

Une activité d'apprentissage individuel dans le cadre de la formation des comptables

Sylvain DUROCHER, Anne FORTIN, François BROUARD

Résumé

L'une des préoccupations des membres de la profession comptable et des enseignants universitaires est d'outiller l'étudiant au niveau de sa capacité d'apprentissage individuel afin qu'il soit capable d'acquérir de nouvelles connaissances par lui-même et de s'adapter aux changements, et ce aussi bien durant sa formation universitaire initiale que durant sa carrière professionnelle.

Ce compte rendu fait état d'une activité favorisant l'apprentissage individuel menée au sein d'un groupe de 39 étudiants inscrits à un cours de comptabilité financière offert durant la dernière année d'un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en sciences comptables. Les réponses reçues suite à une enquête par questionnaire démontrent que la majorité des étudiants ont trouvé que l'expérience acquise au moyen de l'activité d'apprentissage individuel leur sera utile pour faciliter leur étude personnelle dans le futur, qu'elle a amélioré au moins de façon moyenne leur capacité à étudier par eux-mêmes une nouvelle norme comptable, et qu'ils sont satisfaits de l'activité.

MOTS CLÉS. – FORMATION EN COMPTABILITÉ – APPRENTISSAGE INDIVIDUEL – ACTIVITÉ D'AUTO-APPRENTISSAGE

Abstract: A self-directed learning activity in the education process of accountants

A major concern of professional accountants and accounting educators is to develop students' self-directed learning abilities in order to enable them to adapt to changing environment and knowledge in their future career, as well as during their university studies. This paper reports on a self-directed learning activity that took place within a group of 39 students registered in a financial accounting course offered in the last year of a bachelors' degree in accounting. Students' answers to a questionnaire survey indicate that they found the experience gained through the self-directed learning activity will be useful to them in the future in facilitating their individual study. Further, students were satisfied with the learning activity and they believe that the activity enhanced their self-directed learning abilities.

KEYWORDS. – ACCOUNTING EDUCATION – SELF-DIRECTED LEARNING – SELF-DIRECTED LEARNING ACTIVITY

Correspondance :

Anne Fortin, UQAM, Département des sciences comptables,
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8
François Brouard, Ordre des experts-comptables agréés du Québec
Sylvain Durocher, Université du Québec à Hull

Introduction

Depuis les années 1980, les professionnels de la comptabilité et les enseignants ont souligné le besoin de changements majeurs dans la formation des experts-comptables¹. Les travaux entrepris par l'American Accounting Association (Bedford, 1986), l'Accounting Education Change Commission (AECC, 1990), les grands cabinets d'experts-comptables (Arthur Andersen & Co. *et al.*, 1989) et certains ordres professionnels et universités, notamment au Québec (OCAQ, 1995), en font foi.

Dans un environnement en perpétuel changement, la formation des comptables doit passer d'une approche centrée sur l'accumulation des connaissances à une approche favorisant le développement des capacités professionnelles et des capacités d'auto-apprentissage (IFAC, 1994). Ces dernières sont particulièrement utiles dans le cadre de la formation continue à laquelle les professionnels doivent avoir recours afin de demeurer à la pointe de l'actualité comptable et de gestion.

Afin de favoriser le développement des capacités d'auto-apprentissage des futurs professionnels de la comptabilité, il importe de les placer dans des situations où ils auront l'opportunité de se faire guider dans leur apprentissage individuel. Cette étude a pour but de rendre compte d'une activité favorisant un tel apprentissage.

La suite du texte se divise en quatre parties. La première décrit le cadre conceptuel. La deuxième présente l'activité d'auto-apprentissage et le rôle du professeur et des étudiants. La troisième partie fait état de l'évaluation de l'activité. Finalement, les implications pour l'enseignement, la pratique et la recherche sont présentées.

1. Cadre conceptuel

1.1. Apprendre à apprendre

La tendance actuelle en formation des experts-comptables propose aux enseignants d'apprendre aux étudiants experts-comptables à apprendre autant que de leur transférer des connaissances (AECC, 1990 ; IFAC, 1994). En effet, le développement des capacités d'apprentissage s'impose étant donné la nécessité d'une mise à jour continue suite à l'évolution rapide des connaissances et des attentes du marché quant aux compétences des comptables. Dans ce cadre, les programmes de formation en sciences comptables doivent préparer les futurs professionnels à prendre en charge leur formation et viser à leur apprendre à apprendre (AECC, 1990). Le concept « apprendre à apprendre » implique un développement chez les étudiants de leur motivation et de leur capacité à continuer à apprendre par eux-mêmes en dehors des établissements d'enseignement (AECC, 1990). Une attitude positive et des capacités face à l'auto-apprentissage faciliteront la tâche du professionnel dans le cadre de sa formation continue.

Francis, Mulder et Stark (1995, p. 6) définissent le concept « apprendre à apprendre » comme un « processus d'acquisition, de compréhension et d'utilisation d'une multitude de stratégies pour améliorer la capacité d'une personne à obtenir et à appliquer ses connaissances, un processus qui amène et améliore le questionnement personnel et le désir d'apprendre de manière continue ».

Selon Francis, Mulder et Stark (1995), un processus d'apprentissage réussi comporte cinq caractéristiques, soit le questionnement, l'organisation, l'intégration, la réflexion et l'adaptation. Comme le professionnel doit posséder diverses compétences (capacités intellectuelles, communication orale et écrite, relations interpersonnelles) et attitudes (professionnelles et personnelles) en plus des connaissances (AECC, 1990 ; OCAQ, 1995), la formation doit faire appel à toutes ces dimensions de l'apprentissage. Le questionnement et l'organisation sont suffisants lorsqu'il s'agit d'accumuler des connaissances. Toutefois, lorsqu'il s'agit de développer des compétences et des attitudes, l'intégration, la réflexion et l'adaptation doivent être présentes.

