ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION — TRENTE-QUATRIÈME LÉGISLATURE

Journal des débats

Commissions parlementaires

Commission permanente de l'éducation

Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois (11)

Le mardi 1er décembre 1992 – No 21

Président : M. Jean-Pierre Saintonge

QUÉBEC

Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois

(Dix heures cinq minutes)

La Présidente (Mme Hovington): La commission de l'éducation va débuter ses travaux. Je constate que nous avons quorum. Alors, je déclare la séance ouverte et je rappelle le mandat de la commission de l'éducation qui est de procéder à des auditions publiques sur l'enseignement collégial québécois. M. le secrétaire, est-ce que nous avons des remplacements?

Le Secrétaire: Oui, Mme la Présidente. Mme Boucher Bacon (Bourget) est remplacée par M. Houde (Berthier).

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Aujourd'hui, ce matin, nous débutons avec le cégep de Rivière-du-Loup, qui est déjà installé et à qui je souhaite la bienvenue. À 11 heures, nous aurons l'Université McGill; 12 heures, Union des municipalités régionales de comté et des municipalités locales du Québec; 13 heures, suspension; 15 heures, Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal; 16 heures, commission scolaire Kativik; 17 heures, Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency; 18 heures, suspension, pour reprendre les travaux à 20 heures avec le département de «humanities» des cégeps anglophones du Québec; 21 heures, Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec; et. 22 heures, Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire, pour ajourner à 23 heures. Ah! une heure de plus. C'est plus tard ce soir, Mme la ministre. Nous ajournons donc à 23 heures ce soir.

Cégep de Rivière-du-Loup

Alors, nous débutons ce matin par le cégep de Rivière-du-Loup. Je vois qu'il y a des personnages connus dans cette belle délégation. Bienvenue à la commission de l'éducation. Et il y a M. Léopold Lavertu, qui est directeur général.

M. Lavertu (Réginald): Réginald, Réginald.

La Présidente (Mme Hovington): Léopold... Excusez-moi, Réginald Lavertu, qui était à Matane avant et qui est rendu à Rivière-du-Loup maintenant. Bonjour. Ça me fait plaisir de vous revoir.

M. Lavertu: Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Et il y a M. Alain Dubé, président du conseil d'administration.

M. Dubé (Alain): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, qui de vous deux sera le porte-parole?

M. **Dubé:** C'est moi.

La Présidente (Mme Hovington): C'est vous, M. Dubé? Alors, voulez-vous nous présenter toute votre équipe, s'il vous plaît?

M. Dubé: Sûrement. Vous avez à ma droite, à l'extrême droite, M. Alonzo Lemay, qui est préfet de la MRC de Témiscouata.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

M. Dubé: À ma droite immédiate, Mme Denise Lévesque, qui est mairesse de Rivière-du-Loup.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

Mme Lévesque (Denise): Bonjour.

M. Dubé: À ma gauche, vous avez reconnu M. Réginald Lavertu, directeur général du cégep. À l'extrême gauche, vous avez M. André Morin, directeur des services pédagogiques au cégep de Rivière-du-Loup.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

M. Dubé: Et vous avez M. Jean-Paul Michaud, qui est conseiller pédagogique également au cégep de Rivière-du-Loup.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour. Alors, vous remarquez que vous avez même votre député ministre qui est ici ce matin pour vous entendre.

M. Dubé: Oui.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, vous avez 20 minutes pour nous exposer votre mémoire. Allez-y.

M. Dubé: Mme la Présidente, Mme la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, M. le porte-parole de l'Opposition officielle - je crois qu'il n'est pas là - Mmes et MM. les députés... On vient de le voir. Ah! excusez-moi, je ne vous avais pas vu tout à l'heure.

M. **Gendron:** Oui, je comprends que la lumière est basse, là.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Je faisais le même reproche. Il me semble que c'est plus clair que ça d'habitude.

La Présidente (Mme Hovington): J'ai demandé qu'on allume les lumières, s'il vous plaît, spécialement pour le cégep de Rivière-du-Loup.

M. Gendron: C'est ce qu'on m'a dit. C'est ce qu'on m'a dit. Donc, je n'ai pas parlé.

La Présidente (Mme Hovington): La lumière s'en vient pour vous, M. le député.

M. Dubé: C'est très gentil. Alors, le mémoire du cégep de Rivière-du-Loup se divise en deux grands volets distincts. Le premier se penche sur la question de la présence du cégep dans son milieu et de sa contribution au développement régional. Le deuxième volet, pour sa part, traite de certaines problématiques davantage reliées à la mission première des collèges, problématiques qui font partie du quotidien du cégep.

La plupart des collèges qui ont déjà exprimé leur point de vue devant cette commission parlementaire ont largement fait état de leur impact, de leur rôle et de leur contribution au développement de leur milieu. Nous nous permettons aussi de rappeler que le cégep de Rivière-du-Loup, fondé en 1969, est un collège issu de la volonté clairement affirmée du milieu régional qu'il dessert, soit le Grand-Portage. Depuis ce temps, les complicités, les collaborations, les liens de partenariat développés entre le cégep et les forces vives de la région en ont fait un intervenant privilégié dans la dynamique régionale.

Si le cégep s'est révélé un agent indéniable d'accessibilité et de scolarisation auprès de la population régionale, tant à l'enseignement régulier qu'à l'éducation des adultes, il a aussi joué un rôle important comme agent catalyseur d'autonomie et de développement. Notre cégep se révèle un promoteur et un partenaire important dans sa communauté, bien au-delà de l'activité économique, culturelle et sociale qu'il génère par sa seule présence. Il est étroitement associé à sa région par son ouverture au milieu, par sa contribution à l'établissement d'infrastructures régionales et à la mise en valeur du potentiel socio-économique et par sa participation aux instances régionales de décision
(10 h 10)

Le cégep se fait aussi le promoteur des relations interordres d'enseignement dans sa région, se dote de structures et de services d'intervention dans le milieu, entretient des relations interactives avec les intervenants régionaux, suscite, organise ou supporte des événements qui sont à eux seuls générateurs de développement et s'implique activement dans le domaine du développement interculturel.

Conformément à la volonté de ceux qui ont présidé à son implantation, le cégep de Rivière-du-Loup a toujours voulu assurer une présence significative et structurante dans son environnement en suivant de près l'évolution des besoins et des attentes de sa région. Fort de ses réalisations passées, le cégep se présente comme le partenaire de la société de demain dans sa région, un collège d'avenir capable d'adaptation à son environnement.

Jusqu'à maintenant, la créativité, l'esprit d'initiative, l'implication des ressources humaines et la concertation avec les forces vives du milieu ont permis au cégep d'intervenir efficacement dans sa communauté. Toutefois, les besoins et les attentes de la population sont de plus en plus importants et demandent des actions qui requerreront des moyens et des ressources plus substantielles. Le cégep a déjà réaffirmé sa volonté de poursuivre dans la voie qu'il s'est donnée au service de sa région. Cette même région attend maintenant des instances gouvernementales concernées qu'elles confirment leur volonté de l'appuyer dans son développement.

Voilà pourquoi nous recommandons que soit reconnu concrètement le rôle du cégep de Rivière-du-Loup en matière de développement régional et que soient adoptées des orientations et une réglementation cohérente et conséquente visant à soutenir les interventions réalisées dans le milieu par les cégeps.

Le deuxième volet de ce mémoire aborde cinq thèmes jugés significatifs à la lumière de l'expérience quotidienne. Le traitement de chaque thème a été confié à un groupe de travail constitué d'enseignants, de cadres et de professionnels du cégep. L'exercice a consisté à en décrire la problématique et à proposer quelques pistes de solution. Le premier de ces thèmes traite de la problématique des cégeps de région. On parle souvent des cégeps comme s'il n'y en avait qu'un seul modèle. Or, il en existe au moins deux: la version ville et la version région.

L'expression «cégep de région» recouvre un concept plus large que celui de «collège en région» ou de «collège régional». Être un collège de région, c'est avoir la «mentalité région», c'est recruter sa clientèle en région - pas uniquement dans sa région; c'est préparer de futurs diplômés à travailler en région; c'est surtout répondre aux besoins de formation des étudiants ayant cette "mentalité région». Être un collège de région, c'est aussi dispenser une formation technique plus polyvalente parce que les entreprises établies en région ne peuvent engager plusieurs techniciens très spécialisés. Au plan de l'enseignement, dynamisme, créativité, ingéniosité et exploitation maximale des ressources locales, voilà ce que le personnel doit utiliser pour compenser le petit nombre de milieux de stages,

la rareté des entreprises où effectuer des visites industrielles, et l'éloignement des ressources humaines hautement spécialisées.

Voici quelques pistes de solution que nous identifions en faveur d'une plus grande reconnaissance de l'importance des cégeps de région. Si l'État veut que les régions vivent, il doit maintenir dans les régions des institutions fortes, c'est-à-dire des institutions qui ont des moyens à la mesure de leurs objectifs. La reconnaissance du fait que les cégeps ne sont pas tous pareils, c'est le premier pas vers une façon troisième vague de concevoir les cégeps. C'est se donner une approche différenciée pour l'examen et la gestion du réseau collégial. Cette reconnaissance de la diversité des cégeps doit concrètement s'exprimer sous plusieurs aspects, mais nous n'en nommerons qu'un seul et il est d'actualité: la détermination des seuils de viabilité des programmes d'enseignement technique.

Traitons maintenant de la structure des programmes. Considérant la structure actuelle des programmes - cours communs obligatoires, cours de concentration, spécialisation et cours complémentaires - nous sommes en mesure de proposer des modifications que nous envisageons comme des améliorations.

Au chapitre des cours complémentaires, il nous apparaît que ces derniers ont été dénaturés au fil des ans et des révisions de programmes. Nous suggérons donc de maintenir les cours complémentaires comme contribution à la formation générale, de leur redonner leur objectif initial de cours d'exploration, de sphères de savoir non visées par la formation spécialisée, d'établir des règles qui assureront que les cours complémentaires aient des objectifs propres, de manière à produire des apprentissages spécifiques et un niveau d'exigences bien établi, de façon à commander à l'étudiant, d'un cours à l'autre, une charge de travail équitable.

Au plan des cours de spécialisation-concentration, il appert que la principale problématique est l'alourdissement des programmes. En clair, ce que nous proposons, c'est de faire un choix. Ou bien on allonge la durée de certains programmes, considérant que les exigences de ceux-ci s'accroissent au fil des ans. Ce faisant, il faut accepter de jouer sur la variable temps en acceptant d'officialiser le D.E.C. de longueur variable. Ou bien on réduit les attentes et on redéfinit en conséquence les éléments de formation contenus dans les programmes. Il faut alors accepter d'amputer certains de ces éléments, compte tenu du temps, au lieu de perpétuer l'illusion qu'il suffit d'en ajouter. Dès lors, il faudra faire connaître très clairement aux universités et aux employeurs le niveau qui sera effectivement atteint par le finissant du collégial. Nous suggérons enfin de revoir le processus de révision de programme, de façon à mieux définir le rôle et la responsabilité des intervenants.

En ce qui a trait aux cours obligatoires, nous proposons que soit maintenu un bloc de cours obligatoires pour tous les étudiants du collégial, confirmant ainsi au niveau collégial une mission de formation générale; que les objectifs de cette formation générale visent l'accroissement de la culture, tout en contribuant à développer certains aspects de la formation fondamentale; que les mandats des cours communs obligatoires soient clarifiés, ce qui permettra de viser et d'obtenir les résultats attendus.

Nous ne sommes pas opposés au principe d'élargir la formation générale, comme certains l'ont proposé. Cependant, cet élargissement doit se traduire par une augmentation du temps imparti à cette formation. Nous sommes par contre opposés à la possibilité d'une trop grande dilution de la formation générale. L'émiettement de cette formation en un trop grand nombre de disciplines risque de lui faire rater ses objectifs de formation et d'en faire un fourre-tout.

En ce qui a trait au développement des ressources humaines et à la condition enseignante, la direction et le personnel du cégep veulent apporter leur point de vue dans le but d'enrichir la réflexion collective sur ces deux questions indissociablement liées. La condition enseignante est abordée dans une perspective de développement des ressources humaines face aux impératifs actuels de qualité. La plupart des personnes engagées par les collèges à titre d'enseignants possèdent une solide formation dans leur discipline, mais n'ont pas de formation en psychopédagogie. Très souvent, ces personnes sont engagées à la dernière minute et héritent de charges d'enseignement particulièrement lourdes. En conséquence, ils apprennent leur métier à la dure et ont peu de temps à consacrer au développement de compétences pédagogiques.

Un autre aspect de la condition enseignante, c'est d'avoir le sentiment de ne plus progresser au plan de ses conditions de travail. En outre, dans l'enseignement, on risque d'être rapidement dépassé: l'écart s'accroît entre ses étudiants et soi-même, sa discipline de base se transforme et même la psychopédagogie évolue. D'autre part, l'institution a besoin de pouvoir compter sur des professeurs doublement compétents, motivateurs parce que motivés, impliqués, actifs, dynamiques, imaginatifs, mais stables. Nous voulons soumettre quelques propositions qui permettraient, selon nous, de concilier les impératifs professionnels et institutionnels dont nous venons de faire mention.

Nous suggérons de réduire, pour les deux premières années, la tâche d'enseignement des enseignants débutants pour leur permettre d'acquérir les compétences psychopédagogiques minimales prescrites lors de leur engagement; de réduire, pour les deux premières années, la durée des vacances de ces enseignants afin que, sous supervision, ils aient plus de temps pour planifier leurs cours, produire du matériel pédagogique, élaborer des outils d'évaluation et développer des

stratégies d'enseignement plus efficaces; de mettre sur pied un système de «mentoring»; de mettre sur pied un système obligatoire d'évaluations formatives continues à l'intention de tous les enseignants; de rendre plus accessibles et plus efficaces encore les différents programmes de perfectionnement par une décentralisation des ressources financières; et, enfin, de mettre sur pied un système de congés de perfectionnement avec solde dont pourraient se prévaloir, périodiquement, les enseignants.

Toutes ces mesures devraient contribuer, de façon significative, à l'augmentation de la qualité des apprentissages et à la valorisation de la profession enseignante. Il est impératif qu'au collégial les experts disciplinaires engagés deviennent rapidement de véritables enseignants, fiers de l'être, soucieux de leur propre perfectionnement et préoccupés d'assurer une tradition pédagogique par la transmission de leur savoir et de leurs habiletés à ceux qui sont appelés à les remplacer.

Examinons maintenant le partage des responsabilités entre la direction pédagogique et les départements d'enseignement, partage souvent décidé à la table de négociation. Au coeur de la vie pédagogique, il y a, d'une part, les départements d'enseignement qui ont à exercer certaines fonctions et à assumer certaines responsabilités et, d'autre part, une direction pédagogique qui doit également assumer ses responsabilités et rendre des comptes sur la qualité de la formation donnée.

(10 h 20)

Nous allons traiter brièvement de deux points: les responsabilités confiées aux départements et la situation du responsable de la coordination départementale. Au chapitre des responsabilités confiées aux départements, nous identifions les éléments de problématique suivants. Parfois, par crainte de l'arbitraire des directions, parfois au nom de l'autonomie professionnelle, les syndicats, aux tables de négociation, ont réclamé et obtenu que de nombreuses fonctions soient exercées par les départements. Il s'avère que, dans la réalité, de nombreux départements ne peuvent exercer certaines de ces fonctions et assumer les responsabilités qui en découlent naturellement. D'autre part, la direction, par crainte d'un grief, par sentiment d'impuissance ou par lassitude, abandonne après quelques tentatives de persuasion.

À ce niveau, nous suggérons les pistes de solution qui suivent. Premièrement, clarifier une structure non équivoque de pouvoir prévoyant l'obligation formelle de rendre des comptes, plutôt que de simplement rendre compte sur chacune des responsabilités confiées et un mécanisme de suppléance pour pallier des responsabilités non assumées ou des comptes non rendus. Deuxièmement, développer des systèmes permanents et continus de reddition de comptes dans une perspective d'amélioration de la qualité. Troisièmement, encourager la création d'un ordre professionnel des enseignants où le principe d'autonomie professionnelle trouvera son pendant dans un code d'éthique.

Abordons maintenant le deuxième point, soit la situation du responsable de la coordination départementale. C'est évidemment une question qui est étroitement liée à celle que nous venons d'évoquer. C'est un statut inconfortable. Il est enseignant à temps complet, mais il remplit des tâches administratives. Nommé par ses pairs, il rend compte au collège. Dans plusieurs départements, tout ce qui n'est pas enseignement lui est confié d'office, et on sait que ces tâches peuvent être nombreuses, variées et exigeantes. Dans les conditions actuelles, il devient rapidement ce que plusieurs veulent qu'il devienne, c'est-à-dire commissionnaire, messager et homme de main. C'est donc un travail ingrat et sans compensation.

Le coordonnateur joue pourtant un rôle essentiel dans la dynamique des collèges, tant au plan administratif que pédagogique, mais encore faut-il lui en donner les moyens. À ce chapitre, nous proposons de reconnaître l'importance de cette fonction de coordination et de la mieux définir, de faire reconnaître les pouvoirs nécessaires à son exercice et d'y associer une rémunération et une libération adéquate, et ainsi d'en revaloriser le statut pour intéresser plus de candidats.

Finalement, nous voulons examiner la question de l'intégration de l'éducation des adultes. Depuis ses tout débuts et jusqu'à maintenant, le secteur de l'éducation des adultes s'est développé en parallèle à l'enseignement régulier. Notre but n'est pas ici de refaire l'historique du développement de l'éducation des adultes, mais de formuler quelques réflexions sur un sujet de plus en plus d'actualité, à savoir l'intégration de l'éducation des adultes.

Ce thème contient plusieurs éléments de problématique. Premièrement, les changements nombreux et rapides du marché du travail, le retour en masse des adultes aux études, l'évolution de la clientèle à l'enseignement régulier, le courant de rationalisation généralisé qui touche tous les secteurs de services. Voilà quelques-uns des facteurs qui donnent un caractère d'actualité à cette idée de l'intégration de l'éducation des adultes. Deuxièmement, cet intérêt pour l'intégration semble partagé à des degrés divers par les partenaires et les acteurs du réseau collégial, chacun y voyant une façon de régler un problème ou une manière d'atteindre son objectif. Troisièmement, dans la perspective de l'intégration, les besoins de formation des adultes, leur mode d'apprentissage et les contingences de leur vie professionnelle et personnelle requestionnent tout le fonctionnement des collèges: de l'entretien ménager à la confection des horaires, de la vie étudiante aux stratégies d'enseignement, de l'élaboration des budgets à la gestion des res-

sources humaines.

Sur cette question, nous suggérons de limiter d'abord l'intégration à la seule formation créditée; d'avoir comme objectif premier l'implantation et le développement de la formation continue au collégial, dans un contexte d'éducation permanente; d'utiliser le concept d'intégration des enseignements de préférence à celui d'intégration de l'éducation des adultes, pour ne pas nier toute une réalité des adultes en formation au collégial; de n'agir sur les leviers d'intégration que sont les programmes, le financement et les ressources humaines que de façon à assurer une intégration à valeur ajoutée ou, à tout le moins, qui protège les acquis; de permettre l'éclosion de modèles de développement et d'expérimentation de la formation continue, selon les dynamiques de chaque collège, en fixant les grandes lignes permettant à la créativité de chacun de développer des modèles originaux et adaptés; en deux mots, de décentraliser l'intégration.

