La persévérance et la réussite universitaires d'étudiants inscrits à des programmes de premier cycle en sciences comptables au Québec

Rapport de recension
Tome 1

Louise Sauvé, chercheuse, TÉLUQ
Anne Fortin, chercheuse, UQAM
France Landry, chercheuse, UQAM
Chantal Viger, chercheuse, UQAM

Le projet a été subventionné par le FODAR de l'UQ

Décembre 2014

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Stéphanie Côté, Stéphanie Bégin et Ignace Kasiama Mupalanga, tous auxiliaires de recherche à la TELUQ, pour leur travail réalisé dans le cadre de cette recension des écrits.

Ce présent rapport est une mise à jour de la recension des écrits tirée de :

- Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M-M., Berthiaume, D., Bégin, S, Caron, A. Côté, S. et Moisan, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés*. Rapport intégral de recherche, Québec : FQRSC, 355 pages.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires Rapport final.* Québec. Rapport déposé au FQRSC, juin, 298 pages.

© 2015. Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation, en tout ou en partie, par quelque moyen que ce soit, sont réservés aux auteurs du présent texte.

Note - Dans ce document, le générique masculin est utilisé sans discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Table de matières

Introduction 4

1 La problématique 5

2 Les facteurs d'abandon aux études postsecondaires 7

2.1 Les modèles théoriques de l'abandon 7
2.2 Un essai de classification 10
2.3 Les variables de la recherche 11

3 Les problèmes liés à la personne 11

3.1 L'âge 11
3.2 Le sexe 13
3.3 Les styles d'apprentissage 16
3.3.1 Le traitement de l'information 18
3.3.2 Les modes et conditions d'apprentissage 19
3.3.3 Les attitudes face à la réussite 21

4 Les problèmes d'intégration académique 23

4.1 L'orientation 23
4.2 Le régime d'étude 25
4.3 Le mode d'enseignement 27
4.4 Les problèmes familiaux 28
4.5 Les problèmes financiers 29
4.6 Les connaissances préalables 31
4.6.1 Les connaissances déficientes en français 31
4.6.2 Les connaissances déficientes en mathématiques 33
4.7 Le problème d'intégration sur le plan social 36

5 Les stratégies d'apprentissage 37

6 Les mesures d'aide à la persévérance aux études 41

6.1 Les services d'aide offerts par les établissements d'enseignement postsecondaires 42
6.2 Les mesures d'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage 43
6.3 Les mesures d'aide sur le plan de l'intégration sociale et académique 45
6.4 Les mesures d'aide en mathématiques 46
6.5 Les mesures d'aide en français 47
6.6 Les mesures d'aide en comptabilité 47

Bibliographie 50

Liste des figures et tableaux

Figure 2.1. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants 9

Tableau 2.1. Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires 10

Tableau 3.1. Différents outils de mesure des styles d'apprentissage selon Santo (2006). 17
Tableau 3.2 Les six styles d'apprentissage en fonction de l'attitude de l'apprenant face à sa réussite selon Grasha-Riechmann. 21

INTRODUCTION

Le but de ce projet est de nous permettre d'étudier le phénomène de la persévérance et de la réussite universitaires (PRU) dans le domaine des sciences comptables. Le taux d'abandon des études en sciences comptables dépasse 34 % dans certaines universités québécoises (SPARI, 2007), ce qui contribue à l'incertitude face à la relève. Par exemple, c'est le cas à l'UQAM, où le taux d'abandon de la cohorte 2005-2011 au baccalauréat en sciences comptables s'élevait à 38,5%. (DRI, 2013). La situation nous amène donc à nous poser la question suivante : « Compte tenu du taux élevé d'abandon, quels sont les déterminants de la PRU et comment favoriser la PRU en sciences comptables dans les universités québécoises? »

Le projet, qui implique une démarche de partenariat (avec les directions de programmes de premier cycle en sciences comptables dans des universités québécoises) comporte plus spécifiquement deux objectifs :

- Établir et analyser, d'un point de vue qualitatif et quantitatif, les facteurs déterminants de l'abandon des études en sciences comptables au Québec, notamment parmi les étudiants qui doivent concilier emploi-études, famille-études ou famille-emploi-études;
- Orienter les étudiants, selon les déterminants identifiés, vers les outils d'aide à la persévérance aux études existants afin de favoriser la PRU en sciences comptables.

En poursuivant les travaux entrepris récemment par l'équipe de Josianne Basque portant sur la formation en administration scolaire (Basque, Nault, St-Pierre, Toussaint, Fournier, Lajoie et Brunet, 2009) ainsi que ceux de Sauvé *et al*. (2008, 2010, 2012) portant sur les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires et leur recours aux ressources d'aide, nous documenterons empiriquement le phénomène de la PRU à l'intérieur de programmes menant à la reconnaissance professionnelle, tout en guidant les étudiants vers des solutions pratiques et concrètes au problème de l'abandon des études qui pourront s'appliquer à l'ensemble des programmes universitaires en sciences comptables. Nous voulons ainsi contribuer à réduire le taux d'abandon des études en sciences comptables au Québec et, par le fait même, favoriser le développement de la relève potentielle, ce qui aurait des retombées concrètes dans le milieu de la pratique. Les résultats de l'étude pourraient également être utiles pour les programmes de sciences comptables ailleurs au Canada.

Afin de répondre au premier objectif de cette étude, nous procéderons à une mise à jour de la recension des écrits. Dans un premier temps, nous décrirons la problématique et les objectifs spécifiques de la recherche. Dans un deuxième temps, nous ferons état des facteurs d'abandon en présentant les modèles théoriques sur l'abandon et une classification des difficultés éprouvées par les étudiants aux études universitaires et plus spécifiquement en sciences comptables.

1 LA PROBLÉMATIQUE

L'abandon et la persévérance des étudiants aux études postsecondaires constituent des enjeux majeurs pour les établissements d'enseignement postsecondaire, particulièrement parce que ces derniers sont de plus en plus confrontés au défi de maintenir leur clientèle étudiante lors de leur première année d'études (King, 2005). La problématique de l'abandon et de la persévérance aux études postsecondaires a été l'objet de nombreuses recherches, mais surtout aux États-Unis, en

Angleterre, en France et en Australie alors qu'au Canada peu d'études ont été réalisées sur le sujet (Sauvé, Debeurme, Martel, Wright, Hanca, Fournier et Castonguay, 2007), Robert et Styron (2010) distinguent quatre types d'abandon : d'un programme, d'une institution, d'un cours, ou du système d'éducation postsecondaire en général. De fait, nous constatons que les étudiants qui abandonnent leurs études y pensaient déjà dès leur première session (Vezeau et Bouffard, 2009). Par exemple, les taux d'abandon durant la première année d'études dans les universités américaines et canadiennes varient entre 20 % et 25 % (Grayson et Grayson, 2003) et 20 à 30 % de ceux qui poursuivent abandonneront au cours de leur deuxième année (CCA, 2008). Ce taux d'abandon varie de 26,9 % à 43,2 % chez les étudiants inscrits dans un programme de formation à distance, toutes années confondues (Powell, 2006). Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2013), si 45% d'une génération accédait à un diplôme de baccalauréat en 2010/11, 30% d'entre eux environ n'obtenaient pas leur diplôme.

Au Québec, 33 % des étudiants abandonnent leurs études universitaires lorsqu'ils sont au baccalauréat (MELS, 2012) et près de la moitié de ces abandons ont lieu durant la première année d'inscription au baccalauréat (CSE, 2008a). Ces taux sont les mêmes en France, là où 33 % des étudiants quittent leur programme d'études avant leur deuxième année (MESR, 2009). Toutefois, ces chiffres sont nuancés puisqu'une portion importante de ces étudiants français s'inscrit dans d'autres programmes, ce qui ramène le taux d'abandon sans diplomation à 10 %. Une récente étude de l'OCDE (2010) indique également un taux de 31 % d'abandon des études postsecondaires dans ses pays membres. Dans les établissements de formation à distance au Québec, notamment à la Télé-université, le taux d'abandon des nouveaux étudiants inscrits dans un programme de baccalauréat est de 57,8%[1].

Dans le domaine des sciences comptables, la situation est tout aussi préoccupante. Selon les données reçues par la direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec (DRI, 2013), 39,5% des étudiants de la cohorte de 2005-2011 du baccalauréat en sciences comptable à l'UQAM ont abandonné leurs études. Précisons également que plus de 65 % de ces abandons sont considérés comme « volontaires » (changement de programme ou abandon volontaire des études). Un récent article paru dans le journal La Presse (2012) révèle que selon Diane Messier, vice-présidente d'accès à la profession de l'Ordre des comptables professionnels agréés du Québec, la pénurie de comptables vécue il y a quelques années s'est résorbée et que le marché de l'emploi est actuellement plutôt équilibré, mais qu'il pourrait à nouveau tomber en pénurie avec les départs massifs à la retraite des *Baby boomers* vers 2014. C'est aussi ce que soutient l'Institut canadien des Comptables agréés sur leur site Web (http://www.devenircaaucanada.ca/item48090.html). Ce portrait de la situation nous apparaît donc inquiétant pour l'avenir de la profession comptable.

À notre connaissance, la seule étude qui a été menée sur la persévérance et la réussite universitaires (PRU) en sciences comptables est celle de Dubeau, Renou et Amyot (1994) datant de presque 20 ans. Il existe bien une étude plus récente (Ménard, Jolin, Lachance, Saint-Pierre et Langevin, 2007), mais elle porte sur la persévérance au baccalauréat des étudiants provenant de la formation technique (en comptabilité ou autres) qui se voient accorder des crédits pour leur formation antérieure. Il est donc urgent d'établir et d'analyser les facteurs qui peuvent contribuer à la PRU dans cette discipline, compte tenu du taux élevé d'abandon– 34 %, selon les données du

[1] Données fournies par courriel de la Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec le 25 mars 2013. Il s'agit de la cohorte d'automne 2006 suivie sur 6 ans.

SPARI (2007) – et de la pénurie anticipée de main-d'œuvre. Voilà ce qui nous motive à réaliser cette étude, dans laquelle nous tenterons de répondre à la question générale suivante : « Compte tenu du taux élevé d'abandons, comment favoriser la PRU en sciences comptables dans les universités québécoises? » Par l'étude du phénomène et la proposition d'outils ciblés d'aide à la PRU, nous voulons ainsi contribuer à réduire le taux d'abandon des études en sciences comptables au Québec et, par le fait même favoriser le développement de la relève potentielle, ce qui aurait des retombées concrètes dans le milieu de la pratique. Les résultats de l'étude pourraient également être d'intérêt ailleurs au Canada.

2 LES FACTEURS D'ABANDON AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Afin de mieux cibler les interventions nécessaires pour contrer l'abandon des études par les étudiants en sciences comptables à l'université, nous avons d'abord cherché à comprendre ce qui amène un individu à quitter son programme de formation. Nous avons ainsi constaté que les facteurs susceptibles d'influencer l'abandon des études sont multiples et d'origines variées. À la suite d'une recension des écrits sur le sujet, nous avons proposé une classification des difficultés éprouvées par les étudiants inscrits aux études postsecondaires susceptibles de les influencer à abandonner leurs études.

2.1 Les modèles théoriques de l'abandon

Les recherches sur l'abandon aux études postsecondaires ont donné naissance à plusieurs modèles théoriques (par exemple : Sandler, 1998; Eccles et Wigfield, 2002; Tinto, 2005) tentant d'expliquer ce phénomène. Le modèle théorique de Tinto (1975, redéfini en 1993) demeure celui le plus souvent utilisé pour comprendre le phénomène de l'abandon (Neuville, Frenay, Shmitz, Boudrenghien, Noël et Wertz, 2007). Examinant les abandons des études universitaires sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire, ce modèle postule que plusieurs facteurs entrent en interaction et influencent la décision de l'étudiant par rapport à la poursuite ou à l'arrêt de ses études. Bien que fort intéressant, le modèle de Tinto ne semble pas suffisamment tenir compte de certaines difficultés, sur les plans personnel et académique, éprouvées par les apprenants lors de leurs études (Liu, 2002; DeRemer, 2002; Houle, 2004; Ouellet, 2006), qu'il soit sur campus ou à distance (Sauvé *et al.*, 2007; Sauvé *et al.*, 2008).

Au cours des dernières années, l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET), menée depuis 1999 par Statistique Canada, et l'accès au Système d'information sur les étudiants postsecondaires (SIEP) ont permis aux chercheurs canadiens d'étudier l'abandon des études postsecondaires de façon plus approfondie (Finnie et Qui, 2008; Parkin et Baldwin, 2009). SIEP est l'enquête nationale qui permet à Statistiques Canada de publier des renseignements sur les effectifs étudiants et les diplômés des établissements d'enseignement postsecondaire canadiens. L'EJET, quand à elle, s'intéresse à la mesure des transitions majeures dans la vie des jeunes canadiens en tenant compte, entre autres, de toutes les expériences, ou presque, d'études formelles de ces derniers. Il s'agit d'une enquête longitudinale par échantillon. Toutefois, ces données ne s'attardent qu'à certaines variables liées aux caractéristiques de l'étudiant: sexe, âge et personnes à charge, résultats scolaires et engagement, niveau de scolarité et revenu des parents, aide financière, orientation professionnelle et statut d'autochtone. De plus, les caractéristiques

associées à l'abandon diffèrent passablement d'une étude à l'autre (Parkin et Baldwin, 2009, p. 8). Force est d'admettre que peu d'études ont examiné l'influence d'un ensemble de caractéristiques sur la décision des étudiants d'abandonner. En général, elles se sont attardées sur certaines d'entre elles : (1) les variables sociodémographiques, telles que l'âge (Baillargeon et N'Zué, 2007) et le sexe (CCA, 2006; Frenette et Zeman, 2007); (2) les variables scolaires telles que le régime d'études (Humphrey, 2006; CSE, 2008) et les modes d'enseignement (Powell, 2006; Audet, 2008); (3) les variables liées aux conditions familiales de l'étudiant, telles que le statut marital et les responsabilités parentales (Shaienks et Gluszynski, 2007; Ma et Frempong, 2008) et (4) les variables liées aux conditions financières (Berger, Motte et Parkin, 2009; CSE, 2008; Hossler, Ziskin, Sooyeon, Osman et Gross, 2008; McElroy, 2008; Finnie et Qiu, 2008) comme les ressources financières et le régime d'emploi. De plus, ces études ne tiennent pas ou peu compte des difficultés d'ordre académique éprouvées par les étudiants qui sont également susceptibles d'influencer l'abandon des études. Enfin, la plupart des modèles d'abandon proposent un cadre d'analyse qui s'articule autour de certains facteurs d'abandon examinés dans un contexte particulier (ex. pré-admission, première session d'études).

Dans notre étude, nous adoptons à la base le modèle de Tinto (1993) illustré à la Figure 2.1. Ce modèle de référence est celui de l'intégration dans lequel interagissent deux acteurs, l'institution d'enseignement et l'étudiant : le premier offre un cadre général de formation et le second arrive avec des objectifs, s'ajuste et réagit à ce cadre pour atteindre ses objectifs. Selon ce modèle, le comportement de l'étudiant est donc déterminé par plusieurs facteurs qui interagissent et qui influencent ultimement sa décision de poursuivre ou d'interrompre ses études. Ainsi, c'est l'intégration de l'étudiant à son institution, et son engagement dans sa communauté universitaire, qui déterminent ou non son abandon des études (Tinto, 1975, 1993).

Comme nous pouvons le remarquer à la figure 2.1, l'étudiant possède, à son arrivée dans un établissement universitaire, certaines caractéristiques (profil socio-économique et personnel à l'entrée i.e., situation familiale, capacités intellectuelles et sociales, antécédents scolaires) qui déterminent ses intentions, ses objectifs et ses engagements institutionnels. L'expérience que vit l'étudiant au sein de l'institution se mesure à partir de son intégration au niveau académique et social ; l'intégration académique se vérifie par les résultats scolaires (niveau formel) et par les interactions avec le personnel de l'institution (niveau informel) ; l'intégration sociale se mesure à partir de la participation aux activités communautaires hors programme (de niveau formel) et des interactions avec les pairs (niveau informel). L'interaction de ces deux intégrations, académique et sociale, avec les engagements de l'étudiant avec l'extérieur amènera celui-ci à réévaluer ses objectifs et ses engagements face à l'institution. C'est cette réévaluation qui guidera l'étudiant dans sa décision : selon son expérience, il poursuivra ou non ses études.

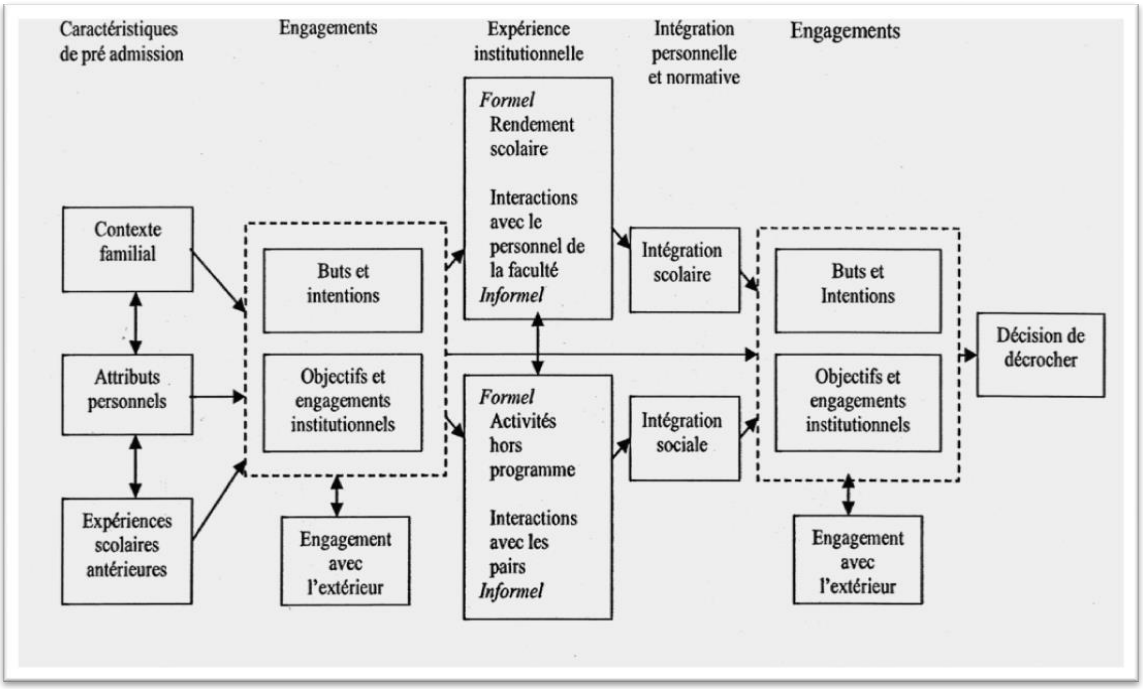

Figure 2.1. Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993), tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002), Titus (2003) et Sauvé *et al.* (2006)

Bien que fort intéressant, le modèle de Tinto ne semble pas suffisamment tenir compte de certaines difficultés d'apprentissage éprouvées par les apprenants lors de leurs études (Liu, 2002; DeRemer, 2002; Houle, 2004; Ouellet, 2006), qu'ils soient sur campus ou à distance (Sauvé *et al.*, 2006, 2008, 2010) notamment les difficultés rencontrées lors de son parcours comme l'efficacité de ses stratégies d'étude, sa motivation ou son profil d'apprenant. Enfin, la plupart des modèles d'abandon (ex. Sandler, 1998; Eccles et Wigfield, 2002; Titus, 2003) propose un cadre d'analyse qui s'articule autour de certains facteurs d'abandon examinés dans un contexte particulier (ex. pré-admission, première session d'études).

Par ailleurs, les conclusions des travaux récents de Basque *et al.* (2009) sur les étudiants non traditionnels (c'est-à-dire ceux qui doivent concilier emploi-études, famille-études ou famille-emploi-études) remettent en question les travaux de Tinto (1975, 1993), qui se concentrent surtout sur les étudiants traditionnels. Ainsi, selon Basque *et al.* (2009), les attitudes des étudiants non traditionnels envers leurs études ne sont pas influencées par le degré d'intégration sociale à la vie universitaire ; elles sont plutôt déterminées par des facteurs d'ordre professionnel et institutionnel (c'est-à-dire des mesures mises en place par l'institution d'enseignement) qui favorisent une meilleure conciliation travail-études-famille, ainsi que par des facteurs d'ordre pédagogique, c'est-à-dire l'intégration de stratégies pédagogiques axées sur la pratique professionnelle dans le cadre d'une approche programme.

Souhaitant bonifier le modèle théorique de Tinto, en tenant compte des difficultés éprouvées par les étudiants tout au long de leur cheminement dans un programme d'études, et ainsi augmenter le

taux de diplomation, il était nécessaire d'identifier et de regrouper l'ensemble des variables susceptibles d'influencer la décision d'abandonner des étudiants.

2.2 Un essai de classification

Des recherches rapportent que les difficultés influençant le plus la décision d'abandonner les études sont d'ordres personnel (Tremblay, 2005; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006; Roy, 2006), social (Kulm et Cramer, 2006; Roy, 2006; Wright, Frenay, Monette, Tomen, Sauvé, Gold, Houston, Robinson et Rowen, 2008), motivationnel (Dion, 2006; Isaak, Graves, et Mayers, 2007) et pédagogique (Roy, 2006; Sauvé *et al*., 2007; Ma et Frempong, 2008; Hyland, Howell et Zhang, 2010). Tout comme Chenard (2005) et Fernandez de Morgado (2009), nous émettons comme hypothèse que la décision de l'apprenant d'interrompre ses études est le fruit d'un processus graduel (UNETP, 2010) et complexe qui ne peut être attribué à une seule difficulté, mais plutôt à un ensemble de difficultés. Cette hypothèse est également reprise par la Fédération canadienne des étudiantes et étudiants (FCEE, 2007), qui réitère l'importance des analyses examinant les interdépendances entre la multiplicité des facteurs (obstacles ou difficultés) qui exercent une incidence sur la décision d'abandonner les études. Afin de classifier ces difficultés, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Sauvé *et al*. (2006, 2008, 2012) qui les regroupent en sept catégories comme l'illustre le tableau 2.1.

Tableau 2.1. Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires

Difficultés	Description
Lacunes dans ses stratégies d'apprentissage (cognitives et autorégulation)	Stratégies d'écoute et de lecture; stratégies de production orale et écrite; stratégies de gestion des ressources externes; stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation; stratégies de gestion de la motivation, du stress et des émotions.
Préalables déficients	Compétences à l'oral et à l'écrit (français lecture et écriture, anglais lecture et écriture); Compétences en mathématiques; Connaissances des TIC (outils bureautiques et Internet).
Problèmes liés à l'état de la personne	Âge, sexe, style d'apprentissage, état psychologique; troubles d'apprentissage.
Problèmes financiers	Aide financière; Gestion financière; Régime d'emploi; Niveau socioéconomique.
Problèmes familiaux	Statut marital; Responsabilités parentales; Soutien des proches.
Problèmes d'intégration académique	Reconnaissance des acquis et des compétences (RAC); connaissances institutionnelles sur les plans de l'aide institutionnelle, du langage postsecondaire; connaissance du programme d'études; Problèmes d'orientation et de choix de programme, etc.

Difficultés	Description
Problèmes d'intégration sociale	Participation aux activités « extracurriculaires »; présence de relations positives avec les autres étudiants; interactions avec les membres de l'établissement pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel des étudiants.

Peu d'études canadiennes ont examiné l'ensemble des difficultés éprouvées par les apprenants dans leurs études postsecondaires dans un contexte de soutien en ligne (par exemple, Sauvé, Racette et Royer, 2008). Encore moins d'études ont fait le lien entre ces difficultés et les dispositifs d'aide favorisant la persévérance aux études postsecondaires (Coulon, 2005; Schmitz, Frenay, Wouters, Galand et Boudrenghien, 2006) et aucune ne semble l'avoir fait dans une perspective d'études menant à la reconnaissance professionnelle.

2.3 Les variables de la recherche

En nous appuyant sur l'hypothèse que la décision d'abandonner ses études est liée à un ensemble de variables, notre étude s'intéresse particulièrement aux facteurs identifiés dans les études antérieures comme ayant un poids sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études postsecondaires, mais plus particulièrement sur les difficultés éprouvées pendant la première session d'études. Ainsi, les prochaines parties de ce rapport de recension examineront les résultats des études reliés aux problèmes liés à la personne (âge, sexe, styles d'apprentissage), les problèmes d'intégration académique, les problèmes familiaux, les problèmes financiers, les connaissances préalables déficientes (mathématiques et français) et les lacunes sur le plan des stratégies d'apprentissage ainsi que les problèmes liés à l'intégration sociale. Ces variables seront prises en compte dans notre étude et feront objet d'analyse.