L'Accounting Education Change Commission (1990, p. 6) précise que les programmes universitaires visant à apprendre aux étudiants à apprendre doivent aborder trois éléments, le contenu, le processus d'apprentissage et les attitudes, qui sont définis comme suit :

« Le contenu du programme doit être la fondation sur laquelle l'individu pourra s'appuyer dans le cadre de sa formation continue. La compréhension des concepts et principes d'une discipline par les étudiants et le développement de leur capacité à appliquer et à adapter ces notions dans le cadre de situations diverses sont essentiels pour favoriser un apprentissage continu. Mettre l'accent sur la mémorisation de règles et règlements est contraire au but d'apprendre à apprendre.

Le processus d'apprentissage devrait mettre l'accent sur le développement de capacités à identifier les problèmes et les opportunités, sur la recherche d'informations, sur l'analyse et l'interprétation de celles-ci et sur l'atteinte d'une conclusion bien étayée. La compréhension du processus de recherche de solutions dans le cadre d'un environnement non structuré représente une part importante d'apprendre à apprendre.

Surtout, une attitude caractérisée par le questionnement et l'apprentissage continu est essentielle pour apprendre à apprendre. Une attitude orientée vers l'acceptation de l'incertitude et la réussite dans un tel cadre et dans des situations non structurées devrait être encouragée. Une attitude axée sur la recherche d'amélioration continue de soi-même et de la profession mènera à l'apprentissage continu. »

Ces trois objectifs des programmes doivent se refléter dans les cours qui les composent et se traduire par des activités qui favorisent leur réalisation. Parmi ces activités, on retrouve celles qui sont orientées vers l'apprentissage individuel.

1.2. Méthodes d'enseignement et apprentissage individuel

Les méthodes d'enseignement peuvent se classer en deux grandes catégories. La première catégorie comprend les approches dominées par le professeur, alors que la deuxième comprend les approches interactives centrées sur les étudiants². En fait, selon Candy (1990), il y a plutôt un continuum au cours duquel on passe d'une situation d'apprentissage contrôlée principalement par l'enseignant à une situation contrôlée surtout par l'apprenant. Le contrôle peut s'exercer à différents degrés et sur diverses dimensions, soit l'établissement des objectifs de l'apprentissage, le choix du rythme d'étude, du contenu et de la méthode d'apprentissage, et l'évaluation des acquis.

Il semble qu'il n'y ait pas de « meilleure » méthode d'enseignement reconnue comme telle (Booth et Winzar, 1993 ; Bhada, 1993). Toutefois, selon Prigent (1990), les approches d'enseignement davantage centrées sur les étudiants, tels les études de cas, l'enseignement par les pairs et l'apprentissage individuel, semblent plus formatrices, plus génératrices d'apprentissages significatifs et plus aptes à augmenter la mémorisation et le transfert des apprentissages que les approches centrées sur le

professeur. Les méthodes d'apprentissage individuel³ ont en commun le remplacement des cours formels par une supervision du cheminement de chaque étudiant qui est alors conseillé dans sa démarche par l'enseignant. L'activité d'apprentissage individuel dont le compte rendu est présenté dans les sections suivantes remettrait la responsabilité de l'apprentissage aux étudiants tout en les guidant dans leur processus d'acquisition de connaissances.

Bhéreur *et al.* (1993) soulignent qu'un curriculum établi sur l'apprentissage individuel favorise le développement chez les étudiants de l'autonomie, de la capacité de synthèse, de l'expression écrite, ainsi que l'acquisition et la maîtrise des connaissances. Cependant, dans un tel contexte, les étudiants sont moins performants au niveau de l'intégrité, de l'esprit critique, de l'expression orale et du travail d'équipe. Toutefois, il ne s'agit pas nécessairement de bâtir un curriculum sur ce modèle mais plutôt d'y intégrer des activités d'apprentissage individuel afin de bénéficier des avantages qui en découlent.

En effet, les méthodes d'apprentissage individuel permettent aux étudiants de travailler à leur rythme, de manière autonome, favorisent une participation active de leur part et s'adaptent à leurs besoins. De plus, les résultats aux examens ne sont pas affectés de façon défavorable pour les étudiants ayant été davantage exposés à l'apprentissage individuel. En fait, Daroca et Nourayi (1994) et Fordham (1996) ont obtenu une performance aux examens similaire ou meilleure de la part d'étudiants ayant été placés dans une situation d'auto-apprentissage.

Enfin, ces méthodes permettent de libérer du temps d'enseignement en classe. Toutefois, elles exigent de l'enseignant un investissement en temps au niveau de la conception des activités d'apprentissage et nécessitent souvent la rédaction de documents écrits.

1.3. Processus d'apprentissage

Selon une conception de l'apprentissage axée sur le traitement de l'information (Gagné et Driscoll, 1988), les apprenants doivent faire passer les informations (stimuli) qui leur sont soumises de la mémoire à court terme à la mémoire à long terme. Pour que ce passage soit effectué avec succès, il faut que les nouvelles connaissances soient organisées (structurées, schématisées) et incorporées aux connaissances antérieures en faisant des liens entre elles. Les connaissances peuvent alors être rappelées ultérieurement à la mémoire à court terme et resituées dans le contexte approprié du moment.

