

**ENTRE L'ABANDON ET LA RÉUSSITE AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES :
OFFRE INSTITUTIONNELLE ET RECOURS DES ÉTUDIANTS AUX DISPOSITIFS D'AIDE**

Rapport de recension
(mis à jour 2010)

**Le projet a été subventionné par le FIR-III de la Télé-université
et le programme d'Actions concertées du FQRSC et du MELS**

Décembre 2010

Rédaction : Louise Sauvé, chercheuse principale, Télé-université
Nicole Racette, chercheuse associée, Télé-université
David Moisan, assistant de recherche, Télé-université

**Révision linguistique
et mise en page :** David Moisan, assistant de recherche

© 2010. 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 des matières

INTRODUCTION	4
1. LES FACTEURS D'ABANDON AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES	6
1.1 Les modèles théoriques de l'abandon	6
1.2 Un essai de classification	7
1.3 Les principales difficultés éprouvées aux études postsecondaires	8
1.3.1 Les difficultés d'ordre académique	9
1.3.1.1 <i>Les déficiences dans ses stratégies d'apprentissage</i>	9
1.3.1.2 <i>Les préalables déficients</i>	12
1.3.1.3 <i>Le degré d'intégration académique</i>	13
1.3.2 Les difficultés d'ordre personnel.....	14
1.3.2.1 <i>Les difficultés liées aux troubles d'apprentissage</i>	14
2. LA PERSÉVÉRANCE ET LE SOUTIEN AUX ÉTUDES	17
2.1 L'autorégulation et la demande d'aide	17
2.2 Les dispositifs d'aide et la sollicitation institutionnelle	19
2.2.1 Les services d'aide offerts par les établissements d'enseignement postsecondaires	19
2.2.2 Les dispositifs d'aide offerts aux étudiants atteints d'un trouble d'apprentissage.....	21
2.2.3 Les dispositifs de reconnaissance des acquis de formation et de compétences (RAC)....	26
2.2.4 Les mécanismes de sollicitation institutionnelle.....	27
CONCLUSION	29
LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	31

Liste des tableaux

Tableau 1. Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires ... 8

INTRODUCTION

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 confrontés de plus en plus au défi de maintenir leur clientèle étudiante lors de leur première année d'études (King, 2005). De fait, on constate que les étudiants qui abandonnent leurs études y pensaient déjà dès leur première session (Vezeau et Bouffard, 2009). Ainsi, 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, toute année confondue (Powell, 2006). Au Québec, 35 % des étudiants abandonnent leurs études universitaires (MELS, 2009) et près de la moitié de ces abandons ont lieu durant la première année d'inscription au baccalauréat (CSE, 2008a). Quant au collégial, 27 % des étudiants n'obtiennent pas leur DEC dans les programmes de formation préuniversitaire au Québec et ils abandonnent en moyenne après 1,5 année (MELS, 2008). Ces taux sont les mêmes en France, là où 33% des étudiants quittent leur programme d'études avant leur deuxième année et ce, sans avoir obtenu leur diplôme (MESR, 2009). Une récente étude de l'OCDE (2010) indique également un taux de 31% d'abandon des études postsecondaires avant diplomation dans ses pays membres.

Notre société, fondée sur le savoir, l'ouverture sur le monde, la créativité et l'innovation, exige le développement maximal du potentiel et une éducation de haut niveau des citoyens d'aujourd'hui (CSE, 2008b). Dans ce contexte, l'abandon des études postsecondaires peut lourdement handicaper les individus quant à leurs possibilités de trouver de l'emploi, leurs revenus, leur santé et leurs conditions de vie futurs (McKinsey *et al.*, 2009; UNETP, 2010) alors qu'une formation postsecondaire devient au contraire un important atout pour eux (Grayson et Grayson, 2003; Sauvé et Viau, 2003; CSE, 2008b).

L'abandon des études avant la diplomation entraîne également des coûts importants pour les établissements d'enseignement et la société québécoise en général. Pour l'université, la réduction de ses effectifs étudiants a des conséquences au plan financier, pertes qui ont des répercussions sur les ressources d'appuis aux étudiants. De plus, pour le corps professoral et les professionnels des universités, cela implique souvent des énergies vainement déployées (Sauvé et Viau, 2003). Enfin,

pour la société, l'abandon aux études signifie une perte de productivité et de compétitivité face aux autres pays (Grayson et Grayson, 2003; McKinsey *et al.*, 2009) puisque, pour répondre aux exigences du marché du travail en transformation, les individus se doivent d'être de plus en plus scolarisés et compétents (Barr-Telford *et al.*, 2003, Parkin et Baldwin, 2009; McKinsey *et al.*, 2009; UNETP, 2010).

Dans son plan stratégique 2007-2011, le CSE (2008b) souligne que le défi de la réduction de l'abandon des études postsecondaires demande, entre autres, l'accroissement de la réussite par l'apport de ressources appropriées à l'enseignement supérieur pour augmenter sa capacité d'accueil et d'encadrement.

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 (Sauvé *et al.*, 2008) et encore moins ont fait le lien entre ces difficultés et les dispositifs d'aide favorisant la persévérance aux études postsecondaires (Coulon, 2005; Schmitz *et al.*, 2006). C'est dans ce contexte qu'en 2005 nous avons mis en place un programme de recherche ayant pour but d'étudier les difficultés éprouvées par les étudiants (au collégial et à l'université) tout au long de leurs études ainsi que les moyens pour les résoudre afin de réduire l'abandon des études et augmenter la diplomation. Les axes de recherche (2005-2015) reposent sur les difficultés d'ordres académique et personnel éprouvées, les dispositifs d'aide et les mécanismes liés à la demande d'aide. Les objectifs généraux sont : (1) de cerner l'importance des difficultés éprouvées par les étudiants qui influencent leur décision d'abandonner leurs études, en fonction de l'âge, du sexe, du mode d'enseignement (distance, campus), du régime d'études (temps plein, partiel), de l'ordre d'études (collégial, universitaire) et de la session d'études; (2) d'examiner comment les dispositifs d'aide offrant un support personnalisé et adapté aux difficultés éprouvées peuvent contrer l'abandon des études et (3) de mesurer l'efficacité des mécanismes qui incitent les étudiants en difficulté à demander de l'aide, qu'elle soit en ligne ou sur le campus. La question générale de recherche est : Quelles sont les difficultés éprouvées par les étudiants qui ont une influence sur leur décision d'abandonner leurs études et, pour contrer ces difficultés, quels sont les mécanismes de sollicitation adressés aux étudiants qui s'avèrent les plus efficaces pour que ceux-ci demandent l'aide nécessaire et dans quelle mesure l'aide offerte répond aux besoins de façon à réduire l'abandon des études?

Afin d'alimenter le cadre de recherche, deux financements, du FIR III de la Télé-université et du FQRSC - Actions concertées (MELS), ont été obtenus afin de mettre à jour la recension des écrits sur les facteurs d'abandon et les dispositifs d'aide à la persévérance des étudiants inscrits dans des programmes postsecondaires, diagnostiqués ou non comme ayant des troubles d'apprentissage. Ce rapport est structuré en deux parties distinctes. La première fait état des recherches portant sur

l'abandon des études postsecondaires et de ce qui y amène les étudiants. La seconde partie s'attarde plutôt à la persévérance aux études et aux mécanismes mis en place afin de favoriser la réussite et la diplomation des apprenants.

1. LES FACTEURS D'ABANDON AUX ÉTUDES POSTSECONDAIRES

Afin de mieux cibler les interventions nécessaires pour contrer l'abandon des études par les étudiants du postsecondaire, 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 vaste 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.

1.1 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 *et al.*, 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). Toutefois, ces données ne s'attardent qu'uniquement 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).

D'ailleurs, selon Parkin et Baldwin, « les conclusions d'une étude ne se retrouvent pas toujours dans les autres études [...] ».

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, 2008a) 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 *et al.*, 2007; CSE, 2008a; Hossler *et al.*, 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).

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.

1.2 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 *et al.*, 2006; Roy, 2006), social (Kulm et Cramer, 2006; Roy, 2006; Wright *et al.*, 2008), motivationnel (Dion, 2006; Isaak *et al.*, 2007) et pédagogique (Roy, 2006; Sauvé *et al.*, 2007; Ma et Frempong, 2008; Hyland *et al.*, 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. À l'instar de Bissonnette (2003), Chenard (2005), Berger, Motte et Parkin (2007), Sauvé *et al.* (2006,

2008) et Kozanitis (2010), nous avons classifié ces difficultés et les avons regroupées en deux grandes catégories : académiques et personnelles.

Tableau 1

Catégorisation des difficultés éprouvées par les étudiants aux études postsecondaires

Difficultés	Description
Difficultés d'ordre académique	
Déficiences dans ses stratégies d'apprentissage	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 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 personnelles	
Problèmes liés à l'état de la personne	État psychologique et stress; 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 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 un ensemble des difficultés éprouvées par les apprenants dans leurs études postsecondaires dans un contexte de soutien en ligne (Sauvé, Racette et Royer, 2008) et 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 *et al.*, 2006).

1.3 Les principales difficultés éprouvées aux études postsecondaires

Une enquête canadienne (RHSC, 2007) montre que les étudiants débutant un programme d'études collégiales considèrent qu'ils maîtrisent plus ou moins bien les compétences associées typiquement à la réussite scolaire selon les taux suivants : compréhension de la langue d'enseignement (50%), compétences en rédaction (66 %), lecture (56 %), mathématiques (75%), habiletés en gestion du temps (76%), prise de notes et techniques d'étude (84%). Ces difficultés peuvent provenir de

différentes sources, mais les troubles d'apprentissage seraient la cause des échecs académiques de nombreux étudiants (ACTA, 2010).

1.3.1 Les difficultés d'ordre académique

Les probabilités qu'un étudiant abandonne ses études postsecondaires s'il est mal préparé au niveau académique sont significatives. En effet, la maîtrise des stratégies d'apprentissage et des connaissances préalables à la réussite est un facteur important de persévérance aux études supérieures (Fernandez de Morgado, 2009). Selon Riopel et Maisonneuve (2006) ainsi que RHDSC (2007), les principales difficultés d'ordre académique au collégial sont les suivantes : compréhension de la langue d'enseignement, habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, gestion du temps, préparation aux examens, prise de notes et techniques d'études ainsi que la perception de la facilité. Une première étude exploratoire de Sauvé *et al.* (2007) concluait que les principales difficultés éprouvées par des étudiants universitaires québécois nouvellement inscrits dans un contexte de formation à distance et sur campus ont trait aux difficultés d'ordre académique suivantes : (1) les déficiences dans les stratégies d'apprentissage; (2) les préalables déficients et (3) les problèmes d'intégration académique. Selon Prouteau (2009), la moitié des étudiants ayant vécu des échecs académiques en première année d'études postsecondaires abandonneront leur programme.