3 LES PROBLÈMES LIÉS À LA PERSONNE

Selon la conception andragogique de Knowles (1990), les adultes se différencient par le besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre. À quoi cet apprentissage leur servira-t-il ? Pour Frayssinhe (2010), les adultes disposent d'un capital expérientiel sur lequel ils vont s'appuyer pour acquérir de nouvelles compétences, en les contextualisant dans des situations réelles de la vie quotidienne.

Les études montrent que certaines variables personnelles de l'étudiant peuvent jouer un rôle important dans sa décision d'abandonner ou de persévérer dans les études. Aux fins de notre recherche, nous retenons les variables âge et sexe et les styles d'apprentissage.

3.1 L'âge

Gery (2012) a étudié l'impact de l'utilisation de la vidéoconférence pour la formation des étudiants relativement âgés dans un environnement d'apprentissage à distance. Il a montré que ces étudiants avaient déjà prouvé leur capacité pour les études universitaires, ainsi que leur persévérance en réussissant en moyenne au moins à sept cours. Par contre, ils ont constaté que la

plupart des étudiants qui n'ont pas réussi le cours obligatoire en comptabilité ont immédiatement abandonné après avoir échoué.

Berger, Motte et Parkin (2009) constatent qu'au fur et à mesure que les jeunes adultes avancent en âge, « tant la participation aux études postsecondaires que l'abandon en cours de route ont tendance à augmenter ». L'OCDE (2012) abonde en ce sens en ce qui concerne la participation aux études postsecondaires en affirmant qu'en moyenne, 38 % des personnes de 25 ans à 34 ans de ses pays membres sont diplômés de l'enseignement supérieur, contre 23 % chez les personnes de 55 ans à 64 ans.

L'AUCC (2006, 2011) soutient pour sa part que « même si nombre d'établissements enregistrent une croissance accélérée des cohortes traditionnelles de jeunes, les universités sont très conscientes de la présence et des besoins de leurs étudiants plus âgés » (AUCC, 2011).

Selon Engle et Tinto (2008), les étudiants de milieu défavorisé ou bien de la première génération à accéder aux études postsecondaires tendent à être plus âgés. Ils seront donc plus susceptibles d'avoir d'autres responsabilités qui pourraient nuire à la persévérance aux études. Prinsloo, Muller et Du Plessis (2010) considèrent que les étudiants à distance de plus de trente ans font partie de la clientèle à risque de décrocher, possiblement en raison d'une charge globale de travail plus élevée. À l'inverse, Bryant, Kahle et Schafer (2005) rapportent des études où un âge plus avancé est corrélé au succès des études à distance, peut-être en raison d'une plus grande maturité et autorégulation.

Certaines études mentionnent également que l'âge peut agir de manière indirecte et peut affecter particulièrement la décision d'abandonner les études surtout pour les étudiants adultes, également identifiés comme des étudiants non traditionnels. Ceux-ci, caractérisés par leur âge plus avancé d'entrée à l'université, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés quant à l'utilisation de nouvelles technologies (Baillargeon et N'Zue, 2007). Le rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC, 2013) fait état de cette situation et souligne des difficultés quant à l'utilisation de nouvelles technologies. Comme le souligne une étude britannique, les étudiants non traditionnels ne disposent pas toujours des outils technologiques nécessaires pour s'engager dans cette expérience nouvelle et cela représente un obstacle pour eux (University of London Arts, 2004, p.17). Il est également mentionné que le manque de ressources financières à la maison peut également expliquer que certains étudiants n'aient pas accès aux nouvelles technologies.

Shaienks et Gluszynski (2007) présentent des conclusions de l'Enquête sur les jeunes en transition (EJET) reliées à l'âge et le sexe de l'échantillon de jeunes Canadiens qui ont été suivis de 1999 à 2006. Ils mentionnent qu'au fur et à mesure que les jeunes vieillissent, leur participation à des études postsecondaires augmente passant de 54 % en 1999 lorsque ces jeunes avaient entre 18 et 20 ans à près de 80 % en 2005 alors que ces mêmes jeunes avaient entre 24 et 26 ans. De plus, parmi ces jeunes : « plus de femmes que d'hommes avaient participé à des études postsecondaires tant au niveau universitaire que collégial. Une plus forte proportion d'entre elles avait terminé entre 24 et 26 ans et une plus faible proportion avait décroché » (Shaienks et Gluszynski, 2007, p.23). Toutefois, comme le notent Finnie, Childs et Wismer (2011), la situation est moins claire pour d'autres jeunes, non seulement pour ceux qui viennent

de familles à faible revenu, mais aussi pour ceux dont les parents n'ont pas fait d'études collégiales ou universitaires.

3.2 Le sexe

De statistiques publiées par l'OCDE (2013) montrent que la variable sexe est au cœur des débats car, conscients de l'impact que l'éducation a sur le taux d'emploi, la mobilité professionnelle et la qualité de vie, les responsables politiques et les professionnels de l'éducation savent combien il est important de réduire les différences de rendement scolaire entre les garçons et les filles.

Le Conseil canadien sur l'apprentissage (2006) observe dans l'ensemble des universités canadiennes un écart d'accès aux études universitaires de plus en plus important entre les hommes et les femmes. En 2004-2005, les femmes ont représenté 58 % de l'ensemble des inscriptions dans les universités canadiennes, comparativement à 56 % en 1994-1995 et 51 % en 1984-1985. Au premier cycle, les femmes ont représenté près de 59 % de l'ensemble des inscriptions, 53 % des inscriptions à la maîtrise et elles étaient devancées par les hommes seulement au niveau du doctorat. En 2003-2004, la population étudiante universitaire au Québec était composée de 56 % de femmes et de 44 % d'hommes. De façon plus concrète, selon Frenette et Zeman (2007), en 2003, 38,8 % des jeunes femmes de 19 ans étaient inscrites à l'université, comparativement à seulement 25,7 % des jeunes hommes de 19 ans. Selon Alon et Gelbgiser (2011), l'avantage féminin serait plus grand dans les milieux à faibles revenus. Elles affirment également qu'aux États-Unis, les femmes ont plus de chances que les hommes de s'inscrire et de graduer du collège.

En 2011, l'espérance de scolarisation était plus élevée chez les jeunes femmes que chez les jeunes hommes dans les 34 pays de l'OCDE, sauf en Allemagne, au Chili, en Corée, en Irlande, au Japon, au Luxembourg, au Mexique, aux Pays-Bas, en Suisse et en Turquie. Elle n'est identique chez les jeunes hommes et femmes (5 ans) qu'au Brésil. (OCDE, 2013)

Comme le soulignent avec justesse Frenette et Zeman (2007, p.20), « on en sait peu sur la disparité entre les sexes en ce qui concerne l'inscription à l'université », malgré l'importance que semble revêtir cette variable. Une étude de Finnie, Lascelles et Sweetman (2005) constate que le sexe peut être un facteur d'abandon dans certains cas, notamment lorsqu'il s'agit d'un garçon chez qui des variables intermédiaires, telles qu'un risque d'échec plus grand, de mauvais résultats au secondaire et la démotivation par rapport à l'école, peuvent freiner sa persévérance. Sur le plan de la socialisation, les garçons semblent également être davantage isolés socialement que les filles, et ce, même dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs proches; « les garçons semblent être moins enclins à ce que les parents s'interposent dans leur vie scolaire en raison de leurs difficultés ou encore de leur désir d'autonomie et d'indépendance par rapport à leurs parents » (Davies et Elias, 2003, p.15). Sauvé, Wright, Debeurme, Fournier et Fontaine (2005) indiquent l'importance de prendre en compte les données sociodémographiques telles que le sexe, l'âge, la formation préalable ainsi que l'effet des difficultés personnelles.

L'étude de Frenette et Zeman (2007) nous fournit d'autres pistes de réflexion intéressantes sur la variable du sexe. En effet, les conclusions de leur étude nous mènent à constater que plus des trois quarts (76,8 %) de l'écart relatif à l'inscription à l'université s'explique par des différences relatives à des caractéristiques observables entre les garçons et les filles. Les principaux facteurs

identifiés sont les différences entre les notes globales obtenues à l'âge de 15 ans (31,8 %), les résultats aux tests normalisés de lecture obtenus à l'âge de 15 ans (14,6 %), les méthodes de travail (11,1 %), les attentes des parents (8,5 %) et les primes salariales associées à un diplôme universitaire relativement à celles associées à un diplôme d'études secondaires (5,3 %). Ils soulignent également que, à elles seules, les quatre mesures de rendement scolaire utilisées dans le cadre de leur analyse, c'est-à-dire les notes globales, les résultats aux tests normalisés de lecture, les méthodes de travail et le redoublement d'une année, expliquent 58,9 % de l'écart entre les sexes relatif à l'inscription à l'université.

Les notes globales, les méthodes de travail et le redoublement d'une année sont également considérés par d'autres comme des indicateurs d'aptitudes non cognitives, *après avoir tenu compte de l'effet des aptitudes cognitives.* C'est pourquoi Frenette et Zeman (2007) émettent l'hypothèse que ces mesures pourraient refléter davantage, soit la capacité de tirer parti des aptitudes cognitives dans un contexte plus structuré, comme celui de l'école par exemple, ou encore le niveau de motivation ou de maturité.

Ma et Frempong (2008) rapportent que le sexe avait plus de poids dans l'attrition des étudiants de niveau postsecondaire que l'âge et le lieu de domicile. Ces deux variables étaient non significatives. De plus, « les jeunes hommes étaient 1,39 fois plus susceptibles de décrocher de leur programme d'études postsecondaires que les jeunes femmes » (p. 20).

Bien que les hommes aient un taux d'abandon plus élevé, les femmes sont davantage sous représentées dans les domaines de la science, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM). Aux États-Unis, 18 % des diplômes obtenus par des hommes sont en STIM, contre 3 % pour les femmes. Ces dernières constituent donc 20 % des diplômés (Alon et Gelbgiser, 2011). Elles sont en effet plus susceptibles de graduer en sciences sociales et en sciences de la vie. On attribue souvent ces différences aux perceptions quant au talent des femmes en sciences. Pourtant, au secondaire, les garçons et les filles obtiennent des résultats similaires. « Les parents et les éducateurs perçoivent souvent les filles comme étant moins qualifiées que les garçons dans les domaines reliés aux mathématiques, considérés comme 'masculins'. Ils les perçoivent aussi comme moins importants pour la future carrière des filles, et incompatibles avec le fait d'élever une famille » (Alon et Gelbgiser, 2011, p.108). Ainsi, peu de filles aspireraient à une carrière en STIM. Il faut toutefois préciser que les femmes dont le talent est reconnu et qui connaissent des modèles féminins sont plus susceptibles d'y poursuivre leurs études (Cass, Hazari, Cribbs, Sadler et Sonnert, 2011).

Les recherches de London, Rosenthal, Levy et Lobel (2011) indiquent que les femmes qui perçoivent avoir du soutien social et une identité compatible, se sentent plus engagées et rapportent moins de désir d'abandonner. Ils considèrent ces trois aspects de l'engagement : l'engagement social (appartenir au milieu) et académique (avoir confiance en ses habilités par rapport au programme d'étude), ainsi que l'intention de rester inscrite au programme d'études (STIM) ou d'y faire carrière.

Sauvé et al. (2012), dans une étude auprès d'étudiants inscrits en sciences humaines et en sciences administratives (gestion, comptabilité, finance), constatent que les hommes (23,5%) et les femmes (76,5%) ont identifié les mêmes difficultés reliées aux stratégies d'apprentissage, et ce, dans les mêmes proportions. De même, les étudiants à temps plein et à temps partiel ont

sélectionné les mêmes difficultés, et ce, dans les mêmes proportions. Ce sont surtout les difficultés reliées à la mémoire, la concentration et l'attention.

Trois statistiques de l'OCDE (2011, 2012, 2013) publiées chaque année laissent d'ailleurs penser que les écarts entre garçons et filles se sont réduits voire que les filles ont pris l'ascendant :

- Les filles, à 15 ans, réussissent mieux que les garçons en compréhension de l'écrit. Dans tous les pays de l'OCDE, les filles ont surclassé les garçons aux épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009, de 39 points, en moyenne, soit l'équivalent d'une année d'études (l'écart est de 41 points en France). L'écart s'est même accentué entre 2000 et 2009 et certains pays - comme la Finlande par exemple - s'inquiètent des faibles performances des garçons par rapport aux filles. Par contraste, aux épreuves de mathématique, les garçons ont obtenu des scores supérieurs à ceux des filles dans la plupart des pays (12 points d'écart en moyenne et 16 en France), mais l'écart s'est cette fois réduit entre 2000 et 2009.
- Les filles, à 15 ans, sont plus ambitieuses que les garçons. En moyenne, le pourcentage de filles qui envisagent d'exercer les fonctions qui demandent généralement un diplôme universitaire - membres de l'exécutif ou des corps législatifs, cadres supérieurs de l'administration publique, dirigeants ou cadres supérieurs d'entreprise, ou une profession intellectuelle ou scientifique - est supérieur de 11 points à celui des garçons. L'Allemagne, la France, le Japon et la Suisse sont les seuls pays de l'OCDE où les pourcentages de garçons et de filles qui envisagent un tel avenir professionnel sont similaires.
- Les filles sont aujourd'hui plus nombreuses que les garçons à entrer dans les formations universitaires et à en sortir diplômées.

Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013*)* constatent que les élèves à risque au deuxième secondaire perçoivent plus négativement leur relation avec leur enseignant que les élèves non à risque, que les filles ont des attitudes plus positives que les garçons envers leur enseignant et qu'elles considèrent que les règlements sont plus clairs.

Dans le milieu de la comptabilité, divers auteurs ont cherché à déterminer si le sexe était un facteur de réussite. Plusieurs d'entre eux soulignent les conclusions contradictoires des recherches antérieures (Auyeung et Sands, 1994; Jenkins, 1998; Koh et Koh, 1999; Gracia et Jenkins, 2002; Byrne et Flood, 2008). Auyeung et Sands (1994) observent que les hommes réussissent mieux dans le cours d'introduction et avancent comme hypothèse le fait que la comptabilité est un domaine traditionnellement masculin. Koh et Koh (1999), dans une étude menée à Singapour, observent un certain avantage masculin dans les deux premières années d'études. Cependant, les hommes commencent leurs études en étant plus âgés en raison d'un service national obligatoire. Arthur et Everaert (2012) constatent que, bien que les filles surpassent les garçons en répondant aux questions de différents formats, leur supériorité dans les questions à choix multiples est plus faible par rapport aux garçons. À l'inverse, Tho (1994) observe un avantage féminin dans une étude menée en Malaisie. Il suggère que les meilleurs étudiants masculins choisissent davantage les sciences pures et la médecine. D'autres auteurs n'observent pas de différence entre les hommes et les femmes dans la réussite. C'est le cas de Jenkins (1998) et Byrne et Flood (2008).

3.3 Les styles d'apprentissage

Les styles d'apprentissage réfèrent aux comportements distinctifs aux plans cognitif, affectif, physiologique et sociologique qui servent d'indicateurs relativement stables de la façon dont un étudiant perçoit et traite l'information, interagit et répond à l'environnement d'apprentissage.

Les recherches sur les styles d'apprentissage ont démontré que les adultes, bien qu'ils apprennent continuellement, ont tendance à privilégier un mode d'apprentissage. Selon Kolb (1984), cela ne veut pas dire qu'ils n'ont qu'une seule façon d'apprendre, mais plutôt qu'ils apprennent mieux avec une approche en particulier.

Étant donné que les variables « traitement d'information, modes et conditions d'apprentissage et attitudes face aux études » des styles d'apprentissage ont été également examinées dans des recherches québécoises antérieures sur l'abandon des études (Fawcett, 1990; Sauvé et Fawcett, 1992; Sauvé et Viau, 2003, Chen, Jones et Moreland, 2013) d'une part et d'autre part, que ces variables doivent être prises en compte lors d'expérimentation d'environnements d'apprentissage informatisés ou en ligne (Heywood, 1997; Clariana, 1997; Lockitt, 1997; Moeller, 2000; Young, Klemz et Murphy 2003; Drago, Peltier, Hay et Hodgkinson, 2005; Sauvé *et al*., 2005; Jones et Wright, 2010), nous les retiendrons dans notre étude.

Garton, Dyer et King (2005) affirment que lorsque l'enseignement tient compte des styles d'apprentissage, le rendement des étudiants s'améliore. Briggs (2000), appuyant ce résultat, affirme que les enseignants devraient être conscients de ces styles. Le concept de style d'apprentissage regroupe une vaste variété de caractéristiques de l'étudiant. Certains étudiants sont à l'aise avec les théories et les abstractions, d'autres avec des phénomènes observables de façon empirique, certains préfèrent l'apprentissage actif et d'autres sont des introspectifs. Les auteurs s'accordent à dire qu'il est impossible d'affirmer qu'un style d'apprentissage est préférable à un autre, mais qu'ils sont davantage l'expression des différences entre les caractéristiques des étudiants. Par conséquent, l'un des buts de l'instruction devrait être d'équiper les étudiants avec des outils d'aide efficaces associés à chaque catégorie (Baker, Simon et Bazeli, 1986; Sadler-Smith, 1996; Loo, 2002; Felder et Brent, 2005).

Santo (2006) recense neuf outils de mesure de styles d'apprentissage et les regroupe en se référant à la métaphore des pelures d'oignon de Curry (1983). Ainsi, le cœur de l'oignon est représenté par les styles de personnalité, les enveloppes subséquentes par les styles cognitifs et la peau extérieure par les styles en interaction avec l'environnement de l'apprenant (Tableau 3.1). Il a examiné le lien entre ses styles et la réussite dans l'éducation en ligne. Il constate de sa revue de littérature (32 articles analysés) que ce sont surtout les styles d'apprentissage de Kolb qui ont été le plus utilisés pour prédire la capacité des étudiants à réussir que ce soit à distance ou sur campus.

Tableau 3.1. Différents outils de mesure des styles d'apprentissage selon Santo (2006).

Regroupement	Outils de mesure des styles d'apprentissage	Styles d'apprentissage
Interaction avec l'environnement de l'apprenant (extérieur)	Les échelles de styles d'apprentissage de Grasha-Riechmann Student (GRSLSS)	Participant Fuyant Indépendant Dépendant Collaborateur Compétitif
	Les styles d'apprentissage de Schellens and Valcke	Visuel – auditif Appliqué – abstrait Spatial - non-spatial Social - individuel Créatif – pragmatique
	Les styles d'apprentissage du sondage «Is Distance Learning for me? de la Western Governors University (WGU)	Visuel Auditif Manuel
Styles cognitifs (enveloppes qui entourent le cœur)	Inventaire des styles d'apprentissage (LSI) de David Kolb	Assimilateur Convergent Accommodateur Divergent
	Herman Witkin's Group Embedded Figures Test (GEFT)	Dépendant Indépendant
	Le modèle 4MAT de style d'apprentissage de Bernice McCarthy	Innovateur Analytique Sens commun Dynamique
Styles de personnalité (cœur)	Les types de tempérament de Keirsey	Artisan Gardien Idéaliste Rationnaliste
	Index des styles d'apprentissage de Soloman et Felder	Actif - réflexif Sensoriel - intuitif Visuel - verbal Séquentiels – globaux
	Les styles d'apprentissage de Honey et Mumford	Activiste Réflexif Théoricien Pragmatiste

Les styles d'apprentissage diffèrent donc en fonction d'une multitude de variables, comme le genre ou le contexte d'apprentissage. Une étude longitudinale effectuée dans des pays européens (Autriche, Allemagne, Pays-Bas, ex-Yougoslavie) met en évidence le fait que, malgré qu'au

début de leurs études les étudiants aient des styles d'apprentissage assez homogènes, vers la fin de leurs études universitaires, quel que soit leur pays et leur domaine d'études, les hommes développent des styles plus axés vers la recherche, alors que les femmes restent plus orientées vers la vie sociale et choisissent leurs cours en conséquence (Dippelhofer-Stiem, 1989, cité par Severiens et Ten Dam, 1994, p. 491).

3.3.1 Le traitement de l'information

Le traitement de l'information est l'expression d'une approche individuelle à assimiler l'information. Selon Riding et Cheema (1991), ces mesures sont stables, mais toujours capables de modification par l'utilisation de stratégies différentes. Kolb (1976) décrit deux méthodes par lesquelles les étudiants apprennent, la « perception » et « l'intériorisation ». La première méthode, la perception, se divise en deux catégories : « l'expérience concrète » et « la conceptualisation abstraite ». L'intériorisation se divise en deux catégories également : « l'expérimentation active » et « l'observation réfléchie ». Examinons chacune de ces catégories.

- Les étudiants qui se trouvent dans la catégorie "expérience concrète" préfèrent une situation d'apprentissage plutôt active. Ils veulent un rôle actif dans leur apprentissage. Ces étudiants s'entendent généralement bien avec les autres étudiants.
- Les étudiants dans la catégorie "observation réfléchie" ne prennent pas des décisions hâtives. Ils font des observations prudentes et tiennent compte de plusieurs points de vue avant de prendre une décision. Ils essaient de trouver la signification profonde dans ce qu'ils apprennent.
- Les étudiants dans la catégorie "conceptualisation abstraite" sont très logiques. Ils analysent systématiquement l'information, agissant seulement sur les faits. Ils sont certains de leurs connaissances et leurs actions se font à partir de ces connaissances (plutôt qu'à partir de leurs instincts par exemple).
- Les étudiants dans la catégorie "expérimentation active" veulent s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Ils préfèrent des actions au lieu des mots dans la compréhension ou l'explication d'un concept. Ils peuvent prendre des risques en vue d'apprendre.

Ces quatre catégories ont été regroupées (deux par style) afin de déterminer les quatre styles d'apprentissage suivants:

- l'*accommodateur* apprend mieux en faisant des activités concrètes et en s'impliquant dans des situations nouvelles qui exigent une prise de décision rapide. Il fonctionne mieux dans des situations demandant de s'adapter à des conditions spécifiques et immédiates, avec la collaboration de plusieurs personnes;
- le *divergeur* est, comme l'accommodateur, orienté vers les personnes. Sa principale ressource est l'imagination, qui lui permet d'analyser les faits sous différentes perspectives. Le divergeur est créatif, ce qui l'aide à générer facilement des idées originales et à exceller dans les sessions de remue-méninges;
- le *convergeur* est orienté vers l'application pratique des concepts et des théories. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant de trouver la seule bonne solution. Quant à la sociabilité, le convergeur préfère travailler seul plutôt qu'en équipe;
- l'*assimilateur* est orienté vers des concepts abstraits et il est un bon observateur. Il fonctionne mieux dans des situations problématiques demandant d'utiliser un raisonnement inductif (du particulier au général) et d'assimiler des informations disparates en une explication intégrée,

une synthèse. Tout comme le convergeur, il porte davantage intérêt aux concepts qu'aux personnes.

Holley et Jenkins (1993) et Loo (2002) ont trouvé qu'une forte proportion d'étudiants en comptabilité sont de type *assimilateur*, alors que Baldwin et Reckers (1984) et Baker *et al*. (1986) ont trouvé que le style *convergeur* était plus commun. Alder, Whiting et Wynn-Williams (2004) ont trouvé une proportion équivalente de ces deux styles parmi leurs étudiants néo-zélandais. Marriott (2002) a plutôt trouvé une majorité d'*accomodateurs* parmi les étudiants anglais de son échantillon.

Une étude culturelle comparative (Auyeung et Sand, 1996) utilisant le modèle de Kolb et visant à connaître les styles d'apprentissage d'étudiants en comptabilité de diverses origines d'une université australienne supporte l'hypothèse selon laquelle les styles d'apprentissage des étudiants en comptabilité reflètent leurs orientations culturelles, individuelles et collectives. En effet, la Chine et Taiwan sont des sociétés collectivistes où l'influence confucianiste est observable. La connaissance étant externe à l'apprenant, elle se déplace de l'expert à l'apprenant. Dans une société individualiste comme l'Australie, les adultes sont libres de l'influence des anciens. Les professeurs sont des guides plutôt que des experts. Les résultats indiquent que les Australiens ont un style d'apprentissage d'accommodation, ils sont plus concrets et actifs, moins abstraits et réflexifs. Les Chinois et les Taïwanais ont plutôt un style d'apprentissage Assimilateur, ils sont plus abstraits et réflexifs. Les Chinois sont plus réflexifs que les Taïwanais.