En vue de l'acquisition des connaissances de façon durable, Gagné et Driscoll (1988) proposent un processus d'apprentissage et des activités d'enseignement qui sont reliées à chacune des étapes de ce processus (voir le tableau 1 ci-contre). Ce processus d'apprentissage est général : il s'applique autant dans les situations contrôlées par l'enseignant que dans le cas d'un apprentissage plus individualisé. Dans le cadre de l'activité d'auto-apprentissage présentée dans la section qui suit, le rôle de l'enseignant a porté surtout sur les premières et dernières étapes de l'apprentissage, c'est-à-dire sur la communication de l'importance du sujet à l'étude et des objectifs concernant les connaissances à maîtriser, sur le rappel de la nécessité de réviser les connaissances antérieures pertinentes et d'y rattacher les nouveaux contenus sous étude. En outre, les étudiants ont été guidés dans les étapes de leur démarche d'apprentissage par des analogies présentées par le professeur et par des explications ponctuelles. L'ordonnement des éléments faisant l'objet de l'auto-apprentissage a, de plus, été pensé en tenant compte des sujets connexes abordés en classe durant le semestre. En fait, selon Tardif (1992), l'enseignant doit aider les étudiants à identifier les éléments importants à retenir concernant le sujet à l'étude et il doit les aider à intégrer de façon explicite la nouvelle matière dans leur base de

Tableau 1
Processus d'apprentissage et activités d'enseignement
supportant l'apprentissage à chaque étape

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE	ENSEIGNEMENT
Attention en alerte	1. Susciter l'attention
Attentes	2. Informer l'apprenant des objectifs ; activer la motivation
Récupérer l'information dans la mémoire de travail (mémoire à court terme)	3. Stimuler le rappel des connaissances antérieures
Perception sélective	4. Présenter le matériel et les points importants
Encodage : entrée dans la mémoire à long terme	5. Guider dans l'apprentissage (explications, exemples, exercices d'application)
Répondre à une mise en situation, à des questions	6. Mise en application des connaissances
Renforcement	7. Rétroaction 8. Évaluer la performance
Développement de clés pour la récupération des connaissances	9. Intensifier le maintien et le transfert des connaissances par l'application dans une variété de situations et par une révision fréquente

GAGNE R.M. et DRISCOLL M.P. (1988), *Essentials of Learning for Instruction*, 2^e édition, Prentice Hall, p. 128. (traduction)

connaissances. Dans le cas présent, les étudiants devaient effectuer cette démarche seuls ou en consultation avec d'autres étudiants. Par la suite, ils ont dû appliquer les connaissances acquises dans le cadre de tests et ils pouvaient recevoir une rétroaction personnalisée, s'ils le désiraient, afin de les aider à identifier les points à améliorer dans leurs stratégies d'étude.



Activité d'apprentissage individuel

Comme il a été mentionné précédemment, les diplômés en sciences comptables auront constamment à mettre à jour leurs connaissances ; il est donc important que les activités pédagogiques universitaires comprennent des activités favorisant l'apprentissage individuel. Afin de les aider à apprendre par eux-mêmes, l'objectif de l'activité pédagogique décrite ici est d'inciter les étudiants à mettre individuellement à jour leurs connaissances sur des sujets en comptabilité financière qu'ils avaient précédemment étudiés à l'université. Cette activité d'auto-apprentissage dirigé est centrée non seulement sur l'acquisition des connaissances mais aussi sur le développement des compétences et des attitudes. En effet, l'activité vise le développement des capacités d'auto-apprentissage en ce qui concerne la mise à jour de connaissances déjà acquises tout en inculquant une attitude positive envers la mise à jour des connaissances.

2.1. Description de l'activité

L'activité a été menée au sein d'un groupe de 39 étudiants inscrits à un cours de comptabilité financière offert vers la fin d'un programme menant à l'obtention d'un baccalauréat en sciences comp-

tables d'une université québécoise. L'âge moyen de ces étudiants était de 25 ans et ils avaient précédemment suivi en moyenne 21 cours sur 30 dans leur programme d'étude. Ils étaient appelés à étudier par eux-mêmes les changements qu'occasionnerait l'adoption des recommandations de l'exposé-sondage¹ portant sur les instruments financiers (ICCA, 1994) en ce qui concerne les traitements comptables de plusieurs éléments des états financiers. Ils devaient également évaluer le bien-fondé des changements proposés. Une proportion de 20 % de la note finale pour le cours était attribuée à l'activité, en vue de contribuer à assurer la participation des étudiants.

L'exposé-sondage portant sur les instruments financiers était particulièrement intéressant d'un point de vue pédagogique puisqu'il traitait de plusieurs sujets déjà couverts dans le cadre des cours de comptabilité financière suivis antérieurement par les étudiants. Bien que son champ pédagogique s'étende même à des sujets avec lesquels les étudiants n'étaient pas familiers (notamment en ce qui concerne la comptabilité de couverture), il était tout de même possible de circonscrire les parties qui correspondaient à de la matière qu'ils avaient déjà apprise. De plus, le niveau de complexité de l'exposé-sondage, tant dans sa forme que son contenu, convenait bien à des étudiants ayant accompli les deux tiers d'un programme d'études universitaires.

Le rôle du professeur et celui des étudiants dans le cadre du déroulement de l'activité sont décrits dans la section suivante.

2.2. Rôle du professeur et des étudiants

En plus de s'occuper de la conception de l'activité pédagogique, le professeur a guidé les étudiants dans l'accomplissement de leur tâche et a évalué les apprentissages. Il a fourni des explications dans certaines circonstances et a proposé des stratégies d'apprentissage. Dans la prise en charge de leur apprentissage, les étudiants étaient évidemment libres de mettre en œuvre ou non les stratégies proposées. Le texte qui suit fournit le détail de l'intervention du professeur et le rôle des étudiants.

Lors de la première rencontre avec les étudiants, le professeur a notamment présenté l'activité pédagogique en précisant les objectifs poursuivis, en expliquant le déroulement prévu et en précisant son rôle et celui des étudiants. Le choix de l'exposé-sondage a été justifié et le pourcentage de points attribué à l'activité fut précisé.

