

Réussite scolaire et hétérogénéité au cégep

Paul Inchauspé, directeur général
Collège Ahuntsic

Si j'ai accepté d'être aujourd'hui ici, parmi vous, ce n'est pas parce que j'aurais quelque expertise sur les problèmes d'abandon des études avant la diplomation. Beaucoup d'entre vous connaissent le sujet et la littérature sur le sujet bien mieux que moi. Non, si je suis ici, c'est que cette invitation me donnait l'occasion de réfléchir devant vous sur ce sujet. Je suis certes attentif aux phénomènes vécus dans nos institutions de formation mais, occupé à plein temps à diriger un collège et peut-être aussi un peu paresseux, j'ai besoin de telles circonstances pour me forcer à mettre de l'ordre dans mes idées sur les situations que nous vivons. Un tel exercice m'a toujours été utile. J'en retire une meilleure compréhension de ce qui se passe, et je peux donc ensuite mieux saisir quelles sont les actions à susciter ou à soutenir. Alors, c'est sans prétention aucune que je vous livre mes réflexions. Peut-être vous seront-elles aussi utiles ?

Le problème de l'abandon des études, comme objet de préoccupation, de champ de recherches et d'actions, occupe des acteurs des cégeps depuis dix ans. Nous sommes les tout premiers à avoir ouvert un tel chantier. Depuis, ce même phénomène a été mis en relief au secondaire et son ampleur, et l'amplification médiatique dont il est l'objet, en fait le symptôme de l'échec de l'école secondaire québécoise et, par un effet d'amalgame, celui de tout le système d'éducation. L'intérêt des universités pour cette question est, lui, plus récent. Les résultats des travaux du Bureau de recherche institutionnelle de l'UQAM, parus en 1990, ont mis sur la place publique le débat sur la persévérance scolaire à l'université, et c'est seulement l'an dernier, en avril 1992, que le Groupe de recherche en enseignement supérieur (le GRES), organisait un séminaire visant à répertorier les travaux de recherche portant sur la problématique de l'accès au diplôme.

Partout donc, le même chantier est ouvert. Mais je me restreindrai, ici, à le cerner dans le seul espace des cégeps. C'est là que vous travaillez, et les travaux et les actions menés au cégep constituent un corpus suffisant pour en dégager les lignes de force. Et puis, je peux ainsi mieux éviter des généralités, cette parlotte sans aucun lien avec les vrais problèmes et ne proposant rien de réalisable.

J'ai intitulé les trois parties de ma causerie :

- de l'accès au succès
- de l'échec à la réussite

- de l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité des clientèles.

La forme même de ces sous-titres, "de ... à ...", veut exprimer deux idées-force. Il y a une évolution dans la manière dont s'est posé le problème de l'abandon scolaire. Et la manière d'aborder la question n'est pas neutre : elle ouvre des perspectives de recherche et d'action différentes. Il faut donc être attentif à ces déplacements d'accent.

De l'accès au succès

Il ne suffit pas qu'un phénomène existe pour qu'il devienne objet de préoccupation, problème. Il faut encore que les acteurs décident qu'il en sera ainsi. Les taux de réussite des institutions qui ont précédé le cégep étaient faméliques. Les cohortes de bacheliers des collèges classiques étaient le résultat d'une longue distillation de huit ans, et les taux de réussite aux examens terminaux des Instituts de technologie dépassaient rarement 50 p. cent. Personne ne s'en offusquait. Le nombre de diplômés servait à répondre à la demande de l'emploi, et ces taux d'échec, à nos yeux catastrophiques, étaient au contraire le signe même du succès d'écoles sérieuses et exigeantes.

La réforme de l'éducation inaugurée avec le Rapport Parent a renversé cette perspective. L'école doit désormais être accessible à tous, et le cégep est justement créé pour favoriser une plus grande accessibilité aux études supérieures. De fait, pendant vingt ans, l'accessibilité et la préoccupation constante du cégep ; tout ce qui la permet est justifié ; on n'accepte de n'être jugé que sous ce seul aspect. Et comme les performances en cette matière sont exceptionnelles, c'est dire si nous sommes bons ! Mais il y a dix ans, les choses ont commencé à changer. Une autre préoccupation se fait jour, celle de l'importance de la diplomation. Des préoccupations de l'accès, on passe à celles du succès. Pourquoi ? Trois facteurs expliquent ce changement d'accent ; ils sont tous trois en rapport avec l'entrée du cégep dans la problématique de l'enseignement supérieur de masse.

