arriver pis de comprendre. »

La qualité des expériences joue un rôle crucial dans le contexte académique. Notamment, le corpus de recherche sur l'expérience optimale positionne l'individu dans son contexte et indique que celui-ci interagit, s'adapte et gère des forces environnementales (i.e., des individus, objets et symboles; Massimini & Delle Fave, 2000). En cohérence avec la théorie deweyenne, cette branche de la recherche propose que l'expérience influence le développement de l'individu en ce sens qu'elle façonne ses

compétences et habiletés et stimule la recherche de défis en faisant appel à des habiletés de plus en plus sophistiquées. L'expérience de nature agréable et désirable favorise la recherche d'activités de plus en plus complexes et équilibrées face aux capacités de l'individu (Delle Fave & Massimini, 2005). Dans le cas de Manelle, suite à son hospitalisation et au retrait de ses études, elle avait bénéficié de sources importantes de soutien dans sa vie personnelle et par l'entremise du programme d'accompagnement. Ces formes de soutien positif ont, semble-t-il, généré des expériences plus agréables et plus désirables, et elles ont mené à des prises de conscience qui lui ont permis de recadrer sa façon de percevoir et d'entrer en relation avec son environnement. Dès lors, on sent moins la déroute et l'impuissance de Manelle. Plutôt, une ouverture à de futures expériences se dessine dans le profil de l'étudiante « y me fallait trouver ma direction pour pouvoir le faire pis j'trouve que c'est ça que [le programme] m'a donné. »

Conclusion

Alors que les caractéristiques et obstacles vécus par les étudiants en probation académique sont bien documentés dans la littérature, on constate un intérêt, chez les praticiens, de mieux comprendre la dimension intime de l'expérience d'étudiants placés en probation académique (Glasser, 2009; Nance, 2007; Zuzelo, 2000). Cette étude visait justement à mieux comprendre l'expérience d'une étudiante en probation académique d'un point de vue émique.

L'entrevue qualitative et l'approche phénoménologique de Seidman (2006) ainsi que la théorie de l'expérience de Dewey (1938/1997, 1958) axée sur l'interaction, la continuité et le contexte, ont permis la construction d'un profil qui illustre la nature des interactions qu'une étudiante en probation académique négociait dans son environnement et comment elles ont influencé son interprétation du contexte de probation et sa façon

d'interagir avec son environnement. Une attention particulière a été portée à la signification que l'étudiante attribuait à l'expérience et à sa qualité, spécifiquement, ses caractères (dés)agréable et (in)désirable. Le profil fait ressortir l'influence de ces expériences sur les impressions, les émotions et les attitudes évoquées par la participante. Entre autres, il met en exergue la confusion, la déroute, la vulnérabilité et le sentiment d'incapacité vécus en contexte universitaire. L'étude fait ainsi ressortir les coûts personnels considérables que la participante a endossés de même que les répercussions néfastes que l'étudiante en probation académique était prête à endurer pour demeurer inscrite à son programme d'études et cumuler des crédits vers l'obtention de son diplôme. L'étude fait aussi émerger la portée du soutien positif reçu et détaille l'influence de la qualité de l'expérience sur le parcours de l'étudiante. Il s'agit là de résultats distincts mais non contradictoires à ce qui est présenté dans la littérature courante sur la probation académique et d'une contribution intéressante à ce domaine de recherche.

Par l'entremise de cette étude orientée sur la signification, l'influence et l'effet de l'expérience, nous nous joignons à d'autres auteurs pour proposer un regard différent posé sur les étudiants en probation académique (Humphrey, 2005-2006; Thomas, 2003; Vander Schee, 2007). Particulièrement, la perspective émique adoptée a permis à une étudiante de partager son histoire et permet une compréhension plus détaillée et en profondeur des conditions, de la réalité et de la portée de la probation académique. Les étudiants étant au cœur d'une culture universitaire et de programmes de soutien scolaire, il importe de mieux comprendre leur expérience vécue et de considérer leur perspective à l'égard de la probation académique ainsi qu'au soutien reçu (Gallé & Lingard, 2010). Une voix dans un domaine de recherche bourgeonnant est entrée en scène.