Les interventions du professeur pour guider les étudiants dans l'accomplissement de leur tâche ont également débuté dès la première semaine. Les étudiants ont tout d'abord été invités à se familiariser avec l'exposé-sondage en prenant connaissance des points saillants présentés au début du document et en consultant la table des matières pour connaître les sujets traités. Ensuite, le professeur a demandé aux étudiants de s'attarder à bien cerner la portée des recommandations et de s'assurer dès le départ de bien comprendre ce qu'est un instrument financier. À cet égard, le professeur a suggéré la préparation d'une liste de postes du bilan déjà étudiés dans le cadre de cours suivis antérieurement et l'établissement, raisons à l'appui, de leur nature à titre d'instruments financiers ou non. Le professeur a précisé que cette liste de postes déjà étudiés allait être utile tout au long de l'activité afin de cerner l'impact de l'exposé-sondage sur les différents types d'instruments financiers. Il était donc suggéré aux étudiants de se référer à leurs anciennes notes de cours et aux ouvrages de référence utilisés dans les cours précédents.

Une séquence a été proposée pour la lecture graduelle des 231 paragraphes de l'exposé-sondage et des 93 paragraphes de son annexe. Chaque semaine, la lecture de certains paragraphes était suggérée selon un ordre logique, du général au particulier, qui tenait compte de l'ampleur du travail à accomplir et de la nature des autres sujets couverts dans le cadre du cours. En effet, la lecture des paragraphes débutait avec les définitions appropriées et se poursuivait dans un ordre établi selon les étapes sous-jacentes au traitement comptable d'un instrument financier (cf. tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2
Détails sur le déroulement hebdomadaire de l'activité

SEMAINE	THÈME DES LECTURES PROPOSÉES ET TRAVAIL À EFFECTUER PAR LES ÉTUDIANTS
1	Familiarisation avec l'exposé-sondage et la définition d'un instrument financier Établissement d'une liste de postes des états financiers étudiés précédemment
2	Identification des trois grandes catégories d'instruments financiers Mesure des instruments financiers
3	Mesure des instruments financiers à long terme et actualisation Baisse de valeur des instruments financiers
4	Lien entre la mesure des instruments financiers au bilan et leur constatation aux résultats Reclassification des instruments financiers suite à un changement d'intention de la direction
5	Évaluation des connaissances : test
6-7	Rétroaction
8	Constatation initiale des instruments financiers
9	Constatation des instruments financiers hybrides Présentation au bilan (classement des instruments financiers au passif et dans les capitaux propres)
10	Sortie des actifs ou passifs financiers du bilan
11	Compensation des actifs et passifs financiers
12	Évaluation des connaissances : test
13	Rétroaction

Dès le début de l'activité, le professeur a proposé aux étudiants de constituer des groupes d'échange après avoir fait leur étude individuelle, et ce afin de comparer leur propre compréhension des recommandations avec celle de leurs camarades. Ils pouvaient consulter le professeur si des interrogations subsistaient sur l'interprétation à donner à certains paragraphes. À titre d'exemple, certains groupes d'étudiants ont senti le besoin d'obtenir des éclaircissements sur le classement à réserver à un instrument financier à court terme qui sera détenu ou assumé jusqu'à échéance, cette question ayant suscité plusieurs discussions entre les étudiants en ce qui concerne la base de mesure à retenir.

Pour favoriser l'intégration et l'assimilation des connaissances lors de la lecture du document, le professeur a suggéré aux étudiants de préparer des synthèses de façon périodique.

À certaines occasions, le professeur proposait aux étudiants de faire des analogies ou comparaisons pour les aider à comprendre la matière et les inciter à se former leur propre opinion sur le bien-fondé des recommandations proposées. Par exemple, lors de l'étude de la constatation initiale des instruments financiers, le professeur a suggéré aux étudiants de comparer les critères proposés dans

l'exposé-sondage aux critères de constatation énoncés dans les fondements conceptuels des états financiers et aux critères de capitalisation des contrats de location, et ainsi de constater les analogies et de s'interroger sur le bien-fondé de toute différence.

Parfois, une brève présentation magistrale a été effectuée par le professeur dans le but d'exposer des considérations générales ayant un impact sur l'orientation de l'étude individuelle. À titre d'exemple, les trois grandes catégories d'instruments financiers ont été identifiées en classe au début de l'activité de sorte que tous soient conscients dès le départ que la mesure des instruments financiers allait dépendre de leur classification dans ces catégories. De brèves interventions ont également eu lieu à l'égard d'autres questions particulières. Par exemple, les concepts de garantie accordée lors d'une cession de créances avec recours et de probabilité de perte tenant compte de la garantie offerte furent clarifiés en classe avant de suggérer la lecture des paragraphes de l'exposé-sondage traitant implicitement de cette question dans la section portant sur la sortie du bilan d'un actif ou d'un passif financier.

La première évaluation des connaissances acquises eut lieu la cinquième semaine. Pour permettre aux étudiants de réfléchir sur leur démarche d'auto-apprentissage, un délai de deux semaines a été prévu entre la date de remise des résultats de la première évaluation et la poursuite de l'activité. Les étudiants étaient invités à consulter les éléments de solution proposés concernant cette première évaluation. Les étudiants qui en éprouaient le besoin étaient également invités à venir rencontrer le professeur pour discuter de leur démarche individuelle. Ces rencontres pouvaient également être faites en groupe afin de permettre à un étudiant qui le désirait de bénéficier des commentaires adressés aux autres et de ceux formulés par ces derniers concernant leur propre démarche individuelle. Environ la moitié des étudiants sont venus rencontrer le professeur.

Une constatation importante est ressortie de ces rencontres : la plupart des étudiants qui sont venus rencontrer le professeur après l'examen s'étaient limités à une étude superficielle de l'exposé-sondage consistant à faire une synthèse des recommandations sans s'interroger suffisamment sur leurs implications concrètes pour les postes particuliers qu'ils avaient déjà étudiés dans des cours antérieurs. Les étapes d'analyse et d'organisation des connaissances permettant un apprentissage signifiant à long terme n'avaient donc pas été effectuées par ces étudiants. En revanche, les résultats obtenus lors de la deuxième évaluation, qui eut lieu la douzième semaine, ont été meilleurs, ce qui peut indiquer que plusieurs étudiants ont tenté de remédier à cette situation.