1.3.1.1 Les déficiences dans ses 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 Hrimch, 2009; Vezeau et Bouffard, 2009; Al-Harthy *et al.*, 2010; Chyung *et al.*, 2010; Dawson *et al.*, 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 ; Hrimch, 2000 ; Romano, 1991 ; Weinstein et Hume, 1998; Viau et Louis, 1997; Sauvé *et al.*, 2007). Voici quelques définitions de 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:

- **stratégies cognitives** : se composent des stratégies de mémorisation, d'élaboration et d'organisation des connaissances.
- **stratégies métacognitives** : regroupent les stratégies d'autoévaluation, d'autorégulation et d'autocontrôle.
- **stratégies affectives** : touchent aux stratégies de maintien de la motivation, de la concentration et de la gestion des émotions.
- **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 des moyens utilisés consciemment et volontairement par une personne dans le but d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences. Il existe deux grandes catégories de stratégies d'apprentissage (Ruph, 2010) :

- 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 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 communication.
- Les **stratégies d'autorégulation** sont des 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 *gestion 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 *et al.* (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 *et al.*, 2008; Rodarte-Luna et Sherry, 2008; Al-Harthy, Was et Isaacson, 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 *et al.*, 2007, 2008; 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, Motte et Parkin, 2007; 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 *et al.*, 2005; Chomienne, 2006; RHDSC, 2007; Ma et Frempong, 2008).

Carr *et al.* (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 dans Bouffard *et al.*, 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. Enfin, dans une enquête du RHDSC (2007), les étudiants au collégial croient que la réussite de leurs études dépend de l'aide additionnelle qu'ils recevront pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage (84 %) et leurs techniques de préparation aux d'examen (79 %).

1.3.1.2 Les préalables déficients

La réussite aux études postsecondaire repose souvent sur la maîtrise de connaissances et compétences de base à l'oral et à l'écrit, en mathématiques et en technologies de l'information. Sans ces préalables, l'étudiant risque de se retrouver en situation d'échec et, éventuellement, d'abandonner ses études (Bissonnette *et al.*, 2010; Convert, 2010). Or «il est clair qu'il existe un écart entre le niveau de compétence des étudiants et des étudiantes de première année universitaire et les attentes des établissements d'enseignement postsecondaire» (Hyland *et al.*, 2010).

Les faiblesses à l'oral et à l'écrit sont relevées par Debeurme (2001), Lefrançois (2005), Sauvé *et al.* (2007) et Hyland *et al.* (2010). Ces auteurs constatent que dans les premiers mois de leurs études postsecondaires, les étudiants sont confrontés à leur manque de compétences langagières, informationnelles et communicationnelles susceptibles de les faire abandonner leurs études. Beaudry *et al.* (2008) définissent les compétences langagières et communicationnelles comme « l'ensemble des compétences de communication orale et écrite [...] en vue de comprendre, penser, s'exprimer et interagir, et qui anticipent également les activités propres au champ d'exercice professionnel auquel mènent respectivement les formations données à l'université ». Les compétences informationnelles regroupent quant à elles les stratégies de recherche d'informations (Lefrançois, 2005; Beaudry *et al.*, 2007; Sauvé *et al.*, 2007).

Les déficiences en mathématiques au secondaire contribuent à l'abandon des études postsecondaires (Doré-Côté, 2007; Giroux, 2008). Elles touchent aux compétences d'explicitation, d'évaluation et d'intervention (Caron, 2004). Ces problèmes sont accrus lorsque les étudiants n'ont pas de bonnes méthodes de travail (Dorais, 2003; Duval, 2006; Montague, 2008; Cyrenne *et al.*, 2008; Racette, 2009; Racette et Polisois-Keating, 2010).

Les carences dans l'utilisation des technologies de l'information sont également un facteur favorisant l'abandon des études (Ruph et Hrimech, 2001; Félix, 2010). Ma et Frempong ont relevé que « les étudiants qui étaient peu compétents en informatique étaient 1,30 fois plus susceptibles de décrocher que les étudiants à l'aise en informatique » (2008, p.22). Par ailleurs, Sauvé *et al.* (2007) constatent que les exigences de compétences technologiques de certains programmes d'études affectent la motivation des étudiants lors de leur première session d'études.

1.3.1.3 Le degré 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 ardues pour l'étudiant selon son orientation scolaire et professionnelle, son champ d'études et ses expériences scolaires antérieures (Convert, 2010). On note 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). Ainsi, 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). Un régime d'études à temps plein, qui favorise l'intégration académique de l'étudiant, est également un facteur significatif de réussite et de persévérance (OCDE, 2010).

Ouellet (2006) révèle pour sa part que la reconnaissance, de la part de l'établissement d'enseignement, des acquis de formation et de compétences de l'apprenant influence son degré d'intégration académique. Inversement, l'auteur indique que la non-reconnaissance des acquis de formation et d'expérience constitue une des variables d'abandon des études. Selon Perspective STS (2009, p. 27), les études « restent très peu développées jusqu'ici, que ce soit à l'égard des pratiques de reconnaissance des acquis et des compétences (RAC), de leurs effets, des demandes de reconnaissance, de la conversion des titres, des transferts de compétences, etc. Les chercheurs sont peu nombreux à s'y intéresser et les entreprises se montrent peu enclines à y participer ». Bonin et Girard (2009, p. 4) ont examiné sur une période de six ans le cheminement des étudiants des établissements de l'UQ inscrits au baccalauréat et à la maîtrise entre 1999-2002. Ils concluent que « plus un étudiant de baccalauréat se voit reconnaître de crédits à son entrée dans le programme, plus ses chances de poursuivre jusqu'au diplôme sont élevées.

1.3.2 Les difficultés d'ordre personnel

Une première étude exploratoire de Sauvé *et al.* (2007) concluait que les principales difficultés éprouvées par les étudiants universitaires québécois nouvellement inscrits dans un contexte de formation à distance et sur campus ont trait à certaines difficultés personnelles (par exemple : stress, gestion du temps travail-étude-famille, etc.). Selon Wright *et al.* (2008), les difficultés personnelles associées à l'abandon des études postsecondaires touchent au bien-être, aux finances, au soutien social et familial. De plus, un étudiant éprouvant des difficultés à anticiper les problèmes et à trouver des alternatives présente un profil à risque d'abandon des études (Endrizzi, 2010).

Peu d'études examinent la décision des étudiants d'abandonner sous l'angle d'un ensemble de difficultés personnelles. En général, les études s'attardent sur certaines d'entre elles : (1) les problèmes reliés à l'état de la personne, tels que l'état psychologique et le stress (Rasmussen, 2003; Braxton *et al.*, 2004; Roy, 2005) et les troubles d'apprentissage (Fichten *et al.*, 2006; Ofiesh, 2007; Newman *et al.*, 2009; Burchard, 2010); (2) les problèmes familiaux de l'étudiant découlant entre autres de leur statut marital et de leurs responsabilités parentales (Shaienks et Gluszynski, 2007; Ma et Frempong, 2008) ainsi que du soutien des proches (Grant-Vallone *et al.*, 2004); (3) les problèmes financiers (Berger *et al.*, 2007; CSE, 2008a; Finnie et Qiu, 2008; McElroy, 2008; Vezeau et Bouffard, 2009) tels que les ressources financières et leur gestion et le régime d'emploi et (4) les problèmes d'intégration sociale de l'étudiant dans un établissement (Casey *et al.*, 2002; Coffman et Gilligan, 2003; Bennett, 2003; Hermanowicz-Joseph, 2004; Johnes et McNabb, 2004; Chenard, 2005) tels que la participation, les relations positives et les interactions avec les membres de l'établissement. Ces difficultés personnelles sont également examinées en relation avec certaines variables sociodémographiques (  ge et sexe) et scolaires (régime d'études, modes d'enseignement et sessions d'études).

1.3.2.1 Les difficultés liées aux troubles d'apprentissage

Les étudiants ayant un trouble d'apprentissage (  TA) inscrits à des études postsecondaires éprouvent les mêmes difficultés d'ordres académique et personnel que les étudiants n'ayant pas de trouble d'apprentissage (Wagner *et al.*, 2005; Dubé et Sénécal, 2009). L'AQETA (2008) a identifié les difficultés pouvant être vécues par les   TA, à des degrés divers et selon le trouble dont ils sont atteints, notamment: difficulté à comprendre et à associer des concepts abstraits, difficulté à structurer logiquement ses idées dans la résolution de problèmes, manque de volonté à réussir, difficulté à organiser son travail, incapacité de généraliser les situations ou les cas semblables, comportement impulsif, tendance à blâmer les autres, rendement variable dans le temps. Selon les données

recueillies par l'Enquête sur la participation et les limitations de 2006 (Statistique Canada, 2009), l'impact des troubles d'apprentissage sur les études se manifeste de différentes façons, les plus fréquentes étant : influence sur le choix de carrière, plus longue durée des études, fréquentation de classes adaptées, manque de continuité dans les études, changement de domaine d'études et interruption des études pendant de longues périodes. Selon Wagner *et al.* (2005), trois facteurs présentent des barrières significatives à la persévérance aux études postsecondaires pour les ÉTA : le manque de stratégies d'apprentissage, le manque de documentation pour accéder aux accommodements et aux services offerts et le manque d'options transitionnelles du secondaire aux programmes postsecondaires.

Il importe évidemment de distinguer les difficultés d'apprentissage (passagères et réversibles, liées à des facteurs externes ou à des événements perturbateurs) des troubles d'apprentissage (dus à des prédispositions neurologiques) (ACTA, 2010). Puisque les TA sont permanents, l'intervention et le soutien à apporter aux individus qui en sont atteints différeront légèrement, tant en termes de temps à investir que de moyens à mettre en œuvre.

