

La formation fondamentale au collégial doit être essentiellement intellectuelle



Yves Blouin

Directeur des services pédagogiques
Cégep François-Xavier-Garneau

Affirmer que la formation fondamentale au collégial doit être essentiellement intellectuelle, c'est préciser la spécificité des programmes d'études qui y sont offerts ; c'est aussi fournir une assise à la définition des objectifs d'apprentissage à poursuivre dans tous les cours et dans tous les programmes ; et c'est lancer un message clair à tous ceux et celles qui envisagent d'entreprendre des études supérieures.

En mai dernier, le Conseil des collèges publiait, après une vaste consultation dans le réseau, son volumineux rapport *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. Entre autres analyses intéressantes, le Conseil y déplore que le concept de formation fondamentale, bien qu'un peu moins flou et imprécis qu'il y a quelques années, soit demeuré encore trop équivoque pour jouer efficacement le rôle de « principe intégrateur des composantes des programmes d'études » comme on le souhaite dans l'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. Il réagit plus précisément au fait qu'on associe encore trop largement la formation fondamentale à une seule des caractéristiques qu'on lui attribue dans le préambule du Règlement, soit « le développement intégral de la personne dans toutes ses dimensions ».

En toute cohérence, le Conseil propose ensuite une conception de la formation fondamentale susceptible de pallier ces lacunes. Selon ses propres mots : « Il importe donc de circonscrire la notion de formation fondamentale afin d'éviter que celle-ci ne devienne un fourre-tout [...] Il faut s'en tenir à ce que le collégial peut faire efficacement, à ce qui relève de son champ principal de compétence, à savoir procurer une formation essentiellement intellectuelle. [...] Les autres aspects de ce développement (émotivité, santé, bien-être personnel) ne doivent pas être négligés [...] mais ils ne pourront occuper le premier

Les composantes de la formation fondamentale selon le Conseil des collèges.

- ◆ les capacités intellectuelles (que certains appellent génériques, d'autres supérieures) :
 - la capacité d'analyse, de pensée logique, d'objectivité, de raisonnement, de synthèse ; plus finement : la capacité d'observer, de rassembler, d'ordonner, de classer, de recomposer, de résumer, de déduire ;
 - la capacité de résoudre des problèmes ;
 - la capacité de critique rationnelle, de jugement ;
- ◆ la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée :
 - la capacité de lire, de communiquer clairement, efficacement et dans une langue correcte, de rédiger des textes (résumés, commentaires, rapports, dissertations), de faire des exposés ;
- ◆ les méthodes du travail intellectuel ;
- ◆ l'autonomie, notamment la capacité de prendre en charge son propre développement, sa formation [...]
- ◆ la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques ;
- ◆ l'ouverture au monde et à la diversité des cultures ;
- ◆ la conscience des grands problèmes et défis de notre temps ;
- ◆ la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine [...]
- ◆ la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.

CONSEIL DES COLLÈGES, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, Québec, Conseil des collèges, 1992, p. 85-87.

rang ». (p. 85) Apparaît ensuite l'énumération de neuf éléments qui seraient constitutifs de la formation fondamentale, selon le Conseil, dont le « noyau dur », comprenant notamment les capacités intellectuelles

supérieures (ou génériques) et la maîtrise de la langue ; et ces autres éléments, qui sont plutôt des attitudes d'ouverture d'esprit et avec lesquels « on est toujours dans le domaine intellectuel ».

Il s'agit de la proposition peut-être la plus importante de tout le rapport, en ce qu'elle conditionne les retombées positives qu'on peut espérer obtenir d'une foule d'autres propositions contenues dans le rapport : au premier chef, de la mise en œuvre d'une véritable stratégie pour favoriser la réussite scolaire ; mais aussi des modifications que souhaite le Conseil dans la composante de formation générale pour tous les programmes de même que dans la formation préuniversitaire et la formation technique. Il s'agit aussi du tournant le plus significatif qu'on pourrait faire prendre à l'enseignement collégial – le reste du texte tentera de le démontrer – pour qu'il puisse jouer encore et davantage ce rôle de premier plan dans le développement économique, social et culturel qu'on se plaît tant à lui attribuer.

Or, comme j'ai été à même de le constater depuis la publication du rapport, cette position ne fait pas l'unanimité dans le réseau, loin de là. À l'heure où l'attention de la société québécoise toute entière se porte sur les collègues, à l'heure où l'on nous dit que « tout est sur la table » et qu'il faudra avoir en main, au sortir des discussions, des propositions innovatrices sinon audacieuses de réforme de l'enseignement collégial, il m'apparaît impérieux de ne pas balayer cette position du revers de la main.