Les résultats de Sugahara et Boland (2010) sont similaires à ceux d'Ayeung et Sands (1994). L'objectif principal de leur étude était d'examiner le rôle des différences culturelles sur les styles d'apprentissage chez les étudiants en comptabilité de deux universités; l'une au Japon et l'autre en Australie. Ils ont utilisé le modèle de Kolb et l'ont associé aux dimensions culturelles de Hofstede (2001). Ils concluent que les étudiants australiens sont plutôt de type Assimilateur alors que les Japonais sont plutôt de type Divergeur. L'étude a aussi démontré que les deux dimensions culturelles de Hofstede avaient un impact sur la façon d'apprendre des étudiants, soit l'individualisme[2] et l'intolérance à l'incertitude[3]. Les étudiants plus individualistes et ceux tolérant davantage l'incertitude préfèrent apprendre en « faisant » plutôt qu'en « regardant ».

Honn et Ugrin (2012) ont étudié les effets du désalignement entre le style d'apprentissage séquentiel ou global d'étudiants en comptabilité, mesuré selon l'Index des styles d'apprentissage de Soloman et Felder, et les exigences de réalisation d'une tâche en comptabilité de management. Le désalignement a eu des effets négatifs sur la performance dans la tâche, et ce, de façon plus prononcée pour les étudiants ayant un style global d'apprentissage.

3.3.2 Les modes et conditions d'apprentissage

Canfield (1980) regroupe les conditions d'apprentissage en quatre catégories :

[2] Individualisme et le collectivisme: cette dimension décrit la relation entre les notions d'individualité et de collectivité qui prévalent dans une société donnée (Hofstede, 2001).

[3] L'intolérance face à l'incertitude: cette dimension culturelle est fondée sur l'incertitude concernant son avenir. Une telle incertitude est un aspect fondamental de la vie humaine auquel les individus tentent de faire face à travers les domaines de la technologie, du droit et de la religion (Hofstede, 2001).

- *La sociabilité* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent aux relations interpersonnelles. Cette catégorie examine les relations entre les pairs : le travail en équipe, les relations chaleureuses et de soutien avec les autres étudiants, le développement des amitiés. De plus, elle considère les relations entre l'étudiant et le professeur : connaître l'enseignant en dehors des cours, les bonnes relations entre étudiant et enseignant.
- *La structure* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent aux cours planifiés et présentés de façon logique. Cette catégorie touche à l'organisation des cours et des travaux. De plus, elle considère l'importance que l'individu attribue aux détails : les objectifs des cours clairement définis, les exigences pour les travaux et les règles sont bien expliqués.
- *L'indépendance* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent à l'apprentissage autonome. Cette catégorie examine l'autonomie dans ses buts : poursuivre ses propres objectifs de travail. L'étudiant préfère travailler selon son propre rythme, en solitaire, en fonction de son propre plan d'études.
- *L'autorité* : elle reflète l'importance que les étudiants accordent à la compétition et à l'autorité. Cette catégorie examine la compétition en se comparant aux autres pour être reconnue. L'étudiant considère l'autorité en termes de situations d'apprentissage contrôlées par l'enseignant (enseignant autoritaire).

Quant aux modes d'apprentissage, ils sont regroupés en six catégories :

- *L'écoute* réfère à la préférence d'apprendre en écoutant les cours magistraux, les conférences, les audiocassettes, la baladodiffusion, etc.
- *La lecture* réfère à la préférence d'apprendre en lisant les textes, les livres, etc.
- *Les images* réfèrent à la préférence d'apprendre avec les illustrations, les graphiques, les films, etc.
- *L'expérience directe* réfère à la préférence d'apprendre en manipulant, en pratiquant.
- *L'autoapprentissage* réfère à la préférence d'apprendre en faisant des activités autocorrectives, en apprenant avec l'aide de l'ordinateur.
- *L'apprentissage guidé* réfère à la préférence d'apprendre avec un guide, en rencontrant des experts.

Quelques études ont évalué la relation entre le style d'apprentissage et l'abandon des études (Canfield, 1980; Ashcroft, 1986; Coggins, 1988; Harrisson. 1997; Smith, 2001; Tucker, 2000) en soulignant des différences significatives en termes de préférences sur le plan des modes et des conditions d'apprentissage entre les étudiants persévérants et ceux qui ont abandonné. Canfield (1980) souligne l'existence de différences significatives, au terme de la dimension « préférence d'apprentissage » entre les diplômés et les décrocheurs aux études postsecondaires. Selon lui, les préférences d'apprentissage communes et prononcées des décrocheurs sont d'avoir des contacts avec d'autres étudiants et d'étudier de façon autonome. Il constate aussi des préférences d'apprentissage moins fortes en ce qui concerne les cours organisés, structurés comprenant des renseignements détaillés sur les exigences du cours. (Fawcett, 1990) Ashcroft (1986, cité par Fawcett, 1990) a dirigé une étude corrélative pour vérifier l'habilité prédictive du *Canfield Learning Styles Inventory* par rapport à l'abandon des études. Elle en vient à la conclusion qu'il

prédit d'une manière modérée l'abandon des études en mettant l'accent sur le fait que les hommes et les femmes ont des caractéristiques prédicatrices différences.

Eide, Geiger et Schwartz (2001) ont évalué le *Canfield Learning Style Inventory* dans le cadre d'une formation en comptabilité. Leurs résultats indiquent que la fiabilité interne du questionnaire est modeste et les auteurs doutent de la stabilité et de la fiabilité du construit. Des modifications devraient être apportées au questionnaire notamment sur l'ordonnancement du choix des réponses aux 30 énoncés. Dans la version évaluée, l'ordonnancement oriente le répondant sur le choix de réponse. En d'autres mots, le calcul des styles s'appuie sur les premiers choix de chaque énoncé.

Debeurme, G., Sauvé, L. et Wright, A. (2007). SAMI-Persévérance au service de la pédagogie active. Élaboration et mise en ligne d'un dispositif d'aide à la persévérance aux études postsecondaires. (pp.79-87). Dans Frenay, M., Raucent B. et Vouters, P. (eds). Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur. Actes du Quatrième colloque, vol 1, Belgique : Louvain-La-Neuve, 24-26 janvier.

3.3.3 Les attitudes face à la réussite

Grasha (1996) définit les styles d'apprentissage comme des dispositions personnelles qui influencent l'aptitude d'un étudiant à acquérir de l'information, à interagir avec ses pairs, avec l'enseignant et à participer de manière générale à l'expérience d'apprentissage. Les préférences des apprenants pour certains styles d'apprentissage peuvent aussi changer selon l'organisation de classe de l'enseignant et les situations d'apprentissage (Grasha, 1996). Pour identifier les styles d'apprentissage préférés des élèves, nous nous sommes appuyés sur un questionnaire inspiré du Grasha-Riechmann Student Learning Style Scale (GRSLSS). Grasha (1996) propose six styles d'apprentissage en fonction de l'attitude de l'apprenant face à sa réussite. Chaque style est établi en fonction de trois niveaux d'analyse (Tableau 3.2):

Tableau 3.2 Les six styles d'apprentissage en fonction de l'attitude de l'apprenant face à sa réussite selon Grasha-Riechmann.

Style	Élevé	Moyen	Faible
Indépendant	J'aime penser pour moi-même et j`ai confiance en mes habiletés d`apprentissage. Je préfère étudier et travailler seul, je suis très discipliné. J`adore les projets et les travaux que je peux monter moi-même.	J`ai assez confiance en mes habiletés d`apprentissage. Je m`intéresse un peu à ce que disent les autres, mais je me fais quand même une idée personnelle.	J`ai peu confiance en mes habiletés d`apprentissage. Les opinions et les idées des autres m`influencent. J`apprécie peu les projets et travaux qui permettent une certaine latitude. J`aime savoir où je m`en vais.

Style	Élevé	Moyen	Faible
Évitant	Je ne réussis pas du tout dans une classe traditionnelle. Généralement, je m`ennuie durant les activités présentées en classe. Je préfère surtout le travail individuel et les cours sans trop d`exigences.	Je réussis plus ou moins bien dans une classe traditionnelle. Souvent les activités présentées en classe m`ennuient et j`y participe rarement.	Je réussis assez bien dans une classe traditionnelle et l`idée de participer aux activités de la classe m`enthousiasme assez.
Collaboratif	J`aime beaucoup les travaux d`équipe, ils me permettent de profiter des expériences des membres du groupe. J`aime partager et coopérer avec les autres lors des travaux et des projets d`équipe.	J`aime plus ou moins le travail d`équipe. Je suis un peu réticent à partager mes idées lors des discussions en groupes et des séminaires.	Je ne crois pas vraiment que je peux apprendre en partageant les idées et les talents. Personnellement, en ce qui concerne le travail en équipe et avec le professeur, j`aime mieux en réaliser le moins souvent possible.
Dépendant	Je ne suis pas curieux et j`étudie seulement ce qui est nécessaire. Je préfère quand le professeur donne des cours magistraux traditionnels, écrivant les notes et les grandes lignes au tableau et qu`il donne des méthodes de travail. J`aime avoir des consignes claires concernant les travaux à réaliser.	Je suis plus ou moins curieux et j`étudie ce qui est requis. Je m`informe auprès de mes collègues pour vérifier ce que nous avons à faire et comment le faire.	"Je suis assez curieux. J`aime des consignes claires concernant les travaux et je fais ce qu`il y a à faire. J`ai besoin d`un environnement avec une certaine structure et où le professeur nous sert de personne-ressource.
Compétitif	Je suis de type compétitif. J`aime concurrencer les autres étudiants pour l`attention et l`approbation des professeurs. Le désir de surpasser les autres étudiants est une motivation importante. J`aime dominer les discussions en classe.	Je suis plus ou moins compétitif. Je m`isole pour faire un meilleur travail. J`aime discuter en classe pour avoir l`attention de tous et l`approbation du professeur.	Je suis un peu compétitif, mais je préfère tout de même réussir mieux que les autres. Je discute en classe pour partager mes idées et pour attirer l`attention.

Style	Élevé	Moyen	Faible
Participant	J`aime aller en classe et je participe beaucoup aux activités. J`aime les discussions animées sur la matière en classe. Je préfère le type de professeur qui synthétise bien l`information qu`il donne.	J`aime plus ou moins aller en classe, participer aux activités et prendre des responsabilités. J`apprécie des cours magistraux avec discussion sur la matière. Je préfère le type de professeur qui synthétise bien l`information qu`il donne.	J`aime assez aller en classe et je participe assez aux activités. J`apprécie les cours magistraux avec un peu d`ouverture pour les discussions sur la matière.

4 LES PROBLÈMES D'INTÉGRATION ACADÉMIQUE

Le degré d'intégration académique d'un étudiant dans son établissement d'enseignement se mesure entre autres par les différents ajustements qu'il effectue pour répondre aux demandes et exigences de sa nouvelle institution (Tinto, 2005). Si l'étudiant ne s'ajuste pas à son nouvel environnement et ne consacre pas le temps nécessaire à la réalisation de son apprentissage et à son initiation aux règles de fonctionnement de son programme, de son secteur d'études et de son établissement et même au langage utilisé par le personnel de l'université (ce qui exige des apprentissages et des compromis), il est susceptible d'abandonner ses études (Pascarella et Terenzini, 2005; Ma et Frempong, 2008; Fernandez de Morgado, 2009; Vezeau et Bouffard, 2009; Endrizzi, 2010). Ces ajustements seront plus ou moins ardus pour l'étudiant selon son orientation scolaire et professionnelle, son champ d'études et ses expériences scolaires antérieures (Convert, 2010). Nous notons en effet que certains éléments liés à l'établissement d'enseignement, au programme d'études et au régime d'études influencent de façon majeure la réussite des étudiants (Endrizzi, 2010). Par exemple, certains domaines d'études sont plus sujets à l'abandon que d'autres (Convert, 2010; Endrizzi, 2010). On remarque notamment un plus haut taux de persévérance dans les programmes de formation technique ou professionnelle (OCDE, 2010). Examinons les différents problèmes que rencontrent les étudiants universitaires lors de leur intégration académique.

4.1 L'orientation

Comme souligné par Kember (1989, p. 293), il faudrait qu'il existe une compatibilité entre les besoins et les intérêts des étudiants en matière de formation et carrière et le contenu ainsi que la structure des programmes d'études. Il faudrait qu'il existe également une congruence entre l'approche des études des jeunes et la structure éducative du cours. De ce point de vue, les étudiants, qui rencontrent beaucoup de questionnements non résolus sur le plan administratif et reliés à leurs cours, perdent rapidement leur intérêt pour l'organisation.

L'enjeu de maintenir la persévérance des étudiants doit être pris en compte à partir de la première session d'études. Plusieurs universités offrent des cours d'orientation aux étudiants de première

année ayant pour but de développer leurs habiletés académiques, faciliter la transition à l'environnement universitaire et présenter les ressources mises à leur disposition. Selon King (2005), les cours d'orientation facilitent l'intégration des étudiants. Néanmoins, il faut que les institutions comprennent que les étudiants ont besoin de support académique et personnel tout au long de leurs études (King, 2005).

Le degré de connaissance à propos du programme d'études est mesuré à partir de la connaissance du cheminement dans le programme, de l'objet des cours, de même que les débouchés auxquels peut conduire un certain programme d'études. À cet égard, on peut supposer qu'un étudiant bien informé sur le programme court moins le risque d'être déçu ou frustré et qu'il a de fait plus de chances de poursuivre ses études jusqu'au diplôme. Le degré de connaissances qu'un étudiant a de son programme d'études (cheminement, contenu, débouchés) peut également témoigner de l'intérêt qu'il porte à son programme d'études, mais aussi de l'engagement qu'il a envers son projet d'études. Une recherche réalisée à Québec (Pageau et Bujold, 2000, p. 77) désigne entre les caractéristiques des étudiants qui réussissent et persévèrent certains éléments qui dénotent une orientation précise et constante dans les études :

- vouloir le diplôme du programme dans lequel on est inscrit;
- prévoir de poursuivre ses études selon un cheminement continu;
- avoir l'intention de suivre ses cours le jour;
- déclarer avoir un très grand intérêt pour son programme d'études;
- ne pas manifester d'intérêt pour un autre programme d'études;
- valoriser davantage les études que le travail et les loisirs.

Selon Almaraz, Bassett et Sawyer (2010), une bonne préparation au collège et des services de soutien peuvent améliorer les taux de rétention et de diplomation. Cette préparation peut par exemple prendre la forme de cours de préparation. Selon leur revue de littérature, les étudiants de première génération, c'est-à-dire les étudiants représentant la première génération à entreprendre des études postsecondaires au sein de leur famille, peuvent bénéficier de programmes de soutien qui les encouragent à utiliser les diverses opportunités éducatives qui leur sont offertes. Ils présentent un cours offert aux étudiants d'un département d'administration et de ressources humaines qui avait notamment pour but de faire connaître aux étudiants ces opportunités de développement personnel et professionnel, dont celles offertes par le centre de carrière du campus, ainsi que de les familiariser avec le curriculum du département. Selon leur étude, les étudiants comprenaient mieux le curriculum, utilisaient davantage les services du centre de carrière et étaient davantage impliqués dans des activités sur le campus. Ils ont aussi observé que les étudiants de première génération accordaient moins d'importance à ces activités. Bien que ces différences persistent à la fin du cours, leur participation a augmenté.

Selon Salmon, Houart et Slosse (2012), pour éviter l'échec et l'abandon, il est nécessaire de mettre en place des dispositifs d'aide qui soutiennent la réflexion des étudiants sur leur projet de formation et sur leurs buts, qui les engagent vis-à-vis de leurs buts de formation, et qui leur permettent de construire un sentiment de pouvoir réussir et de mieux s'intégrer sur le plan social et académique.

L'engagement scolaire et les performances scolaires constituent des facteurs majeurs dans la prédiction du décrochage (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani, 2013). Ces

résultats laissent penser que la persévérance scolaire ne se joue pas uniquement en dehors de l'école, mais dépend en partie de ce qui se passe en classe et à l'école.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons le choix de carrière, la connaissance de l'institution, de son programme et de ses cours par les étudiants en comptabilité.

4.2 Le régime d'étude

Jacoby (2000) nous décrit l'étudiant à temps plein des années 2000 qu'il considère comme différent des étudiants réguliers qui ont fait l'objet des études à la base des théories sur l'abandon et la persévérance aux études. La majorité des étudiants ne vivent plus sur le campus et bon nombre d'entre eux ont des voitures qui les amènent à demeurer à une bonne distance de l'université. Ce nouveau type d'étudiant passe donc moins de temps à l'université et limite souvent au minimum leur participation aux activités étudiantes.

La majorité des étudiants des années 2000 ne sont plus seulement des étudiants, ils sont également des travailleurs et une partie d'entre eux des parents. Leur emploi et leurs responsabilités familiales font en sorte qu'ils s'identifient de moins en moins à leur statut d'étudiants. Pour eux, l'université ne signifie plus un lieu où ils ont l'occasion de s'éduquer et de se développer en tant que personnes, mais un endroit où ils vont obtenir un diplôme leur permettant d'accéder à une profession.

La majorité des étudiants des années 2000 n'ont plus le même sentiment d'appartenance envers leur institution qu'il y a vingt ans. Ne pouvant plus s'impliquer autant dans la vie étudiante et n'ayant plus autant de relations avec les professeurs, ils peuvent difficilement développer un sentiment d'appartenance. Leur réseau d'amis est souvent à l'extérieur du cadre de l'université. Pour plusieurs, l'université se résume à un lieu où ils suivent des cours.

À la lumière de ces caractéristiques de l'étudiant universitaire, le concept d'intégration à l'institution si important dans le modèle de Tinto doit être reconsidéré. Il en va ainsi des facteurs externes privilégiés dans le modèle de Bean (Bean et Metzner, 1985). Par exemple, l'approbation des parents en tant que facteur prédictif d'abandon et de persévérance a-t-il autant de poids que dans les années 80? Devons-nous le remplacer par des facteurs tels que le nombre d'heures que l'étudiant consacre à un emploi rémunéré? Ces questions doivent être posées si nous désirons mieux comprendre les raisons qui amènent un étudiant régulier dans les années 2000 à décider d'abandonner ou de persévérer dans ses études.

Quant aux étudiants à temps partiel, les écrits font ressortir qu'ils sont en majorité des adultes, c'est-à-dire que leurs conditions de vie (emploi, engagement familial, etc.) les amènent à ne s'inscrire qu'à un nombre limité de cours par année[4]. Leur formation s'étale donc sur une plus grande période de temps, cette situation étant plus propice à l'abandon des études.

Cette population étudiante prend de plus en plus d'importance dans les universités américaines. Déjà, en 1985, la *National Institute of Éducation* constatait que sur les 12 millions d'étudiants universitaires américains, 40 % étaient inscrits à temps partiel et 20 % d'entre eux étaient des

[4] Il faut noter que certains auteurs américains ont tendance à utiliser le terme étudiants « non traditionnels » plutôt qu'adulte à temps partiel. Pour Bean et Metzner (1985), par exemple, les étudiants « non traditionnels » sont ceux qui, au premier cycle, sont âgés de plus de 25 ans, sont à temps partiel et ne résident pas sur le campus.

adultes (Bean et Metzner, 1985). En 1990, les adultes comptaient pour 40 % des étudiants au premier cycle. Un rapport de l'ACPPU (2013) nous indique qu'au Canada, l'effectif universitaire à temps plein est passé de 593 323 en 1999-2000 à 882 621 en 2009-2010, une hausse de 49%. Pour la même période, l'effectif à temps partiel a connu une croissance plus faible (26%).

Au Québec, la proportion des étudiants à temps partiel est plus élevée dans les universités que dans le reste du Canada. De plus, il est constaté qu'en 2004-2005, les femmes s'inscrivent davantage dans un régime d'études à temps partiel (61.2 % des inscrits) qu'à temps plein (56.1 % des inscrits) dans les universités québécoises (ACPPU, 2006).

Les étudiants adultes inscrits à temps partiel ne forment pas une population aux caractéristiques homogènes. Les raisons qui les poussent à poursuivre des études universitaires sont diversifiées. Pour certains, ce seront des considérations professionnelles (perfectionnement, promotion, augmentation du revenu, réorientation, etc.) qui les amèneront à étudier à l'université, alors que pour d'autres, ce seront des considérations personnelles (amélioration de la culture personnelle, socialisation, etc.).

Bean et Metzner (1985) ont identifié des facteurs qui sont à l'origine de l'abandon des études chez les adultes à temps partiel. Leur recension des écrits les a amenés à proposer un modèle explicatif dans lequel les facteurs d'abandon sont regroupés en catégories et sont jugés en fonction de leur importance sur la décision d'abandonner ou de persévérer dans les études. Voici les conclusions que les auteurs tirent de la recension des écrits.

- La variable qui a le plus de poids dans la décision d'abandonner ou de poursuivre ses études concerne les résultats académiques. Ainsi, plus un étudiant adulte à temps partiel a des résultats faibles, plus il est susceptible d'abandonner. Dans le modèle de Bean et Metzner (1985), un lien important est établi entre les résultats académiques des étudiants à l'université et leurs résultats obtenus lors de leur formation au secondaire.
- Les variables psychologiques (ex. perception de l'utilité des cours, degré de satisfaction, buts visés, etc.) et les variables académiques (méthode de travail, accessibilité des programmes et des cours, degré d'absentéisme, etc.) sont les deux types de variables qui, après les résultats académiques, sont les plus importants à considérer pour expliquer l'abandon des études chez l'adulte.
- Les variables relatives aux caractéristiques de l'étudiant à l'entrée (âge, sexe, communauté ethnique, lieu de résidence, buts poursuivis, etc.) viennent en troisième lieu.
- Enfin viennent les variables relatives à l'environnement (ressources financières, encouragement des proches, responsabilités familières, etc.).

Selon Spanard (1990), les principales raisons invoquées par l'adulte pour justifier l'abandon ou la suspension de ses études sont le manque de temps et le stress. Le temps qu'il doit consacrer à son travail et à sa vie familiale peut le conduire à négliger d'abord ses études et à décider par la suite d'abandonner. Ce résultat semble se confirmer dans l'étude qualitative de Thompson (1992) menée auprès d'étudiants adultes en soins infirmiers. Les étudiantes interviewées soulignent que les deux conditions les plus importantes à rencontrer si l'on veut obtenir son diplôme consistent d'une part à trouver le bon moment pour retourner aux études et d'autre part réussir à maintenir l'équilibre dans le temps qui doit être partagé entre la famille, le travail et les études.

S'inspirant des travaux du département de l'Éducation des États-Unis, Rose (1998) stipule que les caractéristiques socioéconomiques qui peuvent influer sur la décision des adultes d'abandonner leurs études sont : (1) avoir fait des études préuniversitaires non conformes à la norme; (2) avoir une autonomie financière au regard des parents; (3) avoir des enfants; (4) être un adulte monoparental; (5) étudier à temps partiel et (6) avoir un emploi à plein temps. Selon Berkner, Cuccaro-Alamin et McCormick (1996 : cité par Rose 1998), 57% des étudiants rencontrant trois ou plus de ces caractéristiques risquent d'abandonner.

Sales, Droler et Bonneau (1996), Pageau et Bujold (2000) et le Conseil supérieur de l'éducation (2000) relèvent que la fréquentation universitaire à temps partiel est associée à de plus faibles taux de diplomation et que ces étudiants exigent un soutien plus important à la persévérance et à la réussite aux études.

L'OCDE (2010, 2012) constate que le régime d'études à temps plein favorise l'intégration académique de l'étudiant et qu'il est également un facteur significatif de réussite et de persévérance.

En résumé, les recherches sur les étudiants à temps partiel montrent que cette population se distingue à plusieurs égards des étudiants réguliers à temps plein. En général, les auteurs sont portés à penser qu'une meilleure connaissance de leur situation familiale et économique, de leur mode de vie et des contraintes liées à leur emploi permettrait une meilleure compréhension des raisons qui les amènent à abandonner leurs études. Dans le cadre de notre étude, nous examinerons le statut de l'étudiant en comptabilité.

4.3 Le mode d'enseignement

De nos jours, la majorité des universités au Québec offrent des cours à distance pour répondre aux besoins des personnes pour qui il était impossible de suivre des cours sur un campus à des heures fixes. Ces cours peuvent être suivis chez eux, selon leur horaire et à leur rythme en recourant à du matériel didactique écrit, audiovisuel et informatique préparé spécifiquement à leurs fins. Un grand nombre des étudiants qui s'inscrivent à des programmes ou à des cours à distance sont des adultes qui poursuivent également leurs études à temps partiel (Powell, 2006). Comme nous l'avons souligné au point précédent, les adultes forment une clientèle étudiante particulière qui se distingue de la clientèle régulière.