Selon l'ACTA (2010), la notion de troubles d'apprentissage regroupe certains dysfonctionnements qui touchent l'acquisition, la gestion, la mémorisation, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale. Ils affectent à différents degrés l'apprentissage et l'usage du langage oral, de la lecture (reconnaissance et compréhension des mots), de l'écriture (orthographe et rédaction) et des mathématiques (calcul, raisonnement logique et résolution de problèmes). Ces troubles d'origine neurologique ne sont pas liés à des déficiences au niveau des facultés intellectuelles.

Nos travaux de recherche liés aux troubles d'apprentissage concernent particulièrement la dyslexie, la dysorthographe, la dyscalculie et le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité¹. Ces TA ont été définis en fonction de l'avancée des données scientifiques à leur sujet (délimitation claire du trouble, identification non équivoque des symptômes, possibilités de dépistage, etc.) et de la fréquence des cas rencontrés au niveau postsecondaire.

- La **dyslexie** est un trouble neurologique affectant principalement l'apprentissage de la lecture : problèmes de vitesse de lecture; problèmes de compréhension des textes complexes, longs ou formés de phrases négatives (ACTA, 2010; Inserm, 2007; Mimouni et King, 2007). Elle entraîne presque toujours la dysorthographe.

¹ Les spécialistes ne s'entendent pas tous au sujet du classement ou non du trouble du déficit de l'attention parmi les troubles d'apprentissage (ACTA, 2010). Même si tous s'entendent pour dire que le TDA/H affecte généralement la capacité de l'étudiant à apprendre, certains affirment qu'il ne s'agit pas d'un trouble d'apprentissage proprement dit, mais plutôt un handicap affectant indirectement l'apprentissage.

- La **dysorthographe** affecte principalement l'apprentissage de l'écriture : problème d'application des règles de grammaire, de syntaxe, de ponctuation, etc.; oubli ou inversion de mots, de syllabes ou de lettres; problèmes de prise de notes ou de retranscription (ACTA, 2010; Inserm, 2007). Entre 3% et 10 % de la population serait atteinte de dyslexie/dysorthographe (Inserm, 2007).
- La **dyscalculie** est un trouble d'apprentissage qui affecte la capacité d'un individu, malgré son niveau intellectuel normal, à acquérir les procédures de calcul et d'arithmétique comme le dénombrement, les stratégies de résolution des opérations simples et les algorithmes des opérations complexes (Lemire Auclair, 2006; Inserm, 2007; Wilson, 2005; Attwood, 2009).
- Le **trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité** (TDA/H) affecte la capacité d'un individu à maintenir son attention, à se concentrer sur une tâche, à contrôler et à freiner ses idées. Souvent, le déficit d'attention est accompagné de difficultés à contrôler ses comportements (impulsivité) et son énergie (hyperactivité). Il affecterait environ 4% de la population adulte (Barkley, 2005; Vincent, 2010). Selon différentes études, entre 8% et 60% des personnes qui ont un TA auront aussi le TDA/H (Barkley, 2005). Il importe donc d'envisager la coexistence de l'autre trouble lorsque l'un est diagnostiqué.

Selon Statistique Canada (2009), seulement 34,5% des personnes âgées de 15 à 64 ans atteintes d'un trouble d'apprentissage occupaient un emploi en 2006. Le taux de chômage pour cette même tranche de la population atteignait 11,8%. Ceux qui occupaient un emploi gagnaient un salaire en moyenne 45% inférieur au salaire moyen des Canadiens (Statistique Canada, 2009). Cette situation s'explique peut-être par le fait que bien que 47 % des ÉTA accèdent aux études postsecondaires (comparativement à 53 % de la population en général), 75 % d'entre eux les abandonnent avant même d'avoir obtenu leur diplôme (Newman *et al.*, 2009). Ces données corroborent celles de Statistique Canada (2009) qui identifient le manque de formation comme étant le principal obstacle à la recherche et au maintien d'un emploi pour les personnes ayant un TA. Cette dernière étude mentionne également, parmi les impacts extrascolaires des TA : des limitations quant à la quantité et le genre de travail qu'ils sont en mesure d'accomplir dans le cadre de leur emploi, des difficultés à progresser dans leur carrière, de la discrimination vécue dans leur milieu de travail, une rémunération inférieure aux autres employés effectuant des tâches semblables et des difficultés à effectuer certaines tâches quotidiennes (Statistique Canada, 2009).

2. LA PERSÉVÉRANCE ET LE SOUTIEN AUX ÉTUDES

Face aux difficultés qu'il éprouve au cours de ses études postsecondaires, chaque étudiant réagira différemment. Avant d'abandonner, il pourra mettre en œuvre certaines stratégies d'autorégulation visant à résoudre ses problèmes. Selon Karabenick (2011), l'autorégulation est un processus métacognitif qui implique la reconnaissance du problème et de son besoin de le dépasser, l'évaluation plus ou moins complète et consciente des coûts et bénéfices de la recherche ou non d'aide, la recherche de solutions, l'établissement et la mise en œuvre d'une stratégie de résolution du problème. Parmi les stratégies d'autorégulation, la demande d'aide est l'une des plus importantes, compte tenu de son rôle central dans la réussite et la persévérance aux études (Karabenick, 2003).

2.1 L'autorégulation et la demande d'aide

La demande d'aide, selon Ryan et Pintrich (1997), s'inscrit dans un processus socio-interactionnel constitué d'une composante métacognitive (la reconnaissance par le sujet du besoin d'aide), d'une composante motivationnelle (la décision de chercher de l'aide) et, enfin, d'une composante socio-comportementale (la stratégie de faire appel à autrui). Les recherches démontrent que les étudiants qui obtiennent davantage de succès aux études postsecondaires sont généralement ceux qui utilisent des stratégies d'autorégulation efficaces : ils sont capables d'identifier leur besoin d'aide, de déterminer où aller la rechercher, d'appliquer et adapter l'information reçue et d'en évaluer les résultats (Chyung *et al.*, 2010; Mäkitalo-Siegl, 2010). Dion (2006) constate le même phénomène au Québec, notant que ce sont généralement les étudiants les plus performants qui ont recours aux services d'aide. Enfin, une étude de Wolters (2010) conclut que les étudiants qui utilisent des stratégies d'autorégulation sont non seulement plus efficaces et productifs dans le cadre de leurs études que ceux qui n'en utilisent pas, mais qu'ils transfèrent également ces comportements en dehors du cadre académique.

Karabenick (2003) définit différents types de recherche d'aide :

- **Recherche d'aide instrumentale** : l'objectif de la demande d'aide instrumentale est d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires à la réussite (par exemple: demander des précisions au sujet de la matière à étudier afin de mieux comprendre).
- **Recherche d'aide exécutive** : l'objectif de la demande d'aide exécutive est de réduire l'effort nécessaire à la réussite (par exemple: obtenir les réponses des exercices à faire).
- **Recherche d'aide formelle** : recours à un expert pour obtenir de l'aide (par exemple: professeur).
- **Recherche d'aide informelle** : recours aux pairs pour obtenir de l'aide.

Plusieurs raisons peuvent expliquer le recours ou non aux dispositifs d'aide (humains, matériels ou en ligne) par les étudiants qui rencontrent des difficultés au cours de leurs études. Selon Karabenick (2011), la demande d'aide exige certes de la part du demandeur du temps et des efforts, mais un des facteurs les plus décisifs dans le fait de solliciter ou non de l'aide serait la menace pour l'image de soi qui accompagne la reconnaissance par l'individu de son besoin d'aide et l'expression de ce besoin à un tiers. En fait, même les individus qui n'hésitent généralement pas à demander de l'aide ne le feront pas s'ils jugent qu'ils peuvent atteindre leur but de façon indépendante (Butler, 1998, cité par Karabenick, 2011). À ce sujet, une étude de Wood (2009) met en lumière le fait que la nature et l'impact d'un processus de demande d'aide dépend étroitement de l'interaction entre les caractéristiques du demandeur d'aide et celles du fournisseur d'aide.

Plusieurs études récentes mettent donc en lumière l'influence du contexte sur la démarche de demande d'aide et identifient les solutions informatisées comme présentant des caractéristiques favorables à l'autorégulation des apprenants (Mercier et Frederiksen, 2008; Puustinen et Rouet, 2009; Wood, 2009; Karabenick, 2011; Mäkitalo-Siegl et Fischer, 2010; Roll *et al.*, 2010). C'est ainsi que Mercier et Frederiksen (2008) ainsi que Puustinen et Rouet (2009) mentionnent que la demande d'aide ne peut plus simplement être envisagée comme étant un processus «question-réponse» entre un expert et un apprenant, mais doit également inclure les situations dans lesquelles l'interaction entre eux est «médiatisée» par un système d'information.

Les environnements d'aide en ligne réduisent la menace que représente la demande d'aide à un tiers de par leur caractère privé et sans pression quant à la durée (Keefer et Karabenick, 1998 ; King, 2010). Ils peuvent tantôt donner une aide exécutive (information recherchée pour répondre à une question), tantôt offrir une aide instrumentale (outils permettant de développer ses connaissances et exercer ses compétences). Les technologies permettent également une recherche d'aide formelle (sites et blogues d'experts, articles scientifiques en ligne, etc.) ou informelle (forums de discussion, réseaux sociaux, clavardage, etc.) Le site SAMI-Persévérance en est un excellent exemple (Sauvé *et al.*, 2007).

Karabenick et Newman (2006), Neyts *et al.* (2006) et Cobut *et al.* (2007) affirment qu'avant de mesurer les effets des services d'aide offerts, l'élément central à investiguer est le recours à ces dispositifs par les étudiants. En effet, un sondage de RHDSC (2007) montre qu'un faible pourcentage d'étudiants, conscients de leur manque d'aptitudes fondamentales pour les études et l'apprentissage (capacité d'étudier, réussite de tests et capacité à faire des mathématiques), ont utilisé les services

offerts par les collèges :

« Les résultats tant du sondage à l'admission au collège que de celui effectué à la fin du semestre indiquent qu'un nombre important d'étudiants étaient conscients d'avoir de faibles aptitudes fondamentales pour les études et l'apprentissage, surtout pour ce qui touche leur capacité d'étudier, de réussir des tests et de faire des mathématiques. En outre, un nombre équivalent d'étudiants ont dit qu'ils avaient sans doute besoin d'aide pour renforcer leurs aptitudes dans ces domaines et qu'ils utiliseraient les services de soutien du collège, s'ils leur étaient offerts. Cependant, à la fin du premier semestre, les données recueillies sur l'utilisation de ces services indiquent qu'un pourcentage beaucoup plus faible d'étudiants les avait utilisés que ceux qui avaient dit en avoir besoin. » (RHDS, 2007, p.5)

2.2 Les dispositifs d'aide et la sollicitation institutionnelle

Selon le 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). La section 2.2 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.