J'invite donc le lecteur à considérer quelques arguments à l'appui de cette position selon laquelle la formation fondamentale doit être circonscrite de manière à donner nettement la préséance aux éléments de formation intellectuelle. Mais il ne faut pas nous limiter à l'explicitation de ces arguments. Les réactions que cette position suscite sont parfois si vives qu'il faut porter attention aussi aux objections les plus courantes qu'on lui oppose.

Prendre position

Pour gagner du temps, excluons, dès le départ, les positions extrêmes. Quand on propose que la formation fondamentale soit *essentiellement* intellectuelle, cela ne veut pas dire *exclusivement* intellectuelle : il y a, au collégial, des apprentissages significatifs qui ne sont pas foncièrement d'ordre intellectuel : pensons, par exemple au développement d'attitudes dans les cours ou à l'acquisition d'habiletés dans tous les programmes reliés à la santé. Mais ces apprentissages ne sont pas le propre du collégial, ou ce qui caractérise cet ordre d'enseignement.

Cela ne veut pas dire non plus que l'apprentissage puisse être une démarche froide, purement intellectuelle, gouvernée entièrement par la raison. Il faut faire la distinction entre les objectifs de la formation fondamentale, qui doivent être essentiellement intellectuels, et les processus de formation. À cet égard, nous savons tous que les motivations sous-jacentes aux apprentissages, le contexte dans lequel ils s'effectuent et les répercussions de ces apprentissages font une large place à l'affectivité.

Par ailleurs, les opposants à la proposition d'une formation fondamentale essentiellement intellectuelle ne nient pas que, dans les faits, la plus grande partie de l'activité pédagogique des collègues est orientée vers le développement cognitif et qu'il en sera toujours ainsi.

Il ne s'agit pas pour autant d'un faux débat. Sur une question qui, à toutes fins utiles, touche à l'identité même de l'enseignement collégial, il y a des différences d'accent dont les conséquences ne doivent pas être sous-estimées. Affirmer clairement que la formation collégiale est essentiellement intellectuelle pourrait en effet avoir des conséquences importantes sur la façon dont on prépare les élèves avant leur arrivée parmi nous et sur le contenu de nos programmes. Affirmer clairement cette position constituerait aussi une référence utile aux enseignants et enseignantes quand vient le temps de préciser les objectifs des cours, de déterminer les activités pédagogiques qui seront proposées aux élèves (lectures, travaux à faire en classe ou à la maison, etc.) et de procéder à l'évaluation des apprentissages. Un tel virage apporterait enfin un soutien indispensable et longuement espéré à tous ces enseignants et enseignantes qui se battent quotidiennement pour établir et maintenir des exigences en matière de formation intellectuelle à l'endroit d'élèves qui, portés par la culture ambiante, ne sont pas spontanément réceptifs à ces exigences. On ne peut blâmer indéfiniment les enseignants et les enseignantes pour les lacunes des élèves dans ce domaine, la difficulté de s'exprimer par écrit de façon claire et cohérente par exemple, et continuer de laisser planer une équivoque sur la primauté des objectifs de formation intellectuelle. Il faut donc prendre position. Ce texte n'a pas d'autres prétentions que de contribuer au débat en développant davantage ces quelques assertions.

Le collégial appartient au niveau des études supérieures

La formation collégiale est postobligatoire. Les élèves y accèdent normalement à un âge où la loi ne les contraint plus à la fréquentation scolaire. Elle comporte des apprentissages qui vont au-delà de ce minimum requis pour la vie en société, qu'on associe au diplôme d'études secondaires. Il est même courant de présenter la formation collégiale comme la première étape des études supérieures. Qu'est-ce, au fait, qui caractérise le mieux ces études supérieures, sinon la complexité des apprentissages qu'on y propose ? Et y a-t-il un indicateur plus universel de cette complexité que le recours nécessaire à l'**abstraction**, c'est-à-dire le fait que la pensée puisse avoir pour objet des propositions, plutôt que le seul univers tangible ? Pour le dire autrement encore, y a-t-il une marque plus distinctive de ces études supérieures que la nécessité d'utiliser à forte dose l'analyse, la synthèse, le raisonnement et toute autre opération mentale qu'on associe généralement aux habiletés intellectuelles supérieures ?