Le facteur nombre tout d'abord, ou plus exactement l'augmentation importante du pourcentage d'une classe d'âge donnée qui accède au cégep. On le sait, pratiquement tous les diplômés de l'enseignement général du secondaire font une demande d'admission au cégep. Cette généralisation de la demande d'entrée au cégep fait rentrer cet ordre d'enseignement, bien qu'il continue à s'appeler post-obligatoire, dans la problématique de l'école obligatoire qui, partout

dans le monde, est la même : admettre et faire réussir. Désormais les attentes de la société à l'égard du cégep ne se posent plus seulement en termes d'accès, d'accessibilité, mais aussi en termes de succès.

Il en est de même des gouvernements, et c'est là le deuxième facteur qui explique ce changement d'accent. Des efforts massifs de scolarisation ont été entrepris, après la dernière guerre, dans tous les pays occidentaux, mais l'essoufflement de la croissance économique, la crise du financement public conduisent les gouvernements à s'interroger sur les résultats des efforts financiers consentis. Les investissements publics sont alors mis en rapport avec le nombre de diplômés produits. Ici ou là, les systèmes de financement de l'enseignement supérieur essaient d'introduire ce paramètre, celui du nombre des diplômés, dans le calcul des allocations. L'usage de l'horrible mot de "diplômation" tend à devenir aussi courant que celui d'accessibilité. Et les taux de diplômation sont considérés dans les palmarès comme le meilleur indice de la valeur des établissements !

Le troisième facteur qui entraîne ce changement d'accent est le succès même de l'accès généralisé aux études supérieures puisqu'alors se pose le problème de la qualité de la formation dans un enseignement de masse. D'autant plus que la prolongation de la scolarité pour un plus grand nombre entraîne toujours des réajustements en amont : l'école secondaire se transforme alors en école de base. On y enseigne tout ce qu'un citoyen doit connaître et, dans les cursus d'études, la part relative accordée aux disciplines scolaires dont la maîtrise est nécessaire pour la poursuite des études supérieures diminue. La réforme de l'enseignement secondaire en 1981 n'avait d'autre but que cette transformation de l'école québécoise en école de base et cela au moment même où la performance des établissements d'enseignement supérieur était mesurée non plus en termes d'accès mais de succès.

Les professeurs de cégep voient alors arriver dans leurs classes des élèves plus ou moins préparés aux études supérieures, des élèves aux motivations et aux choix incertains, arrivés au seuil du cégep plus par conformisme social que par choix volontaire. Leur enseigner devient alors difficile. Cette situation est le déclencheur chez un certain nombre d'un changement d'attitude¹. De dispensateurs de cours, ils deviennent organisateurs de situations d'apprentissage pour faire réussir. Comme eux, les établissements réagissent : on ne se résigne pas à l'échec, on se mobilise pour la réussite. Par ce renversement d'attitude, le problème devient défi. Et on ne parle plus désormais d'échec mais de réussite. C'est ce que montrent les actions entreprises et dont je voudrais maintenant faire ressortir quelques caractéristiques.

De l'échec à la réussite

Mais tout d'abord, quelles sont ces actions ?

Ce sont des mesures d'accueil et d'intégration au collègue que l'on peut qualifier de générales : accueil de nouveaux par les anciens, par le personnel, bulletin de mi-session axé sur l'évaluation formative, encadrement de l'abandon de cours, affichage de la disponibilité des professeurs, valorisation du mérite scolaire, bourses, etc.

Ce sont des mesures d'intégration pour les étudiantes et étudiants plus faibles : cours de mise à niveau, cours de rattrapage, programme particulier d'intégration pour développer les habiletés de base des élèves à risques², etc.

Ce sont des mesures d'encadrement des étudiants en difficulté : mesures générales comme le resserrement des rencontres avec les API, des questionnaires permettant de faire le point sur la situation, l'information sur les services disponibles et aussi des mesures plus ciblées : tutorat, suivi individuel, cours d'aide à l'apprentissage.