2.2.1 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). 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).

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, on remarque 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 *et al.*, 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 *et al.*, 2007, p.6)

Selon le Groupe de travail sur la réussite étudiante de l'UQTR, « la géométrie est tout à fait variable d'une université à l'autre ou d'une période à l'autre, selon la conjoncture vécue » (2008, p.26). Bien que les politiques adoptées au début des années 2000 aient favorisé le développement de certains dispositifs, il semble 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.

Tremblay *et al.* (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.

Les cours offerts par les établissements d'enseignement portant sur les stratégies d'apprentissage semblent porter fruit et ce, peu importe que l'étudiant ait ou non un trouble d'apprentissage (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 *et al.*, 2010). Hyland et Howell (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.

Selon Endrizzi (2010) l'utilisation des technologies dans le cadre des mesures d'aide aux étudiants 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).

2.2.2 Les dispositifs d'aide offerts aux étudiants atteints d'un trouble d'apprentissage

Les ÉTA qui ont recours aux services des centres d'aide de leur établissement d'enseignement obtiennent de meilleurs résultats et présentent un plus haut taux de diplomation que ceux qui n'utilisent pas ces dispositifs d'aide (Troiano *et al.*, 2010).

Covington (2004) affirme donc qu'il faut développer un large éventail de méthodes et d'outils d'aide flexibles dans leur utilisation pour soutenir la persévérance des ÉTA. Fichten *et al.* (2006) estiment que la clientèle ayant des incapacités représente 10 % de la population étudiante des cégeps. En 2001-2002, la Commission ontarienne des droits de la personne (2006) dénombrait 21 737 étudiants postsecondaires ayant reçu des mesures d'accommodement pour leur handicap. De ce nombre, les troubles d'apprentissage sont le handicap le plus fréquemment signalé, suivi des troubles de la mobilité et des déficiences sensorielles. Quant à la proportion d'étudiants ayant des troubles de santé mentale, elle est relativement faible. Ressources humaines et Développement social Canada [RHDSO] (2007) constate que 9 % des étudiants collégiaux ayant répondu à leur enquête déclarent avoir une incapacité. Pour 61 % d'entre eux, il s'agit d'un trouble d'apprentissage. En 2000-2001, 1 112 étudiants étaient recensés avec handicap dans les universités québécoises et, en 2007-2008, ce nombre grimpe à 2 771 étudiants, ce qui représente 249% d'augmentation (Dubé et Sénécal, 2009). Selon un rapport de l'AQICEBS (2010), parmi les incapacités recensées, 19% des cas concernent les troubles d'apprentissage (TA) et 13% concernent le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Ces données de l'AQICEBS (2010) font état d'une augmentation rapide du nombre d'ÉTA répertoriés dans les universités québécoises : alors qu'on en comptait 606 en 2005-2006, on en dénombrait 1168 en 2009-2010, soit une augmentation de 93% en à peine quatre ans. Cette hausse fulgurante s'explique principalement par de meilleurs mécanismes de dépistage, d'accompagnement et de soutien mis en place aux niveaux primaire et secondaire. Les ÉTA arrivent

donc maintenant à obtenir leur diplôme d'études secondaires et espèrent bénéficier des mêmes types d'aide au postsecondaire afin de poursuivre leurs études au même titre que les autres étudiants (Dion-Viens, 2010a).

Alors que les troubles d'apprentissage font l'objet d'études depuis plusieurs années aux États-Unis et au Canada anglais (Corbeil, 2008), plusieurs auteurs déplorent le peu de recherche empirique accomplie dans la francophonie au sujet de la population postsecondaire ayant des troubles d'apprentissage (Gregg, 2007; Ofiesh, 2007; Dubé et Sénécal, 2009). Fichten *et al.* (2006) affirment qu'il est impératif de bien connaître les principaux obstacles et facilitateurs liés à la réussite scolaire des ÉTA dans les établissements postsecondaires. Trop souvent ces étudiants sont « accusés d'être paresseux, de ne pas vouloir collaborer et de ne pas être intéressés à leurs études alors que la vraie déficience est l'absence de méthodes adéquates d'enseignement et de soutien qui peuvent contourner les handicaps. » (Conseil du Premier Ministre sur la condition des personnes handicapées, 2007, p.7). Ainsi, l'ACTA (2010) indique qu'il faut un dépistage précoce de ces troubles, des interventions et un soutien dédiés aux étudiants atteints pour réduire au minimum l'incidence sur les personnes et les coûts pour la société canadienne.

Par contre, comme le souligne Walcot-Gayda (2004), le dépistage² des troubles d'apprentissage est complexe puisque plusieurs des symptômes associés à ces troubles peuvent être vécus de façon épisodique par la majorité des individus. De plus, on doit s'assurer que les symptômes ne sont pas dus à d'autres causes que le trouble lui-même (déficience intellectuelle, trouble de santé mentale,

² Nous observons une certaine ambiguïté dans le vocabulaire utilisé quant à l'identification des personnes atteintes de troubles d'apprentissage. Nous croyons donc important de bien distinguer les notions de «dépistage» et de «diagnostic». Selon l'Office québécois de la langue française (2010), le **dépistage** est «souvent une procédure relativement rapide, qui fait appel à des techniques simples et peu coûteuses, mais suffisamment fiables, applicables à grande échelle. Il a pour but de détecter des suspects chez lesquels l'application de tests plus élaborés permet éventuellement de porter un diagnostic de certitude, et de décider d'un traitement ou d'une intervention. Le résultat d'une épreuve de dépistage ne se substitue pas au diagnostic et ne constitue pas une indication de traitement. Le dépistage peut prendre plusieurs formes : il peut être systématique ou occasionnel, de masse ou sélectif.»

Un outil de dépistage est un moyen utilisé afin de vérifier la présence ou non de symptômes associés à un trouble particulier. Il peut s'agir d'une grille d'observation ou d'analyse, d'un questionnaire, d'un test, d'un examen, d'un exercice, d'un document informatif présentant les symptômes du trouble et permettant son identification, etc.

Tel que le souligne l'Office des professions du Québec (2005), alors que le dépistage peut se faire par les parents, amis, enseignants ou professionnels, le **diagnostic** est, quant à lui, réservé aux professionnels du domaine de la santé (psychologue, neuropsychologue, orthopédagogue, psychopédagogue ou médecin, selon le trouble dépisté). Il s'agit de l'«examen d'une situation individuelle ou collective d'ordre psychologique, social ou pédagogique jugée complexe ou critique, effectué dans le but d'en préciser les facteurs déterminants et d'instaurer les correctifs appropriés» (OQLF, 2010).

etc.) C'est pourquoi un diagnostic doit être posé par un professionnel de la santé : un psychologue, un médecin ou un neuropsychologue, par exemple (Office des professions du Québec, 2005).

Pour le bien de la personne atteinte, des activités de dépistage sont encouragées par les professionnels afin d'inciter les personnes atteintes à reconnaître leur situation et à consulter un spécialiste (Office des professions du Québec, 2005).

Un dépistage dans les premières sessions d'études postsecondaires permettrait aux étudiants de contourner les obstacles dus aux troubles d'apprentissage et d'en diminuer les impacts sur leur parcours académique en favorisant la mise en valeur de leur potentiel réel (Lemire Auclair, 2006). Force est toutefois d'admettre que les structures nécessaires aux tâches de dépistage des TA sont souvent déficientes au sein des universités, tel que le souligne la CRÉPUQ (2010):

« Les étudiants en situation de handicap forment une population en croissance dans les universités québécoises. Depuis 1981, les universités québécoises ont graduellement adopté un certain nombre de mesures destinées à favoriser l'accueil et l'intégration des étudiants ayant un handicap. Les premières initiatives d'accessibilité visaient essentiellement les handicaps physiques et sensoriels. Désormais, les universités doivent s'adapter aux handicaps dits émergents : troubles d'apprentissage (TA), troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA-H), troubles envahissants du développement (TED) et troubles graves de santé mentale (TGSM). Or, il s'avère qu'elles sont peu préparées à faire face à ces réalités nouvelles » (p.18).

Toujours selon la CRÉPUQ (2010), cette situation, qui s'explique entre autres par le manque de ressources humaines affectées à ce travail de première ligne, affecte directement les possibilités des ÉTA à s'intégrer et à réussir aux études postsecondaires. Compte tenu de l'augmentation de cette clientèle émergente aux ordres d'enseignement collégial et universitaire, il nous apparaît important de se pencher sur les dispositifs qui favorisent la réussite et l'obtention d'un diplôme d'études postsecondaires pour les étudiants ayant des troubles d'apprentissage.

Jusqu'à maintenant, les études portant sur les dispositifs offerts en milieu postsecondaire pour les étudiants avec incapacité s'attardent surtout à la nature des programmes et aux types de services offerts plutôt qu'à leur efficacité (Ofiesh, 2007). Dubé et Sénécal (2009) constatent pourtant «qu'il est nécessaire d'améliorer l'organisation des services de soutien afin que ceux-ci répondent aux besoins des étudiants du postsecondaire qui ont des troubles d'apprentissage». Lemire Auclair (2006) s'interroge également sur l'adéquation des moyens mis à la disposition des étudiants ayant des troubles d'apprentissage au collégial. Quant à Caron (2006), elle constate que les «élèves ayant un

ou plusieurs troubles d'apprentissage diagnostiqués semblent avoir été épuisés par les nombreux intervenants rencontrés auparavant. Ils admettent souvent leurs difficultés, mais se défilent constamment lorsqu'il s'agit de remettre leur diagnostic déjà existant pour choisir les méthodes de soutien.»