C'est avec fierté que nous avons soumis le mémoire du cégep de Rivière-du-Loup. Nous voulons, d'ailleurs, remercier les membres de la commission d'avoir accepté de nous entendre. Ce document représente le fruit de réflexions approfondies de plusieurs intervenants du cégep et du milieu socio-économique régional sur quelques-uns des thèmes qui rejoignent particulièrement les préoccupations des membres de la communauté. Nous espérons que les pistes de solution élaborées en rapport avec les problématiques que nous avons choisi de traiter pourront contribuer au développement et à l'avancement des cégeps et de l'ordre d'enseignement collégial. Enfin, devant l'ampleur des défis qui les attendent, nous souhaitons qu'on accorde aux cégeps le temps et les ressources nécessaires pour franchir cette nouvelle étape. Nous vous remercions.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup, M. Dubé. Alors, je vais reconnaître la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science. Mme la ministre.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. M. Dubé, M. le président du conseil d'administration, bienvenue aux travaux de la commission parlementaire sur l'enseignement collégial. Je pense que le cégep de Rivière-du-Loup est un exemple d'un cégep qui est bien implanté dans son milieu, qui se doit de répondre aux besoins des jeunes, mais aux besoins aussi des autres intervenants et, fort possiblement, par votre délégation, ce matin, vous nous montrez un petit peu l'importance que ce cégep peut avoir dans votre milieu.

M. Dubé, je commencerai l'échange avec vous en vous parlant du partage des responsabilités entre le ministère et les collèges. Vous l'avez abordé dans votre mémoire, et je fais référence de façon particulière à la page 32 où, là, vous me parlez du partage des responsabilités avec, surtout, les structures départementales. Mais, dans le paragraphe précédent, vous nous dites qu'il ne faut pas perdre de vue le partage des responsabilités de façon particulière avec le conseil d'administration ou la commission pédagogique. Alors, comme vous êtes président du conseil d'administration de Rivière-du-Loup, à date, de la façon dont le conseil assume ses responsabilités, les rôles qu'il a, la composition de ce conseil, est-ce que vous avez des commentaires particuliers ou des recommandations à faire aux membres de la commission?

M. **Dubé:** Je vous avoue que, surtout au niveau de la formation comme telle du conseil d'administration, je suis d'avis que le conseil d'administration devrait possiblement être formé différemment. Un, il devrait, à mon avis - et je vous mentionne que c'est bien mon avis personnel, puisque ce sujet-là n'a pas été abordé comme tel au conseil d'administration; ça été abordé avec quelques personnes seulement... Les gens avec qui j'ai discuté, nous sommes à peu près tous d'avis que le conseil d'administration devrait contenir plus de membres socio-économiques et que peut-être, au niveau de ce qu'on appelle la gestion participative, ce soit moins présent comme tel.

Je m'explique. Si on ajoutait peut-être deux ou trois membres socio-économiques - des gens du milieu, des gens de l'industrie, des gens du commerce - et si on enlevait peut-être des gens de l'interne pour en faire, par contre, des ressources qui seraient invitées à se présenter au conseil d'administration et à donner leur point de vue, je suis d'avis que cette gestion, justement, serait peut-être plus axée vers le milieu. Parce que j'ai toujours trouvé une certaine difficulté... Remarquez que ça ne fait pas tellement de mois que je suis président du conseil d'administration, mais j'ai toujours trouvé un peu difficile d'aborder des questions où, bien souvent, je dirais, presque la moitié des gens n'ont pas le droit de vote, n'ont pas le droit de prendre part aux délibérations. J'ai toujours eu, de par formation, une idée à l'effet qu'un conseil d'administration est là pour décider. Lorsqu'un membre doit s'abstenir de prendre part aux délibérations et de prendre une décision, j'ai comme l'impression qu'on ampute le conseil d'administration d'un membre ou d'un droit de parole important.

C'est la raison pour laquelle j'en viens à la conclusion, moi, qu'on devrait ajouter plus de membres socio-économiques et en enlever de l'interne. Exemple, le DSAE et le DSP pourraient être des intervenants, des personnes-ressources qui seraient invitées à la table, mais qui, comme les enseignants, pourraient également donner leur point de vue et agir comme personnes-ressources.

Mme Robillard: Merci, M. Dubé. Maintenant,

dans votre mémoire et lors de votre présentation, vous avez aussi beaucoup insisté sur le cégep de région, dites-vous, avec toutes les caractéristiques que ça peut supposer. À la page 24 de votre mémoire, vous nous suggérez, justement, que nous reconnaissions officiellement ce que c'est un cégep de région, et vous dites que la reconnaissance de la diversité des cégeps doit concrètement s'exprimer sous plusieurs aspects.

(10 h 30)

Un de ces aspects, c'est la détermination des seuils de viabilité des programmes d'enseignement technique. Celui-là, je le saisis très bien, je sais à quoi vous faites référence, qu'on n'applique pas une norme strictement quantitative quand on parle de seuils de viabilité, mais qu'on voie les besoins de la région. Alors, j'en suis, je n'ai pas de problème avec celui-là, mais quand vous me dites que la reconnaissance devrait aussi s'exprimer sous d'autres aspects ou sous plusieurs aspects, à quoi faites-vous référence?

M. Dubé: C'est surtout qu'il soit reconnu dans la loi et dans les règlements. Le rôle du cégep, justement auprès de la collectivité, son rôle au niveau du développement comme tel auprès de sa région, ce n'est pas prévu comme tel dans la loi. Ce n'est prévu nulle part, mais c'est d'actualité. C'est ce rôle que les cégeps ont développé eux-mêmes et qui a été accepté par tout le monde, mais ce n'est prévu nulle part dans la loi. Sur les autres aspects peut-être comme tels... Ça va? Alors, c'est surtout ce rôle-là qu'on voudrait voir reconnaître dans la loi.

Mme Robillard: Merci, M. Dubé. Je vois que vous êtes venu aussi accompagné de représentants des municipalités. Alors, j'aimerais peut-être m'adresser à eux, à Mme la mairesse ou à M. le préfet. M. le préfet, dites-nous donc, du point de vue des municipalités, quelle est l'importance du cégep de Rivière-du-Loup?

M. Lemay (Alonzo): Le rôle que joue le cégep de Rivière-du-Loup au niveau de la région KRTB, je pense qu'il est d'une très grande importance. Si on regarde déjà ce qui a été fait au niveau des interventions que le cégep a posées, disons, surtout dans ma circonscription de Témiscouata, au niveau de la base de plein air de Pohénégamook, je pense que le cégep de Rivière-du-Loup a été le principal maître d'oeuvre, au départ, de la base de plein air. Je pense que, pour une région comme la nôtre, un actif comme la base de plein air devient très important au niveau du développement touristique de la région, et la base de plein air de Pohénégamook est quand même reconnue provincialement, actuellement.

Nous avons aussi, au niveau d'une station qui s'appelle Astair à Saint-Louis-du-Ha! Ha!, et le cégep a contribué énormément, de par ses ressources humaines et de par d'autres ressources aussi, à la mise en place de cette structure qui fait aussi la fierté du Témiscouata, actuellement. On pourrait nommer aussi l'implication du cégep au niveau de la gestion informatique des groupements forestiers. Je pense là aussi qu'on ne peut que féliciter l'implication du cégep dans le milieu.

Ce ne sont que quelques exemples qui ont pu profiter des expériences du cégep de Rivière-du-Loup. Et aussi, je pense qu'au niveau des étudiants comme tels, notre ressource, nos régions se vident actuellement de notre jeunesse, et plus on la garde longtemps, plus on l'implique longtemps dans notre milieu, plus elle est peut-être disposée à rester dans le milieu. Plus on l'éloigne du milieu, moins elle revient dans 1e milieu. Quand on envoie nos jeunes se faire instruire plus loin, je pense qu'ils reviennent moins, et quand on les a plus près de nous autres, on court quand même la possibilité qu'il nous en reste quelques-uns, et c'est une ressource de relève pour le milieu qui est très importante.

Mme Robillard: Mme la mairesse. est-ce que vous auriez des éléments à ajouter?

Mme Lévesque: Certainement, Mme la ministre. Avec votre permission, je rappellerai ici à cette digne assemblée que j'ai été dans les pionniers qui se sont, je ne dirai pas battus, mais qui ont travaillé très fort pour l'obtention d'un pareil outil chez nous. Je dis «outil» parce que je suis convaincue que c'est un moyen pour nous, non seulement de faire de la rétention, mais de donner l'accessibilité à une formation de qualité pour nos jeunes dont les parents n'auraient pas les moyens de les laisser poursuivre des études intéressantes.

Dans ce sens-là, je trouve que le collège a rempli un rôle de qualité. Nous avons travaillé très fort pour l'obtenir. Nous sommes - je n'ai pas de dessin à vous faire - en région qu'on dit éloignée, mais nous n'avons pas moins le goût d'acquérir ces moyens de vraiment faire une bonne vie. Je n'insisterai pas sur le moyen de rétention que ça représente, mais surtout sur l'apport économique important que représente le collège pour une ville du calibre de Rivière-du-Loup. Ses retombées économiques sont indéniables, sa collaboration avec le monde économique chez nous est très importante, parce qu'il apporte un support dans la formation continue de nos industriels, petits et moyens, parce que c'est une région où on parle de petites et moyennes entreprises et où la formation continue est très importante. Il faut absolument que nos gens, dans le monde des affaires et le monde qui est en continuelle expansion - et vous savez avec quelle vivacité les coordonnés changent... Eh bien, le collège, par son apport important, par

son support au développement économique dans le monde de la formation de nos industriels présents et futurs, est très important. Alors, dans ce sens-là, je trouve que c'est indéniable.

Il y a aussi toute la belle complicité qui s'exerce au niveau municipal et collégial. C'est que nous avons beaucoup de dossiers en commun. Nous avons des ententes dans le monde sportif, pour nos infrastructures sportives et culturelles et, pour ne pas le nommer, notre centre culturel, où nous participons avec une belle entente et qui est un élément de développement de culture très important. Il y a aussi la piscine avec laquelle on a, nous, comme ville... On n'aurait pas les moyens de l'avoir, le cégep tout seul non plus. Alors, voyez-vous, il y a continuellement une complicité entre nos deux milieux.

Il y a aussi - et je reviendrai au domaine, mais parlons des loisirs - le parc urbain, les loisirs récréotouristiques. Il y a toujours cette même complicité. Il y a aussi des programmes de création d'entreprises qui prennent nos jeunes leaders, les instruisent et les forment pour devenir les entrepreneurs de demain. On en a déjà, des actuels, aujourd'hui, et qui vont très bien. On a le service dont je vous parlais tantôt, le service aux entreprises par la formation continue, et aussi le développement industriel. Alors, voyez-vous, par ces programmes-là, c'est le support continu à la vie économique. Alors, pour nous, pour ceux qui ont été de la première heure et ceux actuels, il est indéniable que la qualité du cégep que l'on a chez nous est irremplaçable.

J'entendais, Mme la Présidente, tantôt, si vous le permettez encore, Mme la ministre parler de cette adaptation dans le conseil d'administration où moi - et là, je parle à titre d'ancienne collaboratrice dans l'entreprise familiale - je souhaiterais vivement qu'il y ait une meilleure représentation du monde économique à l'intérieur de nos cégeps, de façon à vraiment créer ce pont qui manque entre - il y a déjà des efforts de faits - l'information et la formation et qui rejoint les besoins des entreprises et des développeurs.

Alors, si, à l'intérieur de nos conseils d'administration, il y avait un peu plus de représentants aux paliers décisionnels, ce serait encore une bonification, et je sais que vous avez une oreille très attentive là-dessus. Ce sont là les voeux que la municipalité de Rivière-du-Loup formule et, s'il vous plaît, le cégep, c'est extraordinaire pour nous.

Mme Robillard: Merci. Merci, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Lévesque. M. le député d'Abitibi-Ouest, porte-parole officiel de l'Opposition officielle.

M. Gendron: Oui, je voudrais saluer de façon très...

La Présidente (Mme Hovington): C'est l'Opposition officielle?

M. Gendron: Je voudrais saluer de façon spéciale les gens de Rivière-du-Loup. D'entrée de jeu, Mme Lévesque, je partirais de là. M. Lemay, Mme Lévesque, M. Dubé, à vous entendre, avec raison, selon moi, vous deviez être passablement mal à l'aise, en mars, avril, mai 1992, lorsqu'on a laissé voir qu'on pourrait éventuellement, dans la révision, faire disparaître l'ordre collégial. Vous ne deviez pas être bien, bien...

Mme Lévesque: Nous aurions été très malheureux, M. Gendron.

M. Gendron: C'est ce que je sens. Je voulais vous faire dire ça.

Mme Lévesque: Nous ne l'aurions pas accepté facilement. Nous nous sommes battus pour l'avoir, et vous pouvez être assuré que nous aurions eu les griffes très longues pour le garder.

M. Gendron: Vous connaissant, j'en ai la conviction. D'entrée de jeu, ce que je voulais dire, c'est ça. C'est que, bon, il a été question, effectivement, qu'on révise non seulement ce qui se fait au collège, mais l'institution même. Alors, de toute façon, je voulais vous dire avec satisfaction que, de toute évidence, dans un premier volet, votre mémoire est un plaidoyer fort positif et très engagé sur la valeur et la qualité des interventions des cégeps dits «de région», parce que vous distinguez deux types de cégeps au Québec: ceux de ville et ceux de région. Et, d'entendre à nouveau, par des gens de région, que leur institution collégiale est vraiment impliquée, présente dans le milieu, requise, nécessaire, moi, ça ne me blesse pas, ça ne m'offusque pas. Je n'ai pas de trouble avec ça. Je suis complètement d'accord avec vous. C'est important que ce rôle-là continue d'être joué.

(10 h 40)

Compte tenu du temps, j'aurais aimé approfondir avec vous, là, cette espèce de consécration. À un moment donné, la ministre, d'ailleurs, vous a questionné un peu là-dessus. Quand vous dites, dans vos recommandations, dans la première partie: On voudrait que ce rôle du collège soit vraiment défini, consacré dans la loi du collège par rapport à son implication. Moi, je fais juste un commentaire. Je dis: Je n'ai pas le temps là-dessus, puis ce n'est pas là-dessus que je veux vous questionner. Mais, quand on reçoit des gens, on peut faire deux choses: les entendre ou commenter certaines choses que vous avez soulevées dans votre mémoire.

Ce n'est pas que j'ai des réticences là-dessus, mais quand je mets ça en parallèle par rapport à ce que vous dites que vous faites, ça veut dire que ce n'est pas nécessaire que ce soit

dans la loi pour le faire. Se dote de structures et de services d'intervention dans le milieu, entretient des relations interactives avec les intervenants régionaux, suscite, organise, supporte... Puis là, j'arrête parce que je n'ai pas le temps. Ça veut dire que ça va bien, vos affaires. Bravo! Tant mieux! Continuez. Jusqu'à maintenant, la créativité, l'esprit d'initiative, l'implication des ressources humaines et la concertation avec les forces vives du milieu ont permis au cégep d'intervenir d'une façon majeure et, tantôt, à vous entendre, c'était presque le commissaire industriel de la région... Non, non, mais je caricature. C'était le cégep de Rivière-du-Loup. Donc, ce n'est pas à ces égards-là qu'il y a des lacunes. Je vous dis juste que, moi, je n'ai pas de trouble à ce que vous vouliez que la réflexion se poursuive d'élargir la mission des collèges. C'est ça, dans le fond, que vous voulez, et qu'il y ait une dimension de support aux collectivités dans les régions. Moi, je suis pour ça et je pense qu'il faut en convenir. Alors, merci de le rappeler.

Moi, je voudrais y aller de deux questions parce que ma collègue en a une, puis le temps file. Je trouve également que, dans votre mémoire, vous avez touché des questions d'une façon originale: la structure des programmes, le développement des ressources humaines. Ça faisait du bien d'en entendre parler. Il n'y en a pas assez, d'après moi, qui ont abordé ces questions-là, parce qu'il faut que ça commence par le développement des ressources humaines de qualité. La condition enseignante, vous l'avez touchée adéquatement; le partage des responsabilités entre la direction pédagogique et les départements; et l'éducation des adultes qu'on n'a pas assez questionnée, selon moi, parce qu'il y a des problèmes majeurs au niveau de l'éducation des adultes. Il ne va pas falloir juste parler, il va falloir agir.

Deux questions. Au niveau des programmes obligatoires, vous parlez de maintenir un tronc commun comme formation de base. Vous parlez de maintenir la nécessité des cours obligatoires. Deux questions là-dessus. Vous n'avez pas parlé des programmes qu'on appelle préuniversitaires - pas des programmes, mais de la formation préuniversitaire. Vous n'en avez pas dit un mot. J'aimerais ça, là-dessus, que vous donniez votre point de vue. Qu'est-ce que vous pensez de la formation préuniversitaire qui se donne actuellement au collège? Qu'est-ce qu'il y aurait lieu d'améliorer ou de corriger?

Pour ce qui est, aux pages 6 et 7 de votre résumé, il me semble que, dans votre dernier paragraphe, vous devriez être plus clairs. Vous n'êtes pas opposés au principe d'élargir la formation générale, mais cet élargissement doit se traduire par une augmentation du temps imparti à cette formation. Un peu plus loin: Nous sommes, par contre, opposés à la possibilité d'une grande dilution de la formation générale. Là, j'avoue que j'aimerais avoir quelques précisions parce que je ne vois pas comment on peut concrètement faire ces deux, trois orientations-là.

M. Dubé: D'accord. Alors, sur ce sujet très particulier, comme on l'a mentionné tout à l'heure, notre opinion est à l'effet que le D.E.C. comme tel devrait être... Présentement, le D.E.C, niveau formation générale, est de deux ans. C'est consacré, c'est dans la loi, il est de deux ans. Maintenant, les gens qui... Au fil des années, les programmes se sont alourdis, pour différentes raisons, ce qui, peut-être, est une des parties responsables du décrochage scolaire, à mon avis. Lorsque les gens...

M. Gendron: Juste une seconde. Les programmes alourdis, vous parlez de la formation technique?

M. Dubé: Non, non. Je parle au niveau général comme tel.

M. Gendron: Les programmes se sont alourdis au niveau de la formation générale.

M. Dubé: Oui.

M. Gendron: O.K. Continuez.

M. Dubé: Bon. De toute façon, sur ce sujet-là, je vais passer la parole, tout à l'heure, à M. Lavertu. C'est qu'étant donné que les programmes se sont alourdis, justement, les gens, maintenant, les étudiants qui... Certains se disent: Bon, on est capables de passer à travers en deux ans, mais d'autres s'aperçoivent qu'il est impossible, dépendant des options dans lesquelles ils se sont inscrits, de passer à travers en deux ans. Alors, certains prennent des décisions comme de laisser les études ou de faire une année supplémentaire. Alors, c'est un domaine quand même très particulier et, sur ce sujet-là, j'aimerais passer la parole à M. Lavertu.

M. Lavertu: Oui. Notre réflexion sur les programmes ne nous a pas amenés, dans le présent mémoire, à remettre en question la structure même des programmes, mais nous avons examiné chacun des grands blocs existant actuellement et nous y avons constaté un certain nombre de problèmes ou de difficultés. Nous proposons, dans le mémoire, un certain nombre d'améliorations possibles qui pourraient s'appliquer, à notre avis, aussi bien à l'enseignement préuniversitaire qu'à l'enseignement technique. C'est la façon qu'on a choisi d'aborder la question.

Sur les cours complémentaires, on considère que ces cours-là se sont dénaturés au fil des ans et des révisions de programmes. Donc, on suggère de les maintenir, mais en leur redonnant

l'objectif initial d'exploration de nouveaux savoirs. Sur les cours de spécialisation ou de concentration - et, dans le fond, là, on traite et du préuniversitaire et du technique - on suggère donc ce que le président disait tout à l'heure.

M. Gendron: Pour ce qui est de la formation, c'est-à-dire les cours complémentaires, je pense que votre recommandation est précise. C'est clair, on le sent dans votre mémoire. Mais, pour ce qui est des cours obligatoires, quand vous dites «que soit maintenu un bloc de cours obligatoires pour tous les étudiants de niveau collégial», ça aussi, c'est clair, mais lié à la volonté, en tout cas, qu'un certain nombre ont exprimée de modifier la formation de base et le maintien de cours obligatoires. Comment on va faire ça, s'il faut maintenir les cours qui existent en formation de base, puis il faut élargir la plage de cours de formation de base? Avez-vous une opinion là-dessus?