Ce sont enfin des mesures plus spécifiques d'aide à l'apprentissage : centres d'aide, héritage des *learning centers* américains, tutorat par les pairs, ateliers thématiques sur les stratégies d'études (gestion du temps, prise de notes, préparation d'examens, développement de l'attention, de la concentration, de la motivation...) , etc.

Un simple coup d'oeil porté aux objets des communications de ce colloque, comme aussi à la liste des recherches subventionnées ces dernières années par PAREA, montre que ce sont bien là les actions entreprises par les collèges et qu'elles sont toutes centrées sur la réussite scolaire.

Trois traits cependant me frappent dans le mouvement qui a donné lieu à ces actions. C'est tout d'abord que leur mise en oeuvre n'est pas venue toute seule. Elle est précédée et accompagnée par une multiplicité arborescente de travaux et de réflexions qui trahissent l'investigation, la recherche, mais aussi la mobilisation progressive d'intervenants divers. La problématique de l'abandon scolaire au cégep a donné lieu à des diagnostics des établissements, du ministère, à l'élaboration et à la recherche d'outils de dépistage, à l'expérimentation et à l'évaluation de mesures d'aide à l'apprentissage, à la recherche de facteurs responsables de l'abandon, à la constitution de groupes de travail préoccupés du problème de la réussite, à l'inventaire de mesures utilisées dans le réseau, à l'organisation de colloques, dont celui tenu ici même en 1989.

Le deuxième trait qui me frappe est la progression de la prise en charge institutionnelle du problème de la réussite.

Cette préoccupation émerge d'abord à la périphérie, chez les spécialistes de l'aide, API, orienteurs, psychologues : les activités menées se déroulent alors surtout en dehors de la classe. Puis, avec le relais des conseillers pédagogiques, la collaboration des professeurs est recherchée : des mesures sont alors entreprises dans les groupes-classe. Et, concurrentement, on assiste à l'émergence de préoccupations concernant les modèles, les méthodes et les stratégies d'enseignement³. Enfin, ici ou là, - et le cégep de Sherbrooke est le premier à l'avoir fait - apparaissent des plans institutionnels d'aide à la réussite qui visent l'intégration institutionnelle de mesures diverses, mesures préventives pour tous, mesures correctives pour les étudiantes et étudiants en difficulté, mesures de renforcement pour les groupes en voie de réussite, procédures pour planifier et mettre en oeuvre ces mesures, affectation de ressources à la coordination des opérations du plan.

Le troisième trait qui me frappe, c'est qu'à cette occasion, et au-delà des actions dont j'ai tracé le tableau, commence à apparaître et à s'affirmer - et cela me réjouit - une remise en cause d'une certaine forme d'organisation propre au cégep et aussi d'une certaine culture qui s'y est développée.

Ainsi, on voit ici ou là se mettre en place, et pas seulement pour les étudiants faibles, des classes stables pour lutter contre l'isolement et favoriser l'appartenance, des classes homogènes pour mieux tenir compte des intérêts et des niveaux différents, des regroupements de professeurs de disciplines différentes autour d'étudiants inscrits à un même programme, parce qu'on se rend compte enfin que la spécialisation et la division du travail ne produisent pas, de soi, des mécanismes permettant d'intégrer les interventions pédagogiques. On voit aussi se développer - et je dirais qu'il était temps - une réaction contre la culture du résultat sans effort, contre la croyance en la possibilité de la réussite dans les études sans un intense engagement personnel, contre la baisse des standards et des attentes exprimées aux étudiants, baisse qui le plus souvent engendre chez eux le mépris de l'effort intellectuel, du travail méthodique et de l'application constante.

De l'aide à l'apprentissage à l'hétérogénéité des clientèles

La préoccupation de la réussite est donc profondément engagée dans les cégeps. Mais on peut facilement le constater, cette préoccupation se traduit dans une perspective, celle de l'aide à l'apprentissage. Le champ de recherches et d'actions ouvert par cette perspective est prometteur et il doit continuer à être exploité. Cependant, vous le savez, vous qui êtes chercheurs, la perspective choisie limite toujours la perception du problème ; elle conditionne aussi les types d'actions menées. Aussi, je voudrais à cette perspec-

tive en ajouter une autre, et c'est le troisième point de ma communication, qui peut être de nature à donner un autre éclairage au problème de la réussite dans l'enseignement supérieur de masse. Au lieu de regarder la question sous le seul angle de l'aide à l'apprentissage, je propose de la regarder aussi sous l'angle de l'hétérogénéité des clientèles.