Références

- Atkinson, R. (2002). The life story interview. Dans Gubrium, J. F. et Holstein, J. A. (Éds), *Handbook of interview research: Context and method* (pp. 121-140). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Baribeau, C. (2004, Novembre). Le journal de bord du chercheur. Actes du colloque «L'instrumentation dans la collecte de données», présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières, QC. *Recherche qualitatives [Hors série]*, 2, 98-114.
- Bourassa, M., Cifali, M., & Théberge, M. (2010). Conclusion. Dans M. Cifali, M. Théberge, & M. Bourassa (Éds), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (pp. 177-184). Paris, France: L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2007). L'accompagnement dans tous ses états. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin (Éds), *Penser l'accompagnement adulte: Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 5-16). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 651-680). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). Narrative inquiry : Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. Dans D. J. Clandinin (Éd.), *Handbook of*

- narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Cruise, C. A. (2002). Advising students on academic probation. *The Mentor: An Academic Probation*, 4(4). Récupéré à <http://dus.psu.edu/mentor/021028cc.htm>
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2005). The investigation of optimal experience and apathy: Developmental and psychosocial implications. *European Psychologist*, 10(4), 264-274.
- Dewey, J. (1958). *Experience and nature*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York, NY: Touchstone Books. (Texte original publié en 1938)
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York, NY: Berkley Publishing Group. (Texte original publié en 1934)
- Faugère, E., Navarrete, M., Charles, M., Étienne, M., Faurriel, J., Lasseur, J., & Paratte, R. (2010). Des connaissances scientifiques en quête de connaissances d'acteurs. *Natures Sciences Sociétés*, 18, 395-403.
- Frank, A. W. (2010). *Letting stories breathe: A socio-narratology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

- Gallé, J., & Lingard, L. (2010). A medical student's perspective of participation in an interprofessional education placement: An autoethnography. *Journal of Interprofessional Care*, 24(6), 722-733.
- Glasser, L. B. (2009). We must teach students to fail well. *Chronicle of Higher Education*, 55(34), p. A56.
- Hildreth, S. L. C. (2006). *Effect of a brief, structured intervention on college students experiencing academic difficulty* (Thèse de doctorat inédite). Disponible sur ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3230720)
- Holland, R. (2005). Launching college students on academic probation into the first phase of self-efficacy: A descriptive case survey. Document récupéré de la base de donnée ERIC. (ED490369)
- Humphrey, E. (2005-2006). Project Success: Helping probationary students achieve academic success. *Journal of College Student Retention*, 7(3-4), 147-163.
- Hutson, B. L. (2006). *Monitoring for success: Implementing a proactive probation program for diverse, at-risk college students*. (Thèse de doctorat inédite). Disponible sur ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3213369)
- Isaak, M. I., Graves, K. M., & Mayers, B. O. (2006-2007). Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy. *Journal of College Student Retention: Research, theory and practice*, 8(2), 171-184.
- Kamphoff, C. S., Hutson, B. I., Amundsen, S. A., & Atwood, J. A. (2006-2007). A motivational/empowerment model applied to students on academic probation. *Journal of College Student Retention*, 8(4), p. 397-412.

- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de construction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Éds), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques*. (pp. 47-62). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bouëdec, G. (2001a). Les fonctions remplies dans l'accompagnement. Dans G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Éds), *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?* (pp. 141-158). Paris, France : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2001b). Les éclairages de l'étymologie et des usages anciens. Dans G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Éds), *L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible?* (pp. 23-24). Paris, France : L'Harmattan.
- Lindsay, D. S. (2000). A study to determine the characteristics of effective intervention programs for students on probation. *ProQuest Information and Learning Company - Dissertations and Theses*. (No UMI 9994154)
- Mann, J. R., Hunt, M. D., & Alford, J. G. (2003-2004). Monitored probation: A program that works. *Journal of College Student Retention: Research, theory and practice*, 5(3), 245-254.
- Massimini, F., & Delle Fave, A. (2000). Individual development in a bio-cultural perspective. *American Psychologist*, 55(1), 24-33.