Il n'y a pas que de l'abstraction dans les études collégiales. Et il y a aussi de l'abstraction au secondaire. Mais il y en a plus au collégial qu'au secondaire ; cela dans tous les programmes, même si les proportions varient quelque peu de l'un à l'autre. Et l'on note que les échecs sont plus nombreux là où l'on demande davantage d'abstraction, par exemple, dans certains programmes de la famille des Techniques physiques qui se rapprochent beaucoup, quant au contenu des cours et aux exigences, du programme des Sciences de la nature.

Dans d'autres programmes, il arrive qu'on en soit venu à demander moins d'abstraction. Non pas que les contenus de ces programmes soient intrinsèquement moins exigeants sous ce rapport. Mais plutôt parce qu'on s'est enfoncé dans un cercle vicieux typique : un programme moins exigeant – et souvent moins prometteur sur le plan de l'emploi – finit par accueillir des élèves plus faibles ; et parce que ces élèves, dans l'ensemble, sont plus faibles, on exige moins d'eux. C'est une adaptation qui, on le verra, comporte une bonne part de danger.

Cette complexité des apprentissages, dont le recours à l'abstraction constitue le meilleur indice, serait non seulement la

*L'outil
le plus précieux
demeure cette capacité
d'apprendre
qui ne peut être assurée
que par
une solide formation
intellectuelle*

caractéristique première des programmes d'études collégiales, mais elle est aussi ce qui fait leur utilité sociale. Les études supérieures, en effet, n'ont de sens que si elles garantissent la maîtrise de contenus de formation plus complexes et le développement ou la consolidation de ces habiletés intellectuelles que sont l'analyse, la synthèse, le raisonnement et l'expression claire et cohérente de la pensée. Et il me semble que cela est vrai pour tous les élèves, quel que soit leur programme d'études.

Pour ceux qui poursuivront leurs études à l'université, cela va de soi. Je l'illustrerai par l'absurde, en rappelant une caricature parue dans je ne sais plus quelle revue d'orientation. Cette caricature montrait un élève s'adressant à son conseiller à peu près en ces termes : « Je n'aime pas l'étude, je déteste la lecture et écrire le moindre paragraphe me pèse sur le dos ; j'ai besoin de votre aide pour déterminer le domaine dans lequel je devrais entreprendre mes études universitaires » !

Considérons maintenant le cas de ceux qui ne poursuivront pas d'études universitaires même s'ils sont inscrits, au collégial, dans des programmes préuniversitaires. Que vaut, pour eux, une formation qui ne prépare pas directement à l'exercice d'une fonction de travail si cette formation ne garantit pas le développement d'une certaine autonomie intellectuelle ?

Il en va de même pour nos élèves inscrits au secteur technique. La question doit être posée : quelle est l'utilité réelle d'offrir au collégial un programme d'enseignement professionnel où les compétences propres à la spécialisation ne prennent pas appui sur des compétences intellectuelles plus

générales ? Ou bien il s'agit d'un véritable programme de formation technique et ces compétences doivent en faire partie ; ou bien ce n'est pas vraiment le cas et il faut l'offrir au secondaire.

Un raffermissement de la formation intellectuelle au secteur technique répondrait d'ailleurs aux vœux de plus en plus souvent exprimés par les employeurs. On déplore en effet de toutes parts les lacunes de nos finissants sur différentes dimensions de la formation intellectuelle, la maîtrise de la langue par exemple. On nous rappelle aussi que dans un monde où les techniques évoluent rapidement, où l'on doit mettre ses connaissances à jour tout au long de sa vie professionnelle, l'outil le plus précieux demeure cette capacité d'apprendre qui ne peut être assurée que par une solide formation intellectuelle.

Donner l'heure juste aux élèves qui frappent à nos portes

Cette complexité des apprentissages serait non seulement la caractéristique première des programmes d'études collégiales et ce qui fait leur utilité sociale au niveau de l'enseignement supérieur, mais aussi la variable la plus souvent en cause dans le fait qu'on y échoue. Ne vaudrait-il pas mieux alors émettre des signaux plus clairs à l'endroit de ceux et de celles qui aspirent aux études supérieures et affirmer, sans équivoque, que la formation fondamentale offerte au collégial est essentiellement intellectuelle ?