M. La vertu: Si vous faites référence, entre autres, au maintien des cours complémentaires en même temps qu'à une volonté d'élargir la formation générale, nous, on pense que les étudiants ont besoin de cours complémentaires, tels que conçus au départ, c'est-à-dire des cours d'exploration d'autres sphères du savoir qui ne sont pas visées par la formation spécialisée et qui permettent à ces étudiants-là d'explorer, pendant au moins leur première année de collégial. On pense que ces cours-là peuvent contribuer à une formation générale élargie des étudiants du collégial. Les cours obligatoires, de leur côté, devraient pouvoir le faire également.

M. Gendron: Mais, M. Lavertu, est-ce que vous convenez qu'on a plus de chances de réussir une meilleure formation de base adaptée, élargie par le biais de cours complémentaires plus adaptés - c'est ça que je voudrais savoir - que de modifier le tronc commun des cours obligatoires? C'est quoi votre point de vue là-dessus par rapport aux deux options? On peut effectivement dire: On maintient un bloc de cours obligatoires, mais ça ne sera pas nécessairement les cours que nous offrons actuellement. Ça, c'est une voie. L'autre voie, on ne touche pas tellement ça, mais dans l'offre de cours complémentaires, on s'assure que, dorénavant, il y ait des cours complémentaires qui répondent davantage aux objectifs de la société d'aujourd'hui. C'est laquelle des deux options que vous privilégiez?

M. Lavertu: Notre approche, ça a été, à ce moment-ci, de ne pas remettre en question la structure actuelle. Les cours complémentaires, on souhaite leur redonner leur vocation originale et, s'il le faut, si on ne peut pas augmenter le temps de formation, une des façons de rentabiliser la formation générale serait de clarifier les mandats des cours obligatoires, compte tenu, entre autres, de l'impact de cette commission sur l'avenir de l'enseignement collégial.

Mais il me semble qu'il y a actuellement une occasion qui est fort belle, pour l'enseignement collégial, de se doter et d'expérimenter, entre autres, un nouveau programme de philosophie. Il y a actuellement une ouverture, de la part des enseignants de philosophie, par exemple, de revoir leur façon de dispenser ces cours-là, et il me semble que ce serait une belle occasion pour la commission de profiter d'une ouverture qui a été manifestée pour apporter des modifications et permettre que ces modifications-là, qui seraient mises en place, puissent se faire avec les personnes concernées. Il me semble qu'il y a là une approche qui pourrait être rentable et, si on ne veut pas s'y engager de façon définitive, on pourrait l'expérimenter pour cinq ans, par exemple.

M. Gendron: Parfait. L'autre volet, avant que ma collègue puisse poursuivre pour une question, vous avez développé les ressources humaines. Je suis très heureux que vous ayez touché à ça. Vous avez des suggestions assez concrètes, assez précises. Il y en a une que je voudrais approfondir: «mettre sur pied un système obligatoire d'évaluations formatives continues à l'intention de tous les enseignants». J'aimerais que vous soyez plus explicite là-dessus et en profiter également pour m'expliquer ce que vous croyez que donnerait une décentralisation des ressources financières. Pour ce qui est du perfectionnement, je vous avoue que je ne vois pas quel argent additionnel ça donnerait, compte tenu qu'il y en a tellement peu pour le perfectionnement dans les conventions collectives. J'aimerais que vous m'expliquiez qu'est-ce que ça voulait dire. Ça a l'air que ça serait une solution, ça, si les programmes de perfectionnement étaient décentralisés. En termes de ressources financières, ça donnerait plus d'argent aux collèges. Je ne comprends pas comment. Si vous pouviez faire la réponse, les deux éléments, je serais heureux.

(10 h 50)

M. **Lavertu:** Je peux peut-être passer la parole...

M. Gendron: Ah oui!

M. Lavertu: ...à M. Jean-Paul Michaud, pour le perfectionnement.

M. Michaud (Jean-Paul): Sur le perfectionnement, il y a, effectivement, des sommes qui sont prévues par les conventions pour le perfectionnement des enseignants. Il y a aussi certaines sommes qui sont prévues dans différents programmes de subventions comme les stages en entreprise, comme l'adaptation aux changements de programme et aux technologies. Et, effectivement, ces sommes-là, entre autres, pourraient être décentralisées. Est-ce que ça répond à votre

question?

M. Lavertu: Sur la question de l'évaluation, dans le fond, ça fait partie d'un ensemble, d'une situation d'ensemble où on constate que le corps enseignant, actuellement, dans les collèges a atteint une certaine maturité. Le réseau va avoir 25 ans, tous les enseignants - une grande majorité d'enseignants sont entrés dans les cégeps lors de la création des cégeps - atteignent actuellement une maturité intéressante, et on va devoir renouveler nos effectifs de façon massive, au cours des prochaines années. Ce que nous proposons, c'est de continuer de recruter des enseignants, qui ont une solide formation disciplinaire, tout en constatant que, quand ils ont cette formation disciplinaire là, ils n'ont pas nécessairement la formation psychopédagogique.

Donc, nous proposons un certain nombre de mesures pour leur permettre d'accéder à cette qualification en psychopédagogie, donc, réduire la tâche d'enseignement des enseignants débutants, réduire les vacances de ces mêmes enseignants, parce que c'est une forme d'internat, par exemple, pour les nouveaux enseignants. Toute cette opération-là devrait s'accompagner, bien sûr, au moment où on investit dans le développement des ressources humaines de cette façon-là, d'évaluations. Ce que nous souhaitons, c'est que les évaluations soient formatives, dans le sens que ce soient des évaluations qui permettent à tous et chacun des enseignants de pouvoir s'améliorer, tout en profitant du support qui est rendu au moment où on évalue une personne et on identifie avec cette personne-là ses forces et ses faiblesses, et qu'on lui permette donc de travailler à améliorer la situation.

La Présidente (Mme Hovington): Mme la députée de Terrebonne.

Mme Garon: Merci, Mme la Présidente. Parmi les nombreuses qualités de votre mémoire, madame et messieurs, il y a celle de proposer de nombreuses pistes de solution, et ça, c'est intéressant. On sent, tout au long de votre mémoire, l'importance des ressources humaines, mon collègue l'a souligné. Lorsque, dans un mémoire, on dit que «l'institution a besoin de pouvoir compter sur des professeurs doublement compétents, motivateurs parce que motivés, impliqués, actifs, dynamiques, imaginatifs, mais stables», je pense que c'est bien percevoir la réalité.

Une de vos pistes de solution a particulièrement soulevé mon intérêt, probablement parce que, du côté de l'Opposition officielle, c'est une de mes responsabilités. Vous proposez «la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants où le principe d'autonomie professionnelle trouvera son pendant dans un code d'éthique». Cette proposition-là nous rappelle, finalement, que, parmi l'ensemble des professions connues, reconnues, effectivement, la profession d'enseignant et d'enseignante est parmi les exceptions qui n'ont plus - parce qu'on l'a déjà eu - leur ordre professionnel. On a limité au syndicat. Pourtant, du côté des infirmiers, des infirmières, le syndicat est extrêmement présent, mais il y a aussi la corporation professionnelle des infirmiers et des infirmières. Ça me paraissait intéressant comme moyen de valoriser cette profession, de faire le premier pas afin de la reconnaître comme corporation professionnelle.

Cette piste de solution là, est-ce qu'elle est venue des enseignants et des enseignantes ou est-ce qu'elle provient plutôt des cadres? Est-ce que vous avez vérifié auprès des enseignants et des enseignantes si c'est une proposition qu'ils trouvent intéressante? Est-ce que vous avez vérifié aussi un petit peu à l'extérieur de votre milieu?

Une voix: Alors, sur ce sujet, M. Lavertu.

M. Lavertu: Vous avez fort bien identifié l'esprit dans lequel nous avons fait cette proposition et, en réponse à votre question, le mémoire et ces propositions-là, plus particulièrement dans le deuxième volet du mémoire, ont été préparés par un groupe de volontaires qui ont répondu à un appel de la direction générale de préparer une position du collège de Rivière-du-Loup à présenter en commission parlementaire. Dans ce groupe de volontaires, on retrouvait une majorité d'enseignants. C'est le groupe qui a choisi, parmi un ensemble de thématiques, un certain nombre de thèmes qui devaient être retenus et, entre autres, celui-ci. Et la question de la création d'un ordre professionnel et d'un code d'éthique correspondant, ça vient de l'ensemble du groupe, incluant les enseignants qui y étaient, et ça a fait l'objet par la suite d'une approbation unanime, et même avec félicitations, de la commission pédagogique, qui est composée majoritairement d'enseignants, et ça a été également adopté unanimement par le conseil d'administration par la suite.

Mme Caron: Je vous remercie. Je pense que c'est une solution à retenir. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Alors, pour reconnaître le député de Rivière-du-Loup, qui n'est pas membre de la commission de l'éducation, je dois avoir le consentement de tous les membres de la commission. J'ai la bénédiction, oui, oui? Je la demanderai en même temps tout à l'heure pour la députée de Kamouraska-Témiscouata, qui désirerait poser une question. Alors, j'ai la bénédiction aussi? Alors, allez-y, M. le député Rivière-du-Loup.

M. Côté (Rivière-du-Loup): Merci, Mme la

Présidente. J'aimerais souligner aussi, à l'instar de Mme la mairesse, la collaboration exceptionnelle qui existe entre le cégep de Rivière-du-Loup, le milieu et la municipalité de Rivière-du-Loup. Ce qui fait que nous avons à Rivière-du-Loup, de cette façon-là, des équipements qui sont pleinement utilisés pour le mieux-être de la population. Je souhaite grandement que cette collaboration-là continue à Rivière-du-Loup.

J'ai reçu, Mme la Présidente, vendredi dernier, une délégation du cégep, les responsables de l'éducation physique, parce que vous savez, la pêche à la mouche, c'est chez nous que ça se passe, là.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Côté (Rivière-du-Loup): Et puis... Numéro 1, numéro 2, Mme la ministre. Puis, évidemment, ces personnes-là étaient accompagnées d'une étudiante qui disait qu'il fallait absolument que les cours d'éducation physique demeurent obligatoires et que c'était essentiel d'avoir un corps sain dans un esprit sain, etc. Évidemment, tout le monde était bien convaincu que c'était une nécessité. Je me demande, moi... Je leur posais des questions. On me disait: Vous êtes plutôt du côté sportif que du côté éducation. C'est évident qu'il faut relaxer de temps en temps. Mais je me demande si les autorités du collège voient ça de la même façon que les profs d'éducation physique, évidemment, qui défendent leur emploi ou leur place au sein du cégep. Ça, je comprends ça, comme dans tous les cas, mais je me demande si les autorités du collège le voient de la même façon.

M. Dubé: C'est un sujet d'actualité, si on peut employer ce terme-là, qui concerne le C.A. du cégep. Comme tel, le conseil d'administration ne s'est pas prononcé sur le sujet, puisque la délégation que vous avez reçue en entrevue nous a adressé un mémoire, hier soir, qu'on a reçu juste avant le conseil d'administration qu'on a tenu, hier soir, et dont on n'a pas pu tenir compte pour ce conseil d'administration. Par contre, c'est sûr qu'on a une vue de ça, de ce sujet-là. Je demanderais à M. Lavertu de nous faire part de ses points de réponse.

M. Lavertu: Je voudrais peut-être, d'abord, donner à cette commission quelques explications sur les cours de pêche à la mouche qui se donnent au collège de Rivière-du-Loup. Disons que ces cours-là ont été développés au collège de Rivière-du-Loup pour une clientèle tout à fait spécifique et dans un contexte particulier. Les cours ont été développés pour une clientèle adulte, qui était inscrite dans un programme de formation à temps plein pour les adultes: formation de moniteur de plein air. Il est fort intéressant, pour ce type de travailleurs des bases de plein air, de maîtriser un certain nombre d'habiletés dans le domaine des activités récréatives de plein air, et il se trouvait que nous avions au collège un enseignant fort compétent dans ce domaine, qui a même écrit un volume sur la question de la pêche à la mouche.

Donc, à partir du moment où nous avions développé ce cours-là, que nous l'avions offert à une clientèle qui était une clientèle spécialisée, nous avions acquis les équipements pour pouvoir le donner, il nous est apparu intéressant que ce cours puisse être offert parmi la gamme des cours que les étudiants du collège de Rivière-du-Loup pouvaient choisir comme cours d'éducation physique et comme cours, également, répondant tout à fait aux objectifs des cours d'éducation physique dans l'enseignement collégial.
(11 heures)

Ça m'amène à dire aussi que ça s'inscrit également dans une importante tradition au cégep de Rivière-du-Loup, reliée aux activités de plein air par le biais de notre programme de techniques d'intervention en loisir. Ça a donné lieu, entre autres, comme M. Lemay le disait tout à l'heure, à la mise sur pied, par le collège, d'une base de plein air qui est devenue, par la suite, Pohénégamook Santé plein air.

Pour répondre de façon plus spécifique à la question de M. Côté, nous n'avons pas d'opinion, à ce moment-ci, comme collège, sur la question des cours d'éducation physique obligatoires, mais si jamais... On peut penser que, compte tenu de la tradition reliée aux sports et aux loisirs au cégep de Rivière-du-Loup, si les cours d'éducation physique cessaient d'être obligatoires et étaient laissés au choix des collèges, par exemple, on peut fort bien penser que la formation aux activités de plein air continuerait de faire partie de notre projet éducatif au collège de Rivière-du-Loup.

M. Côté (Rivière-du-Loup): Merci, M. Lavertu. L'étudiante mentionnait que si les cours n'étaient pas obligatoires, évidemment, il y aurait moins de présences, moins de continuité. Si on veut en faire une spécialité, je pense qu'il faut forcer la note un petit peu. Vous mentionnez aussi dans votre mémoire que les enseignants débutants devraient être libérés un peu, qu'on devrait leur laisser plus de temps. Vous y avez fait allusion tout à l'heure, mais vous mentionnez également la même chose pour les coordonnateurs, qu'on devrait les libérer de façon à ce qu'ils puissent s'occuper un peu de la question administrative plutôt que pédagogique, parce que les deux vont de pair, là. Mais, en plus, vous demandez une rémunération. Si on les libère, pourquoi les rémunérer davantage? C'est la même somme de travail, M. Lavertu.

M. Lavertu: Ce à quoi nous réagissons dans notre mémoire, c'est au statut ambigu d'un coordonnateur de département, actuellement, dans un collège.

M. Côté (Rivière-du-Loup): Ce n'est jamais facile.

M. Lavertu: Ce n'est jamais facile, et c'est une personne qui maintient à la fois des obligations comme enseignant et des obligations personnelles d'encadrement, entre guillemets, d'un collège. Il a un statut inconfortable entre deux chaises. Ce que nous souhaitons, c'est qu'on puisse clarifier son statut, qu'on puisse lui donner de véritables pouvoirs et qu'on puisse arriver à une situation qui est différente de celle qu'on connaît actuellement, où le département, dans un collège, a à rendre compte. Ce que nous souhaiterions, c'est que le département et son coordonnateur aient à rendre des comptes. Il me semble qu'il y a une très grande différence entre les deux.

La Présidente (Mme Hovington): Mme la députée de Kamouraska-Témiscouata, il reste très peu de temps, une minute.

Mme Dionne: Une minute, le temps de poser la question et d'avoir la réponse, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Oui, espérons.

Mme Dionne: Je voudrais saluer de façon particulière les gens du cégep de Rivière-du-Loup et le préfet de Témiscouata, puisque le cégep de Rivière-du-Loup est composé du territoire, dans mon comté: une partie de Témiscouata et une partie de Kamouraska. Ma question principale, ce serait peut-être au niveau de l'éducation continue, de l'éducation aux adultes. Vous avez acquis, je pense, une crédibilité, à Rivière-du-Loup, depuis plusieurs années, au niveau de l'éducation aux adultes, tant par le cégep de Rivière-du-Loup, la commission scolaire que par votre engagement sur le territoire. J'aimerais savoir quelles sont vos recommandations, parce que je ne les ai pas retrouvées dans votre mémoire de présentation, vos recommandations spécifiques pour développer cette éducation continue aux adultes, quand on sait que, dans la région, il y a des travailleurs saisonniers, il y a du chômage l'hiver et tout ça. Est-ce que vous auriez des recommandations spécifiques à faire à la commission pour, justement, encore mieux servir votre clientèle sur le territoire? Peut-être que M. Lavertu, M. Dubé, ou...

M. Dubé: Ou M. Morin, le coordonnateur de l'éducation des adultes à Rivière-du-Loup.

M. Morin (André): On n'en parle pas souvent et on n'en parle pas longtemps. Je pense que l'éducation des adultes... Comme on l'a senti, une multitude d'interventions auxquelles on fait référence dans notre rapport, dans notre mémoire, émanent de l'éducation des adultes. Notre préoccupation, c'est de s'assurer que, dans le virage où on se trouve en éducation des adultes, on puisse toujours maintenir les moyens qui nous permettent une orientation qu'on a prise, c'est-à-dire la décentralisation. À titre d'exemple, bon an mal an, depuis cinq ans, il y a 60 % à 70 % de la formation qui se donne à l'extérieur de Rivière-du-Loup. Notre préoccupation, c'est de dire: Ce rôle-là dans les collèges en région, il est important, et je pense qu'on en témoigne ici. Il faudrait tout à fait prévoir les moyens pour qu'on continue à le faire, même si on sait qu'il y a des changements et des ajustements nécessaires. Donc, quels sont ces moyens-là? On n'a pas pu se commettre jusqu'à la fin. On n'est pas allés au bout de notre réflexion là-dessus, mais je pense qu'on est prêts à s'engager dans une réflexion de ce genre-là, et on espère être entendus dans ce sens-là aussi. Donc, ce qu'on dit, c'est que, s'il y a intégration, s'il y a changement, gardons toujours en arrière-plan qu'il y a une région derrière ça, que l'éducation des adultes joue un rôle important et qu'on a besoin de moyens.

Dans les cinq dernières années, on a vu diminuer les moyens d'intervention qu'on avait avec les sociétés de la main-d'oeuvre qui ont récupéré toute la formation en entreprise. Il reste tout le lot des personnes qui, à titre personnel, veulent avoir une réorientation professionnelle. Et, dans ce sens-là, je pense qu'ils sont laissés pour compte, à ce moment-ci. Et ceux-là, il ne faudrait pas les oublier.

Mme Dionne: Donc, un meilleur arrimage pour les étudiants qui voudraient poursuivre de façon individuelle leur formation en tant qu'adultes.

M. Morin (André): Actuellement, les moyens restent très limités pour ces personnes, et je pense qu'il faudrait en tenir compte. La société de la main-d'oeuvre s'occupe beaucoup des travailleurs en emploi et des travailleurs en entreprise. Je pense qu'il faut absolument maintenir des services de formation collégiale pour les adultes, et que ces services puissent être décentralisés.

Mme Dionne: Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Nous avons largement débordé notre temps, mais je pense que la présidence a un préjugé favorable pour les cégeps de région! En conclusion, rapidement.

Mme Robillard: M. Dubé, merci bien d'être venu, avec toute votre délégation, témoigner aux audiences de la commission. Je pense que vous êtes un exemple de ce qu'est un cégep de région au Québec. Merci bien.

La Présidente (Mme Hovington): Au nom de tous les membres de la commission de l'éducation, félicitations pour votre mémoire, et merci d'être venus nous le présenter ce matin, avec un changement d'horaire qui s'est fait rapidement. Bon retour chez vous, soyez prudents. Au revoir.

J'inviterais immédiatement l'Université McGill à bien vouloir venir prendre place. Nous allons suspendre une minute.

(Suspension de la séance à **11** h 7)

(Reprise à 11 h 10)

La Présidente (Mme Hovington): Silence en arrière, s'il vous plaît! La commission de l'éducation reprend ses travaux avec l'Université McGill, représentée par Mme Gretta Chambers, chancelière. Bonjour madame...

Mme Chambers (Gretta): Bonjour, bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): ...et par M. François Tavenas, principal adjoint. Alors, j'imagine que c'est Mme Chambers qui sera la porte-parole.