Une telle approche n'est pas naturelle à ceux qui travaillent à l'enseignement supérieur. Placé en fin de parcours scolaire, on s'attend dans cet ordre d'enseignement à bénéficier du filtrage des ordres antérieurs qui ne devraient produire pour cet ordre terminal que des étudiantes et des étudiants fort bien préparés pour les études supérieures. Traditionnellement, cet ordre n'a pas eu à se préoccuper de la différence. La diversification des programmes offerts obéit à la diversité des professions et non à la diversité des individus qui s'y inscrivent. À cette difficulté pour penser et accepter la différence vient s'en ajouter une autre qui est un trait marquant de l'école québécoise. Elle a du mal à prendre en compte l'hétérogénéité qui signifie disparité, dissemblance, diversité. Par conformisme et aussi par refus de l'inégalité, toute l'école québécoise, en privilégiant des formats identiques dans lesquels tous doivent passer, tend à nier, à occulter la différence. Et l'argument entendu depuis vingt ans pour justifier ce refus de formats différents est le suivant : pourquoi établirait-on des procédures particulières pour tenir compte de choses qui doivent être ramenées à la norme, non par l'exclusion, la ségrégation qui rappellent et affichent la différence, mais par l'intégration ? Et les termes ségrégation, exclusion, sélection, tri, disparité, qui connotent tous un sens péjoratif, montrent bien la résistance que l'on a à prendre en compte et à organiser les différences.

Accepter l'hétérogénéité ne nous est donc pas naturel. Aussi, il faut aller à contrepeinte et montrer que la clientèle étudiante à l'enseignement supérieur est hétérogène. Et que cette situation est un phénomène normal dans l'enseignement supérieur de masse. C'était là l'intention du Conseil supérieur de l'Éducation dans son avis sur les populations étudiantes de l'enseignement supérieur⁴. Or, quand on accepte de voir les choses comme elles sont, que découvre-t-on ? Qu'à tous les ordres d'enseignement, la démocratisation scolaire, les transformations de la société québécoise, l'allongement de la scolarité, font en sorte que des clientèles de plus en plus diversifiées selon l'âge, le sexe, l'origine familiale et sociologique, l'origine ethnique et culturelle, accèdent à l'école, mais aussi au cégep et à l'université.

En regardant les choses ainsi, sous l'angle de l'hétérogénéité, on prend conscience que cette hétérogénéité sociologique grandissante des clientèles scolaires, et la diversification des enracinements socio-économiques qu'elle suppose, marque les apprentissages scolaires, lesquels s'appuient sur une culture, des valeurs, des motivations, elles aussi

diversifiées⁵. On prend également conscience que les modes d'apprentissage sont diversifiés. Certains sont plus visuels, d'autres plus verbaux ; certains sont à l'aise dans l'abstraction et la déduction, d'autres dans la manipulation et l'induction... On prend aussi conscience qu'il existe des disparités dans les trajectoires scolaires suivies par les populations étudiantes, lesquelles sont indissociables du processus progressif d'orientation et de maturation d'un projet professionnel. Et alors, on trouve normal qu'au fur et à mesure qu'on avance dans la scolarisation, on puisse assister à une différenciation de plus en plus prononcée des trajectoires scolaires. Regardées avec cette lunette, les entrées et les sorties du système scolaire, les retours aux études et les cheminements zigzaguant prennent une autre signification que celle de la seule flânerie. Et on ne pourra ici encore négliger l'effet de cette diversification dans la pratique pédagogique.

En regardant les choses ainsi, on ne s'étonne pas non plus que les disparités dans les niveaux de formation, les processus de maturation et d'orientation produisent deux effets de système dorénavant permanents. Chaque ordre d'enseignement fournit à l'ordre suivant des groupes d'élèves dont les niveaux de préparation et de maturation sont différents. Et les élèves moins bien préparés et moins motivés tendent à s'agréger dans des programmes "ouverts" dont les structures d'accueil sont larges et dont la justification professionnelle est floue⁶.