Lors de la remise des résultats de la seconde évaluation, le professeur a formulé des commentaires sur les forces et faiblesses dénotées lors de la correction et a comparé les résultats à ceux de la première évaluation. Il a suggéré aux étudiants de revoir les notions qui restaient ambiguës, d'en discuter en groupe et de venir rencontrer le professeur au besoin.

Évaluation de l'activité d'apprentissage individuel

3.1. Méthodologie

Tel qu'indiqué précédemment, deux tests ont été administrés au cours de la session afin d'évaluer la compréhension des étudiants quant aux changements proposés par l'exposé-sondage et de déterminer s'ils étaient en mesure d'en discuter le bien-fondé. Les deux évaluations étaient de nature

semblable. Elles ont pris la forme d'un énoncé de quelques paragraphes présentant un mini-cas impliquant des instruments financiers. Dans un délai de 60 minutes, les étudiants devaient identifier les instruments financiers impliqués, indiquer comment ils seraient mesurés selon les recommandations de l'exposé-sondage, expliquer les différences entre le traitement comptable proposé et celui requis selon les normes actuelles, et discuter des avantages et inconvénients des changements proposés. Bien que ces deux évaluations ne puissent mesurer la contribution de l'activité pédagogique à l'amélioration de la capacité d'auto-apprentissage, elles représentent tout de même une indication du niveau de compréhension de l'exposé-sondage atteint par l'étudiant au moyen de cette activité.

Dans le cadre de l'évaluation de la pertinence de l'activité d'auto-apprentissage qui avait été proposée aux étudiants, leur appréciation sur celle-ci fut sollicitée au moyen d'un questionnaire. Afin que les étudiants répondent le plus librement possible, le questionnaire n'a été expédié qu'après la communication des résultats du cours par l'Université. Un rappel a été fait quelques semaines plus tard. Une lettre d'introduction présentait le but de la recherche aux étudiants en leur indiquant qu'ils étaient libres de répondre au questionnaire et en les assurant de la confidentialité du traitement des réponses. Au total, 31 des 39 étudiants sollicités ont répondu (79 %) ⁵.

Les questions portaient principalement sur la satisfaction des étudiants vis-à-vis de l'activité d'apprentissage, sur leur compréhension de l'exposé-sondage, sur leur perception de l'utilité future d'une telle activité, ainsi que sur leur opinion quant à leur capacité d'auto-apprentissage initiale et quant à son amélioration au moyen de l'activité proposée, incluant les facteurs ayant contribué à cette amélioration. Les résultats académiques des sujets en début de session ont également été sollicités puisqu'ils agissent souvent à titre de variable modératrice des relations observées dans les études sur la formation en comptabilité (Kachelmeir *et al.*, 1992 ; Daroca et Nourayi, 1994).

Les analyses ont porté sur des statistiques descriptives, incluant des tableaux de fréquences croisées, et des tests d'association (corrélations de Pearson) ont été effectués.

3.2. Présentation et analyse des résultats

3.2.1. SATISFACTION ET COMPRÉHENSION DES ÉTUDIANTS

Les résultats montrent que, sur une échelle de Likert où 1 correspond à très insatisfait et 5 à très satisfait, le degré de satisfaction concernant l'activité d'apprentissage est élevé puisqu'il se situe à 3.8. De plus, les étudiants évaluent positivement (moyenne de 3.3 sur 5) leur niveau de compréhension de l'impact des changements proposés par l'exposé-sondage « Instruments financiers » sur les postes déjà étudiés dans leurs cours de comptabilité antérieurs. Les résultats obtenus aux deux tests rédigés en classe par les étudiants démontrent effectivement une assez bonne compréhension de leur part, surtout au deuxième test. En effet, la moyenne obtenue au premier contrôle est de 5 sur 10 et celle au deuxième test est de 7 sur 10. Ces résultats démontrent également un effet d'apprentissage entre les deux examens, effet qui est probablement dû à une meilleure connaissance de la nature de l'examen au second test, mais peut-être aussi à une compréhension plus approfondie du sujet.

Il faut noter que les faibles résultats au premier test pourraient être en partie attribuables au fait que les étudiants n'avaient pas eu l'occasion de mettre en application leur nouvel apprentissage dans le cadre de mini-cas avant le test. En effet, comme le souligne Tardif (1992), pour que le transfert

des apprentissages et l'application des nouvelles connaissances acquises se fassent, l'apprenant doit avoir eu l'occasion de mettre celles-ci en pratique dans différents contextes.

Les étudiants qui jugent avoir acquis une bonne compréhension de l'exposé-sondage sur les instruments financiers sont plus satisfaits à l'égard de l'activité d'auto-apprentissage menée dans le cadre de leur cours ($r = .57$, $p = 0.0009$). La satisfaction est également reliée aux résultats que les candidats ont obtenus pour le cours ($r = .52$, $p = 0.003$) ainsi que pour les tests 1 et 2 ($r = .40$, $p = 0.030$; $r = .38$, $p = 0.037$). En fait, la compréhension des étudiants ainsi que tous les résultats obtenus dans le cours sont corrélés de manière significative entre eux et avec la moyenne cumulative des étudiants en début de session⁴. Plusieurs études sur la formation en comptabilité ont également fait état d'une corrélation élevée entre les divers résultats académiques des étudiants (Doran *et al.*, 1991 ; Seay et Milkman, 1994).

En général, les étudiants étaient satisfaits de l'activité (87 % ont indiqué 3 ou plus sur une échelle de 5), et ce, quelle que soit leur perception de leur niveau initial de capacité en auto-apprentissage. De plus, même les étudiants qui considèrent n'avoir que peu amélioré leur capacité d'auto-apprentissage étaient satisfaits (3 ou plus) de l'activité effectuée dans le cadre du cours.