Mme Chambers: Oui, oui. Moi, je commence.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, bienvenue à la commission de l'éducation. Vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

Université McGill

Mme Chambers: Merci. Mme la ministre, Mme la Présidente, Mesdames et Messieurs de la commission, je vous remercie beaucoup de nous avoir invités. Nous apprécions beaucoup l'occasion qui nous est offerte de présenter notre mémoire en personne et de vive voix.

Le principal devait être le présentateur, et c'était prévu quand la date de l'audience a été fixée en premier lieu, mais, à cause du fait que ça a été reporté, il s'est trouvé avec un problème d'agenda. Je suis sûre que vous comprenez que ça peut arriver. Et à cause d'un engagement pris de longue date - l'Université reçoit une délégation - le principal doit prononcer la conférence principale à midi. Alors, je vous transmets ses excuses.

L'Université McGill a entrepris cet examen du niveau collégial en se penchant d'abord et avant tout sur des questions d'ordre pratique. À l'instar de la CREPUQ, dont le mémoire sur l'enseignement collégial québécois va dans le même sens que le nôtre, nous prenons pour acquis que les collèges sont là pour rester, et notre mémoire s'en tient alors à explorer quelques lignes maîtresses de la transmission de connaissances précises requises pour la réussite d'études universitaires.

Les cégeps ont pour mandat de préparer une partie de leur clientèle à des études universitaires. C'est de cet élément de leur mission que nous traitons avant tout, ce lien direct, alors facilement documenté, entre le D.E.C. et l'entrée au premier cycle de l'université, mais en gardant toujours à l'esprit que ces compétences fondamentales, qui sont à la base de tout apprentissage plus poussé du savoir, ne sont pas l'apanage exclusif du monde universitaire. Une formation fondamentale est tout aussi nécessaire à cette partie des cégépiens qui ne se dirigent pas forcément vers des études supérieures ou avancées Le marché du travail devient de plus en plus exigeant. La mondialisation des marchés fait en sorte que l'apprentissage permanent du savoir est de plus en plus souhaitable, pour ne pas dire nécessaire, à la survie économique d'une société.

Mais revenons à nos moutons, le collégial. Qu'est-ce que l'université attend de ces ressortissants des cégeps? Une première constatation. La mission et les structures distinctes des cégeps situent résolument le système d'éducation du Québec à l'écart des autres systèmes du reste de l'Amérique du Nord. Dans les autres provinces, comme aux États-Unis, les 16 années de scolarité qui précèdent le grade de bachelier se composent de 12 ans d'études préuniversitaires. S'il faut trois ans pour obtenir son grade de bachelier au Québec, et quatre ans en dehors du Québec, cela signifie implicitement que le programme de cégep équivaut à la première année d'un programme universitaire de quatre ans. La valeur des diplômes conférés par les universités du Québec dépend donc beaucoup de la crédibilité des cégeps en tant qu'établissements d'enseignement postsecondaire.

Nous tenons à préciser, dès le début, qu'au sein des départements de sciences pures et appliquées on est généralement satisfaits de la formation scientifique que les étudiants reçoivent au cégep. Si l'on prend les études collégiales cours par cours, on peut affirmer que les étudiants des cégeps suivent un plus grand nombre de cours de sciences fondamentales que n'en suivent leurs homologues de l'extérieur du Québec au cours de leur première année à l'université. On est, en revanche, beaucoup moins satisfaits du niveau d'instruction des étudiants de cégeps en sciences humaines et sociales. Ce niveau d'insatisfaction n'est pas seulement manifeste chez les enseignants des départements de sciences humaines et sociales, mais également chez ceux et celles qui enseignent les sciences pures et appliquées. Ça, c'est un point que nous voulons vraiment souligner. C'est à travers le système au complet, ce n'est pas vraiment seulement des secteurs pointus.

La création du système de cégeps, d'une part, et du programme universitaire de trois ans, d'autre part, a retiré aux universités une bonne part de leurs responsabilités en ce qui concerne

la culture générale des étudiants. À vrai dire, les contraintes temporelles imposées par les programmes de génie et certains programmes de sciences empêchent d'offrir des programmes plus complets dotés d'un solide volet de culture générale, qui permettraient notamment aux étudiants d'évaluer d'un oeil critique les preuves et l'argumentation des textes écrits, ce qui est un élément essentiel des cours de sciences humaines et sociales, mais aussi un peu des cours de sciences. Par conséquent, l'université tout entière s'intéresse à la façon dont les sciences humaines et sociales sont enseignées au niveau du cégep. Ces matières ont un impact direct sur l'acquisition d'un ensemble de compétences variées, multiples et quasi universelles.

En sciences physiques et biologiques, y compris en génie, on est généralement d'accord sur les connaissances mathématiques et spécialisées qu'il faut maîtriser avant d'entreprendre des études universitaires. Le consensus est par contre beaucoup moins général dans le domaine des sciences humaines et sociales. Il s'ensuit que les étudiants qui sont inscrits à des programmes de cégep de ce type sont dans une large mesure autorisés à choisir librement leurs cours sur un vaste menu d'options et que, de ce fait, tous les étudiants qui obtiennent leur D.E.C. ont la possibilité de se parfaire sur le plan de la langue écrite. Afin de motiver les étudiants à acquérir ce genre d'aptitudes, nous proposons qu'une portion importante de la note finale attribuée dans la plupart des programmes de sciences humaines et sociales soit basée sur des travaux écrits plutôt que sur des examens à choix multiples.

Pour conclure ce chapitre, à court et à moyen termes, nous nous intéressons moins aux cours de sciences humaines et sociales suivis par les diplômés de cégep qui s'inscrivent à McGill qu'à la maîtrise bonne ou excellente qu'ils ont acquise de la langue écrite. Ça, c'est très important, les programmes collégiaux, et il y a aussi l'autre concept - c'est un concept qui n'est pas vraiment reçu - c'est que la maîtrise qu'ils ont besoin d'acquérir des concepts en mathématiques, ça, c'est quelque chose qu'on... On n'y pense pas toujours d'une façon assez particulière et assez approfondie. Dans beaucoup de cours au cégep, surtout dans les sciences sociales et humaines, on peut vraiment oublier les mathématiques; si on n'est pas très fort dans les mathématiques, ce qui est souvent le cas et, souvent, même, la raison principale pour choisir les cours de sciences sociales, on peut vraiment ne pas y passer du tout.

Les programmes collégiaux de sciences humaines et sociales ne comportent aucun cours obligatoire en mathématiques. La plupart des cours de sciences sociales font appel aux statistiques et, de plus en plus, aux mathématiques. Alors, ça, c'est un point pour nous très important. De nombreux étudiants qui s'inscrivent à un programme de sciences sociales à McGill ont de sérieuses lacunes en mathématiques qui compromettent sérieusement leurs progrès. Par ailleurs, on attend d'une personne qui a de l'instruction qu'elle ait certaines notions de mathématiques. C'est un atout important, souvent une condition préalable sur le marché du travail. Il y aurait donc beaucoup à dire en faveur d'un relèvement du niveau de connaissances mathématiques de la population en général. C'est pourquoi nous recommandons que les programmes collégiaux de sciences sociales comportent des cours obligatoires de mathématiques. Notons toutefois que le ou les cours en question seront d'un niveau plus élémentaire que les cours exiges pour les programmes de sciences de la santé et de sciences pures et appliquées, parce que l'imposition de cours de mathématiques obligatoires dans les programmes de sciences sociales ne devrait pas produire une édulcoration des connaissances mathématiques exigées dans d'autres programmes de cégep.

(11 h 20)

Passons maintenant à la question primordiale de l'habileté d'entreprendre la recherche de connaissances. Les étudiants inscrits à de nombreux programmes universitaires sont tenus de faire des recherches autonomes, ce qui exige qu'ils consultent toute une diversité de sources. Étant donné que le cégep remplace en quelque sorte la première année d'université dans presque tout le reste de l'Amérique du Nord, il faudrait songer à exiger des étudiants qu'ils suivent certains cours conçus pour les aider à mieux apprendre à rechercher et à réunir des données dans des sources de première main diverses. Ce qui est visé ici, c'est qu'avant leur arrivée à l'université tous les étudiants aient acquis la capacité de faire des recherches indépendantes, de consulter les sources de première main qui existent dans les bibliothèques des cégeps et d'autres sources locales.

Pour les cégeps de langue anglaise, il y a un défi particulier en ce qui a trait maintenant à la langue seconde. Pour des raisons à la fois universitaires et sociales, il paraît souhaitable que les étudiants qui obtiennent leur D.E.C. dans un cégep de langue anglaise possèdent une solide connaissance du français. Nous aimerions, au besoin, que les étudiants qui obtiennent leur diplôme à McGill soient capables d'établir un rapport entre leurs études et les problèmes du Québec contemporain. Nous voulons également qu'ils puissent se trouver du travail sur le marché québécois. Manifestement, plus ils auront de compétences, plus leurs chances seront grandes.

Nous préconisons donc que les cégeps de langue anglaise réévaluent le contenu de leurs programmes afin d'améliorer sensiblement la connaissance du français do leurs diplômés. Je constate quo nous no sommes pas les premiers a vous suggérer une telle démarche. Je crois que

les directeurs eux-mêmes des cégeps de langue anglaise ont soulevé ce problème. Nous trouvons, à McGill, vous savez, à l'inscription, qu'il y a... Nous avons des étudiants qui veulent s'inscrire à McGill, alors ils ont des notes très fortes - vous savez, ce n'est pas facile - et nous trouvons qu'ils ne peuvent s'exprimer ni en anglais ni en français. Et ce ne sont pas des étrangers, je ne parle pas des étrangers, je parle des gens de chez nous. Pour nous, c'est la connaissance fondamentale. La maîtrise d'une langue est importante et, pour nous, à McGill, en regardant les cégeps de langue anglaise, c'est une maîtrise de deux langues.

Le respect d'impératifs conduisant à la maîtrise de ces compétences fondamentales ne doit pas, par ailleurs, à notre avis, conduire à un programme rigide au point qu'il empêche toute flexibilité. L'initiative ou l'innovation au sein de chaque cégep, c'est important de continuer d'essayer de l'encourager. Le programme-cadre proposé par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science ne doit pas empêcher chaque cégep d'apporter les modifications qu'il veut à ses programmes pour répondre aux voeux d'une partie de sa clientèle et à des besoins sociaux et économiques plus étendus.

Nous sommes convaincus que chaque collège d'enseignement général est aussi apte à réagir de manière inventive à l'évolution des besoins des étudiants de la communauté que le ministère de l'Enseignement supérieur. C'est à deux volets. Ça devrait être une collaboration. C'est pourquoi nous suggérons de donner aux collèges une plus grande autonomie dans l'élaboration de leurs programmes et l'affectation de leurs ressources afin de permettre à ceux et celles qui travaillent de prendre un plus grand nombre d'initiatives et de répondre aux besoins nouveaux et souvent locaux. Ce sont les objectifs qu'il nous semble impératif d'établir et d'évaluer plutôt que l'imposition d'un régime pédagogique rigide.

La réforme des programmes préuniversitaires de cégep, comme ce qui se passe actuellement, a une incidence directe sur la préparation des étudiants aux exigences des programmes auxquels ils s'inscrivent à McGill ou dans toute autre université du Québec. Il semble donc raisonnable de s'attendre à ce que McGill et les autres universités du Québec participent de près au processus de réforme des programmes. Nous aimerions beaucoup discuter, avec plus de profondeur, avec la commission, après ces présentations, des exemples qui ont déjà été entrepris, et aussi d'autres initiatives auxquelles nous pourrons songer.

Nous constatons avec satisfaction qu'en sciences, depuis quelques années, la Direction générale de l'enseignement collégial a pris d'importantes initiatives dans ce sens. Des représentants de l'Université ont participé aux délibérations du groupe ministériel de travail en 1987 et 1988, et collaborent de près avec le personnel du ministère et des collèges depuis lors. Nous jugeons que ce processus est bénéfique, car il favorise des contacts officiels, suivis et indispensables entre les universités, le ministère et les collèges. Nous recommandons au ministère de prendre les mesures qui s'imposent pour la tenue de consultations de même nature au sujet d'autres disciplines afin d'améliorer les procédures en place qui ne sont pas toujours satisfaisantes. Comme on dit: On n'est jamais si bien servi que par soi-même!

Plus généralement, il y a lieu de resserrer les liens entre les cégeps et les universités, ce qui devrait leur permettre de mieux apparier leurs politiques et leurs programmes respectifs. Signalons, en passant, que dans certaines disciplines des sciences naturelles une excellente collaboration s'est déjà instaurée entre McGill et les cégeps au sujet des programmes.

Notons, par ailleurs, que la collaboration universités-cégeps ne doit pas seulement faire appel à des comités provinciaux. Les initiatives locales prises conjointement par les universités et les cégeps dans leurs principaux territoires de recrutement pourront apporter des retombées intéressantes. Nous pourrions discuter encore de ce volet.

L'intégration des programmes est une autre collaboration possible et souhaitable entre cégeps et universités. Les cégeps peuvent sans conteste offrir des programmes plus astreignants à leurs meilleurs étudiants, ce qui est déjà le cas pour le programme de baccalauréat international dispensé par le collège Jean-de-Brébeuf, le programme Science Plus dispensé par Vanier et le programme d'arts libéraux de Dawson, qui sont tous assortis de critères d'admission plus stricts, sans compter qu'ils présentent plus de défis que la plupart des programmes de cégep ordinaires. A notre avis, il n'y aurait rien d'absurde à mettre à contribution les ressources humaines et matérielles des universités pour offrir des enseignements complémentaires à certains des étudiants les plus avancés. Cela reviendrait relativement peu cher car il serait inutile pour tous les paliers du système d'éducation du Québec d'avoir leurs propres laboratoires et autres installations d'enseignement. En plus de stimuler les étudiants les plus brillants, les ententes de ce genre constituent un canal d'information utile entre les cégeps et McGill sur la nature des travaux de niveau universitaire et sur ce que les universités attendent de leurs étudiants. Enfin, il convient de préciser que ces ententes ne sont pas sans précédent, puisque certains cégeps admettent déjà à leurs programmes un petit nombre d'étudiants du secondaire V.

En conclusion, c'est évident que notre mémoire est axé sur le produit intellectuel du réseau collégial plutôt que sur les structures mises en place pour l'apprentissage du savoir. Ce qui a été accompli dans le domaine des sciences

pures et appliquées, cette formation scientifique de base, pourrait servir d'exemple, il nous semble, ou d'objectif pour une amélioration de la formation fondamentale. Nous adhérons entièrement à l'avis de la CREPUQ qui, dans son mémoire au Conseil des collèges, il y a maintenant deux ans, décrivait les priorités de l'enseignement collégial en termes des besoins de l'élève.
(11 h 30)

L'élève doit apprendre à penser, l'élève doit maîtriser les outils de la pensée, la langue, le code linguistique, l'organisation de ses idées. L'élève doit développer les méthodes du travail intellectuel, saisir les enjeux d'un problème, choisir parmi des solutions possibles, formuler des questions pertinentes et ainsi de suite. Pour ce faire, nous avons suggéré quelques exigences particulières, quelques pistes à explorer en collaboration avec le niveau universitaire, qui est la destination privilégiée de ce produit formé au collégial. Je vous assure, mesdames et messieurs, que McGill se fera un plaisir, mais aussi une priorité, de collaborer avec le ministère et avec les cégeps pour faciliter des réformes qui nous paraissent souhaitables, voire nécessaires, pour l'avenir immédiat et à long terme de l'éducation au Québec. Je vous remercie beaucoup de votre attention.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Chambers. Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je veux d'abord saluer d'une façon toute particulière Mme la chancelière et M. le principal adjoint de l'Université McGill, et leur dire combien je suis heureuse de voir que l'Université a décidé de produire un mémoire pour les travaux de cette commission. Je pense que l'apport majeur de l'Université McGill au sein de la société québécoise est largement reconnu, et il y a plusieurs des Québécois et des Québécoises qui fréquentent votre institution qui viennent des cégeps ou des collèges privés. Alors, c'était très, très important qu'on puisse vous entendre, d'autant plus que je vois que... et je prends note de votre appui et de votre appréciation, non seulement de l'existence même des cégeps, mais, je dirais, des programmes qu'ils offrent. Vous manifestez, de façon très précise, le programme sciences de la nature, comment, de façon générale, vous êtes satisfaits de la formation qui se donne à l'ordre collégial. Je pense que c'est important quand on entend un tel jugement d'une instance universitaire.

Mme Chambers ou M. Tavenas, comme vous le voulez, j'aimerais aborder avec vous la formation générale de base, parce que vous insistez beaucoup dans votre mémoire sur plusieurs facettes. D'abord, au niveau de la langue écrite en tant que telle, où vous voyez une déficience importante. Je comprends bien que vous considérez que la langue maternelle anglaise est aussi un problème pour les étudiants que vous recevez; la maîtrise de la langue maternelle anglaise est aussi un problème. Est-ce que je vous ai bien saisis dans votre mémoire?

Mme Chambers: Oui, c'est certainement un problème. Le problème, Mme la ministre, n'est pas si aigu parce que, comme vous le savez, il n'y a pas de grammaire en anglais!

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Chambers: Je ne devrais pas... J'espère que ce n'est pas...

M. Gendron: ...enregistré, là.

Mme Chambers: Non, mais, vous savez, ce n'est pas une langue aussi précise. Une fois qu'on s'est bien mis à l'idée que ce n'est jamais écrit comme c'est prononcé, alors ce n'est pas tout à fait... Mais pour... Quand c'est de la formation de base pour la ponctuation, pour savoir où mettre les majuscules, etc., c'est à peu près au même niveau, et nous croyons que c'est le même problème, anglais ou français; que ce soit manifesté d'une façon différente, c'est le même problème.

Mme Robillard: Alors, pourriez-vous être un peu plus explicite sur votre recommandation, à la page 4 de votre mémoire, quand vous dites: «Il faut [...] sérieusement songer à exiger des titulaires d'un D.E.C. qu'ils réussissent une épreuve de langue écrite.» Est-ce que vous pourriez élaborer? Est-ce que c'est un examen national? Est-ce que ce serait conditionnel à l'obtention du diplôme? À quoi vous pensez quand vous nous écrivez une telle recommandation?

Mme Chambers: Notre idée était, quand on regarde ça tout d'un bloc, qu'avec un D.E.C. en main il devrait y avoir une évaluation uniforme pour ce qui est du tronc fondamental de l'éducation. Peut-être qu'on n'a pas besoin d'avoir un examen national pour la biologie 100-02, etc., mais pour les trois R, pour l'écrit et les maths, il devrait y avoir un niveau au-dessous duquel on ne devrait pas obtenir un D.E.C. Alors, ça, nous y croyons fermement, que ce soit un plafond qu'on devrait avoir maîtrisé avant d'aller à l'université... Mais, même si on n'y va pas à l'université, en sortant d'un cégep, on devrait avoir la maîtrise d'une langue. Ça, nous le croyons, c'est l'objectif. Ce n'est pas qu'on devrait sortir avec un paquet de cours en français ou en anglais, c'est que, dans les deux années à suivre des cours au cégep, on a eu cette formation. On devrait naturellement... Tout le monde le croit, et je suis sûre que tout le monde croit très bien qu'on devrait arriver au

cégep avec une maîtrise meilleure de sa langue. Mais, comme le cégep est le dernier niveau gratuit où tout le monde a accès, il nous semble que c'est à ce point-là qu'on devrait dire: Maintenant, cette personne a une formation et puis, n'importe quand, cette personne va pouvoir continuer son éducation. Mais une formation langagière est importante. Est-ce que je vous ai répondu? M. Tavenas a peut-être autre chose à ajouter.