Je pourrais continuer ainsi à montrer comment l'angle d'approche de l'hétérogénéité éclaire des phénomènes qui prennent moins de relief quand ils sont considérés sous l'angle d'approche de l'aide à l'apprentissage. Et vous voyez les champs nouveaux qui s'ouvrent à la recherche, à l'expérimentation. Cette approche permet aussi de mettre l'accent sur des types d'action institutionnelle susceptibles de faire face aux problèmes posés par l'hétérogénéité. Très rapidement, je vous en signale deux, celui de la diversification des formats de formation et celui de la pédagogie différenciée.

L'hétérogénéité des clientèles pose le problème de la différenciation des parcours. Cette question a du mal à être posée au cégep, ce type d'institution qui tend à fournir des formats de formation identiques à deux réalités pourtant différentes, celle de la filière technologique et celle de la filière préuniversitaire. Ces dernières années, j'ai travaillé à ébranler ce dogme en tenant des propos, jugés hérétiques, sur la nécessité d'une approche distincte de chacune de ces deux filières et en disant que la réforme du programme de sciences humaines ne résoudrait pas le problème de la réussite d'étudiants faibles et peu motivés. Aussi, je me réjouis d'un certain nombre de dispositions prévues dans la réforme du cégep, même si pour certaines elles me paraissent

timides. Vous connaissez ces dispositions : programme d'accueil et d'orientation pour les étudiants à risques, formation générale en partie différenciée selon les programmes, programmes techniques dessinés en modules pour permettre les entrées et les sorties, possibilité d'établir et de faire approuver des programmes équivalant à ceux déterminés par la ministre, règles d'établissement des programmes techniques différentes de celles des programmes préuniversitaires. Mais hélas, la possibilité au cégep même d'un enseignement supérieur court à finalité technologique, d'une durée plus longue que celle du DEC, n'a pas été considérée. Un jour, elle le sera : l'hétérogénéité des clientèles poussera à la diversification et à la constitution d'une alternative technologique au parcours universitaire actuel.

L'hétérogénéité des clientèles pose aussi le problème de la pédagogie différenciée. Il y a cinq ans, quand la Commission de l'Enseignement supérieur du Conseil supérieur de l'Éducation préparait l'avis *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, cette question avait été soulevée. Elle ne suscitait alors dans le réseau des cégeps aucun écho, et pourtant Jacques de Lorimier⁷ avait dès 1987 montré l'intérêt de cette approche. Depuis lors, je constate que Philippe Meirieu⁸, un des promoteurs français de cette pédagogie, est invité au Québec chaque année, et même deux fois par an plutôt qu'une. Les choses avancent donc. Les mouvements de la pédagogie coopérative, celui de l'enseignement stratégique qui intègre les recherches cognitives⁹, celui de l'apprentissage par problème ou encore celui du *Mastery learning*, obéissent au même souci de diversification. Ces recherches et ces expérimentations doivent donc être soutenues.

En effet, ces approches qui prennent en compte non seulement les lacunes dans l'apprentissage, mais la manière même d'apprendre, impliquent une mutation profonde dans le rôle du professeur de cégep. De transmetteur du savoir, il doit devenir un moniteur, un entraîneur. Par la connaissance de la matière et aussi de celle des étudiants et des processus cognitifs, par sa maîtrise des modes d'apprentissage différenciés, il doit stimuler pour permettre l'acquisition progressive des savoirs. Cela peut paraître utopique. Mais de tels professeurs existent déjà dans nos collèges. Ils ne connaissent peut-être pas toutes les théories sur l'apprentissage et sur la manière dont on apprend mais, malgré des difficultés, ils réussissent et font réussir. Et cela chaque année et depuis des années. Et leur réputation, leur efficacité, est confirmée par les cohortes successives d'étudiants. Mais qui prend la peine de leur demander les secrets de leur réussite ? N'y a-t-il pas là encore matière à étude de cas sur le terrain ?

Je conclus

Pour viser la réussite, il n'y a pas d'opposition véritable entre les deux perspectives dont je viens de parler, celle de l'aide à l'apprentissage et celle de l'hétérogénéité des clients. Il s'agit plutôt d'un déplacement d'accent. L'un examine plutôt les conditions de l'apprentissage, l'autre les manières dont on apprend ; l'une recourt plutôt à l'approche et aux procédures des spécialistes de l'aide, l'autre à celle du professeur didacticien ; l'une recourt davantage aux concepts de la psychologie, l'autre à ceux de la sociologie des organisations.