Les raisons qui amènent les étudiants dans l'enseignement à distance à abandonner sont nombreuses, comme le montrent les travaux de Kember (1990) qui en a proposé un modèle (voir le point 2.1.2). Selon cet auteur, les facteurs relatifs à la vie privée et professionnelle de l'étudiant ainsi que la motivation influent sur son intention d'abandonner ou de persévérer. Kember fait également ressortir l'importance de l'adéquation entre les perceptions et les conceptions des étudiants et ce qu'ils reçoivent comme enseignement. Sur ce point, le matériel didactique utilisé et la relation avec le tuteur sont des moyens privilégiés pour favoriser cette adéquation.

Une étude effectuée dans deux universités (distance et sur campus) par Fawcett (1990) relève que la gestion du temps (études, travail, famille) est une des causes invoquées par les étudiants adultes à temps partiel et à distance pour abandonner leurs études.

Dans leur étude, Sauvé *et al*. (2007) concluaient que les principales difficultés éprouvées par des étudiants universitaires québécois nouvellement inscrits dans un contexte de formation à distance ou sur campus ont trait aux difficultés académiques suivantes : (1) les lacunes dans les stratégies d'apprentissage et (2) les préalables déficients à l'écrit et à l'oral. Ces auteurs précisent qu'il existe des différences dans les difficultés entre les étudiants à distance et ceux qui réalisent leurs études sur campus. Les étudiants sur campus semblent éprouver plus de difficultés que leurs collègues en mode distance en ce qui concerne l'éloignement, soit sur le plan physique, la distance qui sépare l'étudiant de son institution ou de sa famille, soit sur le plan psychologique, la non-présence de la famille par rapport à l'université et l'éloignement de la famille. Quant aux étudiants à distance, engagés sur le marché du travail, certaines difficultés liées à l'épuisement professionnel, à la gestion inefficace de la conciliation travail-études et au retour aux études sont beaucoup plus présentes et les caractérisent par rapport aux étudiants qui étudient sur campus. Dans une autre étude, Sauvé *et al*. (2012) constatent que les étudiants sur campus (41,3%) ont sélectionné au moins les mêmes difficultés que les étudiants à distance (55,9%). Cependant, ces étudiants sur le campus ont sélectionné en plus grande proportion que les étudiants à distance les difficultés suivantes : « J'aimerais connaître mes stratégies d'apprentissage dans les situations les plus souvent présentes dans ma formation », « Je me sens surchargé. Que faire pour modifier cette situation? » et « J'aimerais apprendre à faire un résumé ».

Collin et Karsenti (2012) constatent que les TIC ont un impact majeur sur le processus d'intégration académique dans la mesure où leur maîtrise représente un impératif dont ne peuvent se dispenser les immigrants s'ils souhaitent s'intégrer et participer activement à la société d'accueil.

Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013), dans une étude transversale, précisent que certaines dimensions de la relation élève-enseignant, telles que l'implication émotionnelle, le soutien de l'enseignant et l'encadrement, sont toutes associées au risque de décrochage scolaire.

Dussarps et Paquelin (2014) questionnent l'abandon des apprenants en formation à distance (FOAD) en lien avec la dimension socioaffective, c'est-à-dire de l'ensemble des sentiments et émotions véhiculées dans et par les relations sociales entre les acteurs (enseignants, autres apprenants, proches) du dispositif de formation. Selon les auteurs, en dépit de l'éventuelle solitude que peut induire l'isolement en formation à distance, les apprenants persévèrent jusqu'au terme de leur parcours, notamment grâce à leur relation avec autrui, ou au contraire sont susceptibles d'abandonner.

Dans le cadre de notre étude, nous tiendrons compte du mode d'enseignement offert aux étudiants en comptabilité : enseignement à distance et sur campus.

4.4 Les problèmes familiaux

Le soutien des proches se réfère à des difficultés liées aux responsabilités parentales, le support de la famille et des amis ainsi que l'attitude des parents par rapport à la scolarisation. Dans les modèles de Bean et Metzner (1985), Tinto (1992), Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, (1992) sur les problèmes de l'abandon à l'université, certains facteurs externes à l'institution sont identifiés, notamment l'encouragement des amis et de la famille et leur support. Le support social se définit comme l'existence ou la disponibilité de personnes sur lesquelles on peut compter, des

personnes prêtes à nous aider, pour qui l'on compte et qui nous apprécient (Saranson, Levine, Basham et Sarason, 1983 cités dans Grant-Vallone, Reid, Umali et Pohlert, 2004).

Au cours des vingt dernières années, la famille a subi passablement des transformations et elle ne ressemble plus à ce qu'elle a déjà été. Également, il n'est pas rare de constater que les étudiants collégiaux et universitaires soient eux-mêmes devenus des parents. Ceux qui ont un enfant à charge semblent être plus fragiles et un événement mineur peut les conduire au décrochage ou à l'arrêt des études pour un laps de temps indéterminé (Matus-Grossman et Goden, 2002). Les étudiants ayant des enfants à charge peuvent en plus subir de la discrimination, notamment si nous considérons les problèmes pouvant être reliés à une difficulté de logement, de transport et même des problèmes de santé mentale et physique (Matus-Grossman et Goden, 2002).

Les commentaires recueillis dans le rapport des groupes de discussion de la Table des partenaires de l'île de Montréal pour la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire (Bissonnette, 2003) mentionnaient, entre autres, les facteurs familiaux suivants comme étant des facteurs pouvant entraver la poursuite des études pour la tranche d'âge des 15 à 25 ans :

- Parents en mode de survie : les deux parents travaillaient à l'extérieur et ont eu peu de temps à consacrer à leurs enfants.
- Familles dysfonctionnelles : les parents ont été eux-mêmes des décrocheurs. Ils offraient peu d'encadrement à leurs enfants.
- Absence de soutien des parents : les parents avaient une attitude négative ou négligente à l'égard de la scolarisation. Ils ont peu offert d'encadrement et de stimulation à leurs enfants lorsqu'ils étaient au primaire.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons la situation familiale des étudiants et le soutien des proches des étudiants en comptabilité.

4.5 Les problèmes financiers

L'obtention d'une aide financière est un facteur encore fortement étudié puisqu'il semble avoir un impact sur la décision de fréquenter un établissement postsecondaire, mais très peu sur la décision de persister après avoir débuté ses études (Pascarella et Terenzini, 2005). Si les étudiants considèrent que l'aide financière dont ils disposent n'est pas suffisante, ils peuvent être portés à suivre moins de cours ou prendre un travail en dehors du campus, deux comportements qui ont des impacts négatifs, car ils limitent l'intégration scolaire et sociale des étudiants (St-John, Cabrera, Nora et Asker, 2000). Les étudiants qui ont un travail, qui doivent s'absenter lors des cours, qui se sentent inquiets par rapport à l'argent qu'ils ont et qui se sentent surchargés par tout ce qu'ils ont à faire sont à risque d'échouer et d'abandonner leurs études (McInnis et James, 2004).

D'un autre côté, au début de son cheminement postsecondaire, l'étudiant procédera à une évaluation du ratio des coûts et des bénéfices de sa décision; par la suite, il validera la congruence de son expérience et non de ses études (Turner, 2004; Vierstraete et Yergeau, 2013). Les mesures des départs institutionnels indiquent que cette décision se prend pendant la première année pour la majorité des individus (Chenard, 2005). Par contre, l'étudiant qui réalise cet exercice de réflexion le fait sans être véritablement bien renseigné. Usher (2003), par l'entremise d'un sondage national canadien, a constaté que les étudiants ont de fausses perceptions par rapport au

coût de leurs études. Cela révèle que les étudiants quittent leurs études non pas nécessairement en raison du coût, mais en raison de ce qu'ils en retirent en fonction du coût.

Sur le plan financier, le fait qu'un étudiant possède l'argent nécessaire lors de sa première année d'étude a des impacts positifs puisqu'il a la liberté de s'engager et de participer à des activités avec d'autres membres de la faculté, ce qui favorise certainement son intégration sociale (St-John *et al.*, 2000). « …ainsi, les coûts peu élevés reliés à la fréquentation d'un collège ont une influence positive sur la persistance de l'étudiant »[5] (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004, p.34). Aux études postsecondaires, différents types d'aide financière sont offerts aux étudiants, mais il est difficile de relever dans la multitude de recherches sur le sujet quelle aide incite le plus l'étudiant à persister (Pascarella et Terenzini, 2005). Il ressort toutefois de cela que le travail sur le campus ne représente pas une conséquence négative sur la persévérance pour les étudiants impliqués (Vierstraete et Yergeau, 2013) . De Broucker (2005) souligne que certains étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études prennent une décision difficile puisqu'il s'agit de renoncer à des gains immédiats. Par conséquent, une aide financière suffisante permet de faciliter ce choix de s'engager à l'université. L'endettement étudiant a été déterminé comme un facteur explicatif du décrochage scolaire (PRA, 2007 et Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, 2006; Carmichael et Finnie, 2008). Ekos Research Associates Inc. (2006) souligne que 20 % des décrochages au Canada sont liés à un emploi. Le temps consacré à l'emploi nuit à l'étude selon Oettinger (2005) et Van Dyke, Little et Callender (2005).

Dans une étude sur le taux d'absentéisme des étudiants en comptabilité, Paisey et Paisey (2004) ont observé que le fait d'avoir un emploi à temps partiel était la cause la plus fréquemment citée. Les horaires des cours s'agençaient souvent mal avec les horaires de travail. Leur étude ayant été effectuée dans une université écossaise accueillant de nombreux étudiants issus de milieux socio-économiques plus faibles, la majorité d'entre eux occupait un emploi pour payer leurs études.

Enfin, selon King (2005), il est dans l'intérêt des gouvernements de soutenir la persévérance :

- en s'assurant que des fonds d'aide fédéraux pour les étudiants sont employés de façon efficace;
- en aidant les étudiants à faible revenu qui ont accédé aux études postsecondaires et en assurant leur succès une fois qu'ils sont inscrits;
- en tenant les collèges et les universités responsables de l'accomplissement et du cheminent de l'étudiant;
- en produisant de l'information sur les tendances nationales en éducation, y compris sur la persistance.

Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani (2013) confirment que les élèves du secondaire provenant d'une famille à faible revenu sont plus à risque de décrochage scolaire.

D'après Chen, Jones et Moreland (2013), en comptabilité, le décrochage scolaire dû à l'emploi s'inscrit dans un phénomène multifactoriel et n'est pas la cause unique. Certaines recherches concluent que l'expérience scolaire des étudiants joue un rôle proximal dans le processus d'abandon des études (Galand et Hospel, 2012; Rumberger, 2012).

[5] « (…) the lower the costs of college attendance incurred by students, the greater their likelihood of persisting in college » (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004, p.34).

Dans une enquête auprès de 3 000 étudiants de premier cycle universitaire, Vierstraete et Yergeau (2013) concluent que les étudiants qui expriment des besoins financiers non comblés sont plus portés à abandonner leurs études entre la première et la deuxième année dans les programmes de baccalauréat. Les étudiants plus jeunes semblent être les plus touchés par les difficultés financières. L'étude confirme également que l'emploi pendant les études, et plus particulièrement l'emploi hors campus, utilisé comme source de financement, a un impact négatif sur la réussite. Les résultats montrent également que les bourses du gouvernement du Québec et les autres bourses offertes selon le besoin n'ont pas d'impact significatif sur la réussite universitaire.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons la situation financière des étudiants.

4.6 Les connaissances préalables

Certaines études montrent que les étudiants quittent les études parce qu'ils ne possèdent pas les connaissances de base pour répondre aux critères minimaux de l'établissement d'études (Tinto, 2005), ni la formation préalable (Ruph et Hrimech, 2001; Gainen, 1995) ou les deux (Cartier et Langevin, 2001). La performance académique est l'une des variables les plus étudiées en ce qui concerne la persévérance aux études et, selon Pascarella et Terenzini (2005), elle serait un des facteurs les plus importants. Ainsi, les résultats obtenus à l'école secondaire sont de bons prédicateurs de la persévérance des étudiants aux études postsecondaires : plus les résultats sont élevés, plus leurs chances de persévérer augmentent. D'autre part, une étude américaine met en évidence le fait que ceux qui arrivent en première année sans avoir complété toute leur scolarité antérieure, malgré le fait de suivre par la suite des cours compensatoires, font partie de ceux qui ont plus de chances d'abandonner leurs études avant d'obtenir un diplôme (Desjardins, Kim et Rzonca, 2003). King (2005) affirme également que la préparation préalable est essentielle comme facteur déterminant de persévérance aux études, notamment parce que même les étudiants qui obtiennent de bons résultats avant leur admission à l'université peuvent se heurter à des difficultés face à la nature différente des exigences des travaux universitaires.

Particulièrement, les étudiants avec des lacunes importantes en mathématiques et en français sont ceux qui ont le plus de risques de rencontrer des problèmes qui peuvent aboutir à l'abandon de leurs études.

De fait, dans le cadre de notre recherche, nous considérons comme importante la capacité que l'étudiant a de bien identifier le niveau de ses compétences afin de pouvoir lui offrir par la suite des outils en mesure de le soutenir pour s'améliorer dans son parcours universitaire.

4.6.1 Les connaissances déficientes en français

La réussite aux études postsecondaires repose souvent sur la maîtrise de connaissances et de compétences de base de la langue d'apprentissage à l'oral et à l'écrit. Sans ces préalables, l'étudiant risque de se retrouver en situation d'échec et, éventuellement, d'abandonner ses études (Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010; Convert, 2010). Un étudiant ayant des difficultés de lecture dans la langue d'enseignement a des difficultés dans tous les cours et a de fortes chances d'abandon (Tinto, 2010). Or « il est clair qu'il existe un écart entre le niveau de compétences des étudiants et des étudiantes de première année universitaire et les attentes des établissements d'enseignement postsecondaire » (Hyland *et al.*, 2010).

Les résultats des Épreuves de français révèlent des statistiques importantes au niveau de l'écriture du français et plus spécifiquement de l'orthographe et de la grammaire. En effet, en 2008, près de 18 % des élèves n'avaient pas réussi l'Épreuve unique de français qui marque la fin des études secondaires (MELS, 2008) et qu'un pourcentage similaire d'élèves, soit 17 %, a échoué l'Épreuve uniforme de français écrit à la fin de leurs études collégiales en 2009 (MELS, 2009). Afin de pallier les difficultés de certains élèves en français écrit, un cours de mise à niveau a été développé dans la majorité des collèges du Québec. Cependant, un rapport du Comité-conseil de la formation générale (CCFG, 2008) nous apprend qu'environ 25 % des étudiants échouent à ce cours chaque année. En regardant plus en détail les résultats de l'Épreuve uniforme du collégial (MELS, 2009), on note que des trois volets évalués (compréhension et qualité de l'argumentation, structure du texte et maîtrise de la langue), les échecs du volet « maîtrise de la langue » correspondent à 98,92 % du total des échecs de l'Épreuve. Ce volet comprend quant à lui trois sections : vocabulaire (avec 100 % de réussite), syntaxe et ponctuation (avec 93,8 % de réussite) et orthographe d'usage et grammaire (avec 86 % de réussite).

Avec le renouveau pédagogique et la promotion de la société du savoir, le développement des compétences et la maitrise du français s'avèrent encore plus indispensables que par le passé (Nanini, 2009), car les élèves doivent non seulement bien lire les mises en situation (en histoire, en science, en mathématiques, etc.), mais ils doivent également être en mesure de rédiger une réponse développée qui oblige à étayer la pensée, à émettre des hypothèses et à articuler des conclusions dans des textes de plus en plus longs. Selon certains enseignants de français au secondaire (Nanini, 2009), ces compétences sont très loin d'être acquises par l'ensemble des élèves. Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005) affirme que des difficultés prolongées en écriture, particulièrement chez les garçons, peuvent influencer progressivement les autres domaines d'apprentissage et risquent même de mettre un frein à la réussite scolaire de certains (Daigle, 2011). En examinant attentivement les difficultés liées à l'orthographe et à la grammaire, les apprentissages jugés moins bien réussis lors de l'Épreuve Uniforme de 2009 (MELS, 2009), une enseignante au secondaire (Boivin, 2008) écrit que les difficultés de ces élèves sont liées à la syntaxe, lorsqu'ils doivent faire le choix du bon pronom, du temps du verbe ou de la construction des phrases subordonnées par exemple.

Selon Barbeau (2007), les élèves à risque d'échouer à des cours, de changer de programme ou d'abandonner leurs études, commencent leur cheminement collégial avec des acquis antérieurs déficients, particulièrement en français. Cette idée est soutenue par Philion, Bourassa, Leblanc, Plouffe et Arcand (2010) qui mentionnent que plusieurs étudiants décrochent parce qu'ils n'ont pas acquis les préalables et les bases nécessaires à leur réussite et leurs besoins de mise à niveau touchent essentiellement la langue d'enseignement et tout cours pour lequel un étudiant n'a pas réussi à obtenir la note de passage nécessaire à la poursuite de son cursus scolaire. Il est nécessaire pour les étudiants de posséder les connaissances préalables en français exigées par la plupart des programmes collégiaux et universitaires. Enfin, selon Cabot (2012), les difficultés en français affecteraient « leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne. Il semblerait que les difficultés en français contaminent le concept de soi spécifique à d'autres matières scolaires (comme les mathématiques), même en l'absence de difficultés dans ces matières » (p.7).

Van der Yeught (2014) préconise une intervention stratégique qui consiste à mettre en place des formations pour développer le langage spécifique en comptabilité capables de contribuer

efficacement à la professionnalisation des apprenants. Il considère que ces acquis linguistiques jouent un rôle central dans l'apprentissage des notions comptables.

Keef (1988) ne voit pas de corrélation entre le niveau d'anglais langue première et la réussite dans le cours d'introduction à la comptabilité. Elias (1999) traite de l'importance de la communication orale et écrite, mais constate cependant que les étudiants en comptabilité ont des carences à ces niveaux. Deux questionnaires ont été remplis par 126 étudiants en comptabilité de niveau universitaire afin de mesurer leur appréhension à l'écriture et à la communication orale. Selon la recherche, il y aurait une corrélation négative entre elles et la performance.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons les connaissances préalables en français des étudiants en comptabilité en ce qui a trait à la cohérence du texte, la ponctuation, la grammaire et le vocabulaire.

4.6.2 Les connaissances déficientes en mathématiques

Les lacunes en mathématiques au secondaire contribuent à l'abandon des études postsecondaires (Doré-Côté, 2007; Giroux, 2008). Elles touchent aux compétences (1) d'explicitation, (2) d'évaluation et (3) d'intervention (Caron, 2004). Selon Caron (2004), ces trois types de compétences sont nécessaires pour bien réussir dans la plupart des cours à contenu chiffré.

La compétence d'explication est la première à acquérir. Elle est liée au savoir-dire (Racette et Polisois-Keating, 2010, p. 4-5). Il s'agit pour un étudiant d'être en mesure de comprendre les différents langages (naturel, symbolique et graphique) des mathématiques pour qu'il soit par la suite en mesure de s'exprimer en les utilisant. Cette compétence d'explication peut être acquise qu'en partie si les quatre sous-compétences qu'on lui associe ne sont pas toutes développées (Caron, 2004) :

- L'association réfère à la capacité à « comprendre la signification des symboles ou des expressions. Les formules doivent paraître logiques ». Cette sous-compétence implique que l'étudiant arrive à associer certains éléments entre eux. Dans les pires cas, l'étudiant ne fait que répéter mécaniquement ce qu'il a entendu ou vu.
- La compréhension « fait référence à la recherche de liens, c'est-à-dire à l'expression des problèmes et des solutions attendues. Cela demande d'aller au-delà des nombres et des symboles. L'étudiant doit être en mesure d'associer le symbolique à des faits concrets ».
- La structuration « implique d'organiser et de synthétiser les concepts en fonction de leurs généralités ainsi qu'en fonction de la nature des relations qui les lie (équivalence, sous-composantes, hiérarchie, causalité, etc.) en ayant principalement recourt à la pensée déductive ». Par exemple, l'étudiant peut comprendre comment faire un État des variations des capitaux propres et un État de la situation financière (bilan), mais ne voit pas le lien entre les deux. Lorsque l'étudiant atteint la compétence de structuration, il arrive à faire des liens et à hiérarchiser les concepts entre eux.
- La reformulation permet d'expliquer les concepts dans ses propres mots » (Racette et Polisois-Keating, 2010, p. 4-5).

La compétence d'évaluation, deuxième compétence à acquérir, fait référence à la capacité de « savoir-situer » qui correspond à la décomposition d'un problème en sous-problèmes. Elle

englobe la capacité d'identifier les différentes possibilités ainsi que la reconnaissance des champs théoriques appropriés ». (Racette et Polisois-Keating, 2010, p. 6).

La compétence d'intervention, troisième compétence à acquérir « permet à l'étudiant de transposer les connaissances acquises pour les réutiliser dans d'autres contextes » (De Terssac, 1996, cité par Racette et Polisois-Keating, 2010).

Les lacunes en mathématiques sont accrues lorsque les étudiants n'ont pas de bonnes méthodes de travail (Dorais, 2003; Duval, 2006; Montague, 2008; Cyrenne, Larose, Garceau, Deschênes et Guay, 2008; Racette, 2009; Racette et Polisois-Keating, 2010), sont anxieux (Blouin, 1986a; Lafortune, 1990; Lafortune et Pons, 2004), ont de mauvaises attitudes (Blouin, 1986a; Lafortune et Pons, 2004), manquent de motivation, définie par un désintérêt et un découragement (Blouin 1986a; 1986b; Duval, 2006; Lafortune, 1990; Racette, 2008) et ont de mauvaises perceptions de leur compétence à réussir (Blouin, 1986b; Lafortune et Pons, 2004).

Les lacunes en mathématiques s'observent tôt dans le cheminement scolaire de l'enfant, et elles persisteraient si elles ne sont pas corrigées. Elles concerneraient d'ailleurs une grande partie de la population. Selon un rapport du *Every Child a Chance Trust* (2009), il est estimé que 15 millions d'adultes en Angleterre auraient des habiletés mathématiques égales ou inférieures à celles attendues chez un enfant de onze ans. De ceux-ci, 6,8 millions auraient celles d'un enfant de neuf ans. Or, ces lacunes auraient de nombreuses conséquences négatives à long terme; notamment le renvoi des études, des emplois moins payants, le chômage, des comportements antisociaux, un taux de criminalité accru et un moins bon état de santé. Tout ceci impliquerait des dépenses supplémentaires de l'État, et des pertes d'impôts potentiels. De plus, l'amélioration des performances mathématiques d'une nation est associée à une augmentation du PIB (Every Child a Chance Trust, 2009; Geary, 2011; Butterworth, Varma et Laurillard, 2011; Henik, Rubinstein et Ashkenazi, 2011).

La mise à niveau dans les collèges et universités américaines concernerait plus du tiers des étudiants, surtout dans les institutions publiques (Bettinger et Long, 2009; Martorell et McFarlin Jr., 2011; Melguizo, Bos et Prather, 2011). Or, celle-ci serait controversée. Bahr (2009, p.420-421) résume les arguments des « deux camps » ainsi : pour les uns, la mise à niveau servirait à redresser « les inégalités d'ethnicité, de classe et de genre perpétuées dans l'éducation primaire et secondaire, à développer les habiletés minimales jugées nécessaires pour une participation fonctionnelle à l'économie et à la démocratie, et à acquérir les compétences requises qui sont cruciales pour suivre des cours de niveau collégial. Quant aux critiques, ils affirment que les contribuables ne devraient pas avoir à payer deux fois pour les mêmes opportunités d'éducation, que la mise à niveau diminue les standards académiques et la valeur des diplômes postsecondaires, et que la grande quantité d'étudiants non préparés s'inscrivant au collège démoralise les facultés »[6]. De plus, plusieurs critiques doutent de son efficacité réelle (Melguizo, Bos et Prather, 2011).

[6] Traduction libre : « providing opportunities to rectify race, class, and gender disparities generated in primary and secondary schooling, to develop the minimum skills deemed necessary for functional participation in the economy and the democracy, and to acquire the prerequisite competencies that are crucial for negotiating college-level coursework. On the other hand, critics argue that taxpayers should not be required to pay twice for the same educational opportunities, that remediation diminishes academic standards and devalues postsecondary credentials, and that the large number of underprepared students who are enrolling in college demoralizes faculty ».

Bahr (2009, p.424) déplore que la méthodologie des recherches sur la mise à niveau en mathématiques soit défaillante, et que l'on puisse douter de leur validité interne et externe. En effet, plusieurs recherches utilisent des méthodes ayant des contrôles statistiques minimaux, utilisent des échantillons trop petits ou provenant d'une seule institution, font des observations trop courtes, ne distinguent pas les étudiants ayant réussi la mise à niveau de ceux qui l'échouent, abordent peu les effets à long terme ou font la sélection sur la variable dépendante. Sa propre recherche s'appuie sur une cohorte ayant commencé ses études à l'Automne 1995 dans les 107 collèges communautaires de Californie. En s'intéressant notamment à la diplomation et au transfert vers une institution de quatre ans, il constate que les étudiants qui suivent avec succès des formations pour une mise à niveau en mathématiques réussissent par la suite comme tous les autres étudiants. Or, ces derniers seraient une minorité, représentant 24,6 % de l'échantillon. Il qualifie donc le taux de diplomation et de transfert des étudiants en mise à niveau comme étant « abyssal », puisque 81,5 % d'entre eux abandonnent avant.