Un niveau de compréhension moyen ou très bon (3 ou 4) pouvait être atteint par les étudiants même s'ils jugeaient leur capacité d'auto-apprentissage faible au départ. Toutefois, ce sont surtout les étudiants qui jugent avoir amélioré de façon significative leur capacité d'auto-apprentissage qui estiment avoir atteint une bonne ou très bonne compréhension de l'exposé-sondage ($r = .464$, $p = 0.016$).

3.2.2. CAPACITÉS D'AUTO-APPRENTISSAGE

Dans la majorité des cas (24 sur 30, soit 80 %), les étudiants estiment que l'activité d'apprentissage individuel de l'exposé-sondage a amélioré au moins de façon moyenne leur capacité à étudier par eux-mêmes une nouvelle norme comptable. Les facteurs suivants sont identifiés comme ayant contribué à cette amélioration (par ordre décroissant d'importance) :

- lecture des paragraphes dans l'ordre suggéré par le professeur (moyenne = 4) ;
- préparation de synthèses (moyenne = 3.8) ;
- temps consacré à l'étude (moyenne = 3.6) ;
- analogies suggérées par le professeur (moyenne = 3.4) ;
- échanges en groupe (moyenne = 3.3) ;
- préparation d'une liste des postes déjà étudiés (moyenne = 2.8).

Les six étudiants qui n'estiment pas que l'activité leur a permis d'améliorer leur capacité d'auto-apprentissage indiquent les motifs suivants (par ordre décroissant d'importance) :

- travail individuel avec peu ou pas d'échanges en groupe (moyenne = 3.2) ;
- manque de temps (moyenne = 2.8) ;
- complexité trop grande du sujet (moyenne = 2.7) ;
- manque de pertinence de l'approche suggérée par le professeur (moyenne = 1.3).

Il est à noter que même les six étudiants qui considèrent que l'activité n'a pas amélioré leur capacité d'auto-apprentissage ne semblent pas juger que l'approche proposée n'était pas pertinente. C'est

surtout le manque de travail en groupe qui est en cause. À cet égard, Tardif (1992) note que les interactions entre les apprenants favorisent davantage l'assimilation des connaissances.

De façon générale, les étudiants qui évaluaient leur capacité d'apprentissage individuel de niveau faible ou moyen avant le début du cours ont considéré que l'activité avait contribué au moins de façon moyenne à améliorer leur capacité d'auto-apprentissage. Ceux qui évaluaient leur capacité comme étant très bonne estiment avoir bénéficié d'une faible ou d'une moyenne contribution de l'activité au développement de cette capacité. Toutefois, même ceux qui avaient eu des activités antérieures ayant favorisé le développement de leur capacité d'auto-apprentissage ont trouvé que l'activité effectuée dans le cadre du cours leur a permis d'améliorer leur capacité (moyennement ou plus). De plus, l'amélioration de la capacité d'auto-apprentissage n'est reliée (corrélée) à aucun des résultats académiques, ce qui peut signifier que l'activité peut être bénéfique à tous. Enfin, les étudiants qui jugeaient leur capacité d'auto-apprentissage initiale comme très bonne ont en général déjà bénéficié d'expériences antérieures ayant favorisé le développement de leur capacité d'apprentissage individuel (au travail ou dans d'autres cours).

3.2.3. UTILITÉ POUR LE FUTUR DE L'EXPÉRIENCE ACQUISE AU MOYEN DE L'ACTIVITÉ

Nonobstant les résultats académiques obtenus, la majorité des étudiants (84 %) ont trouvé que l'expérience acquise au moyen de l'activité d'apprentissage individuel facilitera leur étude personnelle dans le futur, et ce quels que soient le niveau de compréhension de la matière atteint, leur niveau de capacité d'auto-apprentissage antérieur, l'amélioration de leur capacité d'auto-apprentissage ou le fait qu'ils aient eu des activités antérieures ayant favorisé le développement de leur capacité d'auto-apprentissage.

3.3. Limites de l'étude

Plusieurs résultats obtenus sont intéressants. Toutefois, les mesures obtenues représentent pour la plupart des perceptions et les résultats des tests effectués sont plutôt de nature indicative. L'effet d'apprentissage noté peut être en partie attribuable à l'intervention de variables modératrices non contrôlées (tels les facteurs psychologiques) qui auraient pu affecter le processus d'auto-apprentissage et les résultats obtenus. De plus, l'activité d'auto-apprentissage n'a été effectuée que dans un seul groupe, sous la supervision d'un seul professeur. Peu d'étudiants étaient impliqués dans l'expérience et il n'y avait pas de groupe de contrôle. Il faut donc être prudent dans la généralisation des constatations à d'autres populations ou contextes. En revanche, l'activité pourrait être reprise dans d'autres contextes, avec un groupe contrôle et avec l'intervention de plusieurs professeurs.

Perspectives futures

Les étudiants ayant pris part à l'activité considèrent que leur capacité d'auto-apprentissage s'est améliorée, ils estiment comprendre l'impact de l'exposé-sondage ; bref, ils sont satisfaits de l'activité. La plupart des domaines de la discipline comptable, notamment la comptabilité financière, la vérification et la fiscalité, se prêtent bien à de telles activités.

Dans le contexte d'un renouvellement constant des programmes de formation, d'une rareté toujours plus grande des ressources financières et des exigences grandissantes au niveau de la formation continue, les résultats de l'activité amènent à souligner certaines implications pour l'enseignement, la pratique et la recherche.

4.1. Implications pour l'enseignement

La prolifération et l'évolution constante des normes comptables, des normes de vérification et des règles fiscales imposent un ajustement constant au niveau de la formation des experts-comptables. Il est nécessaire que les cours des programmes universitaires incluent des activités d'auto-apprentissage ayant pour objectif la mise à jour des connaissances déjà acquises dans les cours antérieurs non seulement pour inciter les étudiants à se soucier d'être à jour à leur sortie de l'université mais aussi pour développer chez eux un réflexe d'auto-apprentissage.