Selon une étude menée par Fichten *et al.* (2006), une intervention efficace auprès des étudiants vivant avec une incapacité devrait entre autres comporter les éléments suivants : une bonne collaboration entre les professeurs et les services d'aide de l'établissement; l'identification des besoins particuliers des étudiants par les centres d'aide; des mécanismes permettant aux étudiants d'exprimer leurs besoins; un service de diagnostic des troubles d'apprentissage; la sensibilisation des professeurs et des gestionnaires à cette réalité; l'attribution d'un budget spécial pour l'intervention et les accommodements nécessaires.

Lemire Auclair (2006) regroupe en deux catégories les types d'intervention à offrir aux étudiants ayant des troubles d'apprentissage (ÉTA) :

- la rééducation, qui vise l'amélioration des habiletés déficientes et l'adoption de stratégies de compensation efficaces. Ruban *et al.* (2003) ainsi que Dubé et Sénécal (2009) concluent que le développement de stratégies d'apprentissage compensatoires (cognitives et d'autorégulation) est un facteur significatif d'augmentation de la réussite aux études des ÉTA. Heiman et Precel (2003) invitent donc les universités à faire davantage de recherches sur les stratégies déployées par les ÉTA et à identifier les difficultés spécifiques à chacune des disciplines enseignées.
- les mesures d'accommodation, qui permettent de pallier les incapacités dues aux TA en mettant à la disposition des apprenants des services et outils éducatifs. Sharpe *et al.* (2005) répertorient les services éducatifs suivants : l'ajout de temps supplémentaire, un environnement tranquille et silencieux, la communication avec un professeur, l'assistance d'un tuteur/d'un assistant, l'enregistrement des textes à lire, l'enregistrement des exposés du professeur, l'utilisation d'un preneur de notes, l'attribution de places assises facilitant l'écoute et la lecture à haute voix d'une épreuve. Quant aux technologies de soutien les plus souvent utilisées ce sont les ordinateurs domestiques, les numériseurs, les livres audio, les preneurs de notes informatisés et portables, les logiciels d'aide à la lecture de texte, les logiciels d'aide à la rédaction, les magnétophones spécialisés, les logiciels de reconnaissance vocale, les logiciels d'organisation des idées, les souris avec des options de changement, les ordinateurs et les postes de travail adaptés et les logiciels de prédiction de mot (Ofiesh *et al.*, 2002; Sharpe *et al.*, 2005; Statistique Canada, 2009; King, Barile *et al.*, 2010). 31,6% des ÉTA

affirment avoir besoin de ce type de mesures, en particulier de l'aide d'un tuteur ou d'un professeur, de l'adaptation de leur programme de cours et de preneurs de notes ou de lecteurs (Statistique Canada, 2009).

Les résultats d'études (Ofiesh *et al.*, 2002; Sharpe *et al.*, 2005) montrent que les services et technologies assistées s'avèrent efficaces puisqu'ils facilitent la compréhension et le traitement des contenus d'apprentissage écrits et oraux des étudiants ayant des troubles d'apprentissage. D'ailleurs, lorsqu'un ÉTA reçoit les mesures d'aide nécessaires durant sa première session d'études au collégial, il obtient les mêmes résultats aux examens que les étudiants qui n'éprouvent pas de troubles d'apprentissage (King, Barile *et al.*, 2010). De plus, le taux de diplomation des ÉTA utilisant des technologies d'aide au cours de leurs études serait équivalent à celui des étudiants n'ayant pas de TA (King, 2010). Deux personnes ayant un TA sur trois (63,7%) considèrent que l'utilisation d'internet améliore leur qualité de vie (Statistique Canada, 2009). En fait, les outils technologiques misent d'abord sur les habiletés de leur utilisateur plutôt que sur leur handicap, augmentant ainsi leur confiance en soi et leur autonomie et leur permettant de pallier leurs difficultés pour produire des travaux de meilleure qualité et d'étudier de façon plus efficace (King, 2010).

Il faut toutefois souligner que les ÉTA qui ont recours aux technologies d'aide dans le cadre de leurs études doivent également composer avec quelques inconvénients : les coûts souvent élevés des technologies d'aide, le manque de formation au sujet de leur utilisation, les problèmes techniques rencontrés ainsi que le temps et les efforts supplémentaires qu'exige parfois leur utilisation sont les principaux désavantages inventoriés par King, Nguyen et Chauvin (2010). De plus, certains ÉTA se sentent parfois marginalisés puisque les étudiants et membres du personnel des établissements d'enseignement ont parfois l'impression que les mesures d'accommodement sont des privilèges qui créent des injustices envers les personnes qui n'y ont pas accès (King, 2010). Dans le but de soutenir les ÉTA afin de leur permettre d'accéder et de réussir leurs études au même titre que ceux qui n'ont pas de TA, plusieurs chercheurs (Fichten *et al.*, 2006; Colorado et Howell, 2010; Karabenick, 2011; King, Nguyen et Chauvin, 2010; Sharabi et Margalti, 2010; UNETP, 2010) se sont penchés sur l'apport des outils disponibles sur le Web, tels que SAMI-Persévérance, pour pallier les difficultés inhérentes aux TA. Malgré le fait que, dans certains contextes, l'usage d'outils en ligne peut accentuer le sentiment d'isolement de ces étudiants (Sharabi et Margalit, 2010), il n'en demeure pas moins que les ressources Web s'avèrent généralement fort bénéfiques pour les ÉTA. Disponibles de partout, les outils en ligne assurent une plus grande discrétion et une plus grande flexibilité d'utilisation (Keefer et Karabenick, 1998; King, 2010). Ils sont également susceptibles d'offrir à l'ÉTA des expériences positives d'apprentissage et d'interaction (deux facteurs importants de persévérance aux études,

selon l'UNETP, 2010) en minimisant l'impact de leur TA en plus de leur fournir une rétroaction immédiate et de les guider, au besoin, vers les ressources (en ligne ou non) adaptées à leurs besoins individuels (UNETP, 2010).

2.2.3 Les dispositifs de reconnaissance des acquis de formation et de compétences (RAC)

Plusieurs moyens ont été mis en œuvre ces dernières années par le système scolaire et dans le monde du travail pour favoriser la RAC (Wihak *et al.*, 2005; Perspective STS, 2009). Malheureusement, l'efficacité de ces moyens a peu été documentée et les démarches de RAC n'ont pas toujours trouvé des réponses satisfaisantes (Perspective STS, 2009).

Dans les établissements de l'Université du Québec, 20% des nouveaux étudiants font appel à la RAC en début de programme et se voient reconnaître en moyenne 21 crédits lorsqu'ils entrent dans un programme de baccalauréat et 14 crédits dans un programme de maîtrise (Bonin et Girard, 2010). Ces auteurs constatent également que les étudiants étrangers se font moins souvent reconnaître des crédits à l'entrée dans leur programme de baccalauréat (19%) et de maîtrise (9%) que les citoyens canadiens dans la même situation (28% au baccalauréat et 16% à la maîtrise). Ils spécifient que « les étudiants étrangers ont proportionnellement plus de crédits accordés en équivalence et moins de crédits acceptés d'autres programmes que les étudiants canadiens » (p. 8).

Au Québec, les universités ont tendance à donner des équivalences et à effectuer des substitutions de cours plutôt qu'à reconnaître formellement les acquis et compétences d'une personne (Côté, 2006, dans Solar-Pelletier, 2006, p.123). Le niveau universitaire ne bénéficie pas d'un soutien financier de la part du gouvernement québécois en matière de reconnaissance des acquis et compétences ce qui fait en sorte que la RAC, au niveau universitaire, est moins développée que dans le reste du système d'éducation québécois. Ainsi, les universités, qui doivent se porter garantes de la qualité des diplômes et des certificats qu'elles délivrent (Kennedy, 2003), prennent le soin d'établir des procédures qui leur permettent de s'assurer des compétences et des acquis des candidats qui se présentent à leurs portes. La mise en place d'une politique de RAC est donc laissée à leur discrétion (Solar-Pelletier, 2006, p.138). Dans tous les cas, lorsqu'il y a un dispositif en place, c'est le Bureau du registraire qui a la responsabilité de la réception des dossiers des candidats à la reconnaissance des acquis (Kennedy, 2003).

« Il n'y a pas de consensus entre les établissements universitaires québécois sur la responsabilité sociale des universités en matière de reconnaissance des acquis et, à plus forte raison, des acquis

expérientiels » (FEP - UM, 2004, p.2). « Les pratiques de RAC sont très variables d'une université à l'autre et d'un champ disciplinaire à l'autre » (Talbot, 2005, p. 43). FECQ (2010) réitère les constats du CSE (2000), de Kennedy (2003), de Talbot (2005) et de Ouellet (2006) à l'effet qu'il n'existe pas de politique propre à la RAC dans les établissements universitaires, que la démarche de RAC n'y est ni simple ni accessible, qu'il y a un urgent besoin d'outils communs et accessibles en RAC et que la RAE (reconnaissance des acquis de l'expérience) est un réel défi pour les universités.

Ouellet (2006) conclut qu'il y a place au Québec pour des recherches dans les universités pour trouver d'autres moyens pour les candidats de faire valoir leurs acquis, ou pour les responsables d'évaluer ceux qui sont utilisés (portfolio d'évaluation, portefeuille de connaissance et / ou de compétences, examen, entrevue, histoire ou bilan de vie), les perfectionner ou en proposer de nouveaux (p.95). Il devient donc indispensable de mettre en place des études « sur les connaissances et les compétences à reconnaître et sur les différents processus de reconnaissance en application dans le système scolaire : les référentiels à maîtriser, les procédures, les limites, les outils à privilégier, les processus décisionnels individuels et institutionnels, les conditions de mise en œuvre de la reconnaissance des acquis dans les différentes organisations, les résultats obtenus, etc. » (Perspective STS, 2009, p. 27).

2.2.4 Les mécanismes de sollicitation institutionnelle

Dion (2006) affirme l'importance d'examiner le processus par lequel les étudiants sont encouragés à participer aux mesures d'aide. Selon RHDSC (2007), un étudiant sur cinq ne sait pas « à qui s'adresser en cas de problème ou savoir comment il réussit dans ses cours » (p. 65). Dans son rapport de consultation, la Commission ontarienne des droits de la personne (2006) signalait que

« même lorsque l'on s'entend pour considérer une adaptation comme étant appropriée, il est parfois difficile d'y accéder. Par exemple, il arrive que les étudiants aient peine à découvrir les services et le soutien qui sont à leur disposition. Même lorsque des adaptations sont offertes, elles ne le sont pas toujours au bon moment. Par exemple, un certain nombre d'intervenants ont fait part de leurs inquiétudes concernant l'accessibilité de manuels sur des supports de substitution » (p.71).