Bettinger et Long (2009) croient qu'il y a un biais de sélection, puisqu'un étudiant souhaitant éviter les cours de mise à niveau pourrait s'inscrire à un collège ayant un seuil de placement plus faible. Grâce à leurs recherches, ils concluent que si nous comparons des étudiants ayant des antécédents et une préparation similaire, ceux ayant suivi une mise à niveau ont plus de succès dans leurs études. De plus, ceux qui se mettent à niveau en mathématiques seraient plus susceptibles de continuer leurs études dans des domaines demandant des mathématiques, comme les sciences pures. Ils croient qu'à long terme, la mise à niveau en mathématiques est bonne pour l'économie puisque dans le futur, on prévoit un plus grand besoin en main-d'œuvre qualifiée.

Martorell et McFarlin Jr (2011) concluent que la mise à niveau est relativement inefficace : elle diminuerait le nombre de crédits obtenus ainsi que la persistance. Elle pourrait donc diminuer les chances de succès de certains étudiants. Hughes et Scott-Clayton (2011) mentionnent que la mise à niveau peut effectivement avoir des conséquences négatives pour les étudiants. En effet, elle implique d'allonger ses études avec des cours non crédités. Non seulement cela retarde l'entrée sur le marché du travail, cela implique un fardeau financier supplémentaire. On nomme également l'effet psychologique stigmatisant, l'influence du groupe académiquement faible, et le fait que certaines personnes très peu préparées ou sérieuses peuvent s'inscrire au collège « pour essayer » (Bahr, 2009; Bettinger et Long, 2009; Hughes et Scott-Clayton, 2011; Martorell et McFarlin Jr., 2011). Weinstein, Acee et Jung (2011) avancent que la mise à niveau n'est peut-être pas suffisante, il faudrait également enseigner aux étudiants des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation pour leur permettre de devenir plus responsables vis-à-vis leurs apprentissages.

Hughes et Scott-Clayton (2011) doutent quant à elles de la validité de certains tests de classement et mentionnent que d'autres indicateurs pourraient être de meilleurs prédicateurs de succès, comme le dossier scolaire à l'école secondaire. De plus, il pourrait être approprié d'utiliser des tests mesurant des caractéristiques non cognitives. Elles rapportent huit variables identifiées par Sedlacek (2004) : « Conscience de soi positive, auto-évaluation réaliste, être capable de comprendre le système (incluant le racisme), préférence pour les buts à long terme, présence d'une personne capable d'apporter un soutien fort, expérience de leadership, implication dans la communauté, et connaissances acquises sur le terrain »[7] (p.342). Grâce à ces recherches, certains

[7] Traduction libre : « positive self-concept, realistic self-appraisal, successful handling of the system (including racism), preference for long-term goals, availability of a strong support person, leadership experience, community involvement, and knowledge acquired in the field ».

favorisent maintenant des évaluations holistes, en utilisant par exemple des tests comme le *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI) développé par des chercheurs de l'université du Texas à Austin (Weinstein, Schulte et Palmer), qui s'intéresse notamment à l'anxiété, l'attitude, la concentration, et la gestion du temps. Cela pourrait permettre de recommander les étudiants à des services plus appropriés.

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le lien entre les aptitudes mathématiques et la réussite dans les cours de comptabilité, notamment dans le premier cours d'introduction. Mitchell (1988), Gul et Fong (1993), Tho (1994) ainsi que Koh et Koh (1999) établissent une corrélation, et Auyeung et Sands (1994) également, pour les aspects du cours d'introduction qui demandent des calculs. Keef (1998) n'observe une corrélation que pour la partie de comptabilité administrative du cours d'introduction. Yunker, Yunker et Krull (2009) notent que la performance dans le cours d'introduction à la comptabilité s'explique surtout par la moyenne académique des étudiants. Cependant, ils indiquent une forte corrélation entre les habiletés mathématiques et la moyenne académique.

Des recherches ont examiné si les connaissances préalables de la comptabilité sont un facteur de réussite dans le cursus universitaire, ou dans le cours d'introduction. En effet, plusieurs pays offrent des cours à l'école secondaire. Chen, Jones et McIntyre (2008) ont observé que les étudiants ayant suivi des cours au secondaire percevaient plus de bénéfices que les autres à l'étude de la comptabilité. Les résultats sont partagés quant à l'influence de ces cours sur la réussite à l'université, ce que soulignent notamment Byrne et Flood (2008). Mitchell (1988), Gul et Fong (1993) et Tho (1994) observent des avantages quant à la performance. Byrne et Flood (2008) n'en observent que sur certains aspects du cours d'introduction. Cependant, d'autres auteurs n'observent aucune différence (Keef, 1988; Koh et Koh, 1999). Keef (1988) fait remarquer que la matière n'est pas toujours la même. Koh et Koh (1999) écrivent que selon certains auteurs, la performance académique diminue parfois avec le temps chez les étudiants ayant déjà fait des cours de comptabilité. Dans une étude qualitative, Gracia et Jenkins (2002) observent que ces cours sont parfois à l'origine de la décision de choisir de poursuivre des études en comptabilité.

D'après Le Marchand (2014), les mathématiques sont un outil indispensable pour soutenir les techniques d'analyse en vue de reconstituer, à partir de données issues de la comptabilité, la trame et les différentes composantes. Il permet aussi d'en repérer les paramètres clés et d'identifier ses principales lignes de force, tandis que l'examen approfondi aide à valider et expliciter les résultats et à enrichir la représentation obtenue.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons les connaissances préalables en mathématiques des étudiants en comptabilité en ce qui a trait aux exposants, aux équations et inéquations, aux fonctions, aux polynômes, aux calculs de distance et au système de nombres. Le choix de ces variables se fonde sur l'analyse des cours de mise à niveau offerts à l'université.

4.7 Le problème d'intégration sur le plan social

En ce qui concerne l'intégration sociale des étudiants à l'université, Rasmussen (2003) identifie les difficultés liées à la différence d'âge avec le groupe de pairs, à la différence du groupe de pairs comparativement à l'école secondaire, à l'absence d'un groupe équivalent ou d'un cercle

social dans le nouvel environnement, la difficulté à se faire des amis ou à établir un réseau social ou de support et l'incompatibilité avec la culture de l'établissement. Chenard (2005) constate que l'étudiant qui se retrouve sans un véritable réseau d'amis avec qui il a des ressemblances est une situation pouvant jouer considérablement sur son intégration.

Les relations interpersonnelles de l'étudiant lorsqu'il se trouve aux études sont importantes; ceux qui rapportent de bons contacts avec les autres démontrent par exemple un niveau de motivation significativement plus élevé que le reste des répondants (Bennett, 2003). La qualité du groupe de pairs est également un élément clé quant à la rétention de l'étudiant, car un écart entre les compétences d'un étudiant et celles de ses pairs augmente le risque d'abandon volontaire de l'étudiant. (Johnes et McNabb, 2004; Casey, Quinn, Slack et Thomas, 2002)

Hermanowicz-Joseph (2004) constate que l'étudiant engagé dans le processus décisionnel de quitter l'établissement où il a débuté ses études a souvent établi peu de communications avec les personnes faisant partie de son réseau social et encore moins auprès de ses parents qui, la plupart du temps, sont ceux qui acquittent les coûts reliés aux études. En fait, ces étudiants ne consulteraient aucun membre de la faculté et très peu d'amis, ce qui laisse croire que le mécanisme d'abandon se produit dans une isolation sociale.

Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani (2013) confirment que le fait d'être peu altruiste caractérise les élèves à risque de décrochage scolaire au secondaire.

Mercure (2014) estime que les activités académiques liées à la pratique professionnelle (ex. les stages) sont un contexte privilégié qui permet l'intégration sociale des étudiants à l'université.

Ainsi, les étudiants qui abandonnent le collège semblent insatisfaits dans leurs relations interpersonnelles, vivent de l'isolement social et souffrent d'absence d'opportunités de vivre des contacts sociaux (Coffman et Gilligan, 2003).

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons les relations que les étudiants en comptabilité entretiennent avec les autres étudiants, leurs professeurs ou personnes tutrices.

5 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

La corrélation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces et la réussite des études est maintenant démontrée par plusieurs études (Pintrich et Zusho, 2007; Larue et Hrimech, 2009; Vezeau et Bouffard, 2009; Al-Harthy, Was et Isaacson, 2010; Chyung, Moll et Berg, 2010; Dawson, Meadows et Haffie, 2010; Wolters, 2010).

Notre analyse montre toutefois qu'il existe différentes définitions, objectifs et caractéristiques attribués aux stratégies d'apprentissage (Boulet, Savoie-Zajc et Chevrier 1996; Fayol et Monteil, 1994; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998; Hrimech, 2000; Romano, 1991; Weinstein et Hume, 1998; Viau et Louis, 1997; Sauvé *et al.*, 2007). Voici quelques définitions des stratégies d'apprentissage :

- Les stratégies d'apprentissage désignent des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances apprises (Weinstein et Meyer, 1991).

- Les stratégies d'apprentissage recouvrent un ensemble d'actions ou de moyens observables et non observables (comportements, pensées, techniques, tactiques) employés par un individu avec une intention particulière et ajustée en fonction des différentes variables de la situation. Ces stratégies varient en fonction des connaissances à acquérir (Sauvé *et al*., 2007).
- Les stratégies d'apprentissage correspondent aux pensées et comportements des étudiants qui se traduisent par des procédures, des actions utilisées de manière consciente, intentionnelle, flexible et orientée vers la réussite académique (Larue et Hrimech, 2009).

Selon Larue et Hrimech (2009), les stratégies d'apprentissage se regroupent en quatre catégories :

- Les stratégies cognitives se composent des stratégies de mémorisation, d'élaboration et d'organisation des connaissances.
- Les stratégies métacognitives regroupent les stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle.
- Les stratégies affectives touchent aux stratégies de maintien de la motivation, de la concentration et de la gestion des émotions.
- Les stratégies de gestion réfèrent aux stratégies de gestion du temps, de gestion de l'environnement et de gestion des ressources matérielles et humaines.

Enfin, Ruph (2010) considère que les stratégies d'apprentissage sont avant tout des activités mentales de haut niveau, conscientes et délibérées ayant pour but d'acquérir de nouvelles connaissances ou développer de nouvelles compétences. Elles sont de nature métacognitive et autorégulée et s'extériorisent par une grande diversité d'actions. Il regroupe les stratégies d'apprentissage sous deux grandes catégories :

- Les stratégies cognitives sont des activités mentales de traitement de l'information qu'une personne mobilise pour construire ses connaissances théoriques et pratiques. Parmi elles, on retrouve les *stratégies cognitives d'input*, qui visent à s'approprier l'information perceptive, orale et écrite pertinente à l'apprentissage visé en vue d'une utilisation future, et les *stratégies cognitives d'output*, qui consistent en l'appropriation et l'utilisation des connaissances dans un but de production ou de communication.
- Les stratégies d'autorégulation affective et organisationnelle sont des activités mentales guidant les actions posées afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage. Elles sont composées des stratégies de *gestion des ressources externes* (l'organisation de son espace et de ses instruments de travail; la gestion du temps et des périodes à consacrer aux cours, à l'étude, aux travaux, etc.), les stratégies de g*estion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation* ainsi que les stratégies de *gestion de la motivation, du stress et des émotions*.

Selon Ruph et Hrimech (2001), le nombre d'étudiants entrant à l'université avec des déficits en matière de compétences d'apprentissage est en augmentation depuis les dernières années; conclusion réitérée par Vanmuylder, Salvia, De Broeu, Rooze et Louryan (2006). En effet, aux études supérieures, nombreux sont les étudiants qui éprouvent des difficultés à étudier de façon efficace (Ruph, 2010). Des études (Vanmuyldre *et al.*, 2006; Ferla, Valcke et Schuyten, 2008; Rodarte-Luna et Sherry, 2008; Al-Harthy *et al.*, 2010; Dawson *et al.*, 2010) constatent que les étudiants ne semblent pas avoir d'idées claires sur les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent.

Puisqu'une mauvaise connaissance et une mauvaise maîtrise des stratégies d'apprentissage peuvent contribuer à l'échec de l'étudiant (Verzeau et Bouffard, 2009; Endrizzi, 2010), « il est impératif d'envisager une initiation aux pratiques universitaires et aux stratégies d'apprentissage » (Vanmuyldre *et al*., 2006, p.17). La connaissance de ces stratégies (cognitives et d'autorégulation) peut amener l'étudiant à mieux comprendre son comportement face à l'étude. Il sera alors en mesure de mieux s'adapter aux différentes situations d'enseignement.

Parmi les stratégies d'apprentissage déficitaires les plus importantes relevées chez les étudiants à l'université figurent : (1) les stratégies cognitives de lecture et de recherche d'informations (Beaudry, Boulianne, Fisher, Grandtner et Haghebaert, 2008; Beaudry, Camerlain et Begin, 2007; Sauvé *et al.*, 2008; Kozanitis, 2010; Ruph, 2010); (2) les stratégies de gestion des ressources externes comme le temps (Dion, 2006; Racette, 2009; Huard, 2009; Ruph, 2010; TÉLUQ, 2010) et les tâches (Shaienks et Gluszynski, 2007; Greene et Azevedo, 2007; Ferla *et al.*, 2008; Ruph, 2010) et (3) la capacité de gérer ses émotions (Berger *et al.*, 2009; Rodarte-Luna et Sherry, 2008; Racette, 2009; Bartels et Jackson, 2009; Kozanitis, 2010; Ruph, 2010). Ces mêmes difficultés sont également relevées chez les étudiants universitaires québécois ayant suivi des études à distance (Fawcett, 1990; Audet, 2008; Racette, 2009) et chez les étudiants collégiaux canadiens (Rosenfield, Dedic, Abrami, Koestner, Dickie, Rosenfield, Aulls, Krishtalka et Milkman, 2005; Chomienne, 2006; RHDSC, 2007; Ma et Frempong, 2008).

Carr, Fullerton, Severino et McHugh (1996) se sont penchés notamment sur la gestion des travaux à remettre et le temps consacré aux études; ils concluent que les étudiants qui abandonnent ont tendance à attribuer un temps insuffisant aux études; conclusion reprise par Humphrey (2006), Shaienks et Gluszynski (2007), Racette (2008) ainsi que Ma et Frempong (2008). D'autres auteurs se réfèrent à la capacité de planifier et de gérer des tâches (Shaienks et Gluszynski, 2007; Ferla *et al.*, 2008). Gollwitzer (1996, cité dans Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001) a démontré qu'une bonne planification a de nombreux avantages pour soutenir la persévérance aux études : elle facilite le démarrage et la régulation de l'action, améliore la performance, diminue le stress et, ainsi, rehausse le bien-être psychologique des étudiants.

Il semblerait que non seulement les étudiants ont des lacunes dans leurs stratégies d'apprentissage, ils ont également moins d'opportunités de s'autoréguler. Zusho et Edwards (2011, p.27) rapportent que selon Hofer *et al.* (2009), les nouvelles technologies font que les étudiants sont encore reliés à leurs parents par un « cordon électronique ». Non seulement ils communiquent davantage avec eux malgré le déménagement, plusieurs parents aident leurs enfants dans leurs travaux et leur gestion du temps. Ces deux auteurs écrivent également que « les échecs d'autorégulation surviennent généralement lorsque les étudiants sont incapables d'évaluer correctement les caractéristiques et les demandes des tâches à accomplir; qu'ils ont des connaissances limitées au sujet de la tâche, du domaine et/ou des stratégies; et qu'ils sous-estiment ou surestiment leur habileté à compléter la tâche. Ces limites peuvent, à leur tour, mener les étudiants à mal planifier et à se donner des buts inappropriés, ce qui mène à des échecs de suivi et de contrôle de l'apprentissage »[8] (p.27).

[8] Traduction libre : « Failures in self-regulation are likely to occur when students are unable to accurately assess task characteristics and demands; have limited knowledge about the task, domain, and/or strategies; and either over- or underestimate their skills to complete the task. These limitations, in turn, can lead to inappropriate goal-setting and planning and ultimately to failures in monitoring and control of learning ».

Acee et Weinstein (2010) expliquent que selon la théorie de l'action raisonnée (*expectancy-value*) d'Ajzen et Fishbein (1980), « la réussite et l'intérêt soutenu des étudiants dans une matière en particulier peuvent être en partie expliqués par leurs attentes quant à la réussite de ces tâches académiques et par leur valorisation de ces tâches ». Des chercheurs sont ainsi parvenus à établir des corrélations entre les attentes des étudiants et leurs notes en mathématiques, ainsi que leurs intentions de s'inscrire dans des cours de mathématiques plus avancés. Or, la recherche sur l'autorégulation a montré qu'il est possible pour les étudiants de modifier leurs valeurs, croyances et buts académiques grâce à des stratégies d'autorégulation, mais il y en a peu sur la valorisation et le développement de l'intérêt pour une matière. Les auteurs identifient comme méthode possible des messages cherchant à persuader les étudiants de la valeur d'une tâche et de l'utilité des stratégies valorisant davantage leurs cours, notamment en identifiant les contenus pouvant être utiles dans le futur. À cet égard, ils ont mené une étude exploratoire dans des cours de statistiques. Les étudiants étaient invités à lire sur l'importance d'avoir une attitude positive par rapport à leurs cours et sur l'importance des statistiques. Ils ont également participé à diverses activités : par exemple, écrire de courts textes sur l'emploi des statistiques dans leur future carrière. Les résultats montrent que les étudiants ont obtenu des gains significatifs aux tests sur « la valeur de la tâche » et de « l'instrumentalité interne », ce qui suggère que l'intervention a permis aux étudiants d'accorder plus d'importance à leur cours de statistique et à les convaincre que ces connaissances seront utiles. Ils étaient également plus susceptibles de consulter des sites d'aide en statistiques, parce qu'ils auraient probablement développé un intérêt pour en apprendre davantage.

Cho, Weinstein et Wicker (2011) distinguent dans la théorie d'accomplissement des buts deux types de but de réussite : les buts de maîtrise et les buts de performance. Ils constatent que les recherches concluent en général que les buts de maîtrise favorisent la réussite scolaire ce qui semble moins le cas pour les buts de performance. Cette conclusion est cependant contredite par des recherches récentes (Elliot, 2005; Midgley, Kaplan et Middleton, 2001; Pintrich, 2000; Urdan et Mestas, 2006) qui stipulent que les buts de performance pourraient également contribuer au succès scolaire. Selon Cho, Weinstein et Wicker (2011), cette contribution varie selon la compétence perçue des étudiants et les buts qu'ils choisissent. Par exemple, ceux qui se considèrent comme très compétents réussissent bien seulement avec des buts de performance, et encore mieux avec les deux. Les auteurs font l'hypothèse que ces étudiants ont la capacité de poursuivre deux buts à la fois. Ceux qui se considèrent comme peu compétents réussissent bien s'ils ont pour but de maîtriser la matière, mais sans vouloir performer. Mais peu importe la compétence perçue, adopter des buts de faible maîtrise et de faible performance nuit à tous.

Sauvé et coll. (2012) constatent que les étudiants universitaires en sciences humaines, sciences administratives, sciences et en éducation ne semblent pas avoir d'idées claires sur les stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent. En effet, ils ont identifié par ordre d'importance des difficultés sur le plan 1) de la gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation, 2) de l'écoute et de la lecture, 3) de la gestion de la motivation, du stress et des émotions, 4) de la production orale et écrite et 5) de la gestion des ressources externes. Ce sont toutefois les difficultés sur le plan de la gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation qui ressortent en premier lieu. Les étudiants n'arrivent pas à tout enregistrer dans leur mémoire, ils manquent de concentration lorsqu'ils ont besoin d'étudier, ils connaissent mal leurs stratégies de gestion de l'attention, de la concentration et de la mémorisation et ils croient avoir des difficultés d'apprentissage (lenteur, manque de concentration). Les étudiants ont également des difficultés

importantes sur le plan de l'écoute et de la lecture. Ils connaissent mal les stratégies pour retenir facilement l'information qu'ils lisent ainsi que les stratégies à utiliser dans les situations les plus souvent présentes dans leur formation. Lorsqu'ils lisent, ils ne sont pas capables de dégager les idées importantes du texte et de redire ou de synthétiser ce qu'ils viennent de lire.

Schleifer et Dull (2009) ont effectué une recherche sur la métacognition avec le Metacognitive Awareness Inventory (MAI), administré à 1201 étudiants en comptabilité. Les résultats montrent que toutes les variables de métacognition (métaconnaissance et métarégulation) sont positivement associées à des notes plus élevées, et sont corrélées de manière significative l`une à l`autre. Les femmes avaient de meilleurs scores dans les deux échelles de métacognition, et avaient de meilleures notes. Le fait d'être plus avancé dans ses études est corrélé à une plus grande métaconnaissance, mais pas à une plus grande métarégulation.

Ravenscroft, Waymire et West (2012) notent que les étudiants en comptabilité qui performent moins bien ont tendance à être sur confiants dans l'estimation de leur performance aux examens et ceux qui performent le mieux sont moins confiants dans l'estimation de leur performance. Cette erreur de calibration est plus élevée pour les étudiants moins performants. Toutefois, dans les deux cas, cette erreur d'estimation décroîtra durant le semestre (sur 3 examens). Le fait d'avoir une mentalité de croissance (focus sur le processus, motivé par l'apprentissage, mesurant sa performance par rapport à la matière à maîtriser, confiant, à la recherche de rétroaction, travaillant plus fort à la suite de l'échec) a un impact positif sur l'augmentation de la performance entre l'examen 1 et 2, et sur le changement dans l'erreur de calibration dans la prédiction de la performance attendue.

Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent et Pagani (2013) confirment que les difficultés en lecture caractérisent les étudiants à risque de décrochage scolaire.

Dans le cadre de notre étude, nous examinerons les stratégies d'apprentissage : cognitives et d'autorégulation.

6 LES MESURES D'AIDE À LA PERSÉVÉRANCE AUX ÉTUDES

Puisque « le rehaussement de la scolarisation de la population est un défi incontournable dans une société ouverte sur le monde, qui mise sur le savoir, la créativité et l'innovation » (CSE, 2008b, p.7), l'accès et la réussite aux études postsecondaires deviennent des enjeux majeurs qui contribueront au développement du plein potentiel des individus. Dans ce contexte, il nous semble prioritaire de trouver des solutions à l'abandon et de stimuler la persévérance aux études supérieures dans le domaine des sciences comptables compte tenu du haut taux d'abandon dans les programmes de premier cycle.

Selon l'UNETP (2010), l'abandon des études est un processus graduel de désengagement qui peut être renversé grâce à de riches expériences d'apprentissage et à des interactions satisfaisantes au sein de l'établissement d'enseignement. Afin d'aider les étudiants à s'adapter aux circonstances et leur permettre d'obtenir leur diplôme (Wright *et al.*, 2008; Parkin et Baldwin, 2009), il est plus qu'urgent que les établissements postsecondaires soient en mesure de dépister les étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés au cours de leurs études et de leur offrir des programmes de soutien, conçus à leur intention et en fonction de leurs besoins. Ces

mesures doivent s'inscrire dans une approche holistique qui comprend « des dispositifs d'accompagnement personnalisé, mais suppose également des transformations en termes d'offre de formation, d'organisation pédagogique et de pédagogie » (Endrizzi, 2010, p.1). Cette section présente l'état actuel de la recherche et des pratiques en ce qui a trait aux dispositifs d'aide et à la sollicitation effectuée par les établissements d'enseignement afin d'inviter leurs étudiants à recourir aux services d'aide offerts.

6.1 Les services d'aide offerts par les établissements d'enseignement postsecondaires

Que ce soit à distance ou sur campus, des mesures, telles que le tutorat ou des cours d'introduction à un programme, ont été prises par les établissements postsecondaires pour mieux supporter les nouveaux inscrits (Debeurme, 2001; Deschênes, 2001; Bégin et Ringuette, 2005; Dion, 2006; Routhier, 2006; Box, Callan, Geddes, Kemp et Wojcieszek, 2012; Nerson, Quinn, Marrington et Clarke, 2012). Selon Cartier et Langevin (2001), « les dispositifs les plus fréquents et les mieux évalués aux deux ordres de formation impliquent des mesures générales (centre d'aide et atelier sur les stratégies d'étude) et des mesures plus spécifiques aux besoins des étudiants dans leur programme de formation » (p.378).