La tenue d'activités d'auto-apprentissage sur un certain nombre de sujets judicieusement choisis représente un moyen d'intégrer et de rationaliser la matière faisant partie des contenus de cours. Certains critères importants sont à retenir pour le choix des contenus de formation susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage individuel. Tout d'abord, le niveau de complexité du sujet retenu doit tenir compte du niveau d'avancement des étudiants dans leur programme d'études. De plus, un sujet ayant des liens avec des contenus déjà couverts dans des cours antérieurs est susceptible de favoriser la démarche d'étude individuelle du sujet en cause. Aussi, dans le but de favoriser le transfert des connaissances, plusieurs notions théoriques auxquelles fait référence le sujet devraient être abordées dans d'autres activités d'apprentissage effectuées dans le cadre du même cours.

Les résultats de l'activité d'auto-apprentissage démontrent que les étudiants réagissent favorablement à l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement. On note un intérêt certain pour l'utilisation de stratégies diversifiées pour l'apprentissage. Le recours à différents types de stratégies pédagogiques permet d'innover et de dynamiser l'enseignement.

Il y a également lieu de s'interroger sur la combinaison idéale de diverses stratégies pédagogiques dans le cadre d'un cours particulier et ce, en évaluant de façon réaliste l'investissement en temps requis de la part des étudiants pour accomplir le travail demandé au cours d'une session.

L'apprentissage individuel, limité ici à une seule activité, pourrait prendre une plus grande ampleur par la conception d'un programme d'enseignement modulaire complet. La combinaison de plusieurs approches pourrait combler les inconvénients de l'apprentissage individuel. Par exemple, on pourrait jumeler un guide d'apprentissage et d'autres moyens, comme une cassette audio ou une vidéocassette. La vidéocassette pourrait contenir certaines explications générales, un débat par des experts sur des points controversés ou certains éléments particuliers. De plus, l'informatisation de questions reliées aux sujets traités permettrait aux participants de procéder à une auto-évaluation au moyen d'un logiciel d'enseignement programmé.

L'accent mis sur les activités d'apprentissage centrées sur les étudiants nécessite une sensibilisation accrue des professeurs à leur rôle de guide. Diverses activités pourraient être implantées afin de favoriser l'utilisation de nouvelles stratégies pédagogiques, telles que la mise en place de sessions de perfectionnement pour les enseignants et l'organisation de rencontres pour discuter de pédagogie.

4.2. Implications pour la pratique

En 1982, la Fédération internationale des experts-comptables, consciente du besoin pour les ordres d'experts-comptables à travers le monde d'adopter des programmes de formation continue, a élaboré un guide devant soutenir l'élaboration de tels programmes ou la révision des programmes existants. L'objectif des programmes de formation continue est la mise à jour des connaissances afin de préserver les compétences professionnelles des membres des ordres et, en conséquence, maintenir la confiance du public (IFAC, 1982). Des activités d'auto-apprentissage sont de toute évidence particulièrement pertinentes dans le cadre de programmes visant la formation continue. Des activités semblables à celle faisant l'objet de la présente recherche pourraient être effectuées, avec la différence que le rôle du professeur devrait être effectué à distance. Ainsi, le professeur pourrait s'acquitter de son rôle par la préparation de matériel pédagogique acheminé par courrier aux individus ou via l'autoroute de l'information. La liste des adresses électroniques des individus pourrait être fournie afin de les inciter à communiquer entre eux via l'inforoute ou par d'autres moyens afin de mettre en commun leurs apprentissages et leurs préoccupations.

Le rôle de l'enseignant expert dans le domaine en cause est vraiment de guider l'apprentissage individuel du professionnel. Il doit faire preuve d'imagination pour suggérer des approches qui permettront de maximiser le rendement des heures consacrées à l'apprentissage. Idéalement, l'approche proposée devrait faire l'objet d'un pré-test sur un groupe limité de professionnels et être améliorée à la suite des commentaires formulés par ces derniers.

À titre d'exemple, l'enseignant peut guider l'auto-apprentissage des participants en identifiant et en présentant les idées principales du sujet sous étude afin que l'étude individuelle puisse être accomplie dans cette optique par la suite. Il peut identifier les références bibliographiques pertinentes. Il peut également préparer des exemples pertinents tenant compte des domaines dans lesquels œuvrent les participants.

L'intégration des activités d'auto-apprentissage à l'université ainsi que l'accomplissement, par le professionnel en pratique, d'un certain nombre d'activités de ce genre sont susceptibles d'amener celui-ci à ressentir de moins en moins le besoin de faire appel à un enseignant pour guider son étude individuelle par la suite. Évidemment, cette affirmation demande à être vérifiée. De plus, les employeurs pourraient certes bénéficier des capacités d'apprentissage individuel de leurs nouveaux professionnels dans l'établissement de leur programme interne de formation.

4.3. Implications pour la recherche

L'activité présentée pourrait être reprise avec un échantillon plus important d'étudiants, incluant un groupe de contrôle, en tenant compte de diverses variables démographiques et cognitives pouvant avoir un impact sur la performance obtenue selon des méthodes d'auto-apprentissage et d'autres méthodes pédagogiques. Également, une étude longitudinale serait pertinente afin de déterminer la nature exacte et l'ampleur des impacts à long terme des activités d'auto-apprentissage. L'étude pourrait également être reprise avec un échantillon d'experts-comptables ayant un certain nombre d'années d'expérience afin d'évaluer dans quelle mesure ils bénéficieraient d'une stratégie d'auto-apprentissage dans le cadre de leurs activités de formation continue.

Diverses autres études pourraient être entreprises, par exemple en ce qui concerne l'évaluation de la mesure dans laquelle les objectifs ont été atteints suite aux activités d'auto-apprentissage, la comparaison de la performance d'étudiants utilisant l'apprentissage individuel avec celle d'étudiants de même niveau utilisant d'autres stratégies pédagogiques, et l'étude de la résistance aux changements face à l'implantation de stratégies d'auto-apprentissage.