Dans les faits, c'est sur la base de leurs acquis cognitifs antérieurs que ceux et celles qui demandent leur admission au collégial sont acceptés ou refoulés à la porte. Et, dans la mesure où leur diplôme d'études secondaires n'offre pas toute la fiabilité voulue, c'est toujours sur la base de ces acquis cognitifs qu'on entreprend de « mettre à niveau » ou de cantonner dans une propédeutique ces élèves présentant des déficits cognitifs très importants. Aucun élément de développement intégral de la personne (physique, affectif, moral ou interpersonnel) ne nous amènera, en pratique, à changer quoi que ce soit à notre jugement et à notre classement : on prédit que ces élèves connaîtront des difficultés, on les dit « à risque », on les met en salle d'attente. On fait très bien la différence, à ce moment-là, entre « la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée », pour prendre un exemple, et cette autre habileté de com-

munication qui consiste à « savoir établir des contacts interpersonnels ». Et l'on sait aussi qu'aucune prouesse pouvant être accomplie dans la sphère interpersonnelle ne saurait compenser des lacunes trop criantes sur le plan de la maîtrise de la langue. Bref, on hiérarchise ces différents éléments du développement intégral de la personne. On reconnaît, dans les faits du moins, que la maîtrise de la langue est essentielle à l'acquisition des savoirs et au développement de la pensée. Et que le développement de la pensée est à la fois la condition première de réussite des études collégiales et le produit le plus important de ces études. Et pourtant, on manifeste une certaine pudeur à affirmer ces choses.

Définir des objectifs de développement intellectuel

Affirmer sans ambages que la formation fondamentale au collégial est essentiellement intellectuelle n'est pas qu'une façon d'identifier les programmes qui sont véritablement de niveau collégial, dans la perspective d'une plus grande utilité sociale. C'est aussi le premier et le plus important pas à faire pour que tous nos programmes, au secteur technique comme au secteur préuniversitaire, contribuent davantage au développement intellectuel. Ces habiletés intellectuelles supérieures et génériques constituent en effet la base sur laquelle on doit s'appuyer pour préciser des objectifs explicites de développement dans tous les cours et dans tous les programmes de même que pour déterminer les interventions pédagogiques susceptibles de favoriser l'atteinte de ces objectifs et les moyens d'évaluer celle-ci.

Il y aura toujours des objectifs qui ne sont pas d'ordre intellectuel

J'ai dit plus haut qu'*essentiellement* intellectuel ne signifie pas *exclusivement* intellectuel. Précisons davantage. Il y a et il y aura toujours, dans tous nos programmes, des objectifs qui ne sont pas foncièrement d'ordre intellectuel. Certaines techniques de soins, par exemple, dans nos programmes reliés au monde de la santé, font, plus que d'autres, appel à des apprentissages sensori-moteurs. De même, certaines habiletés de communication, cruciales et communes à tous ces programmes, ne donnent pas lieu à des apprentissages intellectuels. Mais il ne s'agit pas d'objectifs qui sont le propre de la formation collégiale. Ils sont particuliers

à certains programmes, d'une part, et ils prennent tout leur sens, d'autre part, par la présence d'autres éléments de formation – connaissances ou habiletés – qui eux sont d'ordre collégial, parce que de nature intellectuelle. Une technique peut bien comprendre un grand nombre d'éléments sensori-moteurs, son application ne sera cependant confiée qu'à une personne possédant la formation et le jugement pour évaluer dans quel contexte cette technique doit être utilisée. De même, les habiletés interpersonnelles nécessaires pour la personne diplômée en Soins infirmiers au collégial peuvent être semblables à celles qu'on enseigne au secondaire et tout aussi nécessaires ; elles doivent sans doute faire partie du programme offert au collégial, mais seulement comme composantes d'une formation qui est d'abord intellectuelle.

Une autre façon de concevoir le développement de la personne

Beaucoup d'observateurs ont déjà fait remarquer qu'on demande beaucoup trop à l'école québécoise. On ne peut raisonnablement s'attendre à ce qu'elle assure un bon niveau de maîtrise de la langue et des mathématiques, si on lui demande en même temps d'éveiller aux arts et à la musique, d'enseigner les principes de base d'une saine alimentation et la nécessité de l'exercice physique, de faire l'éducation civique, de favoriser le développement personnel et social et, enfin, de prendre la relève de la famille, éclatée ou inexistante pour trop de nos enfants. Des choix doivent être faits. On parle ici, faut-il le préciser, du primaire et du secondaire. Mais n'est-ce pas encore plus vrai pour le collégial ? Pour des études postobligatoires qu'on présente, au demeurant, comme la première étape des études supérieures ? Ne devons-nous pas choisir, parmi toutes ces dimensions du développement intégral de la personne, et donner la priorité au développement intellectuel ?