Tremblay, Bonnelli, Larose et Voyer (2006) affirment, sur la base de leurs résultats de recherche, que « toute mesure visant à favoriser la réussite ne peut se faire sans l'appui du personnel enseignant » (p.138), en quelque sorte le cœur de la relation des étudiants avec leur établissement.

Bégin et Ringuette (2005) constatent toutefois certaines limites aux actions entreprises pour diminuer l'abandon et l'échec aux études universitaires. Selon eux, « les actions sont nombreuses et variées, mais elles présentent peu de coordination entre elles » (p.231). Trop d'acteurs différents y sont impliqués. Le morcellement des activités et des mesures de soutien n'encourage pas une approche intégrée et globale, ce qui crée de la désorganisation. Toujours selon ces auteurs, les actions sont souvent menées sans grande réflexion de la part des acteurs puisque ces derniers proposent des solutions à partir de leur perception de la situation et non en tenant compte d'une compréhension globale des difficultés rencontrées par les étudiants. En fait, les instances universitaires se fondent souvent sur les approches d'intervention orientées vers l'intégration et l'adaptation de l'étudiant au système plutôt que sur l'étudiant lui-même (Dion, 2006). Or, il va de soi que les instances postsecondaires doivent tout d'abord considérer les besoins de l'étudiant et les modalités d'application des mesures d'aide dans le but d'en faciliter leur utilisation (Riopel et Maisonneuve, 2006). De plus, nous remarquons que les besoins des étudiants doivent être pris en compte en fonction de leur cheminement à l'intérieur du programme d'études (de l'accueil jusqu'à la diplomation) et non uniquement en début d'études (Fontaine et Houle, 2005; Hossler *et al.*, 2008; Santiago, Tremblay, Basri et Arnal, 2008; UNETP, 2010). Les dispositifs d'aide mis en place devraient donc permettre à l'étudiant de :

> « se sentir intégré, ou à tout le moins pris en compte, dans la conception et la programmation des activités proposées. Celles-ci doivent être conçues, d'une part, pour stimuler l'activation et gratifier les compétences acquises par l'étudiant et, d'autre part, pour inciter un investissement d'énergie physique et psychique adéquat qui puisse se maintenir tout au long des activités » (Cobut, Courtemanche, Delxaxhe, Dubois, Goemaere, Noël et Salmon, 2007, p.6).

Les stages coopératifs constituent une méthode de financement qui encourage la réussite scolaire à l'université (Vierstraete et Yergeau (2013). Les auteurs constatent que « les habiletés acquises lors des stages coopératifs semblent avoir un impact positif plus important sur la réussite universitaire que les revenus issus de ces stages. En outre, plus les stages sont étalés sur de longues périodes, mieux l'effet de ceux-ci se fait sentir sur les résultats académiques des étudiants. » En plus des stages coopératifs, les bourses institutionnelles offertes par l'université sur la base du mérite semblent avoir un impact positif sur le succès académique.

Bien que les politiques adoptées au début des années 2000 aient favorisé le développement de certains dispositifs, il semble donc que l'élaboration des mesures d'aide à la persévérance manque de coordination et de structure et que, par conséquent, il est possible de se questionner sur leur impact sur la persévérance des étudiants universitaires.

6.2 Les mesures d'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage

Zusho et Edwards (2011) constatent que ce sont les cours de type « apprendre à apprendre » qui sont suggérés aux étudiants pour développer leur autorégulation et ainsi réduire l'abandon. Elles mentionnent également certains logiciels qui contribuent à développer les stratégies d'autorégulation, notamment des logiciels STUDY et CoNoteS2 qui favorisent l'élaboration de cartes conceptuelles. Ces logiciels datent toutefois du début des années 2000.

Tinto (2009) déplore toutefois le fait que les universités ne prennent pas la rétention suffisamment au sérieux. Bien qu'ils considèrent les cours « apprendre à apprendre » utiles, le seul fait de les ajouter est une action superficielle qui ne modifie pas l'expérience étudiante et les causes profondes de l'attrition. Reed, Kennett, Lewis et Lund-Lucas (2011) affirment que ces cours de préparation à l'université offrent plusieurs bénéfices aux étudiants, notamment pour augmenter leurs habiletés d'autorégulation et de gestion de stress. Ils expliquent également que les étudiants ayant des troubles d'apprentissage (TA) se sentent moins préparés pour l'université et se sentent pessimistes par rapport à leur avenir académique. Selon l'étude qu'ils ont menée, les étudiants avec ou sans TA ont pareillement bénéficié d'un cours leur enseignant les stratégies d'autorégulation. Les instruments psychosociaux utilisés dans l'étude ont permis d'identifier les différents types d'étudiants ayant un TA et les gains obtenus par ces étudiants avec le cours de préparation.

Les cours offerts par les établissements d'enseignement portant sur les stratégies d'apprentissage semblent porter fruit (Burchard, 2010). Un tel cours d'introduction aux études postsecondaires efficaces aurait des retombées positives à court et à long terme pour les participants (Burchard, 2010; Roll, Aleven, McLaren et Koedinger, 2011). Hyland et Howell et Zhang (2010) rappellent toutefois que le simple fait d'être exposé à des renseignements quant à ses propres stratégies et compétences ne transforme pas nécessairement les pratiques de l'étudiant. Encore faut-il le stimuler à solliciter l'aide nécessaire et à adopter de saines stratégies d'apprentissage adaptées à sa situation. Des cours similaires ont été offerts dans des écoles de commerce et des départements de comptabilité. Selon certains auteurs (Belcher 2010; Erickson, Stone et Weber 2010; Erickson et Stone 2012; Almaraz, Basset et Sawyerr 2010), ces cours ont donné en général des résultats positifs.

Selon Endrizzi (2010), l'utilisation des technologies dans le cadre des mesures d'aide aux étudiants, par exemple, les outils du Web 2.0 comme les dispositifs visant à préparer l'étudiant à

son nouveau métier apporte des éléments bénéfiques recensés dans plusieurs études, notamment : « l'intégration sociale et académique des nouveaux étudiants, le développement de compétences métacognitives, méthodologiques ou disciplinaires et la mise à disposition d'informations et de ressources » (p.11). Ce même auteur appelle toutefois à « une certaine prudence à l'égard d'une part des compétences supposées maîtrisées de la « net génération » et d'autre part de la tentation fréquente à généraliser un type de dispositif pour cibler tous les étudiants » (p.11).

Box *et al*. (2012) présentent un dispositif d'intervention développé à la Murdoch University, en Australie. Dans ce dispositif, les étudiants de première année considérés comme à risque d'échec ou d'abandon sont identifiés selon divers critères par le personnel enseignant, grâce à un formulaire en ligne. Ils sont ensuite contactés par téléphone par les *First Year Advisors* (FYA). Ceux-ci sont formés pour connaître les diverses ressources sur le campus et à l'extérieur. Ils encouragent donc les étudiants à les utiliser au besoin, ainsi qu'à téléphoner, écrire ou visiter les FYA s'ils en ont envie. Nelson et Gregg. (2012) présentent un dispositif similaire développé à la *Queensland University of Technology*, le *Student Success Program* (SSP). Dans ce dispositif, les intervenants sont des étudiants qui contactent des étudiants considérés à risque répondant aux critères suivants : ceux qui ont été identifiés à risque par les professeurs en raison de leurs absences, de travaux non remis ou bien de mauvais résultats, ceux qui tardent à accepter leur offre d'admission, ou qui le font mal ou en retard, ceux qui n'ont pas assisté aux activités d'orientation de la faculté, les étudiants appartenant à certaines cohortes jugées à risque, et ceux qui à la fin du semestre sont à risque d'échec ou de renvoi.

Pour ce qui est des résultats, les deux projets sont très jeunes et plus de recherches devront être faites. Box *et al*. (2012) affirment toutefois que les appels téléphoniques ont été appréciés des étudiants dans presque tous les cas, et que plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils aimaient savoir que le personnel de l'université croyait en eux. Les FYA auraient d'ailleurs reçu un grand volume de visites sans rendez-vous de la part d'étudiants ayant été référés par du personnel et par d'autres étudiants, ainsi que par ceux qu'ils avaient contactés au téléphone. Quant à Nelson et Gregg (2012), leur étude pilote suggère fortement que le SSP favoriserait la rétention. En effet, 89,2 % des étudiants qui ont été contactés persistent (remettent leur travail final), alors que seulement 66,6 % des étudiants non contactés persisteraient. De plus, les notes des premiers seraient plus élevées. Il semblerait donc que le contact téléphonique proactif et personnalisé favoriserait la persévérance et l'engagement, tout en étant un bon moyen de faire connaître les ressources disponibles sur les campus.

Braun et Sellers (2012) affirment que les jeunes adultes sont cognitivement immatures et ont besoin davantage d'aide pour s'autoréguler. Afin d'évaluer une mesure d'aide sur le plan des stratégies d'apprentissage chez les étudiants inscrits dans un cours d'introduction à la comptabilité, ils ont expérimenté les effets d'un quiz sur 1) la motivation des étudiants 2) leur ponctualité et 3) leur participation aux discussions et aux activités. Ces quiz quotidiens sont courts et faciles à condition d'avoir lu préalablement les lectures obligatoires. Les quiz doivent être remis dans les 5 premières minutes du cours et valent 10 % du total du cours. Les résultats indiquent que 85 % des étudiants ayant fait les quiz se disaient plus préparés, 74 % étaient plus ponctuels et 79 % connaissaient mieux la matière. Sur une période de 4 ans, les chercheurs ont observé que le taux d'échec était plus faible, mais le taux d'abandon n'a pas changé.

Fedoryshyn et Tyson (2003) affirment que la présentation de la carrière par des comptables professionnels auprès d'étudiants du cours d'introduction à la comptabilité a eu un impact

favorable sur la perception que se faisaient ces étudiants des comptables, de la profession et des perspectives d'emploi en comptabilité. Selon les auteurs, il était toutefois impossible de savoir si cette présentation aurait un impact positif ou négatif sur le nombre d'étudiants qui allaient effectivement opter pour une majeure en comptabilité.

Duncan, Kenworthy et McNamara (2012) ont examiné la performance des étudiants dans deux environnements d'apprentissage (forum synchrone et asynchrone). Ils constatent que la qualité de participation des étudiants est positivement liée à la performance à l'examen final tandis que la quantité totale de participation est liée à la performance globale du cours. Ils concluent qu'il faut encourager la participation fréquente dans les deux forums c'est-à-dire synchrones et asynchrones pour maximiser le rendement des étudiants.

Sargent, Borthick et Lederberg (2011) constatent que l'utilisation de tutoriels (courtes vidéos) en ligne a un effet positif sur la motivation et la performance des étudiants du cours de Principes de comptabilité II. Lors de leur première expérimentation à l'automne 2007, 27 tutoriels en ligne, d'une durée de 3 minutes chacun, ont été offert aux 426 étudiants des 2 classes de lectures de Principes de comptabilité II : 122 étudiants n'ont pas utilisé les vidéos et 304 les ont utilisés. Les résultats indiquent que 71,4% des étudiants utilisateurs ont visionné trois fois ou plus les tutoriels, que le taux de réussite au cours est 81,9% chez les utilisateurs comparativement à 59,2% pour les non-utilisateurs. Les auteurs concluent que les étudiants ayant des aptitudes plus faibles peuvent réussir et que les tutoriels en ligne représentent une intervention relativement simple, peu coûteuse et qui se conserve pendant plusieurs années.

Chu et Libby (2010) constatent que l'engagement actif des étudiants dans leur apprentissage favorise l'établissement de liens entre les concepts et améliore l'apprentissage des connaissances techniques dans un cours d'impôt. Les étudiants devaient composer six questions à choix multiples en documentant les motifs pour recommander une solution particulière et rejeter les autres choix proposés.

Shoulders et Hicks (2008) présentent l'ADEPT Learning Cycle. Les étudiants doivent réussir des tests diagnostiques à temps pour obtenir le droit de passer leurs examens. En contrepartie, le professeur offre beaucoup de soutien (tutorat individuel) et de rétroaction immédiate. Les résultats seraient prometteurs, et les étudiants apprécieraient cette méthode.

6.3 Les mesures d'aide sur le plan de l'intégration sociale et académique

Mercure (2014) constate que les stages facilitent l'intégration dans un milieu réel et l'expérimentation de l'effet des actes professionnels dans les réalités du milieu. Ils permettent aussi une réflexion sur la capacité professionnelle à intervenir de manière compétente avec des personnes et des groupes, et ce, en lien avec les codes d'éthique et de déontologie. Tous ces éléments contribuent efficacement à l'établissement d'un réseau social pendant les études.

Salmon, Houart et Slosse (2012) réitèrent qu'il est indispensable d'outiller le plus tôt possible l'étudiant, tant au niveau social qu'académique. Ils constatent que la mise en place des dispositifs d'aide dans les universités a comme première fonction de lutter, de façon préventive, contre l'échec en première année.

6.4 Les mesures d'aide en mathématiques

Deux types de mesures sont offerts dans les établissements postsecondaires : le cours d'appoint et le soutien personnalisé sous forme de tutorat ou de mentorat. Lorsque les étudiants rencontrent des difficultés dans les études postsecondaires, les centres d'aide en mathématiques peuvent être une ressource intéressante. Offerts comme complément à la formation régulière, « bien que leur plus grand attrait est de rendre immédiatement disponible un soutien individuel attentionné lorsque l'étudiant rencontre un problème spécifique, les étudiants parlent également de l'importance de l'atmosphère et de l'environnement d'apprentissage, du plus grand contrôle des étudiants, de l'absence de contraintes de temps, de l'aspect informel et de la sécurité psychologique des centres »[9] (Solomon, Croft et Lawson 2010, p. 423). En effet, les étudiants ne seraient pas toujours à l'aise de demander de l'aide à leurs professeurs, notamment parce que ceux-ci semblent trop occupés. De plus, en raison du retrait du support aux études postsecondaires, certains souhaitent obtenir une rétroaction pour s'assurer d'être sur le bon chemin. Les centres d'aide permettraient la formation de communautés de pratiques, à condition d'avoir un lieu approprié dans lequel s'implanter (Solomon, Croft et Lawson 2010). De plus, ces centres pourraient spécialement bénéficier aux femmes, qui se sentent souvent marginalisées dans le monde des mathématiques : ils leur permettent de poser leurs questions plus discrètement qu'en classe. En effet, les femmes éprouveraient des difficultés particulières dans les mathématiques postsecondaires. Se sentant en marge de la pratique, celles-ci auraient une identité fragile de mathématiciennes, car « il n'y a pas d'espace discursif dans lequel elles peuvent appartenir, puisque les identités possibles et les normes culturelles sont masculines » [10] (p. 582). (Solomon, Lawson et Croft, 2011). Selon Cass *et al*. (2011), les femmes sont plus susceptibles d'entreprendre des études d'ingénierie si leurs talents en mathématiques sont reconnus par leurs professeurs et leurs parents.

Certains programmes permettent de mieux préparer les étudiants avant qu'ils n'entrent au collège. Par exemple, Fine, Duggan et Braddy (2009) ont testé le logiciel ALEKS dans des classes de douzième année en Oklahoma. Celui-ci est accessible en classe ou à distance, et permet de faire les suivis des apprentissages et de créer des programmes spécialisés selon les compétences déjà maîtrisées par l'élève.

Le cadre d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec fournit différents critères de réussite en résolution de problème sans toutefois indiquer comment soutenir l'étudiant dans son apprentissage. Tout comme Fagnant, Marcoux et Vlassis (2013), nous nous questionnons sur la façon d'interpréter la démarche de l'étudiant pour le guider, apprécier la richesse de sa représentation du problème et de son processus de résolution ainsi que le sens accordé par l'étudiant aux contraintes du problème (Bélanger, 2014) et les stratégies d'autorégulation permettant d'exercer un contrôle sur le processus de la résolution de problèmes (Saboya, 2012).

Enfin, Larose, Cyrenne, Garceau, Harvey, Guay, Godin, Tarabulsy et Deschènes (2011) présentent un système de mentorat développé dans les Cégeps de la région de Québec. Ces auteurs expliquent qu'au Canada et aux États-Unis, deux étudiants sur cinq admis dans des

[9] Traduction libre : « While their greatest benefit is the availability of focused one-to-one support as an immediate response to specific problems, student also comment on the importance of atmosphere and the learning environment, an increase in student control and lack of time pressure, and the informality and psychological security of centres ».
[10] Traduction libre : « there is no discursive space in which they can belong, since the available identities and cultural norms are masculine ».

programmes de mathématiques, science et technologie au collège et à l'université ne graduent pas. Ils ont donc jumelé des étudiants collégiaux de première année des programmes de sciences de la nature, sciences lettres et art, et d'informatique avec des étudiants achevant un baccalauréat en sciences et en génie. En général, les mentors avaient fréquenté le même établissement, avaient les mêmes intérêts professionnels et étaient de même sexe que l'étudiant avec qui ils étaient jumelés. Ils devaient se rencontrer deux fois par mois, les aider dans leurs travaux scolaires, les aider à explorer les programmes de sciences et technologie, et développer leur culture scientifique. En comparant les résultats obtenus avec ceux du groupe de contrôle, ils ont observé que ce programme augmentait la persistance, surtout chez les hommes.

6.5 Les mesures d'aide en français

La plupart des mesures d'aide en français se concrétisent par l'offre de cours de mise à niveau à l'université. Par exemple, à l'UQAM, le cours LIN1002, Connaissances de base en grammaire du français écrit, est exigé des étudiants à un baccalauréat n'ayant pas réussi le test de français écrit de l'UQAM. Toutefois, certains étudiants n'ont pas à faire le test, soit ceux ayant réussi l'épreuve uniforme de français pour l'obtention de leur diplôme d'études collégiales, ceux détenant un grade universitaire québécois (baccalauréat, maîtrise, doctorat) ou l'équivalent décerné par une université francophone, et ceux détenant un baccalauréat français émis par une Académie française.

6.6 Les mesures d'aide en comptabilité

Dans le domaine de la comptabilité, l'apprentissage est difficile, d'où la rareté des diplômés dans ce domaine, puisque cette discipline demande particulièrement de bonnes compétences d'explication, d'évaluation et d'intervention. Lorsque la compétence d'explication n'est pas suffisamment maîtrisée, le développement des capacités d'analyse, de résolution de problèmes et de prise de décision s'en trouve limité (Caron, 2004). Selon Caron (2004), les étudiants ont de la difficulté à savoir quoi faire. Ils ont du mal à développer la compétence d'évaluation (2e niveau) qui demande de savoir identifier les problèmes et les sous-problèmes. Cette difficulté résulte souvent de connaissances préalables non assimilées qui rendent les étudiants inaptes à assimiler la nouvelle matière (Reese, 2007; Schwartz, 2005). Conséquemment, les étudiants commettent des erreurs d'évaluation, soit en ce qui a trait à l'identification des concepts sous-jacents et à l'identification des méthodes applicables (Caron, 2004). Cette inaptitude à évaluer correctement un problème a un effet négatif sur leur motivation à apprendre. Lorsque l'étudiant ne sait pas quoi faire, il ne sent pas qu'il a la compétence à réaliser la tâche (Pintrich, 2003; Viau, 1999; Viau et Bédard, 2001; Viau et Bouchard, 2000; Viau et Joly, 2005) et s'en suit une perte de motivation, puis une augmentation de l'anxiété qui peut mener à l'abandon des études universitaires en comptabilité (Racette, 2010). Que dit la recherche sur les dispositifs mis en place pour résoudre cette difficulté à développer la compétence d'explication en comptabilité?

Etter, Burmeister et Elder (2000) décrivent un modèle d'apprentissage coopératif. Il s'agit de séances d'aide pour un cours d'introduction à la comptabilité. Elles sont optionnelles et offertes à tous. Les auteurs auraient eu de bons résultats avec ce modèle, car les participants qui allaient aux séances d'aide ont eu une note moyenne au cours d'introduction à la comptabilité plus élevée et le nombre d'échecs a diminué en comparaison avec les étudiants n'ayant pas eu recours à ces séances d'aide. De plus, pour un sous échantillon de 9 écoles (collèges et universités

américaines), les auteurs ont constaté que le taux d'abandon du cours était plus faible auprès des étudiants ayant participé aux séances d'aide (28.03%) comparativement aux étudiants n'ayant pas participé aux séances d'aide (38.83 %).

Premuroso, Tong et Beed (2011) s'intéressent à l'efficacité des « clickers[11] » ou « Audience Response System » (ARS) dans un cours d'introduction à la comptabilité. Les résultats auprès de 98 étudiants universitaires du cours d'introduction à la comptabilité indiquent que le groupe expérimental (clickers) par rapport au groupe contrôle (quiz papier), a des notes plus élevées à l`examen final et aux devoirs en ligne, a une moyenne cumulative plus élevée et moins d`étudiants ont échoué le cours. Par rapport aux étudiants ayant abandonné ou ceux du groupe n'ayant pas utilisé les clickers, ils observent que : « Ce n'est pas simplement l'utilisation du clicker qui contribue à la performance des étudiants lors de l'examen, mais la manière dont le clicker est utilisé par l'instructeur et la moyenne obtenue par les étudiants pour le clicker pendant tout le cours qui contribuent à la performance des étudiants aux examens du cours d'introduction en comptabilité financière ».[12] (Premuroso, Tong et Beed, 2011, p. 721)

Sanders et Willis (2009) ont expérimenté l'apport des outils de mise à niveau (étude à l'aide d'un guide d'étude, le programme ALEKS[13], le « Boot camp[14] », la présence au cours de comptabilité Principe I, la lecture et le tutorat) sur le taux de réussite à l'examen PACE. Cet examen d'une durée de 2 heures se fait en classe et évalue le degré de préparation d'un étudiant pour réussir le cours de comptabilité intermédiaire I. Une analyse de la variance a montré une différence statistiquement significative (de 47,9% à 34,1%) du taux d'échec entre le printemps 2006 et l'automne 2006. À la suite de leur entrée dans le cours de comptabilité Intermédiaire I, les étudiants ont rempli un questionnaire post-examen de 39 items concernant le PACE. Ils mentionnent que le PACE les a aidés à comprendre le degré de préparation requis pour commencer le cours et ils ont identifié le « boot camp » et le programme ALEKS comme étant les deux outils de mise à niveau les plus utilisés.

Dans un cours d'introduction à la comptabilité, Theuri, Greer et Turner (2011) ont utilisé une vidéo dans laquelle des étudiants présentent un certain nombre de concepts du cours appliqués à une situation d'affaires. Les étudiants devaient visionner cette vidéo, en plus de lire sur la matière dans le manuel de référence pour le cours, avant la séance portant sur le sujet en question. Le visionnement de cette vidéo a permis d'améliorer la performance des étudiants sur un quiz administré au début de la séance comparé à celle d'étudiants n'ayant pas visionné la vidéo. Les habiletés cognitives de compréhension, d'application et d'analyse des étudiants ayant visionné la vidéo ont été plus particulièrement améliorées.

[11] Cette technologie permet aux enseignants de questionner leurs étudiants pendant leur cours et d'évaluer leur compréhension à l'aide de graphiques illustrant le taux de réussite et d'échec des réponses. Ces réponses sont données par les étudiants à l'aide d'une télécommande. Les chercheurs font l'hypothèse que cette technologie interactive favoriserait la participation et l'implication des étudiants dans leur cours tout en permettant au professeur de mesurer la compréhension de ses étudiants de la matière.

[12] Traduction libre : « It is not merely the use of the clicker that contributes to student exam performance, but how the clicker is used by the instructor and the resulting average obtained by the student on their clicker grade throughout the course that contribute to student examination performance in the introductory financial accounting course ».

[13] Le programme ALEKS est un système d'aide en ligne pouvant être utilisé pour l'évaluation des connaissances et pour l'étude.

[14] Le «boot camp» se fait en classe, sur une période de deux jours à raison de 4 heures par jour et couvre 13 sujets pertinents.

Owhoso, Malgwi et Akponi (2014) constatent que les étudiants, qui ont utilisé un dispositif d'intervention en ligne, conçu pour les aider à développer les capacités et les compétences en introduction à la comptabilité, ont choisi en plus grande proportion de poursuivre leurs études dans un programme de comptabilité que les étudiants qui ne l'ont pas utilisé.

Chen, Jones et Moreland (2014) ont comparé l'efficacité d'un cours de comptabilité offert en ligne par rapport à une prestation traditionnelle (en classe) en fonction du niveau du cours donné. Les résultats indiquent que plus le cours est complexe, plus les étudiants ont une préférence pour le mode de cours en campus qu'en ligne.