Merisotis, J. P., et Phipps, R. A. (2000). Remedial education in colleges and universities :

What's really going on? *The Review of Higher Education*, 24(1), 67-85.

Nance, M. (2007, Novembre). The psychological impact of academic probation. *Diverse:*

Issues in Higher Education, 24(19), 12.

Pasquier, L. (2001). L'accompagnement dans le champ du social: l'éducation spécialisée.

Dans G. Le Bouëdec, A. du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Éds),

L'accompagnement en éducation et formation : Un projet impossible? (pp. 51-

56). Paris, France: L'Harmattan.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation Permanente*, 153, 43-

56.

Paul, M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique. Paris,

France : L'Harmattan.

Philion, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en

milieu universitaire: émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels

et collectifs. Dans M. Cifali, M. Théberge, et M. Bourassa (Éds), *Cliniques*

actuelles de l'accompagnement (pp. 115-138). Paris: L'Harmattan.

Philion, R., Bourassa, M., LeBlanc, R., Plouffe, D., & Arcand, I. (2010). Persistence et

réussite aux études postsecondaires : étude d'un accompagnement personnalisé

pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur*

l'apprentissage, 3(6), 1-27.

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically: Thematics

in the turn to narrative. Dans D. J. Clandinin (Éd.), *Handbook of narrative*

- inquiry: Mapping a methodology (pp. 3-34). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY : State University of New York Press.
- Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse : conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, QC: Presses Internationales Polytechnique.
- Preuss, M. & Switalski, R. (2008). *Academic probation intervention through academic assistance advising*. (Rockingham Community College). Téléchargé le 18 juin 2010, au http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/41/75/fa.pdf
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ryan, M. P., & Glenn, P. A. (2002-2003). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 297-327.
- Schwebel, D. C., Walburn, N. C., Jacobsen, S. H., Jerrolds, K. L., & Klyce, K. (2008). Efficacy of intrusively advising first-year students via frequent reminders for advising appointments. *NACADA Journal*, 28(2), 28-32.

- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- Shao, X., Hufnagel, P., & Karp, R. (2009-2010). The effects of Clarion Transitions on student academic performance and retention. *Journal of College Student Retention*, 11(4), 435-457.
- Smith, C. P., & Winterbottom, M. T. (1970). Personality characteristics of college students on academic probation. *Journal of Personality*, 38(3), 379-391.
- Sparkes, A. C. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage Handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Thomas, F. C. (2003). *The experience of students being on and overcoming academic probation* (Thèse de doctorat inédite). Bibliothèque nationale du Canada. (ISBN 0-612-84644-X)
- Tovar, E., & Simon, M. A. (2006). Academic probation as a dangerous opportunity: Factors influencing diverse college students' success. *Community College Journal of Research and Practice*, 30, 547-564.

- Trombley, C. M. (2000-2001). Evaluating students on probation and determining intervention strategies: A comparison of probation and good standing students. *Journal of College Student Retention*, 2(3), 239-251.
- Valentine, J. C., Hirschy, A. S. Bremer, C. D., Novillo, W., Castellano, M., & Banister, A. (2011). Keeping at-risk students in school: A systematic review of college retention programs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 214-234.
- van Manen, M. (1997). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (2^e éd.). London, On: Althouse Press.
- Vander Schee, B. A. (2007). Adding insight to intrusive advising and its effectiveness with students on probation. *NACADA Journal* 27(2), 50-59.
- Zuzelo, P. R. (2000). Clinical probation: Supporting the at-risk student. *Nurse Educator*, 25(5), 216-218.