M. Tavenas (François): Oui. Je voudrais ajouter que, dans toute la problématique de la connaissance de la langue, la situation, fondamentalement, est la même dans tout le réseau universitaire et dans tout le réseau des cégeps. Nous manquons, à l'heure actuelle, d'un mécanisme de contrôle systématique de la qualité de la connaissance de la langue par les diplômés de cégeps avant qu'ils ne reçoivent leur diplôme. Il y a eu des efforts qui ont été faits. Les universités francophones ont mis en place, dans un premier temps, un test de connaissance de la langue au niveau de l'admission. Ça les a forcées à mettre en place ensuite des mécanismes de correction, de compensation, de mise à niveau, etc., en fait, à assumer une partie de responsabilités qui auraient déjà dû être traitées aux ordres d'enseignement inférieurs.

Des progrès ont été faits cette année avec la gestion du test de connaissance de la langue au niveau des cégeps plutôt qu'au niveau individuel de chaque université. Il nous semble qu'il reste une dernière étape à franchir, qui est de faire de la réussite de ce test une condition d'obtention du D.E.C. On se retrouve un petit peu, à l'heure actuelle, dans une situation bizarre où les universités doivent admettre des étudiants dont la déficience de connaissance de la langue est démontrée. Il nous semble que la dernière étape de transformation du résultat du test en une condition d'obtention du D.E.C. serait tout à fait souhaitable et logique.

Mme Robillard: Parfait. Je pense que c'est plus clair. Au niveau des connaissances mathématiques, vous soulignez, dans votre mémoire, que les programmes de sciences humaines, à l'heure actuelle, du collégial ne comportent aucun cours obligatoire en sciences mathématiques. M. Tavenas, est-ce à dire que le nouveau programme de sciences humaines, avec un cours obligatoire de méthodes quantitatives, ne répond pas à l'objectif que vous poursuivez?

M. Tavenas: Disons qu'il y a un progrès qui a été fait avec la nouvelle structure de programmes. Il reste à voir ce qu'il va y avoir effectivement dedans. On n'a pas encore vu le produit qui va sortir de cette nouvelle structure de programmes. On craint encore un peu, disons, des possibilités d'échappatoire à l'exigence d'un apprentissage minimal de mathématiques pour l'ensemble des diplômés de cégeps.

Mme Robillard: Dans le contexte de la formation générale de base, je n'ai pas vu, dans votre mémoire, un jugement, une satisfaction ou une non-satisfaction par rapport au bloc de cours donnés de façon spécifique dans les cégeps anglophones, le bloc de cours qu'on appelle «Humanities». Est-ce que vous avez réfléchi à cette question, et est-ce que vous pourriez nous faire part de votre appréciation?

Mme Chambers: Ils sont assez bien cotés. Ils sont assez bien cotés, ces blocs de cours, sauf que, vous savez, c'est plus important à l'université d'avoir les outils de travail que d'avoir beaucoup de connaissances - pas dans les sciences. Dans les sciences, naturellement, il y a des prérequis qu'il faut atteindre, mais pour les humanités... sauf qu'on trouve toujours, une fois rendu à l'université - comme vous savez - qu'il y a des cours qui ne sont peut-être pas très sérieux. Et puis... Comment est-ce que je peux dire ça d'une façon polie? Et puis, ce que nous croyons, pour les améliorer, nous trouvons que ce serait mieux... Ça ne nous intéresse pas tellement, ce qui est enseigné, mais si on a pu instaurer dans les compétences la façon de s'exprimer, de faire une synthèse, de pouvoir vraiment même expliquer ce qu'on a appris. Alors, du côté rendement, ça ne donne pas toujours ce qu'on aimerait, mais le contenu nous satisfait assez.

(11 h 40)

Mme Robillard: Vous avez apporté dans votre mémoire un témoignage tout à fait particulier, que nous n'avions pas entendu à date, au niveau de la commission parlementaire, la partie de l'intégration des programmes où vous vivez certaines expériences présentement avec des cégeps. Dans le fond, c'est avec l'objectif qu'il y ait une meilleure continuité aussi. Je pense que c'est tout à fait en lien avec la partie précédente de la collaboration cégeps-universités où, dans le fond, les deux plus trois, les deux ans au cégep et les trois ans à l'université... pour qu'il y ait une meilleure coordination, une meilleure continuité. Est-ce que vous pourriez nous faire part de votre expérience?

Mme Chambers: On a toutes sortes d'exemples, là.

M. **Tavenas:** Disons qu'on a, McGill et... Je pense que la plupart des universités cherchent, à l'heure actuelle, des moyens de mieux collaborer et de mieux intégrer les formations au cégep et à l'université. Selon les cas, ça prend des formes variées. Nous citons dans notre mémoire un certain nombre d'exemples ponctuels qui ont été développés parce que les conditions géographiques et académiques le permettaient. Conditions, donc, de collaboration étroite et, effectivement,

d'une certaine intégration d'activités de formation à l'université et d'activités de formation au cégep. Nous pensons que c'est souhaitable parce que, effectivement, comme le soulignait Mme Chambers tout à l'heure, si la qualité de formation au niveau du cégep n'est pas ce qu'elle devrait être, ça a un impact direct sur la qualité de la formation à l'université et sur la réputation des programmes universitaires. Donc, on a tout intérêt, nous, à essayer de mieux intégrer les deux ordres de formation.

Ces expériences-là, on les trouve intéressantes, elles marchent relativement bien. Je ne suis pas certain qu'elles puissent se systématiser et s'appliquer à l'échelle de la province, mais on est certainement prêts à les poursuivre et à les développer.

Il y a d'autres façons qui ont été utilisées par le réseau universitaire, McGill y compris, pour essayer d'améliorer l'intégration cégeps-universités. On y fait brièvement allusion dans le mémoire. C'est toute l'action qui a été entreprise par les facultés de génie. Il y a six ou sept ans maintenant, les facultés de génie, conjointement, ont défini ce qu'elles percevaient comme étant les besoins de formation, aussi bien au plan du contenu de formation que de la méthodologie d'apprentissage et des acquis qui doivent être obtenus par les étudiants, pour qu'un étudiant puisse poursuivre des études avec succès dans une faculté de génie. Ça a conduit, ça, à la rédaction d'un certain nombre de... pas vraiment de manuels, mais de recueils de connaissances dans les grands secteurs d'activité qui intéressaient les facultés de génie. Ces documents-là qui, je pense, maintenant, ont été largement diffusés aux professeurs concernés dans les cégeps ont permis effectivement d'apporter une structuration des programmes de cégeps. Je crois que cette expérience spécifique au génie aurait tout intérêt à être examinée de façon plus large.

Ça m'amène à faire un autre commentaire. Je pense que le plus grand problème auquel on est confronté devant le produit qui nous arrive du cégep, la qualité de formation qui nous arrive du cégep, c'est l'énorme diversité de cette formation. Pour un certain nombre d'étudiants, le fait d'avoir suivi ce qui est censé être le même programme n'est pas une garantie que les mêmes acquis sont disponibles et de façon uniforme. On a même été en mesure, dans certains cas, d'observer des variations de qualité des acquis à l'intérieur d'un même cégep, reflétant, en fait, ce qui semble être une assez grande liberté de chaque prof, individuellement, de décider du contenu détaillé de la matière qu'il va présenter et de la méthode avec laquelle il va la présenter. Je pense qu'il y a un gros problème de ce côté-là. L'initiative des facultés de génie visait à mettre un peu plus d'uniformité dans le système, et je pense que c'est quelque chose qui mérite rait d'être examiné do façon plus systématique

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. M. le député d'Abitibi-Ouest, vous avez la parole.

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Je voudrais saluer, d'une façon particulière, Mme Chambers ainsi que M. Tavenas. On sait tous, je pense, comme membres de cette commission de l'éducation, que l'Université McGill, au sens général, a toujours préconisé l'excellence, et c'est intéressant que vous ayez accepté de produire votre réflexion dans le cadre de l'étude sur l'avenir de l'ordre collégial que nous faisons à cette commission. Je pense qu'à la lumière et à la lecture de votre mémoire on se rend compte que vous avez toujours les mêmes objectifs, de préconiser des orientations qui devraient, si nous les suivions davantage, offrir de meilleures perspectives d'excellence, et je vous en remercie.

J'ai deux ou trois éléments que je voudrais approfondir. La CREPUQ, la Conférence des recteurs, la semaine dernière, est venue présenter un mémoire où, essentiellement, en décodant - et c'est repris, d'ailleurs, dans un éditorial, ce matin - un peu leur grande lecture des maux du collège, eu égard à trois éléments, ils portaient un jugement assez sévère. Ils disaient, en gros: Les jeunes que nous recevons, en parlant des universités, connaissent mal leur langue, ne savent pas travailler et manquent de culture générale.

Sur le premier aspect, il semble que vous partagez ce jugement, puisque, très clairement, vous affirmez, avec raison, selon moi. que la connaisance de la langue ecrite est très déficiente, et que ça pose, bien sûr, des problèmes quant à la crédibilité des institutions qu'on défend. Sur les deux autres éléments, j'aimerais ça vous entendre, de façon un peu plus précise et pointue: Est-ce que vous partagez, vous également, comme université, McGill, le jugement assez sévère qui était porté, à savoir que les jeunes qui vous arrivent ne savent pas travailler, et manquent complètement de culture générale - parce que c'étaient les expressions employées dans le mémoire de la CREPUQ? Sur ces deux autres éléments ou cette trilogie du jugement assez sévère, est-ce que vous partagez le même point de vue?

Mme Chambers: Bien, je dirais: Oui et non. Que les jeunes n'ont pas appris à travailler, ça, c'est vrai. Nous l'avons souligné, nous aussi, dans notre mémoire. Nous l'avons examiné sous l'angle de la recherche, mais c'est de ne pas pouvoir travailler. Ils ne savent pas comment aller trouver des informations et les organiser dans un tout. Ça, ça ne vient pas d'un cours. Ce n'est pas quelque chose qu'on pense, où on dit: On va donner un cours pour montrer comment faire la recherche. Il faut que ce soit intégré dans un cours, dans un cours d'histoire, dans un cours de sciences po, dans un cours... Alors,

c'est la conception des cours, ce que ça donne. Ce n'est pas seulement qu'on devrait avoir quelques connaissances, à savoir qui est Platon, mais de pouvoir expliquer qui il est, d'aller trouver.

Alors, nous sommes d'accord que les gens ne savent pas travailler et que ça, ça leur nuit d'une façon vraiment sérieuse, une fois rendus à un niveau plus élevé, parce qu'il n'y a personne pour les aider une fois rendus à l'université. On n'est pas préparés, à l'université, pour recommencer cet apprentissage. Alors, nous sommes d'accord, là.

Pour ce qui est de la culture générale, elle n'est vraiment pas à la mode ces jours-ci, vous savez. Il faudrait leur donner les outils pour aller chercher de la culture, c'est important. Et, pour nous la culture mathématique, parce qu'il y a aussi une culture des sciences, et ça, nous trouvons - parce que ça, ça a été pensé, les cours au niveau collégial ont été vraiment pensés avec une formation de base en tête. Alors, la culture scientifique, seulement pour ceux et celles qui croient continuer dans cette lignée-là... mais la culture scientifique, qui est devenue, vous savez, maintenant, un peu une culture générale aussi, est assez bien préparée. Si on commence à l'école, si les jeunes à l'école, l'élève à l'école n'a pas besoin de lire un livre, c'est très difficile de penser que deux ans au cégep, avec tout ce qu'il a à apprendre, ça va donner à cette personne une culture générale. Nous sommes d'accord, mais pour nous il faut commencer au commencement, et puis le commencement, c'est d'avoir une base pour pouvoir apprécier la culture.

(11 h 50)

M. Gendron: Merci beaucoup. Un autre point de vue que vous avez exprimé très clairement, c'est la connaissance des mathématiques. Et là je vous avoue bien franchement, et un peu candidement - j'ai été professeur de mathématiques au secondaire, je l'ai fait pendant 10 ans - que je suis un peu surpris. Je voudrais juste approfondir, pas au sens négatif, mais je ne suis pas capable de voir ce qui motive votre recommandation que, dans les cours de sciences humaines et de sciences sociales, on envisage formellement la rétention d'un certain nombre de cours obligatoires comme formation pour ces disciplines. Ce n'est pas parce que j'en ai contre les mathématiques. Ma question précise: Est-ce qu'il s'agit là davantage d'une recommandation de l'Université McGill, ou si vous croyez que l'ensemble du milieu universitaire aurait probablement la même recommandation, y incluant, pour des cours de sciences humaines et de sciences sociales universitaires, qu'il y a lieu d'avoir une formation en mathématiques? Et, juste pour terminer, vous reconnaissiez vous-mêmes dans votre mémoire qu'il ne s'agirait pas quand même... Notons toutefois que, là, les cours en question seraient d'un niveau peut-être plus élémentaire que les cours exigés pour les programmes de sciences de la santé, de sciences pures et appliquées.

Ma question: je dis que j'ai de la misère à voir que, pour des cours élémentaires de mathématiques, rendus au niveau universitaire, du monde recommande qu'on maintienne ça dans des troncs communs de disciplines plus pointues, spécialisées, parce qu'à ma connaissance, quand on est rendu à l'université, on essaie de spécialiser les derniers degrés de savoir avant de poursuivre dans la même ligne, soit de deuxième niveau ou de troisième niveau; je parie maîtrise ou doctorat. Alors, je ne sais pas si vous me comprenez bien. J'ai de la misère à comprendre vos motivations de suggérer... Est-ce qu'il s'agit d'une suggestion de McGill ou du milieu universitaire? Puisque que ce sera quand même assez de base, pourquoi vous pensez qu'on doit quand même, rendus au niveau universitaire, dispenser de la formation en mathématiques?

Mme Chambers: Moi, j'ai toujours eu beaucoup de difficultés en maths. Celui qui est avec moi est un mathématicien. Alors, c'est lui qui va répondre à cette question.

M. Tavenas: Je pense que c'est... Vous posiez tout à l'heure une question sur la nécessité d'une culture générale. Une culture générale, aujourd'hui, doit nécessairement comprendre une culture mathématique. Les problèmes auxquels la société fait face - le problème de gestion du changement technologique, le problème de la place qu'occupe la science, la technologie et les problèmes environnementaux dans les préoccupations de la société - sont tous des problèmes qui ne peuvent être convenablement cernés, analysés et traités que dans la mesure où on a un minimum de formation mathématique. C'est une question de formation au raisonnement, c'est une question de formation aux outils de mathématiques et, en particulier, aux outils de statistiques. On a l'impression encore que, de façon générale au Canada, de façon particulière au Québec, les maths restent considérées par l'ensemble de la population comme le privilège d'une petite population qui a décidé d'en faire, là. Il nous semble que, si l'on veut vraiment avoir une société économiquement, technologiquement avancée, il va falloir que l'ensemble de la population, qui a une formation de niveau universitaire, ait une formation universitaire qui soit fondée sur un minimum de connaissances mathématiques.

M. Gendron: Vous ne croyez pas - rapidement, avant de passer à l'autre question - que ce serait davantage une solution à retenir, de privilégier l'option suivante, à savoir qu'il n'y a plus personne qui obtient un diplôme d'études collégiales qui peut s'en aller en sciences humaines et en sciences sociales sans avoir

réussi minimalement les cours de mathématiques obligatoires du secondaire. Là, je vous comprends un peu. Le drame, c'est qu'il y a des jeunes qui peuvent aller au collégial, s'en aller en sciences humaines et en sciences sociales, sans avoir même réussi ce qu'on appelle les mathématiques de base du cours secondaire. Et là je vous comprends, parce que ça veut dire que, dans une formation de base, quelqu'un qui n'aurait même pas des connaissances minimales ou élémentaires en mathématiques, compte tenu de ce que vous avez indiqué comme avenir au niveau économique, mondialisation... et, là, je ne veux pas embarquer dans ces créneaux-là. Ça fait difficile d'envisager ça. Est-ce que vous ne croyez pas que ce serait plutôt cette option-là qu'on devrait privilégier, que de dire: Même si tu vas en sciences sociales ou en sciences humaines, à l'université, ça va te prendre des maths obligatoires de base, de niveau universitaire?

Mme Chambers: Ce serait beaucoup mieux.

M. Tavenas: Ça me semblerait être, disons... Ce que vous proposez comme une solution me semble être une exigence minimale, et la recommandation que nous faisons est qu'au-delà de ces exigences minimales il devrait y avoir une formation supplémentaire au niveau du cégep. D'ailleurs, on voudrait transférer votre exigence minimale un étage au-dessus.

M. Gendron: Vous la relevez. J'ai compris. Merci beaucoup. Autre question que je voudrais poser: Vous avez fait bien, je pense, d'insister sur le processus de réforme des programmes. Vous avez, dans votre mémoire, quelques éléments plus particuliers, plus pointus, et je vous cite précisément. Vous dites: Nous sommes d'avis qu'il faudrait officiellement solliciter l'avis et les compétences des professeurs d'université. La difficulté que ça me pose, c'est qu'il y a toujours deux voies dans la vie. En gros, on structure des voies officielles et, souvent, les gens essaient de les contourner par des choses moins officielles. Puisque personne ne convient de cette ultime nécessité qu'il y ait plus d'interrelation ou d'harmonisation interordres... Vous offrez votre collaboration. Vous connaissez ça. Vous en êtes. Mme la ministre a commencé, d'entrée de jeu, en disant: On félicite, d'une façon extraordinaire, l'apport de McGill au niveau de l'enseignement supérieur, et ce n'est pas faux. Alors, j'arrête là tout de suite.

La question que je vous pose: Quelle forme devrait prendre cette complémentarité requise, et que vous souhaitez? Et si vous en reparlez encore, avec raison, qu'est-ce qui fait qu'on ne réussit pas, sans avoir des structures à n'en plus finir, à avoir des mécanismes de complémentarité plus forts, plus significatifs, qui donneraient des résultats? Parce que, moi, je veux que les universités soient dans le coup de la réforme des programmes. Vous héritez de ces jeunes-là; donc, il faut que vous soyez dans le coup. Si vous suggérez ça, ça signifie que vous ne l'êtes pas assez concrètement, puisqu'on ne ferait pas de recommandations à l'effet qu'il faudrait officialiser, et formellement s'assurer que l'avis du milieu universitaire soit dans le décor ou la démarche de révision du processus des programmes. Pourquoi ça ne l'est pas, et qu'est-ce qu'il faudrait encore inventer pour s'assurer qu'on ne parle plus de ça pour les 15 prochaines années? Autrement dit, pour que ça devienne un automatisme?

Mme Chambers: On a peut-être choisi le mauvais mot. Ce n'est peut-être pas «officiel». On aurait peut-être dû dire «systématique», que ce soit tout naturel, quand on fait le saut du secondaire au cégep, qu'il y ait un trait d'union, une passerelle, non pas le précipice pour remonter. C'est exactement la même chose quand on va du collégial à l'université. Ça s'est fait, comme M. Tavenas vient de le décrire, en génie. Ça fonctionne. Mais, ça, c'était parce que les facultés de génie commençaient vraiment à prendre de l'importance, et on voyait que ce qu'on nous envoyait du cégep ne faisait pas l'affaire. Alors, ils ont pris ça en main. Mais il me semble que le ministère est le parfait trait d'union entre les différents niveaux. Après tout, si, par exemple, après toutes ces audiences, le ministère et Mme la ministre décidaient, maintenant, de prendre une direction, que ce soit fait en consultation avec ce dont ont besoin les universités, toutes les universités.

Moi, je suis convaincue qu'à la fin de la journée ou de la semaine d'audiences vous allez trouver qu'il y a vraiment un fil conducteur à travers tous ces mémoires. Il va y avoir des différences, on va souligner ceci ou cela, peut-être des différences de pluralité, mais ça, ça va durer, alors que ce soit pensé en fonction... pas d'un tout tout seul, isolé, un niveau... On pense souvent qu'au collégial c'est gratuit, que c'est de l'accessibilité, mais on pense, au collégial, que ce soit... L'accessibilité, on ne saisit pas toujours ce que ça veut dire. Ça veut dire facile d'accès; ça ne veut pas dire facile de sortie! Vous savez, ça ne veut pas dire que, ce soir, on va avoir notre bout de papier. Alors, on a un réel besoin. Il faut rentrer. Alors, c'est l'accessibilité à un niveau supérieur qui est l'important mais, si on veut aller plus loin, et même si on veut aller plus loin plus tard, on devrait se rendre à un niveau et l'université connaît les paramètres du niveau qu'il faut atteindre.