Mais ce qu'il a de certain, c'est que l'horizon, la préoccupation, le souci de la réussite scolaire, sera une nécessité pour le cégep. La pression extérieure, pour que nous atteignons des résultats significatifs en ce domaine, se fera de plus en plus forte. À la demande de la ministre, le conseil supérieur a établi les objectifs de scolarisation que le Québec devrait atteindre pour l'an 2000¹⁰. Or, si on veut augmenter le nombre de doctorats de 0,4 p. cent de la population, qu'il est actuellement, à 1 p. cent, qui est le pourcentage actuel aux États-Unis, il faut (en tenant compte des taux actuels de réussite à la maîtrise et au baccalauréat) que le taux de diplomation du cégep pour la population avant 25 ans passe de 36 p. cent (femmes : 42,9 p. cent, hommes : 29,5 p. cent) à 60 p. cent, soit 24 points de plus. Or, pour atteindre cela, il ne faudra pas compter sur une augmentation équivalente des demandes d'admission au cégep. Pendant la même période, l'accès au cégep avant 20 ans devrait passer de 58 p. cent à 70 p. cent, soit 12 points de plus. Et pour atteindre cet objectif, il faudra que la diplomation au secondaire de la population avant 20 ans passe de 64 p. cent à 85 p. cent, soit 19 points de plus. C'est clair, l'alimentation nécessaire des niveaux postérieurs au cégep ne dépend plus de l'augmentation de l'accès au cégep, il dépendra de la réussite au cégep.

L'atteinte de cet objectif nous demandera un effort colossal. Mais quand on voit déjà comment la préoccupation de la réussite contraint à mobiliser tous les éléments d'un collège, qu'il entraîne un changement dans les formes d'organisation, dans les pratiques des professeurs, dans les soutiens mis en oeuvre, cette tâche immense qui nous attend exigera encore plus : la foi en l'éducabilité de tous, une expertise professionnelle de plus en plus complexe pour le professeur, la ténacité et la constance des dirigeants et des équipes de soutien aux professeurs. Mais cette tâche immense qui nous attend est le meilleur levier de revitalisation du cégep. Et alors, et alors seulement, nous pourrions dire que cette institution a été un instrument d'accessibilité aux études supérieures. Car la vraie accessibilité n'est pas le seul accès au cégep, mais l'accès au diplôme qui sanctionne la formation qui y est reçue.

Références :

- 1- Les professeurs interviewés dans le document audiovisuel produit par le Cégep de Bois-de-Boulogne, *Les professeurs... dans la fosse aux lions*, le disent très nettement.
- 2- Votre colloque présente deux communications sur des expériences de programmes d'intégration faites aux Cégeps de Sainte-Foy et de Joliette-De Lanaudière.
- 3- On peut s'attendre que ce nouveau champ donne lieu à des recherches, des expérimentations, des évaluations. Du psychologique, l'accent se déplacera au pédagogique et au didactique. J'y reviendrai.
- 4- CONSEIL supérieur de l'Éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, 1991.
- 5- On peut déplorer qu'il y ait jusqu'à présent peu d'études faites sur ce problème. J'ai été heureux de voir qu'une des communications de ce colloque traite de "L'abandon des études et la diplomation au collégial : inégalités sociales et barrières géographiques".
- 6- Les programmes de sciences humaines et de lettres ont tendance au cégep à remplir cette fonction. Et ce problème n'est pas marginal puisque 40 p. cent des étudiants de cégep, soit près de 60 000, sont inscrits dans ces programmes. Les programmes ouverts produisent eux aussi des effets de système que j'ai analysés dans *L'avenir du cégep*.
- 7- DE LORIMIER, Jacques, *Des stratégies pour la qualité de l'éducation en France : réformes de systèmes et pédagogie différenciée*, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, 1987.
- 8- MEIRIEU, Philippe, *L'école, mode d'emploi : des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, Édition E.S.F., 2e éd., 1986.
- 9- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Logiques, 1992. L'approche cognitive est actuellement, dans le réseau des cégeps, l'objet de préoccupation de conseillers pédagogiques oeuvrant pour PERFORMA.
- 10- CONSEIL supérieur de l'Éducation, *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussite dans le XXIe siècle*, Québec, 1992. ■