Sans doute. Mais il faut surtout transcender ces oppositions entre le développement intellectuel et cet idéal du développement de la personne toute entière. Il faut montrer, au contraire, comment le développement intellectuel constitue un puissant levier de développement personnel.

Prenons le cas de l'autonomie, certes la disposition personnelle la plus valorisée, et qu'on retrouve le plus souvent, sous une

forme ou sous une autre, dans les objectifs de nos programmes d'études qui ne se limitent pas à la sphère intellectuelle. L'autonomie n'est pas seulement, ni même avant tout, une disposition affective. C'est aussi et surtout une affaire de moyens, d'atouts et de capacités. Et, en cette fin du XX^e siècle, y a-t-il un outil plus précieux, en matière d'autonomie, que la capacité de décoder la documentation écrite ? Que la faculté d'être à l'aise dans l'abstrait ? L'avenir s'annonce en effet sombre pour ceux et celles qui n'ont pas les connaissances pour comprendre leur environnement et la capacité de penser par eux-mêmes. Leur autonomie sera considérablement réduite. Et les choses ne sont pas parties pour aller en se simplifiant.

Le développement intellectuel constitue un puissant levier de développement personnel

On parle beaucoup aussi de l'importance d'être capable de faire des choix éthiques dans la société de demain. Est-ce que cette capacité de faire des choix est indépendante de la capacité de réfléchir sur les enjeux en cause ? Et y a-t-il une meilleure préparation, pour ce faire, que celle d'une solide formation intellectuelle ?

Dernier exemple : la tolérance et l'ouverture aux autres. Il me semble que ces dispositions personnelles des plus précieuses dans une société pluraliste s'enracinent dans la capacité de comprendre, qui, elle-même, nous renvoie à un bagage de connaissances et à la capacité de prendre du recul ; bref, ici encore, à une solide formation intellectuelle.

En d'autres termes, affirmer que la formation fondamentale est essentiellement intellectuelle, ce n'est pas tant renoncer au développement intégral de la personne que préconiser une autre conception de ce développement, qui sied mieux, par ailleurs, aux études supérieures.

Quelques objections courantes

Je viens d'énoncer quelques arguments militant en faveur d'une formation fondamentale qui serait essentiellement intellectuelle pour l'enseignement collégial. Je pourrais en ajouter quelques-uns encore, qui ne seraient finalement que des variantes des premiers. Il sera peut-être plus utile de compléter la défense de cette thèse en considérant les objections les plus courantes qu'on lui oppose.

Une première, et celle que j'entends le plus souvent, pourrait être résumée à peu près ainsi : « Intéressant, mais irréaliste ; la plupart des élèves de mon collège, et la quasi-totalité de ceux qui sont inscrits dans certains programmes, ne sont pas des intellectuels et n'en seront jamais. Il faut leur donner du concret ».

Dire que la formation fondamentale doit être essentiellement intellectuelle ne suppose pas que nos élèves se conforment à leur arrivée ou doivent se conformer à leur sortie des études collégiales au stéréotype de « l'intellectuel ». C'est plutôt prendre une décision sur les éléments de formation qui doivent être poursuivis en priorité, sur les objectifs vers lesquels on doit tendre et en direction desquels on doit faire cheminer les élèves, de façon réaliste, en tenant compte du temps dont ils disposent et de leur niveau de développement à l'entrée. Être davantage capable de tirer l'information essentielle de toute documentation écrite, par exemple, ou démontrer plus de rigueur dans sa pensée seront toujours considérés comme des atouts importants, même en deçà de la perfection !

Il ne faut pas faire preuve de fatalisme non plus, relativement à l'état dans lequel nous arrivent de nombreux élèves. Il n'y a rien là d'irréversible. Il y a tout lieu de croire, au contraire, que si l'on envoie des signaux clairs, si l'on affirme sans équivoque que la formation fondamentale au collégial est essentiellement intellectuelle, le secondaire s'efforcera, d'une part, de mieux préparer les élèves et, d'autre part, de prendre cette dimension en considération dans leurs processus d'orientation. Ce qui ne devrait pas, à terme, conduire à une diminution de notre clientèle, mais à une meilleure adéquation entre nos exigences et la préparation offerte par le secondaire.

Et si l'on persiste à dire, malgré tout, que ces éléments de formation intellectuelle, au-delà de la préparation insuffisante des

élèves qui s'y inscrivent, sont tout à fait et intrinsèquement inappropriés pour tel ou tel programme de l'enseignement technique, je craindrai qu'on vienne de faire la preuve que ce programme n'est pas de niveau collégial ; qu'il est probablement très peu utile, dans sa forme actuelle, à la société québécoise dans le contexte de l'enseignement supérieur ; et qu'il ne doit pas valoir l'investissement en temps que les individus y consacrent.