Le succès de l'implantation d'un dispositif exige en fait des actions diversifiées : publicité tout au long de la session qui met en relief les problématiques des étudiants pour attirer ceux qui auraient des besoins spécifiques en soutien utilisant des techniques de marketing, des messages motivationnels, la participation d'intervenants, d'étudiants et de tuteurs pour accompagner les étudiants en difficultés, des questionnaires d'autorégulation pour faire prendre conscience des difficultés éprouvées ou de la perte de compréhension, ainsi que la mise en ligne de dispositifs d'aide, etc. (Sauvé *et al.*, 2008).

C'est aussi la conclusion du Groupe de recherche interuniversitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogiques, leur Typologie et leur Évaluation (AdAPTE) qui affirme que

«la légitimité du service, des personnes et des activités d'accompagnement pédagogique passe par la participation d'un taux non négligeable d'étudiants à ces activités, mais pour assurer la participation des étudiants aux activités proposées, il est indispensable de faire connaître les services d'aide aux étudiants, les personnes qui y travaillent et les actions entreprises» (Cobut *et al.*, 2007, p.4).

Ces chercheurs insistent donc sur l'importance de la visibilité des services d'aide tant à l'interne qu'à l'externe de l'institution.

Parmi les moyens de se faire connaître – et reconnaître – à l'interne, ils énumèrent : des rencontres avec les étudiants dès la rentrée (dans le cadre de conférences, mots de bienvenue, ateliers, etc.), des campagnes d'affichage dans les lieux stratégiques du campus, une lettre personnalisée envoyée aux étudiants, une communication étroite avec les autorités de l'établissement et les équipes administratives et pédagogiques. Ce dernier point (se faire connaître du personnel), est essentiel car la collaboration de tous les intervenants est garante du succès de l'implantation d'un service d'aide : leur implication légitime et «accorde du crédit à l'outil dans l'esprit des étudiants, qui l'exploitent plus volontiers» (Corbut *et al.*, 2007, p. 16). À l'externe, ces auteurs mentionnent l'utilité de faire connaître ses services d'aide aux futurs étudiants grâce à une démarche d'information structurée soutenue par l'établissement et s'inscrivant dans une véritable politique institutionnelle de communication.

Cobut *et al.* (2007) mentionnent aussi qu'il est non seulement nécessaire de bien faire connaître aux étudiants et au personnel des établissements (professeurs et intervenants) les services offerts, mais également leur impact concret sur la réussite des étudiants qui y ont recours.

Parmi les mécanismes à mettre en place, RHDSC (2007) considère qu'il y en a qui sont plus proactifs, par exemple, l'analyse des besoins des étudiants et les campagnes de sensibilisation visant à promouvoir, en temps opportun, la prestation de services aux étudiants qui en ont besoin. Cette étude a permis de découvrir que d'importantes améliorations dans l'environnement du cégep faciliteraient leur réussite scolaire et qu'un soutien accru aux services spécialisés encouragerait bon nombre d'entre eux à profiter de cette aide.

Dans le cadre de leur étude, Tremblay *et al.* (2006) ont mis sur pied, à partir d'un modèle de promotion et de prévention issu du domaine de la santé, un projet d'interventions proactives ciblant les garçons qui fréquentent le programme *Technologie du génie électrique* et le programme *Techniques de l'informatique* au Cégep Limoilou, ainsi qu'une équipe d'enseignants et d'intervenants.

Ces chercheurs rapportent que, « même si le modèle demande à être bonifié et validé, les mesures que nous avons privilégiées, centrées sur le concept d'intégration, ont véritablement porté fruit ». Tremblay *et al.* (2006) concluent toutefois, 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.19-20), en quelque sorte le cœur de la relation des élèves avec leur collègue.

De même, pour arriver à joindre la clientèle étudiante ciblée, l'utilisation de tous les moyens de communication déjà en place s'avère essentielle au succès de la stratégie d'intervention, comme l'ont fait Tremblay *et al.* (2006) afin de s'assurer de la circulation des messages personnalisés de renforcement positif.

Les méthodes actuelles de prestation des services de soutien n'incitent pas suffisamment à les utiliser. Tout comme Tremblay *et al.* (2006) l'ont expérimenté, les modèles d'intervention à développer et à mettre en place doivent être plus proactifs et doivent viser de façon stratégique des mécanismes incitant leur utilisation pour produire des résultats concluants. Trop souvent, ce sont les étudiants qui auraient le plus besoin d'aide qui sont les moins susceptibles d'en demander (Dion, 2006).

Ces études, ainsi que les témoignages recueillis auprès d'étudiants éprouvant des difficultés durant leur parcours académique (dues ou non à des troubles d'apprentissage), révèlent certaines lacunes des dispositifs de sollicitation et d'aide actuellement offerts aux étudiants en vue de contrer les obstacles pouvant affecter leur persévérance aux études. Parmi les lacunes identifiées, nous avons identifié : la diffusion et l'accessibilité des informations au sujet des ressources d'aide offertes; la longueur et la lourdeur du processus menant au diagnostic d'un trouble d'apprentissage et à la prestation de services adaptés et, enfin, le manque de formation visant l'utilisation adéquate des ressources technologiques proposées.

CONCLUSION

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.

De nombreuses études soulignent le fait que l'abandon des études postsecondaires ne peut être attribué à un seul facteur (Chenard, 2005; Fernandez de Morgado, 2009; UNTEP, 2010). Il origine en fait de situations souvent complexes qui lient à la fois des difficultés d'ordre académique (déficiences en ce qui a trait aux stratégies d'apprentissage, aux connaissances préalables et à l'intégration académique) et des difficultés d'ordre personnel (problèmes liés à l'état de la personne, à sa situation financière ou familiale et à son intégration sociale) (Sauvé *et al.*, 2006, 2008).

Bien que de nombreux établissements d'enseignement aient mis en place différents dispositifs d'aide aux étudiants, il semble que ces mécanismes ne tiennent pas compte de cette complexité et ne réussissent donc pas à répondre aux attentes des étudiants en difficulté. Face aux résultats mitigés des dispositifs actuels à joindre les étudiants qui en ont le plus besoin (Dion, 2006; Endrizzi, 2010), il semble essentiel de coordonner les services offerts afin de mieux identifier et cibler ceux qui se trouvent en situation à risque d'abandon. La reconnaissance de la diversité des stratégies d'autorégulation et de demande d'aide de la part des étudiants, le dépistage précoce des étudiants éprouvant des difficultés ou des troubles d'apprentissage, l'offre de services diversifiés accessibles sous des formes variées (face à face individuel ou de groupe, information sur le Web, journées thématiques, documents écrits, etc.) et la diffusion des informations relatives à ces services par l'utilisation de mécanismes de sollicitation efficaces et appréciés des étudiants sont les principales pistes d'action soulevées par la littérature.

Les études au sujet des mécanismes de sollicitation institutionnelle sont encore peu nombreuses. L'utilisation de plus en plus généralisée des technologies Web suscite de nouvelles questions, mais aussi de nouvelles avenues de sollicitation et d'intervention qu'il sera intéressant d'aborder dans de futurs travaux de recherche.

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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).

ASSOCIATION CANADIENNE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE – ACTA. (2010). *Site Web consulté en ligne le 22 février 2010 à l'adresse : <http://www.ldac-acta.ca/>*

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE – AQETA. (2008). *Informations générales sur les troubles d'apprentissage*. Consulté en ligne le 25 juillet à l'adresse : <http://www.aqeta.qc.ca>.

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE INTER-UNIVERSITAIRE DES CONSEILLERS AUX ÉTUDIANTS AYANT DES BESOINS SPÉCIAUX – AQICEBS. (2010). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises 2009-2010*. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.aqicebs.qc.ca/modules/pages/index.php?id=14&langue=fr&menu=5&sousmenu=24>

ATTWOOD, T. (2009). Dyscalculia. Does testing help? *SEN, The Journal for Special Needs*, 41, 34-35.

AUDET, L. (2008). *Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite scolaire en formation à distance. Recension des écrits*. REFAD. Consulté en ligne à l'adresse : www.refad.ca

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*. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information (DRSI) et le secteur de l'Aide financière aux études (AFE). Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.

BARKLEY, R.A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York, NY: Guilford.

BARR-TELFORD, D., CARTWRIGHT, F., PRASIL, S. et SHIMMONS, K. (2003). *Accès, persévérance et financement: premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)*. Ottawa: Statistique Canada.

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.

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), avril.

BEAUDRY, N., CAMERLAIN, L. et BEGIN, C. (2007). Le Rusaf s'affiche. *Correspondance*, 13 (1), septembre.

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

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

BERGER, J., MOTTE, A. et PARKIN, A. (2007). *Le prix du savoir 2006-2007 –Les obstacles aux études postsecondaires*. Fondation des bourses du millénaire.

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 méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

BONIN, S. et GIRARD, S. (2009). *Reconnaître les acquis de nos étudiants a-t-il un impact sur leur réussite scolaire?*. Survol de la situation au baccalauréat et à la maîtrise. Québec : Direction de la recherche institutionnelle, Université du Québec.

BONIN, S. et GIRARD, S. (2010). *Qui sont nos étudiants en situation de reconnaissance d'acquis*. Québec : Direction de l'analyse et de la recherche institutionnelle, Bureau du soutien à la planification institutionnelle, Université du Québec, novembre.

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.

BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130, 353–363.

BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

BRAXTON, J. M., HIRSCHY, A. S. ET MCCLENDON, S. A. (2004). Understanding and reducing college student departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 30 (3).

BURCHARD, M.S. (2010). *Long-Term Metacognitive Effects of a Strategic Learning Course for Postsecondary Students With and Without Disabilities* (Thèse de doctorat, George Mason University, VA). Consulté en ligne à l'adresse : <http://u2.gmu.edu:8080/dspace/handle/1920/5833>

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

CARON, G. (2006). Comprendre pour mieux aider. *Correspondance*, 11(3), février. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Comprendre.html>

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 (11), 111-1130.

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.

CHENARD, P. (2005). L'accès au diplôme. Le point de vue américain. In Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 67-84.