(12 heures)

M. Tavenas: Je pourrais peut-être rajouter que dans notre perception il ne s'agit pas de créer de nouvelles structures ou de nouveaux mécanismes, mais d'utiliser les structures en place et les mécanismes qui ont été mis en place ou les modèles qui ont été mis en place. L'exem-

ple de la réforme des programmes au niveau des sciences dans les années 1987-1988 a permis une interaction fructueuse. Le CLESEC permet aussi un certain nombre d'interactions. Son fonctionnement depuis deux ans maintenant a donné satisfaction, je pense, a permis de faire un certain nombre de progrès. Il y a certainement de la place, dans le domaine des sciences humaines en particulier, pour une plus grande, je dirais, intégration des processus qui ont déjà été utilisés au niveau des sciences.

M. Gendron: Merci beaucoup.

Le Président (M. Hamel): Alors, voici. Il nous reste très peu de temps, mais j'aimerais vous poser une question, si vous me le permettez. Dès le début de votre présentation, Mme Chambers, vous avez souligné que votre mémoire se présentait sous l'aspect pratique et, pour continuer un peu dans le sens de la flexibilité des programmes et l'autonomie des collèges, vous suggérez, à la page 7, une plus grande autonomie: «Nous suggérons de donner aux collèges une plus grande autonomie dans l'élaboration de leurs programmes et l'affectation de leurs ressources afin de permettre à ceux et celles qui y travaillent de prendre un plus grand nombre d'initiatives et de répondre aux besoins nouveaux et locaux.» Pourriez-vous nous préciser un peu plus ce que vous voulez dire par cette plus grande autonomie, dans le sens pratique, comme vous le mentionnez, s'il vous plaît?

Mme Chambers: C'est que tout le long de notre mémoire nous avons souligné le besoin de resserrer les normes et de hausser les normes pour les compétences fondamentales. Et, par cela, nous ne voulions pas dire qu'il faudrait avoir quelque chose de rigide, d'une façon très rigide. Il y a ce côté-là. L'autre côté, c'est que les cégeps ont des clientèles différentes. Ils ont des problèmes ou des facteurs locaux; ça dépend s'ils sont en région, à Montréal ou à Québec; ça dépend souvent des quartiers dans lesquels ils sont situés. Ils ont des besoins particuliers qu'ils devraient pouvoir explorer et ils pourraient s'en servir pour former des cours, etc., qui répondent à des situations particulières, et pas si générales. Est-ce que ça vous... C'est un peu flou?

M. Tavenas: Je pourrais peut-être poursuivre. En fait, idéalement, ce qu'on recherche, c'est des programmes de cégep qui sont plus stricts et plus systématiques dans l'acquisition d'éléments de base de connaissance et qui permettent une flexibilité dans l'acquisition d'éléments additionnels. Et, en fait, ce qu'on dit, c'est de réexaminer la structure qui existe à l'heure actuelle dans les programmes de cégep, mais en mettant plus de rigueur dans ce qui doit être le coeur des programmes de formation, en ayant plus d'uniformité dans ce coeur des programmes de formation et en laissant, par contre, plus d'autonomie aux cégeps dans la formulation de la partie qui leur revient.

Le Président (M. Hamel): Ça va, merci. Mme la ministre, pour conclure, s'il vous plaît.

Mme Robillard: Il nous reste à vous remercier, Mme Chambers et M. Tavenas, d'être venus témoigner auprès de la commission de votre expérience à McGill. Merci bien.

Le Président (M. Hamel): Alors, je vous remercie, Mme Chambers, M. Tavenas. Et nous allons inviter les représentants de l'Union des municipalités régionales de comté à venir nous présenter leur mémoire, s'il vous plaît. Je suspends pour deux minutes.

(Suspension de la séance à 12 h 5)

(Reprise à 12 h 7)

Union des municipalités régionales de comté et des municipalités locales du Québec

Le Président (M. Hamel): Si vous voulez bien prendre place, s'il vous plaît, nous allons immédiatement débuter notre séance. Bonjour et bienvenue, M. Nicolet. Il me fait plaisir de vous accueillir, ainsi que M. Fernet. Alors, sans plus tarder, si vous voulez nous présenter votre mémoire.

M. Nicolet (Roger): Merci, M. le Président. Mesdames, messieurs, c'est avec beaucoup de plaisir que nous nous adressons à vous aujourd'hui et, si vous me permettez, de brièvement vous présenter notre mémoire...

C'est parce qu'elle est convaincue que les cégeps ont un rôle essentiel à jouer dans le développement des localités et des régions du Québec que l'UMRCQ tient à attirer l'attention de la commission parlementaire sur les aspects qui lui apparaissent primordiaux pour l'avenir des communautés locales et régionales. La mondialisation des marchés et l'adaptation qu'elle impose aux entreprises ont clairement fait ressortir l'importance de la qualification des ressources humaines dans la vitalité des économies nationales et, a fortiori, dans les économies régionales. La transformation des secteurs économiques et l'introduction nécessaire de nouvelles technologies dans les procédés de production requièrent des techniques qualifiées, et ce, dans toutes les régions du Québec.

Les collèges publics ayant un mandat de formation générale et de formation technique, il est clair que pour l'UMRCQ ce sont là des établissements dont les activités sont indispensables pour les régions. Cependant, nous déplo-

rons le fait que la formation technique n'attire pas autant de jeunes qu'il serait souhaitable. Ce manque d'enthousiasme, voire d'intérêt pour la formation technique, nous apparaît problématique pour l'avenir des régions et surtout pour celles qui sont déjà aux prises avec des situations marquées de sous-développement. Ces dernières ont, plus que toute autre, besoin de personnel qualifié pour redresser la situation. Le manque d'intérêt qui, trop souvent, se combine avec l'exode d'une partie des jeunes pourrait bien engendrer à court ou moyen terme une diminution des programmes techniques offerts en région. Une telle situation viendrait considérablement affecter les efforts de développement et partout accélérer le processus de dévitalisation de plusieurs MRC du Québec.

Pour faire échec à un tel scénario, il est urgent de stimuler l'intérêt pour la formation en techniques, notamment en techniques physiques, de faire connaître les possibilités qu'offrent ces formations et de favoriser la reconnaissance sociale des technologues. C'est pourquoi l'UMRCQ recommande: que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science engage des actions énergiques et immédiates pour valoriser la formation technique et en faire la promotion, et que ces actions insistent sur le potentiel à développper dans chacune des régions du Québec; que les cégeps poursuivent et développent leurs efforts pour mieux faire connaître aux jeunes les débouchés des programmes techniques et les perspectives d'emploi; que, pour ce faire, les cégeps expérimentent diverses formules - l'une de ces formules pourrait être, par exemple, d'organiser des journées portes ouvertes destinées principalement aux jeunes du secondaire afin que ceux-ci puissent y recevoir de l'information, rencontrer d'anciens diplômés; que les cégeps établissent des liens plus étroits entre le contenu des programmes et les exigences des employeurs régionaux; qu'ils s'impliquent sur le plan national pour favoriser la définition d'un statut de technologue.

(12 h 10)

À l'heure actuelle, l'implantation et le maintien des programmes relèvent du ministère. Par expérience, l'UMRCQ se méfie des décisions trop centralisées qui, dans bien des cas, reposent davantage sur des rationalités sectorielles que sur l'ensemble des réalités des territoires qui y sont assujettis. Considérant que la primauté des rationalités sectorielles a trop souvent eu des effets néfastes pour le développement des territoires, considérant que la majorité des cégeps ont acquis une nouvelle connaissance des besoins des territoires où ils exercent leurs activités, l'UMRCQ recommande: que les cégeps examinent, avec les organismes et entreprises de leur milieu, la pertinence de maintenir ou d'implanter des programmes en région et que le ministère accorde plus d'importance réelle aux résultats de tels examens; que le ministère reconnaisse que les seuils de viabilité d'un programme peuvent être différents d'un type de région à l'autre, dépendamment des agglomérations et localités desservies: que sur la base de cette reconnaissance les cégeps aient plus de latitude dans la décision d'implanter ou de maintenir des programmes de formation.

Dans le régime pédagogique, les cégeps disposent d'une marge de manoeuvre pour adapter une partie des contenus des programmes qu'ils dispensent. L'UMRCQ est d'avis que de telles dispositions sont aptes à favoriser une plus grande cohésion entre les formations et les besoins des régions. Pour y parvenir, il faut que tous les collèges publics mettent en place des mécanismes pouvant leur assurer une rétroaction des organismes et des entreprises du milieu sur la pertinence de la formation reçue par les diplômés à leur emploi. La généralisation de tels mécanismes permettra une meilleure adaptation des contenus et une plus grande vitesse de réaction face aux nouveaux besoins.

Considérant ces marges de manoeuvre bénéfiques, l'UMRCQ recommande: que tous les cégeps utilisent cette latitude dans la perspective de répondre aux besoins réels des régions et non seulement dans celle de répondre à des besoins internes de gestion du personnel; que tous les cégeps mettent en place des mécanismes de rétroaction pour bien cerner l'efficacité du travail accompli et les améliorations à apporter.

Dans le contexte où, pour survivre, les PME doivent adopter de nouvelles façons de faire, l'UMRCQ est convaincue que les cégeps doivent jouer un rôle important dans la recherche appliquée et dans le transfert des technologies. Les centres spécialisés de certains collèges répondent déjà à des besoins spécifiques. Cependant, il faut bien tenir compte du fait que ces centres spécialisés ne sont pas distribués également sur l'ensemble du territoire québécois. Même s'ils ont des vocations provinciales, on peut facilement comprendre que les besoins peuvent être différemment accueillis du seul fait de la proximité de la connaissance ou de la reconnaissance de l'existence de ces centres. Or, partout dans les régions, les PME n'ont pas les moyens suffisants pour financer de la recherche appliquée pouvant les conduire à des transferts technologiques, à des améliorations de procédés ou à de nouvelles productions.

Considérant l'importance de la recherche appliquée dans la survie et le développement de toutes les régions, considérant que les cégeps sont implantés dans toutes les régions du Québec, l'UMRCQ recommande de reconnaître aux cégeps une mission de recherche, mission non concurrentielle avec celle des universités puisque ces institutions peuvent être tournées davantage vers la recherche fondamentale; que, suite à cette reconnaissance se développent des interactions entre, d'une part, les cégeps et les centres spécialisés et, d'autre part, les cégeps et les

universités; que le ministère mette en place des programmes de financement élargis pouvant accueillir des projets visant le développement social et culturel des localités et des régions.

La formation étant primordiale pour le développement des localités et des régions, l'UMRCQ insiste sur la nécessité de rendre accessibles les services de formation aux adultes. Dans les régions dont le peuplement se caractérise par une moins grande densité de population et par sa dispersion sur le territoire, l'accessibilité aux services ne peut s'établir de la même façon que dans les zones urbaines. Or, il semble, encore une fois, que ce sont des normes provinciales qui ont cours. Ces normes, telle celle qui exige un pourcentage minimal d'étudiants, sont la plupart du temps facilement applicables dans les zones métropolitaines mais deviennent vite des écueils sur lesquels se brisent les espoirs de formation des zones plus excentriques.

Si le gouvernement reconnaît, d'une part, que les ressources humaines seront dans l'avenir le principal atout du Québec et s'il reconnaît, d'autre part, que le développement global de toutes les régions est nécessaire au dynamisme du Québec, l'UMRCQ est d'avis que l'assouplissement des normes du ministère et leur adaptation aux réalités régionales deviennent alors de simples gestes assurant la cohérence avec les prises de position. L'UMRCQ est bien consciente des réalités financières qui peuvent découler de cet assouplissement. Cependant, elle persiste à croire qu'une volonté politique ferme permettrait de trouver les aménagements budgétaires nécessaires à la réalisation de cet objectif d'accessibilité. Nous irons même plus loin en disant qu'il est, pour nous, indispensable de multiplier les lieux de formation en dehors des cégeps pour répondre aux besoins du plus grand nombre d'individus. Donc, nous recommandons que se manifeste à tous les échelons une véritable volonté politique pour rendre accessible la formation aux adultes et que, dans l'immédiat, cette volonté se traduise par la modulation des normes provinciales et par la déconcentration de lieux de formation.

Plusieurs des recommandations formulées plus haut font appel à des liens entre les cégeps et les organismes et entreprises de leur milieu. Dans notre vision du rôle des cégeps dans le développement régional, l'établissement de tels liens nous apparaît fondamental. C'est par ces liens de partenariat que pourra se réaliser une plus grande synergie entre les intervenants d'un même milieu, que pourront se développer les stages en milieu de travail, s'expérimenter des formules d'enseignement coopératif, s'établir un diagnostic le plus sûr possible des besoins de formation des entreprises, des organismes, des individus.

Ayant beaucoup insisté sur ces liens, nous ne saurions passer sous silence ceux qui devraient se tisser entre le cégep et le monde municipal. En terminant, nous recommandons que, pour tenir compte des besoins de l'ensemble des territoires dans lesquels ils agissent, les cégeps développent des liens de partenariat non seulement avec les villes où ils sont implantés, mais aussi avec les municipalités locales et les MRC; que, pour affirmer de tels liens et assurer une véritable représentation des réalités territoriales, les élus municipaux soient appelés à siéger sur les conseils d'administration des cégeps.

Prenant comme position centrale que les cégeps ont un rôle essentiel à jouer dans le développement des localités et des régions, l'UMRCQ insiste sur les positions suivantes: nécessité, pour supporter les efforts de développement des régions, de valoriser et de raffermir la formation technique dans les régions; nécessité de marges de manoeuvre accrues pour les cégeps dans l'implantation et le maintien des programmes en région, le tout en concertation avec les intervenants de leurs milieux; nécessité de reconnaître que les seuils de viabilité des programmes doivent s'établir en tenant compte des réalités régionales; utilisation des marges de manoeuvre des cégeps dans l'établissement des curriculum pour répondre d'abord aux besoins réels des régions; mise en place de mécanismes de rétroaction pour bien cerner l'efficacité du travail accompli; reconnaissance d'une mission de recherche appliquée pour l'ensemble des cégeps et développement de cette mission autour des réalités des régions; développement de l'accessibilité à la formation pour les adultes sur l'ensemble des territoires régionaux via la modulation des normes provinciales et la déconcentration des activités; établissement de liens de partenariat entre les cégeps, les organismes et entreprises du milieu et le monde municipal; représentation du monde municipal sur les conseils d'administration des collèges. Je vous remercie de votre attention.

Le Président (M. Hamel): Merci, M. Nicolet. Pour débuter notre échange, Mme la ministre, s'il vous plaît.

Mme Robillard: Merci, M. le Président. Je voudrais d'abord saluer les représentants de l'Union des municipalités régionales de comté et des municipalités locales. Je pense que, de votre point de vue à vous, qui est, je dirais, résolument régional dans l'ensemble de notre province, vous êtes bien placés pour nous parler du rôle des cégeps dans les différentes régions du Québec. Et je prends bien note de votre appui, si ce n'est que vous dites très clairement dans votre mémoire que les cégeps ont un rôle essentiel dans chacune des régions du Québec.

M. Nicolet, j'aimerais ça commencer l'échange avec vous en parlant de la formation technique, parce que vous insistez beaucoup là-dessus dans votre mémoire. Et votre premier

point est sur la nécessité de valoriser la formation technique, dites-vous, étant donné que nous manquons de jeunes dans ce secteur-là. Et vous avez différentes recommandations en vue de valoriser la formation technique. Il y a différentes recommandations qui s'adressent aux cégeps. Il y en a une qui s'adresse au ministère, la première, et vous nous suggérez d'engager des actions énergiques, dites-vous, pour valoriser la formation technique. M. Nicolet, quand vous avez écrit cette recommandation, est-ce que vous aviez des choses en tête?

(12 h 20)

M. Nicolet: Je crois, madame, que, essentiellement, ce qui... Et là je dois faire appel à mon expérience professionnelle plutôt qu'à mon expérience d'élu municipal, mais il me semble que toute la formation technique au Québec n'a pas reçu l'accent ou l'attention suffisante de l'opinion générale. Et c'est là que le ministère, je crois, peut jouer un rôle important, en ce sens que c'est un travail de sensibilisation de l'opinion publique qu'il faut envisager pour progressivement donner et reconnaître à tous nos technologues un statut professionnel, comme ils en ont déjà dans plusieurs pays, en Europe en particulier, où la fonction de technologue jouit d'une reconnaissance sociale qu'elle n'a pas au Québec. C'est un travail de fond, c'est un travail à terme, et seul, je crois, le ministère peut l'assumer parce que c'est véritablement des valeurs sociales dont il est question.

Mme Robillard: Justement, M. Nicolet, quand vous nous suggérez que les cépeps s'impliquent sur le plan national pour favoriser la définition d'un statut de technologue, puis vous parlez de type de corporation professionnelle, pourriez-vous être un peu plus précis dans cette recommandation-là? Vous devez sans doute savoir qu'existe depuis plusieurs années la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec, que cette corporation-là peut réunir des jeunes ou des adultes en provenance au moins de 80 programmes dispensés à l'heure actuelle dans les cégeps, alors...

M. Nicolet: Oui.

Mme Robillard: Oui, ils viennent nous rencontrer ce soir, justement, pour nous parler de leur perception de l'enseignement collégial. Mais est-ce que vous faisiez, donc, référence à la création d'une autre corporation?

M. Nicolet: Non. Je pense que, d'abord, leur existence est relativement récente, toute proportion gardée, quand on compare l'organisme dont vous faites mention avec les corporations professionnelles traditionnelles que nous connaissons, ou plutôt les ordres professionnels. Il me semble que la difficulté qu'ils connaissent vient surtout des problèmes qu'ils ont à se situer par rapport aux corporations professionnelles traditionnelles. Il va falloir délibérément, je pense, venir en aide aux organismes qui existent et à ceux qui pourraient se développer pour qu'ils mettent l'accent sur la valorisation de leurs membres, sur l'enrichissement de la vie du technologue face à la société en général plutôt que de se perdre dans des échanges parfois stériles avec les corporations professionnelles traditionnelles.

Mme Robillard: M. Nicolet, au niveau des services d'éducation aux adultes, dans votre mémoire, vous recommandez qu'on améliore l'accessibilité au niveau de l'éducation des adultes dans les différents cégeps. Mais vous allez plus loin, dites-vous vous-même, vous jugez indispensable de multiplier les lieux de formation en dehors des cégeps. Pourriez-vous être plus précis sur cette recommandation-là?

M. Nicolet: Oui. Je pense que, de plus en plus, surtout en région, c'est la réalité que nous connaissons. Enfin, pour revenir en arrière, tout le problème démographique en région, tout le problème d'émigration des jeunes en dehors des milieux régionaux trouvent leur origine dans la structure de notre système d'éducation au Québec. En ce sens que, pour bénéficier d'une formation plus poussée, immanquablement, le jeune en région doit se diriger vers les centres urbains, que ce soit d'abord au niveau du cégep et, à plus forte raison, lorsqu'il se dirige vers une formation universitaire. Ceci a pour conséquence que, souvent, ils deviennent des urbains par accoutumance ou par osmose avec le milieu dans lequel ils sont appelés à se développer et ils y restent. Ce qui se solde, au terme du processus de formation, par une perte nette pour les régions où ces jeunes ne retournent tout simplement plus. Et il me semble que, dans la mesure où on parle de formation technique, si on peut éviter ce dépaysement, ce déracinement des jeunes, si on peut trouver une façon de rapprocher la formation de leur milieu, où ils ont leurs racines et, on l'espère, où ils pourront se développer toute leur vie, qu'on puisse trouver des façons d'être beaucoup plus flexibles et d'apporter chez eux des programmes spécialisés dont ils ont besoin.