Notes

1. Dans le présent document, les experts-comptables comprennent les personnes œuvrant en pratique publique, en affaires, en industrie, dans la fonction publique et en enseignement.
2. Une méthode centrée sur les étudiants repose plutôt sur leur initiative et celle-ci les amène à planifier eux-mêmes leurs activités d'apprentissage.
3. Parmi les méthodes fondées sur l'apprentissage individuel, on retrouve la direction d'études, l'enseignement personnalisé, l'enseignement programmé et l'enseignement à distance (Prégent, 1990).
4. Une des étapes dans le processus d'établissement des normes comptables canadiennes est la publication d'un exposé-sondage. Ce document de consultation à grande diffusion vise à présenter le contenu proposé d'une nouvelle norme (ou d'une norme que l'on désire modifier) et à susciter des commentaires de la part de toutes les parties intéressées par le sujet. Ces commentaires sont par la suite analysés par le Conseil des normes comptables de l'ICCA et sont pris en compte dans la publication de la version définitive de la norme ou dans la publication d'un deuxième exposé-sondage, si les modifications impliquées sont majeures.
5. Parmi les répondants, il y avait 7 étudiants de 21 ans, 10 de 22-23 ans, et 13 de 24 ans et plus (jusqu'à 39 ans). La répartition selon le sexe était la suivante : 16 femmes et 14 hommes. Deux questionnaires n'étaient que partiellement complétés.
6. Par exemple, la corrélation obtenue entre la moyenne cumulative en début de session et les résultats pour le cours est de .717 ($p = 0.000$).

Bibliographie

- Accounting Education Change Commission (1990), « Objectives of Education for Accountants : Position Statement Number One », *Issues in Accounting Education*, Vol. 5, n° 2, automne, pp. 307-312.
- Arthur Andersen & Co et al. (1989), *Perspectives on Educational Capabilities for Success in the Public Accounting Profession*, Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse, Touche Ross.
- BEDFORD N. (Président - American Accounting Association (AAA) Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education) (1986), « Future Accounting Education : Preparing for the Expanding Profession », *Issues in Accounting Education*, Vol. 1, n° 1, printemps, pp. 168-195.
- BHADA Y.K. (1993), « Interactive Instructional Methodology in the Educational Framework », dans *Innovation Through Cooperation with Cases, Simulations, Games and other Interactive Methods*, édité par H.E. Klein, Actes du congrès de la WACRA, pp. 65-72.
- BHÉREUR P., RICHARD P. et CHAPUT M. (1993), « L'apprentissage par problèmes (APP), une approche pédagogique novatrice (Le cas du baccalauréat en biologie de l'UQAM) », dans *Stratégies d'apprentissage appropriées*, Actes du colloque international de l'enseignement supérieur, Université du Québec à Hull, août, pp. 59-83.
- BOOTH P. et WINZAR H. (1993), « Personality Biases of Accounting Students : Some Implications for

- Learning Style Preferences ». *Accounting and Finance*, novembre, pp. 109-120.
- CANDY P.C. (1990), « The Transition from Learner-Control to Autodidaxy: More than Meets the Eye », dans *Advances in Research and Practice in Self-Directed Learning*, édité par H.B. Long et associés, Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, Université d'Oklahoma, pp. 9-46.
- DAROCA E.P. et NOURAYI M.M. (1994), « Some Performance and Attitude Effects on Students in Managerial Accounting: Lecture vs Self-study Courses », *Issues in Accounting Education*, Vol. 9, n° 2, automne, pp. 319-329.
- DORAN B.M., BOUILLON M.L. et SMITH C.G. (1991), « Determinants of Student Performance in Accounting Principles I and II », *Issues in Accounting Education*, Vol. 6, n° 1, printemps, pp. 74-84.
- FORDHAM D.R. (1996), « Freeing Class Time: Empirical Evidence on the Benefits of Using Out-of-Class Video Segments in Lieu of In-Class Reviews », *Issues in Accounting Education*, Vol. 11, n° 1, printemps, pp. 37-48.
- FRANCIS M.C., MULDER T.C. et Stark J.J. (1995), *Intentional Learning: A Process for Learning to Learn in the Accounting Curriculum*, Accounting Education Series n° 12, American Accounting Association.
- GAGNÉ R.M. et DRISCOLL M.P. (1988), *Essentials of Learning for Instruction*, 2^e édition, Prentice Hall.
- Institut canadien des comptables agréés (ICCA) (1994), *Instruments financiers*, exposé-sondage, Conseil des normes comptables, avril.
- International Federation of Accountants (IFAC) (1982), « Continuing Professional Education », dans *IFAC Handbook 1995 Technical Pronouncements*, pp. 493-503.
- International Federation of Accountants (IFAC) (1994), *2000 and Beyond A Strategic Framework for Prequalification Education for the Accountancy Profession in the Year 2000 and Beyond*, document de discussion, Comité de l'enseignement, juin.
- KACHELMEIR S.J., JONES J.D. et KELLER J.A. (1992), « Evaluating the Effectiveness of a Computer-Intensive Learning Aid for Teaching Pension Accounting », *Issues in Accounting Education*, Vol. 7, n° 2, automne, pp. 164-178.
- Ordre des comptables agréés du Québec (OCAQ) (1995), *Programme de formation professionnelle des candidats au titre de comptable agréé*, février.
- PRÉSENT R. (1990), *La préparation d'un cours*, Éditions de l'École polytechnique de Montréal.
- SEAY R.A. et MILKMAN M.I. (1994), « Interactive Television Instruction: An Assessment of Student Performance and Attitudes in an Upper Division Accounting Course », *Issues in Accounting Education*, Vol. 9, n° 1, printemps, pp. 80-95.
- TARDIF J. (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques.

Reproduced with permission of the copyright owner. Further reproduction prohibited without permission.