Une deuxième objection veut qu'il soit absurde de préconiser une formation essentiellement intellectuelle parce qu'on n'a pas défini avec précision des objectifs terminaux dans ce domaine. À cette objection, on peut répondre trois choses. *D'abord*, qu'il ne faudrait pas rejeter cette conception de la formation fondamentale pour cette unique raison puisque de tels seuils n'existent pas non plus pour les autres dimensions du développement intégral de la personne et qu'il est beaucoup moins certain, du reste, de pouvoir en définir pour celles-ci. *Ensuite*, qu'il ne faut pas confondre la possibilité de mesurer avec précision l'atteinte d'objectifs et celle de provoquer de réels progrès chez les élèves sur les dimensions en cause : l'absence d'objectifs terminaux précis et l'incompétence en mesure et évaluation, selon nos standards modernes, n'a jamais empêché, depuis des siècles, les milieux scolaires de contribuer réellement au développement intellectuel. *Enfin*, et les deux premières objections ne sont plus fondées, qu'il est très certainement possible, et assez rapidement, de préciser des seuils de sortie du collégial pour chacune des principales habiletés intellectuelles.

Une troisième objection, très fréquente, veut qu'il soit irréaliste de centrer la formation sur le développement intellectuel puisque, les études le confirment, l'adaptation sociale est un déterminant majeur de la réussite au collège et de la réussite professionnelle tout court. Je ne nie pas cette réalité. Je dirai simplement qu'il faut distinguer les moyens et les fins. Et, s'il s'agit assurément d'une dimension importante du développement intégral de la personne, s'ensuit-il pour autant que l'adaptation sociale doive être traduite en objectifs d'enseignement, d'un poids égal par surcroît, aux objectifs de formation intellectuelle ? N'est-elle pas prise en compte de façon plus judicieuse par des mesures hors-classes, par le souci des éducateurs et éducatrices d'un établissement de créer

*Il est très certainement
possible,
et assez rapidement,
de préciser
des seuils de sortie
du collégial
pour chacune
des principales habiletés
intellectuelles*

un environnement favorisant le bien-être physique, émotif et social des élèves ? Est-ce que ça ne fait pas partie de toute bonne pédagogie, aussi, que de prendre ces dimensions en considération, même lorsqu'on est engagé dans la poursuite d'objectifs qui sont foncièrement intellectuels ? Et puisqu'il est question d'adaptation sociale, ne négligeons pas les conséquences positives qui se manifestent tout au long de la vie d'un individu du fait qu'il ait acquis une solide formation intellectuelle lui permettant de jouer un rôle utile dans la société. Il s'agit aussi, dans ce cas, d'adaptation sociale. Notre analyse n'a pas à être confinée au présent.

Conclusion

Nous sommes très fiers, à juste titre, de l'augmentation du taux de passage aux études supérieures qu'a connue le système scolaire québécois depuis 25 ans. Mais pour que cet accès plus grand aux collèges et aux universités veuille dire quelque chose et soit vraiment utile à la société, on doit porter une attention plus grande à ce que recouvrent ces études supérieures, sinon on risque de déséquilibrer l'ensemble de notre système scolaire.

Le collégial est à la charnière de deux ordres d'enseignement. En donnant une place centrale à la formation intellectuelle, il apportera une contribution déterminante à l'équilibre inter-ordres. D'abord, il pourra préserver, sinon accroître, l'utilité sociale de ses programmes. Puis, il préparera beaucoup mieux ses finissants et finissantes pour les études universitaires.

En affichant clairement qu'il donne une place centrale à la formation intellectuelle, le collégial aidera enfin le secondaire à remplir sa mission propre. Celui-ci pourra ainsi améliorer la préparation de ses élèves pour leur entrée au collégial. Par le fait même, les élèves présentant peu d'aptitudes ou peu d'intérêt pour ce genre d'études seront situés, plus vite, sur ce que celles-ci représentent et auront moins tendance à passer outre à des programmes professionnels, offerts au secondaire même, qui correspondent davantage à leur profil. Quand on sait que certains de ces programmes sont associés à des secteurs économiques où existent de graves pénuries de main-d'œuvre spécialisée, il faut admettre que les besoins de la société, aussi bien que ceux des individus, seraient ainsi mieux servis. ▣