CHOMIENNE, M. (2006). « La persévérance dans les cours en ligne au collégial » dans *Bulletin Clic*. Numéro 61, avril. Consulté en ligne à l'adresse : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1011>

CHYUNG, S.Y., MOLL, A.J., 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.

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 ?* Résumés des présentations faites au colloque du groupe AdAPTE. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.fsagx.ac.be/ph/AdAPTE/AdAPTE.htm>

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

COLORADO, J.T. et HOWELL, D. (2010). The Role of Individual Learner Differences and Success in Online Learning Environments. Dans T. Kidd (dir.), *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices* (p. 69-79). Hershey, NY: Information Science Reference.

CONFÉRENCE DES RECTEURS ET DES PRINCIPAUX DES UNIVERSITÉS DU QUÉBEC – CREPUQ. (2010). *L'accès à l'éducation et l'accès à la réussite éducative dans une perspective d'éducation pour l'inclusion*. Mémoire présenté au Conseil supérieur de l'éducation, janvier.

COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE (2006). *Une chance de réussir. Éliminer les obstacles à l'éducation pour les personnes handicapées*. Toronto, Ontario. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.ohrc.on.ca/fr/resources/policy/educationdisabilityconsultfrançais>

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, 154 p.

CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE – CCA (2008). *État de l'apprentissage au Canada : Vers un avenir axé sur l'apprentissage*. Rapport sur l'enseignement au Canada. Juillet. Consulté en ligne à l'adresse : http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/E1E66229-93EA-4DB3-A019-0765E614E42B/0/SOLR_08_French_final.pdf.

CONSEIL DU PREMIER MINISTRE SUR LA CONDITION DES PERSONNES HANDICAPÉES. (2007). *Améliorer l'accès à l'enseignement postsecondaire pour les étudiants ayant des handicaps*. Document soumis à la commission sur l'éducation postsecondaire, Nouveau-Brunswick, mars.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE. (2008a). *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, Mai. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0462.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE. (2008b). Plan stratégique 2007-2011. Mars. Document administratif. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/DocAdministratifs/50-0202.pdf>.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION – CSE. (juin 2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*, Chapitre 4, Québec : CSE, 49-66.

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

CORBEIL, J. (2008). Brillants, universitaires, dyslexiques. Troubles d'apprentissage chez les étudiants. *Montréal Campus*, édition Internet, 16, 23 avril, 1. Consulté en ligne à l'adresse : http://persil2.si.ugam.ca/nobel/campus/lecture_archives.php?articleid=613

COULON, A. (2005). *Métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.

COVINGTON, L.E. (2004). Moving beyond the limits of learning : implications of learning disabilities for adult education. *Adult basic education*, 14(2), 90-103.

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.

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).

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*. Actes de Colloque de l'association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du français langue maternelle. Coll. «Savoirs en pratique», Louvain-la-Neuve, Belgique.

DECI, E.L., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G., et RYAN, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.

DEREMER, M. A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model*. Thesis : The University of Texas at Austin.

DESCHÊNES, A-J. (2001). L'encadrement-programme aux études supérieures en formation à distance à la Télé-Université. *Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, 16 (2). Consulté en ligne à l'adresse : <http://cade.icaap.org/vol16.2/deschenes.html>.

DION, C. (2006). *Évaluation du processus et de l'effet d'un programme d'aide à la réussite des études en enseignement supérieur universitaire*, UQTR : Thèse de doctorat, octobre.

DION-VIENS, D. (2010a). Troubles d'apprentissage : le sujet de l'heure au cégep. *Le Soleil*. 23 août. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.cyberpresse.ca/le-soleil/actualites/education/201008/22/01-4308780-troubles-dapprentissage-le-sujet-de-lheure-au-cegep.php>

DORAIS, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance. *Pédagogie collégiale*, 16 (4), mai, 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. Montréal, Université du Québec à Montréal.

DUBÉ, F. et SÉNÉCAL, M.-N. (2009). Les troubles d'apprentissage au postsecondaire: de la reconnaissance des besoins à l'organisation des services. *Pédagogie collégiale*, 23(1).

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.

ENDRIZZI, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur. *Dossier d'actualité de la VST*, 59. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/59-decembre-2010.php>

FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL - FEP-UM (2004). *La reconnaissance des acquis*. Rapport du comité ad hoc. Montréal : Université de Montréal.

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, Ste-Foy : Université Laval.

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*, Octobre. Consulté en ligne à l'adresse : http://cfsadmin.org/quickftp/Une_strategie_pour_le_changement_2007.pdf - format PDF.

FÉDÉRATION ÉTUDIANTE COLLÉGIALE DU QUÉBEC - FECQ (2010). *Décloisonner les différents contextes d'apprentissage. Recherche sur la reconnaissance des acquis et compétences*. 54e Congrès ordinaire, 26-28 mars. Montréal : Fédération étudiante collégiale du Québec

FÉLIX, Y. (2010). Analyse des besoins technologiques des apprenants à distance à la Télé-université. Mémoire de maîtrise en formation à distance. Télé-université.

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.

FICHTEN, C., JORGENSEN, S., HAVEL, A. et BARILE, M. (2006). *Étudiants ayant des incapacités au cégep : Réussite et avenir*. Montréal : Adaptech Research Network.

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 Finnie, R. R.E. Muller, A. Sweetman et A. Usher (eds), *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. McGill – Queen's University Press, 179-207.

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

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.

FRENAY, M., BOUDRENCHIEN, G., DAYEZ, J.-B. et PAUL, C. (2007). Persévérer et accorder de la valeur à l'école : Quelle diversité de profils motivationnels chez les élèves de l'enseignement qualifiant? Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse : une réalité qui reste à inventer* (p. 229-247). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

FRENAY, M., NOEL, B., PARMENTIER, P. et ROMAINVILLE, M. (1998). *L'étudiant-apprenant, grille de lecture pour l'enseignant universitaire*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université (Collection «Perspectives en éducation»).

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*. Document de recherche Direction des études analytiques, Statistiques Canada - No 11F0019MIF au catalogue — No 303.

GIROUX, D. (2008). *L'effet des antécédents familiaux, du revenu et des résultats des test 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, octobre.

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.

GRAYSON, J. P., et GRAYSON, K. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Collection de recherche du millénaire, 6, Article MRS08, Récupéré le 8 octobre 2005 de http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/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.

GREGG, L. (2007). Underserved and Unprepared: Postsecondary Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 219–228.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉUSSITE ÉTUDIANTE (2008). *Plan quinquennal de soutien à la réussite étudiante*. Rapport final, Trois-Rivières : UQTR, 9 mai.

HEIMAN, T. et PRECEL, K. (2003). Students with Learning Disabilities in Higher Education : Academic Strategies Profile. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 248-258.

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

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). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Theses : New York University.

HRIMECH, M. (2000). Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation. In Foucher , R. et Hrimech, M. (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 U de S*, 12, février.

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, Canada : Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur,

INSTITUT NATIONAL DE LA SANTÉ ET DE LA RECHERCHE MÉDICALE - Inserm. (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie: Bilan des données scientifiques*. Paris, France: Inserm. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.inserm.fr/thematiques/neurosciences-sciences-cognitives-neurologie-psychiatrie/dossiers-d-information/troubles-des-apprentissages-dyslexie-dysorthographe-dyscalculie>

ISAAK, M. I., GRAVES KRISTY, M. et BETHLYN, 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.

JÄRVELÄ, S. (2010). How does help seeking help? New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*. 20, doi:10.1016/j.learninstruc.2010.07.006.

JOHNES, G. et MCNABB, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Feb (1), 23-47.

KARABENICK, S.A. (2011). Classroom and technology-supported help seeking: The need for converging research paradigms. *Learning and Instruction*. 21(2), 290-296.

KARABENICK, S.A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37-58.

KARABENICK, S.A. (1998). *Strategic Help Seeking. Implications for Learning and Teaching*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

KARABENICK, S.A. et NEWMAN, R.S. (2006). *Help Seeking in academic settings : goals, groups and contexts*. Mahwah, New Jersey : Lawrence, Erlbaum Associates Publishers.

KATZ, I. et ASSOR, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.

KEEFER, J.A. et KARABENICK, S.A. (1998). Help seeking in the information age. Dans S.A. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 219-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

KENNEDY, B. (2003). *État des lieux au printemps 2003: de la reconnaissance des acquis dans les établissements d'enseignement postsecondaire au Canada* (Première partie), Canada, Conseil des ministres de l'Éducation du Canada.

KING, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University.

KING, L. (2010). *Les technologies : un Dragon dans la salle de classe*. Consulté en ligne sur le site ProfWeb à l'adresse : <http://www.profweb.qc.ca/index.php?id=3526&L=0>

KING, L., BARILE, M., HAVEL, A., RAYMOND, O., MIMOUNI, Z., JUHEL, J.-C., ...FICHTEN, C. (2010). *Apprendre au 21e siècle : l'utilisation des technologies informatiques pour le succès postsecondaire*. Congrès annuel de l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), Montréal (Canada), mars.

KING, L., NGUYEN, M.N. et CHAUVIN, A. (2010). *Troubles d'apprentissage et utilisation des technologies de l'information*. Communication présentée au colloque de l'AQPC, Sherbrooke, Canada.

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). Consulté en ligne à l'adresse : <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.

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). Consulté en ligne à l'adresse : <http://ripes.revues.org/index221.html>

LEFRANÇOIS, P. (2005). *Aider les étudiants du postsecondaire à réussir en français écrit*. Consortium d'Animation sur la Persévérance et la Réussite en Enseignement Supérieur.

LEMIRE AUCLAIR, E. (2006). Les troubles d'apprentissage : quelques mesures simples d'encadrement. *Correspondance*, 11(3). Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr11-3/Encadrement.html>.

LIU, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Paper presented at the Annual Forum for the Association for the Institutional Research. Toronto, June.

MA, X. et FREMPONG, G. (2008). *Raisons de l'inachèvement des études postsecondaires et profil des décrocheurs des études postsecondaires*. Direction de la politique sur l'apprentissage. Ressources humaines et Développement social Canada. SP-837-05-08F.

MÄKITALO-SIEGL, K. (2010). Stretching the limits in help-seeking research: Theoretical, methodological, and technological advances. *Learning and Instruction*, 20, doi:10.1016/j.learninstruc.2010.07.002

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.