Mme Robillard: Oui, mais, M. Nicolet, je pense que j'ai de la difficulté à vous saisir parce que, quand on regarde la carte des cégeps à l'heure actuelle, dans l'ensemble de la province: leurs différents campus, leurs centres d'études collégiales, les antennes, les centres d'éducation des adultes qui sont ouverts, des points de services différents dans chacune des régions, vous le savez, au complet, quand on regarde... À quelques exceptions près, j'ai l'impression que dans chacune des régions du Québec il y a une présence, il y a une accessibilité physique qui est là. Mais, vous, vous dites: Il faudrait multiplier

les lieux de formation en dehors des cégeps. Qu'est-ce à dire? Où ça? En entreprise, je ne sais pas à quoi vous référez?

M. Nicolet: Je pense qu'il y a peut-être malentendu sur la notion de «en dehors». Je pense en particulier à un exemple. Vous aviez, ce matin, je crois, le cégep de Rivière-du-Loup accompagné d'un certain nombre d'élus du Bas-Saint-Laurent. Il me semble que les exemples... Et ce n'est pas nécessairement les cégeps qui sont remis en cause, mais un des exemples qui m'est le plus présent à l'esprit. c'est l'exemple qui avait été mis en évidence par le Conseil des affaires sociales lorsqu'il a voulu publiciser tout ce phénomène auquel je faisais allusion. Il parlait du fameux soudeur du Témiscouata qui, pour recevoir des cours de formation, devait se rendre à Rivière-du-Loup, de tout ce que ça impliquait comme efforts personnels, comme frais, comme difficultés pour trouver le niveau de formation nécessaire à l'individu pour se développer davantage. Il me semble que, toutes choses étant égales, nous vivons la même problématique avec les cégeps et la formation continue des adultes où il est de plus en plus difficile d'amener la clientèle aux lieux de formation quand on devrait investir plus d'efforts - je ne dis pas qu'il n'y en a pas qui sont investis - pour rendre la formation plus accessible à la population là où elle se trouve plutôt que, immanquablement, toujours faire l'inverse.

Mme Robillard: Mais, M. Nicolet, vous êtes...

M. Nicolet: Je pensais à une nouvelle qui sortait en Estrie ce matin, où, au niveau secondaire, on faisait des gorges chaudes d'un programme qui allait concentrer à Sherbrooke certains programmes professionnels au niveau secondaire, au détriment des MRC périphériques. Et, pour moi, c'est une perte nette pour les régions, même s'il y a une bonification, une amélioration au niveau de l'efficacité de l'appareil scolaire. Et la même chose s'applique au niveau collégial. Donnacona est un exemple récent où on a fait un effort pour se rapprocher des clientèles plutôt que de faire l'inverse.

(12 h 30)

Mme Robillard: M. Nicolet, je pense qu'au niveau du principe on peut être d'accord avec une plus grande accessibilité non seulement dans chacune des régions, mais même au niveau des localités. Mais, d'un autre côté, vous n'êtes pas sans savoir qu'on ne peut pas rendre disponible la carte de tous les enseignements professionnels de toutes les spécialités dans toutes les localités du Québec. Il y a comme un point d'équilibre à atteindre.

M. Nicolet: Oui. Je vous le concède bien volontiers.

Mme **Robillard:** Merci.

Le **Président** (M. **Hamel):** Merci. M. le député d'Abitibi-Ouest, s'il vous plaît.

M. **Gendron:** Oui. Ça me fait plaisir de recevoir M. Nicolet ainsi que M. Fernet. Je pense qu'un sujet comme l'avenir des études collégiales ne pouvait pas amener votre contribution... Et vous avez un mémoire - je vais le dire comme je le pense - très simple, mais précis, très concret, précis. Vous avez des recommandations assez concrètes, et je n'ai pas d'objection à vivre avec ces recommandations. Que l'Union des municipalités du Québec, rurales et locales, vienne nous dire qu'il n'y a pas assez de jeunes qui choisissent la formation technique, c'est important de le rappeler parce que, même avec tous les rappels qu'on fait comme société depuis plusieurs années, on n'a pas réussi à faire prendre le virage. Donc, il faut le rappeler encore et indiquer, par voie de conséquence, qu'il y a lieu d'avoir également des mécanismes renforcés de revalorisation et de vente pour qu'il y ait plus de jeunes qui la choisissent. C'est une nécessité. Vous avez touché également un point important au niveau de la recherche appliquée, compte tenu que dans les régions il y a lieu de faire plus de transferts technologiques et que c'est important d'impliquer une institution comme un cégep.

Pour ce qui est de l'éducation des adultes, je vous sais gré également d'avoir insisté, parce qu'il me semble que s'il y a une place où le gouvernement pratique plutôt deux discours que la réalité, c'est bien dans l'éducation des adultes. Il n'y a vraiment pas assez de politiques de soutien pour rendre l'éducation plus accessible - et là, que ce soit en dehors ou en dedans. Actuellement on demande à beaucoup de Québécois et de Québécoises de parfaire leur formation et de s'ajuster, et on fonctionne avec des enveloppes fermées, et on fonctionne à bien des endroits avec des rejets; il y a un certain nombre d'adultes qui se sont vu refuser l'accès, que ce soit pour des raisons d'accessibilité - genre votre soudeur qui a trop long à faire - mais c'est plus lié actuellement à l'absence de soutien financier.

Je ne pense pas qu'on puisse, en 1992, dire: Il est urgent de retourner aux études, et fonctionner avec des enveloppes fermées. C'est incompatible, et je trouvais correct que vous le disiez. Vous êtes conscients des réalités financières qui découleraient des assouplissements que vous réclamez. Vous le dites, mais vous persistez à croire qu'une volonté politique ferme, bien arrêtée, permettrait de trouver les aménagements budgétaires nécessaires. Je suis du même avis. Quand on «priorise» quelque chose, il y a toujours moyen de trouver les soutiens financiers requis et, pour ce qui est de l'éducation des adultes actuellement, ce n'est sûrement pas le cas présentement. Il n'y a pas assez d'efforts. Il

y a trop d'offres de programmes qui se multiplient, qui sont mal arrimées à l'interne au niveau du ministère de l'Enseignement supérieur et également du ministère de la Main-d'oeuvre et de la Sécurité du revenu.

J'ai deux questions. La première, je trouvais heureux, M. Nicolet, que vous souligniez ceci, et c'est ce qu'il y a de neuf... Donc, j'y vais de deux petites questions sur des éléments neufs. À la page 3 de votre mémoire, vous dites: Pour parvenir à cette marge de manoeuvre et à une meilleure articulation entre les programmes et les curriculum «il faut que tous les collèges publics mettent en place des mécanismes pouvant leur assurer une rétroaction des organismes et des entreprises du milieu sur la pertinence de la formation reçue par les diplômés à leur emploi. La généralisation de tels mécanismes - à tout le Québec, c'est ce que vous souhaitez - permettra une meilleure adaptation des contenus et une plus grande vitesse de réaction». Parce qu'il y a plusieurs intervenants qui sont venus nous dire: Il y a trop d'écart entre l'ajustement requis et la réalité des ajustements requis par rapport aux contenus de formation et aux types de formation dispensés.

Sur cette recommandation précise que vous faites là, de mettre en place des mécanismes pouvant assurer une rétroaction des organismes et des entreprises du milieu sur la pertinence de la formation, j'aimerais ça que vous soyez plus précis. Comment vous voyez ça - parce que si vous le recommandez, vous y avez réfléchi - en termes de mécanismes? Est-ce que ça devrait être le conseil d'administration du collège qui devrait développer un petit créneau d'interaction avec... Parce qu'il y en a, des «socio», qui sont sur le conseil d'administration. Ou si vous voyez ça d'une façon beaucoup plus serrée, plus précise, pour qu'enfin les collèges s'adaptent plus rapidement à la réalité de ce que j'appelle la rétroaction qu'ils recevraient du milieu par rapport aux contenus des programmes?

M. Nicolet: Vous touchez à deux dimensions du problème, l'une qui est technique et qui relève du fonctionnement des collèges vis-à-vis du ministère et, ça, je serais bien mal venu de m'aventurer sur ce terrain-là parce que, strictement, je n'ai aucune compétence pour m'exprimer là-dessus, même si je dois partager votre constat quant au délai qui, parfois, semble être nécessaire pour passer d'un certain constat à une action concrète qui se manifeste sur le terrain.

Par contre, pour ce qui est des mécanismes - et ça recoupe un peu toute cette dimension des transferts technologiques et des relations entre les collèges et le milieu - il me semble que - et c'était peut-être ça, la préoccupation centrale du mémoire que nous avons présenté - les collèges sont un outil essentiel pour le développement régional. Et ils le sont probablement plus du côté du volet technologique qu'ils ne le sont dans le volet général - général, oui, dans la filière traditionnelle. Mais, comme outil de développement concret pour alimenter, pour animer nos PME qui, souvent, n'ont tout simplement pas les ressources pour porter un programme de développement, un programme de recherche, où il faut un arrimage avec des gens qui sont capables de le faire, il me semble que les cégeps ont un rôle névralgique à jouer. Et, comment le faire - et je pense que c'est ça, votre question - il y a deux façons bien précises qui peuvent être envisagées. D'une part, il y a tout l'équilibre délicat des conseils d'administration qui peut être repensé, mais ça me semble peut-être la moins prometteuse des deux, l'autre étant davantage la possibilité de créer des comités de liaison ad hoc entre certaines industries qui sont particulièrement présentes dans un milieu donné - quelles qu'elles soient, il y a toujours une orientation, une prépondérance de certains types d'industries dans certains milieux - de créer un comité mixte entre le collège, les professeurs et certains porte-parole de l'industrie pour faire cet arrimage qui me semble important.

M. Gendron: L'autre question, c'est: Qu'est-ce que vous croyez... Parce que, moi aussi, je connais la place et le rôle que jouent les collèges liés à des activités de développement régional, de développement local, ce qu'on appelle communément tout le support nécessaire aux collectivités. Vous, vous allez plus loin, vous dites: Reconnaître aux cégeps une mission de recherche, mais, évidemment - parce que vous êtes logiques - non concurrentielle avec celle des universités. Mais comment on va faire ça après qu'on l'a dit? Comment on va faire une mission de recherche au collégial, non concurrentielle avec les universités, si elle porte sur la recherche fondamentale? J'aimerais vous entendre là-dessus.

(12 h 40)

M. Nicolet: Alors, pour nous, il est bien évident que ce n'est pas de la recherche fondamentale qui doit se faire au niveau des collèges mais c'est de la recherche appliquée. Et c'est directement relié à cette nécessité de voir aux transferts technologiques: aider les entreprises à tout simplement développer de nouveaux produits, développer de nouveaux procédés, alimenter toutes leurs façons de faire par ce qui se développe au niveau de la recherche fondamentale ailleurs, en dehors de la vie quotidienne de la petite et très petite entreprise qui n'a tout simplement pas d'antennes dans les milieux de la recherche scientifique. Il faut absolument faire ce lien entre la recherche purement théorique, qui est devenue véritablement la locomotive des sociétés contemporaines, et les petites entreprises, qui sont l'apanage du Québec et de la réalité québécoise, qui sont le reflet de la vie économique québécoise et qui n'ont pas ce lien

qu'on retrouve beaucoup plus facilement dans d'autres sociétés industrielles, où la jonction entre la grande industrie et les fournisseurs qui sont des petites et moyennes entreprises, est beaucoup plus immédiate. Au Québec, un des problèmes, c'est qu'on doit justement développer ce maillage, ou... M. Tremblay l'a appelé les grappes, mais les grappes, il faut qu'elles soient aussi une réalité dans le monde de l'éducation et de la recherche.

M. Gendron: Regardez, M. Nicolet, pour terminer, je vous comprends mais j'ai fait une petite erreur, là. La recherche fondamentale, je sais qu'elle est faite par les universités mais, dans les régions, je ne suis pas capable de convenir qu'il y a beaucoup de recherche fondamentale qui est faite par le milieu universitaire. Et c'est là que je voyais une incompatibilité difficile, parce que je pense à la mienne, ma région. En Abitibi-Témiscamingue, il y a l'Université du Québec qui a dans sa mission: enseignement, recherche et support aux collectivités - elle fait de la recherche plus appliquée que fondamentale. Les grands centres universitaires en ville font de la recherche fondamentale, compte tenu de la masse critique, du nombre de chercheurs. Donc, puisque, dans les régions du Québec, les universités, même si elles ont un mandat de recherche fondamentale, elles font, dans les faits, de la recherche appliquée, vous n'avez pas peur, si c'est ce qu'elles font dans les faits, que si on attribuait un mandat de recherche aux collèges il ne pourrait pas être autrement que sur de la recherche dite appliquée plutôt que fondamentale? Et là, entre autres, si je garde le même exemple chez moi, quel est l'avantage de prendre la recherche appliquée de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue et de la déplacer au collège?

M. Nicolet: Je crois qu'il y a de la place pour tout le monde. On parlait peut-être tout à l'heure plutôt du domaine de l'industrie; on peut peut-être s'arrêter quelques instants sur toute la... On parle beaucoup de développement régional, on pourrait peut-être parler de la tendance récente qui va vers la formation de spécialistes en développement régional. Et là on a vu, par exemple, l'Université du Québec à Trois-Rivières qui a pris des initiatives fort importantes en matière de recherche, qui est peut-être de la recherche appliquée, dans une certaine mesure. Mais comment, à partir d'une formation de base en économie, en géographie, en aménagement du territoire, comment prendre et conjuguer ces différents facteurs ou ces différents domaines de la science pour les cibler de façon beaucoup plus précise sur les particularités du développement régional et de l'animation du développement régional?

Que l'Université du Québec à Rimouski fasse du travail fort important dans ce domaine, bravo. et tout le monde le reconnaît. Mais de l'Université du Québec à Rimouski à l'ensemble du territoire, il y a un lien à faire, et il me semble que les cégeps sont là, dans ce domaine-là, pour probablement, à partir d'un certain travail qu'on pourrait qualifier de recherche appliquée qui se fait à Rimouski, pour le vulgariser. pour le rendre accessible tout simplement à cette multitude d'acteurs du milieu qui, dans chaque région, que ce soit chez vous en Abitibi ou que ce soit ailleurs dans notre territoire, ont à s'impliquer pour encadrer le milieu. On a toute une série de jeunes, les programmes de stages, on a les commissaires industriels, les corporations de développement économique, il y a toutes sortes de bonnes volontés. Il y a des gens qui oeuvrent, mais des gens qui n'ont pas nécessairement accès au bagage nécessaire, et surtout pas au bagage adapté à la réalité de leur quotidien. Donc, c'est un exemple, et je pense qu'on pourrait en prendre d'autres où il serait possible de préciser qu'il y a une fonction pour nos universités en région, mais il y en a une bien précise et il y a une jonction à faire entre la clientèle et l'accès à la connaissance acquise ailleurs.

M. **Gendron:** Je vous remercie.

Le Président (M. Hamel): Merci. Les parlementaires n'ayant pas d'autres questions, j'inviterais Mme la ministre à terminer cet échange.

Mme Robillard: Oui, merci, M. le Président. Sûrement, M. Nicolet, que même si les collèges, dans leur loi actuelle, n'ont pas de mission spécifique au niveau de la recherche appliquée, vous n'êtes pas sans savoir que les centres spécialisés des collèges qui sont dans toutes les régions du Québec jouent un rôle, justement, de recherche appliquée et de transfert technologique. Donc, c'est peut-être par ce canal-là, au niveau de la reconnaissance plus explicite, je dirais, de leur action en termes de transfert technologique qu'il faudrait regarder d'un peu plus près, même si les gens des grands centres urbains nous disent: Comment se fait-il que ces centres soient partout dans les régions et qu'on n'en ait pas dans les centres urbains, ou très peu? Mais, sur ça, sûrement que l'UMRCQ est d'accord avec le fait qu'ils soient partout dans les régions du Québec. Merci, M. Nicolet, d'être venu témoigner aux auditions de la commission. Merci bien.

Le Président (M. Hamel): Merci. La commission suspend ses travaux jusqu'à **15** heures.

(Suspension de la séance à 12 h 46)

(Reprise à 15 h 14)

La Présidente (Mme Hovington): La commis-

sion de l'éducation va reprendre ses travaux avec la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Bonjour et bienvenue. Avant de vous céder la parole pour que vous puissiez vous présenter aux membres de la commission, je reconnaîtrai M. le député d'Abitibi-Ouest qui aurait une question à poser.

Organisation des travaux

M. Gendron: Mme la Présidente, c'est une question d'information aux membres de la commission ainsi qu'à la ministre de l'Enseignement supérieur pour la bonne conduite de nos travaux. Si on regarde l'horaire, que nous avons reçu, de la commission parlementaire, on nous indique que, demain, nous allons continuer d'entendre les mémoires qui ont été prévus par l'équipe ministérielle et la ministre. Cependant, en ce qui me concerne, il y a un certain nombre de mémoires pour lesquels il y a des groupes qui me font des représentations, et j'ai toujours l'intention d'avoir l'occasion de les entendre, parce qu'il s'agit d'une commission parlementaire de consultation générale. Il y a également des considérations que j'appelle pratiques, sur la base de la tradition, de l'expérience et tout ça, et je ne serais complètement pas d'accord que nous mettions fin mercredi soir prochain, tel que l'horaire que nous avons le prévoit, à nos travaux de consultation, à l'audition des différents mémoires reçus puisque nous n'aurions même pas franchi plus de 50 % au moins des mémoires que nous avons reçus. Au moment où on se parle... demain, c'est-à-dire, à la fin de l'horaire, on aura 90 mémoires d'entendus sur 220 mémoires présentés. J'avais indiqué, c'est parce que je n'ai pas eu de retour, donc je suis obligé de le faire comme ça, j'avais indiqué au cabinet de la ministre que j'avais un certain nombre de demandes auxquelles je tenais à avoir une réponse, pour savoir quand nous entendrions ces mémoires-là, et on n'a pas eu de réponse à date, et demain, c'est demain, c'est mercredi que l'horaire se termine.

Alors, moi, je veux bien savoir, pour la bonne conduite de nos travaux, quelles sont les intentions de la ministre pour la suite des choses. Et je lui indique, parce que je n'ai pas de cachette, je lui indique, à elle, ainsi qu'aux autres membres de la commission, que je suis ouvert à discuter un certain nombre d'arrangements pour convenir comment nous devrions terminer la bonne démarche de cette commission parlementaire qui, jusqu'à date, selon mes informations et selon ce que j'ai constaté, se déroule bien et s'est bien déroulée. Je pense que le seul moment que j'ai, c'est à ce moment-ci, avant que nos travaux se terminent, pour prendre un certain nombre de décisions, dépendamment des indications que la ministre nous donnera à ce moment-ci.

En conclusion, en ce qui me concerne, ce n'est pas parce qu'on a remis aux membres de la commission un horaire qui indique que cette commission se termine mercredi soir que la commission est terminée. En ce qui me concerne, d'entrée de jeu je l'avais signalé, je le rappelle, lors de mes remarques préliminaires, j'avais indiqué qu'il fallait entendre au moins les cégeps qui se sont donné la peine de produire un mémoire, et nous avons reçu de part et d'autre, la ministre a reçu également des demandes d'un certain nombre de personnes qui souhaitent être entendues. Ce nombre de personnes qui ont manifesté par écrit le désir d'être entendues n'est pas exhaustif, n'est pas exagéré, et il me semble que la convenance minimale exigerait de nous, membres de cette commission, que nous les entendions.

La Présidente (Mme Hovington): Mme la ministre.

Mme Robillard: Mme la Présidente, à ma connaissance, c'est la première fois que le député de l'Opposition m'interpelle directement sur cette question. Je sais qu'il y a des contacts entre sa recherchiste et mon chef de cabinet, mais c'est la première fois que le député fait cette demande officielle à la ministre. J'en prends bonne note, Mme la Présidente, et je vais lui demander de patienter. Je vais regarder ça aujourd'hui avec mon équipe et je vais lui revenir demain.