Kidwell, Fischer, Braun et Swanson (2013) constatent l'importance de développer des outils d'évaluation en lien entre les objectifs d'apprentissage dans un cours en éthique professionnelle en comptabilité. Ces outils doivent permettre aux étudiants de démontrer leur compétence éthique et les enseignants en comptabilité doivent être imputables vis-à-vis de l'apprentissage des étudiants.

Jackson (2014) constate que certains étudiants manquent de motivation (engagement et prise de conscience) afin de maintenir l'effort nécessaire à la réussite dans leur programme de comptabilité. Pour remédier à la situation, il suggère la mise en place de "Boot Camp" pour préparer les nouveaux étudiants en comptabilité aux attentes du programme.

BIBLIOGRAPHIE

Acee, T.W. et Weinstein, C.E. (2010). Effects of a value-reappraisal intervention on statistics students' motivation and performance. *The Journal of Experimental Education*, *78*(4), 487-512.

Ajzen, I. et Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Alder, R.W., Whiting, R.H. et Wynn-Williams, K. (2004). Student-led and teacher-led case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course. *Accounting Education*, *13*(2), 213-229.

Al-Harthy, I.S., Was, C.A. et Isaacson, R.M. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: A path analysis. *International Journal of Education, 2*(1), 1-20.

Almaraz, J., Bassett, J. et Sawyerr, O. (2010). Transitioning into a major: The effectiveness of an academic intervention course. *Journal of Education for Business, 85*(6), 343-348.

Alon, S. et Gelbgiser, D. (2011). The female advantage in college academic achievements and horizontal sex segregation. *Social Science Research*, *40*(1), 107-119.

Arthur, N. et Everaert, P. (2012). Gender and performance in accounting examinations: Exploring the impact of examination format. *Accounting Education: An International Journal*, *21*(5), 471 -487, October.

Ashcroft, B.E. (1986). *Predictive validity of the Canfield Learning Style Inventory for determining persistence in an undergraduate engineering program.* Memphis, TN : Memphis State University.

Association canadienne des professeures et professeurs d'université [ACPPU]. (2006). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*. Ottawa : ACPPU. Repéré à http://www.caut.ca/docs/almanac/2006_caut_almanac_fr.pdf?sfvrsn=2

Association canadienne des professeures et professeurs d'université [ACPPU]. (2013). *Almanach de l'enseignement postsecondaire au Canada de l'ACPPU*. Ottawa : ACPPU. Repéré à http://www.caut.ca/docs/almanac/2012-2013-caut-almanac-of-post-secondary-education-in-canada.pdf?sfvrsn=0

Association des universités et collèges du Canada [AUCC]. (2011). *Tendances dans le milieu universitaire. Volume 1 : Effectifs*. Ottawa, Ontario : Association des universités et collèges du Canada. Repéré à http://www.aucc.ca/wp-content/uploads/2011/05/tendances-dans-le-milieu-universitaire-vol1-effectifs-2011-f.pdf

Audet, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits.* Montréal : REFAD. Repéré à http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19210024124910382069

Aumond, M. et Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et francophonie*, *22* (2), 32-39.

Auyeung, P.K. et Sands, D.F. (1994). Predicting success in first-year university accounting using gender-based learning analysis. *Accounting Education: An International Journal*, *3*(3), 259-272.

Auyeung, P.K. et Sands, D.F. (1996). A cross-cultural study of the learning style of accounting students. *Accounting and Finance, 36*, 261-274.

Bahr, P.R. (2009). Does mathematics remediation work? : A comparative analysis of academic attainment among community college students. *Research in Higher Education, 49*(5), 420-450.

Baillargeon, G. et N'zué, K.A. (2007) *Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du programme de prêt et bourse, volet 4 : la formation universitaire au baccalauréat.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Baker, R.E., Simon, J.R. et Bazeli, F.P. (1986). An assessment of the learning style preferences of accounting majors. *Issues in Accounting Education, 1*(1), 1-12.

Baldwin, B.A. et Reckers, P.M.J. (1984). Exploring the role of learning style research in accounting education policy. *Journal of Accounting Education, 2*(2), 63–76.

Barbeau, D. (2007). *Interventions pédagogiques et réussite au cégep : méta-analyse*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Bartels, J. et Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences, 19*, 459-463.

Basque, J., Nault, T., St-Pierre, M., Toussaint, P., Fournier, F., Lajoie, J. et Brunet, L. (2009). *Un modèle de formation intégrant le mentorat, la pratique en milieu de travail, la communauté de praticiens-apprenants en ligne et la modélisation des connaissances pour des programmes universitaires professionnels – Application à la formation en administration scolaire*. Rapport de recherche. Montréal : Centre de recherche LICEF, Télé-université.

Bean, J.P. et Metzner, B.S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research, 55*, 485-540.

Beaudry, N., Boulianne, B., Fisher, C., Grandtner, A-M. et Haghebaert, E. (2008). Définir les attentes en termes de maîtrise et de qualité du français oral et écrit à l'université : des compétences communicationnelles et langagières. *Correspondance, 13*(4). Repéré à http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr13-4/Attentes.html

Beaudry, N., Camerlain, L. et Begin, C. (2007). Le Rusaf s'affiche. *Correspondance, 13*(1). Repéré à: http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr13-1/Rusaf.html

Bégin, C. et Ringuette, M. (2005). L'étendue de nos actions. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p.223-240). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bélanger, J.-P. (2014). *L'imagination créative pour interpréter des productions d'élèves en mathématiques de la fin du primaire et du début du secondaire en résolution de problèmes.* Mémoire de maîtrise en éducation. Québec : Université Laval.

Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop-out rates in a university business studies department. *Journal of Further and Higher Education, 27*(2), 123-141.

Ben Yoseph, M., Ryan, P. et Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education, 47*(1), 24–30.

Berger, J., Motte, A. et Parkin, A. (2009). *Le prix du savoir. L'accès à l'éducation et la situation financière des étudiants au Canada* (4e éd.). Montréal : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Bettinger, E.P. et Long, B.T. (2009). Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work? *The Journal of Human Resources, 44*(3), 736-771.

Bissonnette, N. (2003). *Table des partenaires de Montréal sur la persévérance, la réussite et le soutien au raccrochage scolaire.* Québec : Gouvernement du Québec.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méta-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(1), 1-35.

Blouin, Y. (1986a). Réadapter les handicapés des mathématiques. *Prospectives, 22*(3), 115-121.

Blouin, Y. (1986b). Stimuler la réussite en mathématique. *Bulletin AMQ, 25*(2), 8-16.

Boivin, M.C. (2008). Les élèves et la grammaire : observations en classe et implications didactiques. *Québec français, 148*, 92-93.

Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*, 589-604.

Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Box, G., Callan, N., Geddes, T., Kemp, H. et Wojcieszek, J. (2012). University first Year advisors: A network approach for first-year student transition and retention. A Practice Report. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(1), 91-100.

Braun, K.W. et Sellers, R.D. (2012). Using a "Daily motivational quiz" to increase student preparation, attendance, and participation. *Issues in Accounting Education, 27*(1), 267-279.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S. et McClendon, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report, 30*(3).

Briggs, A.-R. J. (2000). Promoting learning style analysis among vocational students. *Education & Training, 43*(1), 16-23.

Bryant, S.M., Kahle, J.B. et Schafer, B.A. (2005). Distance education: A review of the contemporary literature. *Issues in accounting education, 20*(3), 255-272.

Burchard, M.S. (2010). *Long-term metacognitive effects of a strategic learning course for post-secondary students with and without disabilities* (Thèse de doctorat, George Mason University, VA). Repéré à http://u2.gmu.edu:8080/ dspace/handle/1920/5833

Butterworth, B., Varma, S. et Laurillard, D. (2011). Dyscalculia: from brain to education, *Science, 332* (6033), 1049-1053.

Byrne, M. et Flood, B. (2008). Examining the relationships among background variables and academic performance of first years accounting students at an Irish University. *Journal of Accounting Education, 26*, 202-212.

Cabot, I. (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français: l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité* (Thèse de doctorat, Université de Montréal).

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. et Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education, 63*(2), 143-164.

Canfield, A. (1980). *Learning styles inventory: Technical manual*. Birmingham, Royaume-Uni : Humanics Media.

Caron, F. (2004). Niveaux d'explicitation en mathématiques chez des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation, 30*(2), 279-301**.**

Carmichael, L. et Finnie, R. (2008). Family Income, Access to Post-Secondary Education and Student Grants: Why equal access requires more than loans. Dans *Who Goes? Who Stays? What matters?: Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada.* Montréal : McGill-Queen's University Press.

Cartier, S. et Langevin, L. (2001). Tendances et évaluations des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation, 127*(2), 353-381.

Casey, L., Quinn, J., Slack, K. et Thomas, L. (2002). *Student Services Project: Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education*. London : DfES.

Carr, K. C., Fullerton, J. T., Severino, R. et McHugh, M. K. (1996). Barriers to completion of a nurse-midwifery distance education program. *Journal of Distance Education, 11*(1), 111-131.

Cass, C.A.P., Hazari, Z., Cribbs, J., Sadler, P.M. et Sonnert, G. (2011,octobre). *Examining the impact of mathematics identity on the choice of engineering careers for male and female students*. Communication présentée à la 41e Conférence de ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, Rapid City, South Dakota.

Chenard, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 67-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chen, C., Jones K.T. et Mcintyre, D.D. (2008). Analyzing the factors relevant to students' estimations of the benefits and costs of pursuing an accounting career. *Accounting Education: An International Journal, 17*(3), 313-326.

Chen, C. C, Jones, K.T., Moreland, K.A.. (2013). Online Accounting Education versus In-Class Delivery: Does Course Level Matter? *Issues in Accounting Education*, *28*(1), 1-16.

Cho, Y., Weinstein, C.E. et Wicker, F. (2011). Perceived competence and autonomy as moderators of the effects of achievement goal orientations. *Educational Psychology*, *31*(4), 393-411.

Chomienne, M. (2006). La persévérance dans les cours en ligne au collégial. *Bulletin Clic. 61*. Repéré à http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1011

Chu, L. et Libby, T. (2010). Writing mini-cases: An active learning assignment. *Issues in Accounting Education*, *25*(2), 245-265.

Chyung, S.Y., Moll, A.J. et Berg, S.A. (2010). The role of intrinsic goal orientation, self-efficacy, and E-learning practice in engineering education. *The Journal of Effective Teaching*, *10*(1), 22-37.

Clariana, R. B. (1997). Considering learning style in computer-assisted learning. *British Journal of Educational Technology*, *28*(1), 66-68.

Chen, C.C., Jones, K.T. et Moreland, K.A. (2013) Online Accounting Éducation versus In-Class Delivery: Does Course Level Matter? *Issues in Accounting Education*, *28*(1), 1-16.

Cobut, B., Coupremanne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B. et Salmon, D. (2007). L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur: conditions, actions et questions sur les critères de qualité. Comment développer des actions d'accompagnement pédagogique? Dans *Actes du 23e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire*. Monastir, Tunisie : Université de Monastir.

Coffman, D. et Gilligan, T. (2003). Social, Support, Stress and Self-Efficacy: Effects on Student's Satisfaction. *Journal of College Student Retention*, *4*(1), 53-66.

Coggins, C.C. (1988). Preferred Learning Styles and their impact on completion of external degree programs. *The American Journal of Distance Education*, *2*(1), 25-37.

Collin, S. et Karsenti, T. (2012). Étudiants internationaux, intégration académique et sociale et TIC : une triade à explorer. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *9*(1-2), 38-52. www.ritpu.org

Comité conseil de la formation générale [CCFG]. (2008). *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Commission de l'enseignement supérieur des Provinces maritimes (2009), Participation aux études universitaires : Mesures du progrès et des résultats des étudiants, (www.mphec.ca/fr/research/participation.aspx).

Conseil canadien sur l'apprentissage [CCA]. (2006). *Rapport sur l'enseignement au Canada. L'enseignement postsecondaire au Canada : un bilan positif, un avenir incertain*. Ottawa : Conseil canadien sur l'apprentissage.

Conseil des ministres de l'éducation du Canada [CMEC]. (2013). *Programme pancanadien d'évaluation : Revue de la littérature sur les programmes d'études et l'élaboration des évaluations en sciences*,

Toronto (Ontario) : Conseil des ministres de l'éducation du Canada. (rapport non publié).

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale* (p. 49-66). Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales. 183*, 14-31.

Côté, N. (2012, novembre). Des emplois nombreux et variés en comptabilité. Journal La Presse. Repéré à http://affaires.lapresse.ca/cv/comptabilite/201211/05/01-4590494-des-emplois-nombreux-et-varies-en-comptabilite.php

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica-Anthropos.

CRÉPAS. (2001). Définition de l'abandon scolaire. Repéré à http://www.crepas.qc.ca/abandon/document/DéfinitionAbandonInternet.pdf

Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. Communication présentée au Congrès de l'American Educational Research Association, Montréal, Canada.

Cyrenne, D., Larose, S., Garceau, O., Deschênes, C. et Guay, F. (2008). Avoir les étudiants de sciences de la nature dans notre MIRES. *Pédagogie collégiale, 21*(3), 4-8.

Daigle, D. (2011). *Compétence orthographique et dysorthographie : rôles des procédures explicites et de la rétroaction corrective* (action concertée en cours: Programme de recherche sur l'écriture, Université de Montréal).

Davies, R. et Elias, P. (2003). *Dropping out: a study of early leavers from higher education* (Rapport de recherche nº RR386). London: Departement for Education and Skills.

Dawson, D.L., Meadows, K.N. et Haffie, T. (2010). The effect of performance feedback on student help-seeking and learning strategy use: Do clickers make a difference? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 1*(1).

De Broucker, P. (2005). *Accéder aux études postsecondaires et les terminer : la situation des étudiants à faibles revenus*. Ottawa : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Debeurme, G. (2001). La mise en place de mesures d'encadrement destinées à des étudiants de l'ordre universitaire avec des compétences langagières lacunaires en français écrit. Dans *Actes de Colloque de l'association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du français langue maternelle*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

DeRemer, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model (*thèse de doctorat non publiée). Université du Texas à Austin.

Deschènes, A-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Revue de l'enseignement à distance*. *16* (2). Repéré à http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html

Desjardins, S. L., Kim, D. O. et Rzonca, C. (2003). A nested analyses of factors affecting bachelor's degree completion. *Journal of College Student Retention*, *4*(4), 407-435.

Dion, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire* (thèse de doctorat non publiée). Université du Québec à Trois-Rivières.

Direction de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec [DRI]. (2013). Statistiques sur les taux de déperdition dans le programme de baccalauréat en sciences comptables (par cohorte). Québec : Université du Québec.

Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale, 16*(4), 9-15.

Doré-Côté, A. (2007). *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation bienveillante, l'engagement de l'élève et le décrochage scolaire chez les élèves de la troisième secondaire* (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada).

Drago, W., Peltier, J.W., Hay, A. et Hodgkinson, M. (2005). Dispelling the myths of online education: Learning via information superhighway. *Management Research News, 28*(7), 1-17.

Dubeau, D., M. Renou et Amyot, É. (1994). *Étude du phénomène de l'abandon et de la persévérance aux études à l'UQAH*. Hull, Québec : Université du Québec en Outaouais.

Dubois, M. et Roberge, J. (2009). Troubles d'apprentissage : pour comprendre et intervenir au cégep. Centre collégial de développement de matériel didactique. Repéré à http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPP-2009-5-Pers-Troublesapprentissage.pdf

Duff, A. et Mladenovic, R. (2014). Antecedents and consequences of accounting students' approaches to learning: A cluster analytic approach. *The British Accounting Review, 30*, 1-18.

Duncan, K., Kenworthy, A. et McNamara, R. (2012). The Effect of Synchronous and Asynchronous Participation on Students' Performance in Online Accounting Courses. *Accounting Education: An International Journal, 21*(4), 431-449.

Dussarps, C. et Paquelin, D. (2014). L'abandon en formation à distance : analyse socioaffective. *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau*, http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_3/DUSSARPS_PAQUELIN.pdf

Duval, R. (2006). A cognitive analysis of problems of comprehension in a learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 61*(1-2), 103-131.

Eccles, J. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.

Eide, B.J., Geigerm M.A. et Schwartz, B.N. (2001). The Canfield learning styles inventory: An assessment of its usefulness in accounting education research. *Issues in Accounting Education, 16*(3), 341-365.

Ekos Research Associates Inc. (2006). *Investir dans leur avenir : Une enquête sur le soutien financier en matière d'éducation postsecondaire*. Ressources humaines et Développement des compétences du Canada. Ottawa : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Elias, R.Z. (1999). An examination of nontraditional accounting students'communication apprehension and ambiguity tolerance. *Journal of Education for Business, 75*(1), 38-41.

Elliot, A.J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans *Handbook of competence and motivation*. New York, NY : Guilford Press.

Engle, J. et Tinto, V. (2008). Moving beyond access. College success for low-income, first-generation students. Washington, DC : The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST, 59.* Repéré à http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php.

Etter, E.R., Burmeister, S.L. et Elder, R.J. (2000). Improving student performance and retention supplemental instruction. *Journal of Accounting Education, 18*, 355-368.

Every Child a Chance Trust. (2009). *The long-term costs of numeracy difficulties*. Repéré à http://www.everychildachancetrust.org/downloads/ecc/Long%20term%20costs%20of%20numeracy% 20difficulties.pdf.

Fagnant, A., Marcoux, G., &. Vlassis, J. (2013). Résolution de problèmes mathématiques et développement de compétences : sur quelles variables agir pour soutenir les élèves dans leur apprentissage ? *Symposium 329 au Colloque AREF* (Actualité de la recherche en éducation et en formation).

Fawcett, P. (1990). *L'étude de la corrélation entre le style d'apprentissage et l'abandon des apprenants adultes à la Télé-université* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Repéré à http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=01-1496510.

Fayol, M., et Monteil, J.-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie, 106*, 91-110.

Fédération canadienne des étudiantes et étudiants [FCEE]. (2007). *Une stratégie pour le changement : l'argent c'est important. Une solution de remplacement pour un système d'enseignement postsecondaire accessible et de qualité supérieure*. Ottawa : Fédération canadienne des étudiant-e-s. Repéré à http://www.cfs-fcee.ca/html/french/research/index.php

Fedoryshyn, M.W. et Tyson, T.N. (2003). The impact of practitioner presentations on student attitudes about accounting. *Journal of Education for Business, 78*(5), 273-284.

Felder, R.M. et Brent, R. (2005). Understanding student differences. *Journal of Engineering Education, 94*(1), 57-72.

Ferla, J., Valcke, M. et Schuyten, G. (2008). Relationships between student cognitions and their effects on study strategies. *Learning and Individual Differences*, *18*(2), 271-278.

Fernandez de Morgado, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior : una revisión de la literatura. *Paradigma*, *30*(2), 39-61.

Fine, A., Duggan, M. et Braddy, L. (2009). Removing remediation requirements: Effectiveness of intervention programs. *PRIMUS: Problems, Resources and Issues in Mathematics Undergraduate Studies*, *19*(5), 433-446.

Finnie, R., Childs, S. et Wismer, A. (2011). *Under-Represented Groups in Postsecondary Education in Ontario: Evidence from the Youth in Transition Survey*. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

Finnie, R. et Qiu, H.T. (2008). Is the glass (or classroom) half-empty or nearly full? New evidence on persistence in post-secondary education in Canada. Dans R. Finnie, R.E. Muller, A. Sweetman et A. Usher (dir.), *Who goes? Who stays? What matters? Accessing and persisting in post-secondary education in Canada* (p. 179-207). Montréal : McGill Queen's University Press.

Finnie, R., Lascelles, E. et Sweetman, A. (2005). *Qui poursuit des études supérieures ? L'incidence directe et indirecte des antécédents familiaux sur l'accès aux études postsecondaires*. Ottawa : Division de l'analyse des entreprises et du marché du travail de Statistique Canada.

Finnie, R., Stephen, C. et Andrew, W. (2011). *Access to Post-secondary Education among Under-represented and Minority Groups: Measuring the Gaps, Assessing the Causes*. Initiative de recherche sur les politiques. Rapport de recherche n° 2011-01.

Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire (2006). Réduire la dette étudiante : Les raisons de la baisse de l'endettement des étudiants universitaires au Manitoba. No 32.

Fontaine, F. et Houle, R. (2005). Vision systémique du soutien à la réussite. Impact sur la recherche institutionnelle. *Dans* P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (p. 241-252). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, *21* (4), 363-383.

Frayssinhes, J. (2010). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Toulouse : Université de Toulouse II Le Mirail.

Frenay, M., Noël, B., Parmentier, P. et Romainville, M. (1998). *L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris/Bruxelles : De Boeck Université.

Frenette, M. et Zeman, K. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents.* (Statistique Canada No. 11F0019MIF). Repéré à http://www5.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=11F0019MIF2007303&lang=fra

Gainen, J. (1995). Barriers to success in quantitative Gatekeeper courses. *New Directions for Teaching and Learning, 61*, 5-14.

Galand, B. et Hospel, V. (2012). État des lieux du risque de décrochage scolaire en région Bruxelloise : Rapport de l'enquête menée par les cellules de veille. *Forum belge pour le Prévention et la Sécurité Urbaine*, Bruxelles. 56 p.

Garton, L. B., Dyer, J. et King, B. (2000). The use of learning styles and admission criteria in predicting academic performance and retention of college Freshmen. *Journal of Agricultural Education, 41*(2), 46-53.

Geary, D.C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental and Behavioural Pediatrics, 32*(3), 250-263.

Gery, N. (2012). The Resonance Factor: Probing the Impact of Video on Student Retention in Distance Learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 8. Repéré à http://www.ijello.org/Volume8/IJELLOv8p001-013Geri0794.pdf

Giroux, D. (2008). *L'effet des antécédents familiaux, du revenu et des résultats de tests sur la participation aux études postsecondaires. Résultats pour les jeunes de 18 à 21 ans de l'ELNEJ* (mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal). Repéré à http://www.rdc-cdr.ca/leffet-des-ant%C3%A9c%C3%A9dents-familiaux-du-revenu-et-des-r%C3%A9sultats-de-tests-sur-la-participation-aux-%C3%A9tudes

Gracia, L. et Jenkins, E. (2002). An exploration of student failure on an undergraduate accounting program of study. *Accounting Education, 11*(1), 93-107.

Grant-Vallone, E., Reid, K., Umali, C. et Pohlert, E. (2004). An analysis of the effect of self-esteem, social support, and participation in student support services on students' adjustments and commitment to college. *Journal of College Student Retention, 5*(3), 255-274.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles.* San Bernadino, CA : Alliance Publishers. Repéré à http://homepages.ius.edu/kwigley/teaching_with_style.pdf

Grayson, J. P. et Grayson, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants.* Sherbrooke, Québec : La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Repéré à https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5794/1/maintien_final.pdf

Greene, J. A. et Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research, 77*, 334-372

Gul, F.A. et Fong, S. C. (1993). Predicting success for introductory accounting students: Some further Hong Kong evidence. *Accounting Education: An International Journal, 2*(1), 33-42.

Hair, J. F., Anderson, F. R., Tatham, R. L. et Black, W. C. (1998). *Multivariate analysis.* (5e éd.). New Jersey : Prentice Hall.

Harrison, W. D. (1997). *Adults student learning style and academic major choice: A technical institute profile.* Tuscaloosa, AL : Université de l'Alabama.

Henik, A., Rubinstein, O. et Ashkenazi, S. (2011). The "Where" and "What" in developmental dyscalculia. *The Clinical Neuropsychologist*, *25*(6), 989-1008.

Hermanowicz-Joseph, C. (2004). The college departure process among the academic elite. *Education and urban society*, *37*(1), 74-93.

Heywood, J. (1997, February). *On the value of replicating forgotten research on the teaching of concepts during graduate student teaching practice.* Communication présentée à l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Washington, DC.

Honn, D.D. et Ugrin, J.C. (2012). The effects of cognitive misfits on students' accounting tasks performance. *Issues in Accounting Education*, *27*(4), 979-998.

Holley, J.H. et Jenkins, E.K. (1993). The relationship between student learning style and performance on various test question formats. *Journal of Education for Business*, *68*, 301-308.

Hosftede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviours, institutions and organizations across nations.* Thousand Oaks, CA : Les publications SAGE.

Hosmer, D. W., et Lemeshow, S. (2000). *Applied logistic regression*. (2e éd.). New York : John Wiley and Sons Inc.

Hossler, D., Ziskin, M., Sooyeon, K., Osman, C. et Gross, J.P.K. (2008). Student aid and its role in encouraging persistence. *Dans* S. Baum, M. Macpherson et P. Steele (dir.), *The effectiveness of student aid policies: What the research tells us.* New York : The College Board.

Houle, B. (2004). A*dult Student Persistence in Web-based Education* (thèse de doctorat). New York: Université de New York.