MCKINSEY et al. (2009). *The economic impact of the achievement gap in America's schools*. New York, NY: McKinsey & Company, Social Sector Office.

MERCIER, J. et FREDERIKSEN, C. (2008). The structure of the help-seeking process in collaboratively using a computer coach in problem-based learning. *Computers & Education*, 51, doi:10.1016/j.compedu.2007.03.004

MIMOUNI, Z. et KING, L. (2007). *Troubles de lecture au collégial : deux mesures de soutien*. Rapport de recherche présenté au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT [MELS] (2009). *Indicateurs de l'éducation*. 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. Consulté en ligne à l'adresse : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Evaluation_statistiques/50/1/Etat_de_l_enseignement_superieur_et_de_la_recherche_137501.pdf

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

NADER-GROSBOIS, N. (2007). *Régulation, autorégulation, dysrégulation : pistes pour l'intervention et la recherche*, Pratiques psychologiques, Wavre : Mardaga.

NADLER, A. (1998). Relationship, Esteem and Achievement Perspectives on Autonomous and Dependant Help Seeking. In Karabenic, S.A. (ed) *Strategic Help Seeking. Implications for Learning and Teaching*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

NEUVILLE, S., FRENAY, M., SCHMITZ, J. et BOUDRENGHIEN, G. (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*.

NEWMAN, L., WAGNER, M., CAMETO, R., et KNOKEY, A.-M. (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2009-3017)*. Menlo Park, CA: SRI International. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.nlts2.org>.

NEYTS, L., NILS, F., PARMENTIER, P., NOËL, B. et VERWAERDE, A. (2006). Regards étudiants sur les dispositifs d'aide à la réussite à l'Université Catholique de Louvain, aux Facultés Universitaires Catholiques de Mons et aux Facultés universitaires Saint-Louis, dans Ph. Parmentier, éd., *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'Université*, Presses universitaires de Namur, Namur, Belgique, pp. 43-59.

OFFICE DES PROFESSIONS DU QUÉBEC. (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. Rapport du comité d'experts présenté en novembre.

OFFICE QUÉBÉCOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. *Dépistage*, éléments de définition consultés en ligne le 1^{er} mars 2010 à l'adresse : <http://www.granddictionnaire.com>

OFIESH, N.S. (2007). Math, Science, and Foreign Language: Evidence-Based Accommodation. Decision Making at the Postsecondary Level. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(4), 237–245.

OFIESH, N.S. et HUGHES, C.A. (2002). How much time? Extended test time for college students with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 16(1), 2–16.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES - OCDE. (2010). *Regards sur l'éducation 2010: Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions de l'OCDE.

OUELLET, M. (2006). *La reconnaissance des acquis pour les universités québécoises : état de la situation*. Association canadienne des adultes des universités de langue française.

PARKIN, A. et BALDWIN, N. (2009). *La persévérance dans les études postsecondaires au Canada : Dernières percées*. Note de recherche du millénaire n° 8.

PASCARELLA, E. et TERENCEZINI, P. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research*. 2 vol. Hoboken, NJ: Wiley.

PERSPECTIVE STS (2009). *Défi formation : Stratégie de recherche et de transfert de connaissances pour favoriser le développement de l'éducation et de la formation des adultes*. Québec : Conseil de la science et de la technologie.

PHILIPPE, R. (2006). *La persévérance et la réussite aux trois cycles universitaires*. 74^e Colloque de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Montréal, 18 mai.

PINTRICH, P. R. et ZUSHO, A. (2007). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 731–810). The Netherlands: Springer.

POWELL, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.

PROUTEAU, D. (2009). Parcours et réussite en licence des inscrits en L1 en 2004. *Note d'information*, 09(23). Consulté en ligne à l'adresse : http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2009/53/0/NI0923_128530.pdf

PUUSTINEN, M. et ROUET, J.F. (2009). Learning with new technologies: Help seeking and information searching revisited. *Computers & Education*, 53, doi:10.1016/j.compedu.2008.07.002

RACETTE, N. (2008). *Expérimentation d'un modèle de motivation dans un cours universitaire à distance*. Thèse. Québec : Université Laval.

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. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.jofde.ca/index.php/jde/index>.

RACETTE, N. et POLISOIS-KEATING, A. (2010). Les cartes de connaissances pour un apprentissage en profondeur. Actes du colloque de l'AIPU 2010 : *Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Rabat, Maroc, 10 pages.

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 Students*. Center for the Study of Higher and Postsecondary Education: University of Michigan.

RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT SOCIAL CANADA [RHDSC] (2007). *Étude pancanadienne sur les étudiants collégiaux de première année. Les caractéristiques des étudiants et l'expérience collégiale*. Rapport 1. En collaboration avec l'Association des collèges communautaires du Canada, août. Consulté en ligne à l'adresse : http://www.rhdsc.gc.ca/fr/publications_ressources/politique_sur_apprentissage/sp_787_08_07f/page0_0.shtml.

RIOPEL, R. et MAISONNEUVE, H. (2006). Difficultés de lecture et difficultés scolaires. In *Enseigner au collégial, une profession à partager*, Actes du 26 e COLLOQUE AQPC, 98-101.

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. (2010). Improving students' help-seeking skills using metacognitive feedback in an intelligent tutoring system. *Learning and Instruction*, 20, doi:10.1016/j.learninstruc.2010.07.004

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

ROSENFELD, S., DEDIC, P., ABRAMI, P., KOESTNER, M-A., DICKIE, L., ROSENFELD, 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 des Sports du Québec, Programme Action concertée, FQRSC, 239 pages.

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

ROY, J. (2005). *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. Consulté en ligne à l'adresse : http://www.quebec.ca/capres/fichiers/Art_CSF_sept.05.shtml.

ROY, J. (2006) *Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens*, Éditions IQRC, PUL.

ROY, M.-M., SAUVÉ, L., RACETTE, N. et MOISAN, D. (accepté pour publication). Bien inviter pour mieux aider : l'appréciation des mécanismes de sollicitation par les étudiants. *Pédagogie collégiale*.

RUBAN, L.M., McCOACH, D.B., McGUIRE, J.M. et REIS, S.M. (2003). The Differential Impact of Academic Self-Regulatory Methods on Academic Achievement Among University Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286.

RUPH, F. (2010). *A propos de stratégies d'apprentissage*, Document de réflexion, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, avril.

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

RYAN, A.M. et PINTRICH, P.R. (1997) Should I ask for help ? The role of motivation and attitudes in adolescents'help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), 329-341.

SANDLER, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. These : New York University.

SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. et ARNAL, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 2*. Paris : OCDE.

SAUVÉ, L. et VIAU, R. (2003). *L'abandon et la persévérance à l'université : l'importance de la relation enseignement-apprentissage*. Québec : TÉLUQ.

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.

SAUVÉ, L., RACETTE, N. 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. Consulté en ligne à l'adresse : http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Images/rapport_recension-2006-vf.pdf

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, Communication pour le Colloque international de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Monastir, 2006.

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, novembre.

SHARABI, A. et MARGALIT, M. (2010). The Mediating Role of Internet Connection, Virtual Friends, and Mood in Predicting Loneliness Among Students With and Without Learning Disabilities in Different Educational Environments. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), doi:10.1177/0022219409357080.

SHARPE, M.N., JOHNSON, D.R., IZZO, M. et MURRAY, A. (2005). An analysis of instructional accommodations and assistive technologies used by postsecondary graduates with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22, 3–11.

SOLAR-PELLETIER, L. (2006). *La reconnaissance des acquis en France et au Québec, éléments de comparaison*. Mémoire en vue de l'obtention du grade maîtrise ès sciences présenté au Hautes Études Commerciales (HEC) de Montréal, Montréal, 163 pages.

STATISTIQUE CANADA. (2009). *Enquête sur la participation et les limitations d'activités 2006*. Ottawa, Canada : Statistique Canada. Accessible en ligne à l'adresse : <http://www.statcan.gc.ca/bsolc/olc-cel/olc-cel?catno=89-628-X&chropt=1&lang=fra>

TALBOT, G. (2005). La reconnaissance des acquis et des compétences au Québec : à l'aube d'une relance. Synthèse des principaux écrits. Montréal : Université de Montréal.

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

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

TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (Second Edition). Chicago: The University of Chicago Press.

TINTO, V. (2005). *Moving from theory to action*. In Seidman, A. College Student Retention : Formula for Student Success. American council on education Praeger. Series on Higher Education.

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. In Chenard, P. et Doray, P. (sous la direction de), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

TROIANO, P.F., LIEFELD, J.A., et TRACHTENBERG, J.V. (2010). Academic Support and College Success for Postsecondary Students with Learning Disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44.

USA NATIONAL EDUCATIONAL TECHNOLOGY PLAN [UNETP] (2010). Transforming american education: Learning powered by technology. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.ed.gov/sites/default/files/NETP-2010-final-report.pdf>

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.

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 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.

VINCENT, A. (2010). *Mon cerveau a encore besoin de lunettes : Le TDAH chez l'adulte*. Montréal : Quebecor.

WALCOT-GAYDA, E. (2004). Understanding learning disability? *Education Canada*, 44(1).

WAGNER, M., NEWMAN, L., CAMETO, R., GARZA, N. et LEVINE, P. (2005). *After high school: A report from the National Longitudinal Transition Study-2(NLTS-2)*. Menlo Park, CA: SRI International. Consulté en ligne à l'adresse : <http://www.nlts2.org>.

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 (Spring), 15-26.

WIHAK, C., COLLINS, S., BEARNER, K. et BULMER, W. (2005). *État de la situation : Évaluation et reconnaissance des acquis (ERA)*. Conseil Canadien sur l'apprentissage.

WILSON, A.J. (2005). *Guide des ressources sur la dyscalculie*. Traduit de l'anglais par S. Revkin. Consulté en ligne sur le site de l'Inserm à l'adresse : <http://www.unicog.org/docs/DyscalculieGuidedeRessources.pdf>

WOOD, D. (2009). Comments on "Learning with ICT: New perspectives on help seeking and information searching". *Computers & Education*, 53, doi:10.1016/j.compedu.2009.07.002

WOLTERS, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies*, Department of Educational Psychology, University of Houston. Consulté en ligne à l'adresse : 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*. Background Paper for Neither a Moment nor a Mind to waste: Strategies for Broadening Post-Secondary participation. The Canada Millennium Scholarship Foundation, mars, 50 pages.