Hrimech, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. Dans R. Foucher et M. Hrimech (dir.) *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : apports européens et nord-américains pour l'an 2000.* Montréal : Les éditions nouvelles.

Huard, I. (2009). L'engagement et la persévérance dans les études supérieures : question de stress? *Le journal de l'Université de Sherbrooke, 12*. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/udes/journal/affiche/2008-2009-vol-2/no12/actualite/index.html@tx_igttnewsshared[tt_news]=4049.html

Hughes, K.L. et Scott-Clayton, J. (2011). Assessing developmental assessment in community colleges. *Community College Review*, *39*(4), 327-351.

Humphrey, R. (2006). Pulling structured inequality into higher education: The impact of part-time working on English university students. *Higher Education Quarterly*, *60*(3), 270-286.

Hyland, T.A., Howell, G. et Zhang, Z. (2010). *Efficacité de l'évaluation des compétences en rédaction (WPA) dans l'amélioration des compétences en rédaction des étudiants et étudiantes du Huron University College*. Toronto : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Isaak, M. I., Graves, K.M. et Mayers, B.O. (2007). Academic, motivational, and emotional problems identified by college students in academic jeopardy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 8*(2), 171-183.

Jackson, M. (2014). Accounting «Boot Camp». *Journal of Accounting Education*, 32, 88-97.

Jacoby, B. (2000). Why involve commuter students in learner? *New Directions for Higher Education, 109*, 1-12.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans.* Québec : Institut de la statistique du Québec. Document PDF]. Récupéré le 10 novembre 2013 de http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2013/ ELDEQ_fasc7no2_fr.pdf

Jenkins, E.K. (1998). The significant role of critical thinking in predicting auditing students` performance. *Journal of Education for Business, 73*(5), 274-279.

Johnes, G. et McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics, 66,* 23-47.

Jones, S.H. et Wright, M.E. (2010). The effects of a hypertext learning aid and cognitive style on performance in advanced financial accounting. *Issues in Accounting Education, 25*(1), 35-58.

Keef, S.P. (1988). Preparation for a first level university accounting course: The experience in New Zealand. *Journal of Accounting Education, 6,* 293-307.

Kember, D. (1990). The use of a model to derive interventions which might reduce drop out from distance education courses. *Higher Education, 20*(1), 11-24.

Kidwell, L.A, Fischer, D.G., Braun, R.L. et Swanson, D.L (2013). Developing Learning Objectives for Accounting Ethics Using Bloom's Taxonomy. *Accounting Education: An International Journal, 22*(1), 44-65.

King, C. (2005). *Factors related to the persistence of first-year college students at four-year colleges and universities: A paradigm shift*. Weeling, WV : Wheeling Jesuit University.

Knowles, M. (1990). *L'Apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'organisation.

Koh, M.Y. et Koh, H.C. (1999). The determinants of performance in an accountancy degree program. *Accounting Education: An International Journal, 8(*1), 13-29.

Kolb, D.A. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, MA : McBer.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.* N.J : Englewood Cliffs, Toronto: Prentice.

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26*(1). Repéré à http://ripes.revues.org/index385.html.

Kulm, T. L. et Cramer, S. (2006). The relationship of student employment to student role, family relationships, social interactions and persistence. *College Student Journal*, *40*(4), 927-938.

Lafortune, L. (1990). Démystification de la mathématique : matériel didactique. Québec : Ministère de l'Éducation, direction générale de l'enseignement collégial.

Lafortune, L. et Pons, F. (2004). Le rôle de l'anxiété dans la métacognition. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin, F. Pons et D. R. Hancock (Dir.), *Les émotions à l'école* (p. 145-169). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Guay, F., Godin, F., Tarabulsy, G.M. et Deschênes, C. (2011). Academic mentoring and dropout prevention for students in math, science and technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *19*(4), 419-439.

Larue, C. et Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *25*(2). Repéré à http://ripes.revues.org/ index221.html

Le Marchand, Y (2014). Quinzièmes Journées d'Histoire de la Comptabilité et du management. Paris IX – Dauphine, 24, 25 et 26 mars.

Liu, R. (2002, Juin). *A Methodological Critique of Tinto's Student Retention Theory*. Communication présentée au 42e Forum annuel de l'Association pour la recherche institutionnelle [AIR], Toronto, Ontario.

Lockitt, B. (1997). *Learning style: Into the future*. Bristol, Royaume-Uni: Publications Dept. Mendip Centre.

London, B., Rosenthal, L. Levy, S.R. et Lobel, M. (2011). The influences of perceived identity compatibility and social support on women in nontraditional fields during the college transition. *Basic and Applied Social Psychology*, *33*(4), 304-321.

Loo, R. (2002). A meta-analytic examination of Kolb`s learning style preferences among business majors. *Journal of Education for Business*, *77*(5), 252-256.

Ma, X. et Frempong, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires : rapport*. Ressources Humaines et Développement Social Canada. (Publication No. SP-837-05-08F).

Marriott, P. (2002). A longitudinal study of undergraduate accounting students' learning style preferences at two UK universities. *Accounting Education*, *11*(1), 43-62.

Martorell, P. et McFarlin Jr, I. (2011). Help or hindrance? The effects of college remediation on academic and labor market outcomes. *The Review of Economics and Statistics*, *93*(2), 436-454.

Matus-Grossman, L. et Goden, S. (2002). *Opening doors: Student's persceptives on juggling work, family and college*. New York: Manpower Demonstration Research Corporation.

McElroy, L. (2008). *Les bourses d'études du millénaire au Nouveau-Brunswick : Impact sur l'endettement et sur la persévérance*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

McInnis, C. et James, R. (2004). Access and retention in Australian higher education. Dans M. Yorke et B. Longden (Dir.). *Retention and student success in higher education*. Buckingham, Royaume-Uni : Society for Research into Higher Education et Open University Press.

Melguizo, T., Bos, J. et Prather, G. (2011). Is developmental education helping community college students persist ? A critical review of the literature. *Americal Behavioural Scientist*, *55*(2), 173-184.

Ménard, L., Jolin, L., Lachance, Y., Saint-Pierre, C. et Langevin, L. (2007*). La persévérance et la réussite scolaires dans un contexte de continuum de formation : des programmes techniques au baccalauréat*. Repéré à http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/RF-LMenard.pdf

Mercure, D. (2014). La formation pratique : forger des alliances entre milieux universitaires et communautaires. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, *20*(1), 10-16.

Midgley, C. Kaplan, A. et Middleton, M.J. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 77-86.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. [MELS]. (2005). *Indicateurs de l'éducation. Édition 2005.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008.* Français, *langue d'enseignement, 5e secondaire (volet écriture 129-510)*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://mels.gouv.qc.ca/sections/res2008/pdf/eprv_2008_129510.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2009). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2008-2009.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/EpreuvesUniformes2008-2009.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2012). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2012.* Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/Indicateurs_educ_2012_webP.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS - MESRST]. (2013). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2013.* Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche [MESR]. (2009). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France : 35 indicateurs*. Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Evaluation_statistiques/50/1/Etat_de_l_enseignement_superieur_et_de_la_recherche_137501.pdf

Mitchell, F. (1988). Hugh school accounting and student performance in the first level university accounting course : A UK study. *Journal of Accounting Education, 6*, 279-291.

Moeller, J. S. (2000, septembre). *A research study to discover temperament types, communication styles, and learning styles of adult learners in non-traditional and online learning environments.* Communication présentée à Annual Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Madison, Wisconsin.

Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 31*(1), 37-44.

Nanini, C. (2009). *Une préoccupation de tous les enseignants. Québec français, 154*, 123-124. Repéré à http://id.erudit.org/iderudit/1835ac.

Nelson, J.M. et Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, or comorbid ADHD/Dyslexia. *Journal of Attention Disorders, 16*(3), 244-254.

Nerson, K.J., Quinn, C., Marrington, A. et Clarke, J.A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education, 63*(1), 83-96.

Neuville, S., Frenay, M., Shmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B. et Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen academic achievement. *Special Issue 'Achievement motivation and scholastic performance', Psychologica Belgica, 47*(1-2), 31-50.

Oettinger, G.S. (2005). Parents' financial support, students'employment, and academic performance in college. Austin : University of Texas.

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2010). *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-dela-de-l-ecole/regardssurleducation2010lesindicateursdelocde.htm

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2011). Regards sur l'éducation 2011 : les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/regardssurleducation2011lesindicateursdelocde.htm

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd.org/fr/edu/EAG2012_e-book_FR_200912.pdf

Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE]. (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd.org/fr/edu/eag2013%20(Fr)%20eBook.pdf

Ouellet, M. (2006). *La reconnaissance des acquis pour les universités québécoises : état de la situation*. Trois-Rivières : Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF).

Owhoso, V., Malgwi, C.A. et Akponi, M. (2014). Does Participation in a Computer-Based Learning Program in Introductory Financial Accounting Course Lead to Choosing Accounting as a Major? *Journal of Education for Business*, 89, 367–372.

Pageau, D. et Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études-Volet I*. Québec, QC : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle : Université du Québec.

Paisey, C. et Paisey, N.J. (2004). Student attendance in an accounting module: Reasons for non-attendance and the effect on academic performance at a Scottish University. *Accounting Education: An International Journal, 13*, 39-53.

Parkin, A. et Baldwin, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*. Montréal, QC : Fondation canadienne des bourses d'étude du millénaire.

Pascarella, E. et Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research: Vol. 2*. Hoboken, NJ : Wiley.

Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance 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.

Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *92*(3), 544-555.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, *95*(4), 667-686.

Pintrich, P. R. et Zusho, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. Dans R. P. Perry et J. C. Smart (dir.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (p. 731–810). Pays-Bas : Springer.

Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, E. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 16 (1), 1-23.

Powell, R. (2006). *Openness and dropout : A study of four open distance education universities* Arthabasca, Canada : Université de l'Athabasca.

PRA inc. (2007). Rapport sur l'endettement des étudiants. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Premuroso, R.F., Tong, L. et Beed, T.K. (2011). Does using clickers in the classroom matter to student performance and satisfaction when taking the introductory financial accounting course? *Issues in Accounting Education*, *26*(4), 701-723.

Prinsloo, P., Müller, H. et Du Plessis, A. (2010). Raising awareness of the risk of failure in first-year accounting students. *Accounting Education: An International Journal*, *19*(1-2), 203-218.

Racette, N. et Polisois-Keating, A. (2010, mai). Les cartes de connaissances pour un apprentissage en profondeur. Communication présentée au 26e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire AIPU, Rabat, Maroc.

Racette, N. (2010). Augmenter la persévérance et la réussite en formation à distance à l'aide d'un programme motivationnel. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(2), 421-443.

Racette, N. (2008). *Expérimentation d'un modèle de motivation dans un cours universitaire à distance* (thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Récupéré du site de la bibliothèque de l'université : http://www.theses.ulaval.ca/2008/25089/

Racette, N. (2009). La conception d'un programme motivationnel destiné aux cycles supérieurs en formation à distance. *Revue de l'Éducation à Distance, 23*(2), 1-23. Repéré à http://www.jofde.ca/index.php/jde/index.

Rasmussen, C. (2003). *To go or not to go: How the perceived costs and benefits of higher education influence college decision-making for low-income student.* Ann Arbor, MI : University of Michigan.

Ravenscroft, S.P., Waymire, T.R. et West, T.D. (2012). Accounting students' metacognition: The association of performance, calibration error, and mindset. *Issues in Accounting Education*, *27*(3), 707-732.

Reed, M.J., Kennett, D.J., Lewis, T. et Lund-Lucas, E. (2011). The relative benefits found for students with and without learning disabilities taking a first-year university preparation course. *Active Learning in Higher Education*, *12*(2), 133-142.

Reese, M.S. (2007). What's so hard about algebra? *A grounded theory study of adult algebra learners.* Thèse de doctorat inédite, Université de San Diego, Californie, États-Unis.

Ressources humaines et développement social Canada [RHDSC], et Association des collèges communautaires du Canada. (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Rapport 1. Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale.* Gatineau : Ressources humaines et Développement social Canada.

Riding, R.J. & Cheema, I. (1991) Cognitive styles--an overview and integration, *Educational Psychology*, *11*, 193-215.

Riopel, R. et Maisonneuve, H. (2006). Difficultés de lecture et difficultés scolaires. Communication présentée au 26e colloque de l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale AQPC, Québec, Québec.

Robert, J. et Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence: Factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, *6*(1).

Rodarte-Luna, B. et Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, *33*, 327–344.

Roll, I., Aleven, V., McLaren, B.M. et Koedinger, K.R. (2011). Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, *21*, 267-280.

Rose, M-C. (1998)**.** Factors GED students attribute to persistence in post-secondary institutions. *Learning Assistance Review, 3* (1), 40-52.

Rosenfield , S., Dedic, P., Abrami, P., Koestner, M-A., Dickie, L., Rosenfield, E., Aulls, M., Krishtalka, A. et Milkman, K. (2005). *Étude des facteurs aptes à influencer la réussite et la rétention dans les programmes de sciences aux cégeps anglophones.* Rapport présenté au ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec, Programme Action concertée, FQRSC.

Romano, G. (1991). Étudier… en surface ou en profondeur ? *Pédagogie collégiale, 5*(2), 6-11.

Routhier, J. (2006). *Rapport synthèse sur différents aspects reliés à la réussite des étudiants à l'UQTR*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Roy, J. (2006). *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens.* Québec : Presses de l'Université Laval.

Rumberger, R. (2012). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard, Boston : University Press.

Ruph, F. et Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficience cognitive sur les changements de stratégies d'apprentissage des étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation, 27*(3), 595-620.

Ruph, F. (2010). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2e éd.). Rouyn-Noranda, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Saboya, M. (2012) Analyse d'une didactique d'intervention autour du développement d'une activité de contrôle : stratégies d'enseignement et indicateurs de contrôle chez les élèves du secondaire. EMF 2012, GT-9. Repéré à http://www.emf2012.unige.ch/images/stories/pdf/Actes - EMF2012/Actes-EMF2012-GT9/GT9-pdf/EMF2012GT9SABOYA.pd

Sadler-Smith, E. (1996). Learning styles: a holistic approach. *Journal of European Industrial Training, 20*(7), 29-36.

Sales, A., Drolet, R. et Bonneau, I. (1996). *Le monde étudiant à la fin du XXe siècle. Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années quatre-vingt-dix.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Salmon, D., Houart, M. et Slosse, P. (2012). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire.* Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique. Bruxelles : CIUF.

Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program* (thèse de doctorat non publiée). New York University, États-Unis.

Sanders, D.E. et Willis, V.F. (2009). Setting the P.A.C.E. for student success in intermediate accounting. *Issues in Accounting Education, 24*(3), 319-337.

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E. et Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society:* Vol. 2. Paris : OCDE.

Santo, S.A. (2006). Relationships between Learning Styles and Online Learning. Myth or Reality ? *Performance Improvement Quarterly, 19*(3), 73-88.

Sargent, C.S., Borthick, A.F. et Lederberg, A.R. (2011). Improving retention for principles of accounting students: Ultra-short online tutorials for motivating effort and improving performance. *Issues in Accounting Education, 26*(4), 657-679.

Sauvé, L. et Fawcett, P. (1992). Abandon des adultes et styles d'apprentissage des étudiants inscrits en EAD. *Dans* Chabchoub, A. (dir.), *Actes du colloque Enseignement et formation à distance* (p. 121- 139). Tunis, Tunisie.

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Fournier, J. et Fontaine, É. (2005). *Rapport du questionnaire d'entrevue sur les outils d'aide à la réussite et à la persévérance aux études postsecondaires*. Québec : SAVIE.

Sauvé, L. et Viau, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : Télé-Université.

Sauvé, L., Racette, N., Debeurme, G., Ruph, F., Roy, M-M., Berthiaume, D., Bégin, S, Caron, A. Côté, S. et Moisan, D. (2012). *Les difficultés en lien avec les stratégies d'apprentissage, la mise à niveau en mathématiques et en français des étudiants ayant ou non des troubles d'apprentissage et de déficit d'attention en première année d'études au collège et à l'université et l'apport des outils d'aide pour résoudre ces difficultés.* Québec, QC : FQRSC.

Sauvé, L., Debeurme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G. et Castonguay, M. (2007). *SAMI-Persévérance. L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires. Rapport final.* Québec, QC : FQRSC

Sauvé, L., N. Racette, et Moisan, D. (2010). *Entre l'abandon et la réussite aux études postsecondaires : offre institutionnelle et recours des étudiants aux dispositifs d'aide. Rapport de recension.* Québec : Télé-Université et SAVIE.

Sauvé, L., N. Racette, et Royer, M. (2008). *Rapport de recension sur les difficultés éprouvées par les étudiants universitaires*. Québec : Télé-université et SAVIE.

Sauvé, L., Wright, A., Debeurme, G., Fournier, J. et Fontaine, É. (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche*. *Rapport de recension.* Québec : SAVIE.

Schleifer, L.L.F. et Dull, R.B. (2009). Metacognition and performance in the accounting classroom. *Issues in Accounting Education, 24*(3), 339-367.

Schwartz, A.E. (2005). Learning Math Takes Attitude, Perseverance and Courage. *Education Digest : Essential Readings Condensed for Quick, 71*(7), 50-54.

Sedlacek, W. E. (2004). Why we should use non-cognitive variables with graduate and professional students. *The Advisor: The Journal of the National Association of Advisors for the Health Professions, 24*(2), 32–39.

Service de planification académique et de recherche institutionnelle [SPARI]. (2007). *Statistiques sur les taux de déperdition dans le programme de baccalauréat en sciences comptables (par cohorte)*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Severiens, S. et Ten Dam, G. (2012). Leaving college: A gender comparison in male and female-dominated programs. *Research in Higher Education, 53*(4), 453-470.

Shaienks, D. et Gluszynski, T. (2007). Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle, *Statistique Canada* – no au catalogue 81 595 MIF2007059, Ottawa.

Shoulders, C.D. et Hicks, S.A. (2008). ADEPT learning cycles enhance intermediate accounting student learning success. *Issues in Accounting Education, 23*(2), 161-182.

Smith, P. J. (2001). Technology student learning preferences and the design of flexible learning programs. *Instructional Science, 29*(3), 237-254.

Solomon, Y., Croft, T. et Lawson, D. (2010). Safety in numbers: mathematics support centres and their derivatives as social learning spaces. *Studies in Higher Education, 35*(4), 421-431.

Solomon, Y., Lawson, D. et Croft, T. (2011). Dealing with « fragile identities »: Resistance and refiguring in women mathematics students. *Gender and Education, 23*(5), 565-583.

Spanard, J.-M. A. (1990). Beyond intent : Reentering college to complete the degree. *Review of Educational Research, 60*(3), 309-344.

Schmitz, J., Frenay, M., Wouters, P., Galand, B. et Boudrenghien, G. (2006). *Rôle des dispositifs pédagogiques dans le soutien, l'intégration (académique et sociale) et la persistance des étudiants de premier baccalauréat. C*ommunication présentée au 23e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire [AIPU], Monastir, Tunisie.

St-John, E. P., Cabrera, A., Nora, A. et Asker, E. H. (2000). Economic influences on persistence reconsidered. How can finance research inform the reconceptualization of persistence models? Dans J.M. Braxton (Dir.). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN : Vanderbilt University.

Sugahara, S. et Boland, G. (2010). The role of cultural factors in the learning style preferences of accounting students: A comparative study between Japan and Australia. *Accounting Education: An International Journal, 19*(3), 235-255.

Télé-Université [TÉLUQ]. (2010). *Horizon 2015 : L'université à distance de l'avenir (préambule et éléments de contexte)*. Québec : Télé-université.

Theuri, P.M., Greer, B.M. et Turner, L.D. (2011). The efficacies of utilizing a multimedia based instructional supplement on learners' cognitive skills. *The Accounting Educators' Journal, 21*, 107-129.

Tho, L.M. (1994). Some evidence on the determinants of student performance in the University of Malaya introductory accounting course. *Accounting Education: An International Journal, 3*(4), 331-340.

Thompson, D. (1992). Beyond motivation : A model of registered nurses' participation and persistence in baccalaureate nursing programs. *Adult Education Quarterly, 42*(2), 94-105.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher Education: A theorical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89-125.

Tinto, V. (1992). Student attrition and retention. Dans C. R. Burton et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of Higher Education* (vol. 3). New York : Pergamon Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2e éd.). Chicago: The University of Chicago Press.

Tinto, V. (2005). Epilogue: Moving from theory to action. Dans A. Seidman (dir.), *College student retention : Formula for student success*. Westport, CT : ACE/Praeger.

Tinto, V. (2009, février). *Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of University*. Communication présentée au ALTC FYE Curriculum Design Symposium, Queensland University of Technology. Brisbane, Australie.

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. Dans J.C. Smart (dir.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (vol. 25, p.51-89). London : Springer.

Titus, M. (2003). *An examination of the influence of institutional context on persistence at four-year colleges and universities: A multilevel approach*. College Park, MD : University of Maryland.

Tremblay, G., Bonnelli, H., Larose, S. et Voyer, C. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales*. Rapport de recherche présenté au FQRSC. Québec : Cégep Limoilou.

Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. Dans P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tucker, S. Y. (2000, avril). *Assessing the effectiveness of distance education versus traditional on-campus education.* Communication présentée à la Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Turner, S. (2004). Going to college and finishing college: Explaining different educational outcomes. Dans C. Hoxby (dir.), *College choices: The economics of where to go, when to go, and how to pay for it.* National Bureau of Economic Research Conference Report.

University of London Arts. (2004). *Innovate to retain the student experience (2).* Report on pilot initiatives, January-June 2004.

Urdan, T. et Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 354-365.

USA National Educational Technology Plan [UNETP]. (2010). *Transforming American education: Learning powered by technology. Draft. National educational technology plan 2010.* Office of Educational Technology U.S. Department of Education. Repéré à http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf

Usher, A. (2003). *Information, perception and decision-making*. Montréal, Québec : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Van Dyke, R., Little, B, et Callender, C. (2005). Survey of higher education students' attitudes to debt and term-time working and their impact on attainment. Bristol : Higher Education Funding Council for England.

Vanmuylder, N., Salvia, P., De Broeu, F., Rooze, M. et Louryan, S. (2006). Stratégies d'apprentissage des étudiants de premier cycle des études médicales, de graduat en biologie médicale et d'élèves infirmiers : une étude conduite au pôle universitaire européen Bruxelles-Wallonie. *Pédagogie médicale 7*(1), 7-19.

Van der Yeught, M. (2014**).** Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. *Langues de spécialité et professionnalisation*, XXXIII (1).

Vezeau, C. et Bouffard, T. (2009). *Étude longitudinale des déterminants affectifs et motivationnels de la persévérance et de l'engagement dans ses études collégiales.* Joliette, Canada : Cégep régional de Lanaudière.

Viau, R. et Bédard, D. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Vice-rectorat à l'enseignement. Université de Sherbrooke.

Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25 (1), 16-26.

Viau, R. et Joly, J. (mai 2005). *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. En ligne : http://memoires.pro.free.fr/doc/motivation.htm

Viau, R. (1999). Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), 65-79.

Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de l'éducation dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 22*(2), 144-157.

Vierstraete, V. et Yergeau, E. (2013). *Impact des difficultés financières et de l'aide financière aux études, des bourses institutionnelles et des stages coopérations sur la persévérance et la réussite scolaires à l'université*. Rapport de recherche. FRSC : Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/3%20Rapport_scientifique_Final%20Vierstraete_V%202007-PE-118511.pdf

Weinstein, C.E., Acee, T.W. et Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, *2011*(126), 45-53.

Weinstein, C.E. et Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning.* Washington : American Psychological Association.

Weinstein, C.E. et Meyer, D.K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions For Teaching And Learning, 45*, 15-26.

Wolters, C.A. (2010). *Self-regulated learning and the 21st-century competencies*, department of educational psychology. Houston, TX: University of Houston. Repéré à http://www7.nationalacademies.org/DBASSE/Wolters_Self_Regulated_Learning_Paper.pdf

Wright, A., Frenay, M., Monette, M. J., Tomen, B., Sauvé, L., Gold, N., Houston, D., Robinson, J. et Rowen, N. (2008). *Institutional strategy and practice. Increasing the odds of access and success at the post-secondary level for under-represented students.* Montréal, Canada : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Young, M.R., Klemz, B.R. et Murphy, J.W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional technology, learning styles, instructional methods, and student behaviour. *Journal of Marketing Education, 25*(2), 130-142.

Yunker, P.J., Yunker, J.A. et Krull, G.W. (2009). The influence of mathematics ability on performance in principles of accounting. *The Accounting Educators' Journal*, *19*, 1-20.

Zusho, A. et Edwards, K. (2011). Self-regulation and achievement goals in the college classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, *2011*(126), 21-31.