M. Gendron: Oui, je voudrais ajouter quand même, Mme la Présidente, que c'est exact, parce que j'étais convaincu qu'elle pouvait parler à son chef de cabinet, premièrement, et, deuxièmement, parce que, sur le plan de la forme, c'est au niveau des leaders et, à ma connaissance, ça fait au moins cinq reprises que mon leader indique à leur leader que cette commission parlementaire n'est pas terminée. Et on attend toujours des réponses, parce que ces gens-là seraient en consultation, nous dit-on. Alors, il me semble que les consultations ont assez duré entre vous pour nous donner un minimum d'indications. Comme je n'ai reçu aucune indication, de quelque nature que ce soit, quant à une marge de négociation pour le petit nombre de mémoires qui, selon moi, devraient être entendus dans ce qui reste, je n'avais pas d'autre alternative que de le faire comme je l'ai fait. De toute façon, nos travaux sont publics, à ce que je sache, ça fait que je n'ai rien à cacher.

Mme Robillard: Non, mais, à ma connaissance, les consultations se poursuivent tout le temps, Mme la Présidente, au moment où on se parle. Alors, je vais revenir directement au niveau des membres de la commission dès demain.

La Présidente (Mme Hovington): D'accord.

M. **Gendron:** Oui, mais un instant, Mme la Présidente. Donc. ça veut dire que la ministre nous dit aujourd'hui que, comme ministre de l'Enseignement supérieur responsable de cette commission, elle n'entend pas mettre fin aux travaux jeudi soir prochain...

Une voix: Demain.

M. Gendron: Demain...

Une voix: Mercredi, demain.

M. Gendron: Mercredi soir prochain.

Mme Robillard: Ce que je dis, c'est que je vais revenir demain avec la question qui m'est posée par le député de l'Opposition.

Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal

La Présidente (Mme Hovington): Sur ce, nous allons débuter avec la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Qui sera le porte-parole?

M. Bonenfant (Luc): Moi-même. Je me présente, Luc Bonenfant, je suis coordonnateur aux affaires académiques de la Fédération.

La Présidente (Mme Hovington): Luc Bonenfant, c'est vous?

M. Bonenfant: Tout à fait.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour et bienvenue. Voulez-vous nous présenter vos collègues?

M. Bonenfant: Je vous présente Geneviève-Catherine Béland, elle est déléguée générale par intérim au service aux étudiants de la Fédération, et M. Éric Bédard, qui est membre du comité de rédaction du mémoire.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, allez-y. Vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

M. Bonenfant: Merci. Mesdames, messieurs, bonjour. Je tiens tout d'abord à remercier le ministère et plus particulièrement la ministre, Mme Robillard, de bien vouloir nous recevoir aujourd'hui dans le cadre de la consultation publique sur l'avenir de l'enseignement collégial. Il convient d'ajouter que la Fédération compte au-delà de 24 000 membres et que, conséquemment, sa voix se doit d'être entendue pour un avenir meilleur de l'enseignement supérieur.
(15 h 20)

Comme nous le mentionnions dans le mémoire déposé au début de l'automne, nous ne sommes point des spécialistes de l'éducation ou de la pédagogie, encore moins de la didactique. C'est plutôt en qualité d'étudiants ayant vécu le processus collégial que nous venons aujourd'hui vous faire part de nos commentaires. L'approche que nous privilégierons sera donc plus pratique que théorique, car, contrairement à bon nombre de personnes ayant défilé devant cette commission, nous n'avons aucun intérêt corporatif à défendre et encore moins avons-nous à protéger notre emploi. Évidemment, à titre d'étudiants ayant passé par le système, nous sommes contre l'abolition des collèges et, paraphrasant M. Stuart Smith à propos des universités, je dirais que, même si le système ne va pas bien, ce n'est pas tout le système qui va mal.

Nous sommes des réformistes, non pas des contestataires, et notre mémoire abonde dans ce sens. La structure du système collégial peut être pertinente. Il faut, cependant, que tous arrivent à l'utiliser à bon escient et de façon constructive. Nous croyons aussi fermement au principe de la gratuité scolaire. Il faut donner la chance à toutes les classes sociales d'accéder à l'éducation supérieure.

Il convient aussi de mentionner que nous nous sommes attardés plus particulièrement à la problématique de l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique. Nous aimerions cependant ajouter que nous croyons que les programmes techniques devraient aussi fournir à l'étudiant qui s'y inscrit une formation fondamentale semblable, voire identique, à celle de l'étudiant inscrit à l'enseignement général, car tous ont intérêt à voir leur champ de connaissances élargi, si ce n'est que pour devenir de meilleurs citoyens.

Par notre mémoire, nous avons tenté de trouver des éléments de solution aux problèmes des collèges tels qu'ils sont structurés présentement. Mais remettre en question les collèges implique inévitablement une remise en question de tout le système scolaire, du primaire à l'université, et une autre commission Parent serait peut-être utile dans ce sens. De plus, une remise en question des cégeps ne va pas sans remettre en cause certaines valeurs sociales. Or, l'objet de notre mémoire n'étant pas une remise en question de la société québécoise contemporaine, il est évident que les éléments de solution apportés aujourd'hui à votre attention reposent sur une remise en question des valeurs auxquelles nous sommes tous confrontés quotidiennement et pour lesquelles il n'existe aucune solution facile.

Nous proposons donc aujourd'hui à la ministre une nouvelle philosophie de la qualité reposant sur les épaules de l'État autant que sur celles de l'étudiant. Il est triste de constater que le cégep n'est plus ce tremplin de savoir où l'on aspire à quelque chose de grand pour son épanouissement personnel et, afin qu'il devienne ce tremplin de savoir, il faut responsabiliser de

plus en plus l'étudiant. Jean Larose écrivait d'ailleurs: «Éduquer quelqu'un, c'est le former et le former, c'est le marquer.»

La première des responsabilités de l'étudiant est, bien entendu, d'étudier. Et, même si cela peut paraître inutile de le mentionner, il convient de dire que, plus que jamais, l'étudiant d'aujourd'hui évolue dans une société où la facilité est prônée. Par conséquent, étudier devient quelque chose de futile pour lui dans la mesure où c'est difficile. Et, comme l'a déjà mentionné Mme Jeanne Demers, de plus en plus les étudiants sont devenus des consommateurs, des utilisateurs de services. L'étudiant doit apprendre à se prendre en main, à se transformer en maître d'oeuvre de lui-même. Il doit, de plus, apprendre à penser de façon autonome, à pratiquer un certain esprit critique.

Il faut arriver à instituer des règlements qui feront en sorte d'aider l'étudiant à se prendre en main sans devenir directif. On pourrait, par exemple, limiter l'abandon d'un cours à deux fois, ce qui permettrait à l'étudiant d'être obligé de comprendre ce qui ne va pas à l'intérieur de ce cours et, éventuellement, peut-être se réorienter vers un autre champ d'études. En ce qui a trait aux standards de formation, ils sont trop bas, nous pouvons le constater aisément. Pensons aux difficultés rencontrées par les étudiants à leur arrivée à l'université pour illustrer ce propos. Il est impératif que le ministère pallie la situation de quelque façon que ce soit. Qu'on pense à instituer des examens nationaux, à évaluer l'enseignement des professeurs, à instituer des programmes de tutorat. Bref, qu'on prenne les mesures nécessaires afin que les étudiants de demain possèdent les outils aux fins d'une bonne éducation, et ces outils nécessaires aux fins d'une meilleure éducation, c'est par la formation fondamentale que l'étudiant pourra les acquérir.

Nous n'insisterons jamais assez sur l'importance, pour le futur citoyen, de posséder une formation fondamentale générale, commune et semblable à celle de tous ses concitoyens. Les collèges d'aujourd'hui se doivent de se donner comme mission de fournir à l'étudiant cette formation. Tous, dans les milieux universitaires, sont unanimes pour dire que l'étudiant d'aujourd'hui marque de graves lacunes tant au niveau de la culture générale que des habiletés de synthèse.

Dans notre mémoire, nous proposons une vision de la formation fondamentale qui répondrait aux besoins réels des étudiants en fonction des adaptations qu'ils auront à subir lors de leur entrée à l'université. Tout d'abord, nous n'insisterons jamais assez sur la qualité de la langue française. Tous les professeurs, qu'ils enseignent l'histoire, la géographie ou la chimie, doivent porter une attention particulière au statut écrit et oral de la langue des collégiens. L'identité d'un peuple passe par son affirmation et cette affirmation commence d'abord par une assumation complète du statut linguistique propre à ce peuple. La syntaxe, la grammaire, les grands auteurs et les disciplines, tels le théâtre, la poésie, le roman, doivent faire l'objet d'études précises et strictes afin d'améliorer la qualité de la langue des collégiens. Jean Larose disait aussi: «Renoncer à l'enseignement de la littérature - et, personnellement, j'ajouterais «de la langue en général» - c'est interdire l'appréhension générale et objective du monde.»

Dans son discours du 4 novembre dernier, Mme Robillard nous disait que la démarche de la commission permettra au Québec de relever des défis de développement et de prospérité économiques, mais aussi un défi de développement social, celui de bâtir une société de gens instruits, compétents, libres, créateurs, responsables, ouverts sur le monde, aptes à accueillir les différences et à vivre dans l'équité, le dialogue et le partage. Or, la philosophie est l'essence même de la réflexion et, à ce compte, le ministère ne ferait que gaffe en supprimant de tels cours. Une rumeur court dans les milieux scolaires à l'effet de la disparition des cours de philosophie, et nous nous inquiétons du peu de sérieux dont ferait preuve la ministre en recommandant l'abolition de ces cours. Mais comprenez bien le sens de mon intervention. En aucun moment ne cautionnons-nous les cours de philosophie tels que structurés présentement. Toutefois, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science se doit de voir à une refonte des quatre cours de philosophie afin de les mieux structurer et ainsi mieux préparer les citoyens de demain que sont les collégiens à raisonner, déduire, induire, critiquer constructivement, bref, amener l'esprit à pratiquer ce pourquoi il fut conçu.

Il en va de même pour les cours d'éducation physique. Un esprit sain dans un corps sain, nous targuons-nous quotidiennement. Dans une société qui, selon les ministères, n'a plus les moyens d'un système de santé universel, nous nous devons de prendre en charge notre corps et notre santé. C'est pourquoi il est impératif de garder au programme les quatre cours d'éducation physique obligatoires. Évidemment, encore ici, des ajustements s'imposent. Il faudra, en effet, voir à ce que l'étudiant soit amené à réfléchir sur les impacts physiologiques de l'exercice physique pour qu'ainsi, de lui-même, il décide de se prendre en main. L'exemple du collège de Saint-Laurent est probant à ce sujet. Chaque cours d'éducation physique est construit de manière à ce que la partie théorique du cours vienne «complémentariser» la partie pratique par une prise de conscience des effets de l'activité physique. Nous disons bravo à ce collège qui a su comprendre les enjeux de la société de demain et espérons que le ministère le suive dans cette voie.

Quant aux cours complémentaires, ne nous le cachons pas, ils sont pour la plupart inutiles.

En effet, l'étudiant d'aujourd'hui, par un contexte social particulier, a une tendance à la paresse. Par conséquent, il choisira toujours les cours complémentaires les plus faciles et sûrement pas ceux qui sont le lundi matin. Le ministère doit donc, selon nous, revoir les standards des cours complémentaires à la hausse pour qu'enfin ces cours servent à ce pourquoi ils ont été conçus, c'est-à-dire un complément harmonieux de la formation de base. Cette idée est fort louable et plus que nécessaire. Il ne reste qu'à l'appliquer 25 ans après avoir été élaborée.

Enfin, dans notre mémoire, nous suggérons aussi l'ajout de quatre cours. La raison en est fort simple. Nous croyons que la formation collégiale est insuffisante et, comme la charge de travail au cégep est légère, du moins dans les programmes généraux, il ne serait pas mauvais d'ajouter à la charge. Ça n'aurait comme effet que de mieux préparer les étudiants à l'université. Et, comme cours d'ajout, nous proposons deux cours d'anglais et deux cours d'histoire. La maîtrise d'une deuxième langue est essentielle dans le contexte mondial d'aujourd'hui et, comme l'anglais est la langue dominante, inutile d'insister sur la pertinence de tels cours. L'histoire, quant à elle, est une discipline qui permet de renforcer l'esprit critique face au monde dans lequel les étudiants évoluent. En effet, par l'étude de l'histoire, on arrive à relativiser les problèmes contemporains, et tout bon citoyen se doit d'être apte à relativiser les événements afin de réagir positivement et en conséquence d'un choix valable pour le peuple dont il fait partie.

En conclusion, il faut dire un mot de la question de l'arrimage cégep-université. Il faut que les collèges et les universités arrivent à s'entendre sur la question des programmes afin que les étudiants soient mieux préparés à leur entrée universitaire. Il est impératif que les programmes collégiaux d'orientation générale répondent aux besoins des universités tant en termes de formation fondamentale que de formation spécialisée. Les étudiants d'aujourd'hui arrivent à l'université et n'y sont que très peu préparés. L'effet est que plusieurs décrochent avant la troisième session. Il suffit de consulter les différents fichiers cohorte pour s'en apercevoir.

(15 h 30)

De plus en plus, cependant, on note une volonté de la part des universités afin de trouver une solution à ce problème. Nous pouvons noter l'exemple de la Faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal. Toutefois, les collèges doivent aussi faire leur part dans le problème de l'arrimage. Une façon d'y arriver serait, sans doute aucun, d'instituer des examens nationaux de fin d'études collégiales à l'instar du baccalauréat français. Ces examens permettraient de s'assurer que les étudiants finissants des différents collèges répondent aux exigences minimales exigées tant par le ministère que les universités. Il faudra toutefois éviter de comparer les différents collèges à partir des résultats de ces examens, car la comparaison pourrait devenir extrêmement médiatique, un peu comme le vivent les universités avec le Maclean's. Or, cette façon de faire est biaisée, nous le savons tous, par le fait qu'elle ne traduit pas le cheminement parcouru par l'étudiant entre l'arrivée et la sortie dans l'institution. Elle reflète plutôt une force compétitive inutile.

Les résultats d'examens une fois compilés pourraient servir au ministère afin de connaître quels collèges ont besoin d'aide ou d'infrastructures plus solides, un peu à la manière des examens finaux du secondaire.

Finalement, nous aimerions toucher la question du professeur dans l'environnement collégial. Le nouveau professeur de collège est généralement quelqu'un de qualifié. Il possède au minimum un baccalauréat et, assez souvent, une maîtrise. Donc, le nouveau professeur est sûrement quelqu'un de motivé, en ce sens qu'après avoir travaillé âprement un sujet pendant plus de deux ans il débarque frais de ses connaissances et avide de les faire connaître. Malheureusement, il sera confronté à un système lourdement bureaucratisé et déshumanisé, à des collègues proches de la retraite désillusionnés, qui ne pensent qu'à leurs vieux jours. Il sera de plus confronté à des étudiants plus ou moins motivés. Bref, une réalité beaucoup moins rose que ce qu'il avait entrevu lui apparaîtra assez rapidement. Il faut absolument que le ministère trouve des moyens rapides et efficaces afin d'humaniser le système. Supporter le professeur et lui fournir les moyens d'accomplir sa tâche de façon saine et agréable devient impératif dans la mesure où la société québécoise décide d'investir dans l'éducation de ses futurs citoyens.

L'éducation se doit d'être la valeur première de toute société qui se respecte, car c'est par l'accroissement de l'éducation que diminue le spectre de l'ignorance. La formation de citoyens dynamiques et éclairés, voilà ce que devrait être la vocation première de toute institution d'enseignement. Tout gouvernement conséquent comprendra que les choix qu'il effectue doivent se faire en fonction de cette philosophie, et donner aux citoyens la chance de se bien former les têtes, comme dirait Rabelais, commence d'abord par donner priorité au dossier de l'éducation en Chambre, notamment en s'assurant que chaque portefeuille soit géré par une personne distincte afin que celle-ci puisse mettre toutes ses énergies sur un dossier cohérent, évitant ainsi de s'éparpiller. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. Bonenfant. Alors, Mme la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je suis très heureuse d'accueillir les membres de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal, d'autant plus que j'imagine que ça ne fait pas longtemps que vous avez terminé votre cégep ou vos études collégiales, alors je pense que vous êtes très bien placés pour nous faire des recommandations.

M. Bonenfant, vous avez très bien lu mon texte d'ouverture au niveau de la commission, et je ne saurais trop insister auprès de vous pour vous dire que c'est des valeurs fondamentales dans lesquelles je crois. Nous avons des défis à relever au Québec, non seulement de développement économique parce que c'est surtout de celui-là dont on entend parler, mais aussi de développement social, et je pense que l'éducation fait partie de cet ensemble pour nous aider à relever ce défi du développement social, où il faut des individus responsables, créateurs, entrepreneurs, innovateurs, en somme, des êtres humains complets. C'est ça que ça veut dire. Et si vous avez pu voir, par mes propos, quelque allusion que ce soit à quelque cours que ce soit, vous n'avez sûrement pas lu mes énoncés au niveau de cette commission parlementaire, M. Bonenfant. J'ai posé des questions et je ne suis pas rendue à l'étape des recommandations, alors je n'ai fait aucune recommandation d'abolition de cours, à ce que je sache. Mais je pose des questions, et vous aussi, vous en posez des questions, M. Bonenfant. Vous en posez tellement que vous avez même un jugement plus sévère que celui de la ministre. Vous avez un jugement très sévère. Là, je ne sais pas comment faire référence à votre texte, parce que, malheureusement, votre texte n'est pas paginé...

M. Bonenfant: Je m'en excuse.

Mme Robillard: ...n'est-ce pas? Sûrement qu'à l'université on pagine nos textes. Alors, vous m'écrivez dans votre lettre, à la deuxième page, vous dites, et c'est très sévère, le jugement que vous portez là: «Le cégep est devenu une sorte de garderie pour jeunes adultes à la recherche d'une identité. Il faut relever les critères de formation et rendre plus difficile l'accès à la diplomation.» Mais expliquez-moi ce jugement sévère. Vous considérez vraiment que le cégep est une garderie?

M. Bonenfant: Lorsque nous parlons de garderie, nous posons un jugement sur l'ensemble de l'institution collégiale. Effectivement, vers 17 ou 18 ans, l'étudiant en est à une période de sa vie où beaucoup de questionnements se posent et, malheureusement, l'institution telle que structurée présentement ne l'encadre pas suffisamment pour qu'il puisse trouver des réponses à ça, ce qui a pour effet qu'on se retrouve avec des gens qui prennent très peu à coeur leurs études de façon générale, on se retrouve avec des gens qui ont l'impression d'aller à l'école de huit à quatre, un peu comme on va à la garderie de huit à quatre pour passer le temps. Ce n'est pas tant...

Mme Robillard: Et ce serait un jugement général pour l'ensemble des étudiants, dites-vous?

M. Bonenfant: Évidemment, ce ne sont pas tous les étudiants qui pensent comme ça, c'est une généralité, et les généralités excluent bon nombre de personnes.

Mme Robillard: Et, pour contrer cet état de fait, vous dites: «Il faut relever les critères de formation et rendre plus difficile l'accès à la diplomation.» Là, j'ai besoin que vous m'expliquiez ça, parce que. ici. depuis le début, ce qu'on entend au niveau de cette commission, c'est que, si on a réussi un tant soit peu l'accessibilité aux études postsecondaires au Québec, on est loin d'avoir réussi tout le domaine de la persévérance aux études et de la diplomation, que c'est quelque chose d'entrer au cégep, mais que c'est quelque chose d'en sortir avec un diplôme dans ses poches. Et vous, vous dites: «Il faut relever les critères de formation.» Vous dites: «Tous auraient la chance d'accéder aux études collégiales. Par contre, seuls les plus doués pourraient recevoir un diplôme.» Ah bon? Est-ce à dire que vous trouvez qu'à l'heure actuelle nous avons du laxisme dans l'émission des diplômes au niveau collégial?

M. Bonenfant: M. Bédard pourra vous répondre.

M. Bédard (Éric): Oui, je me permettrai de répondre...

Mme Robillard: Vous m'inquiétez.

M. Bédard: ...parce que je suis celui qui a rédigé cette partie-là du mémoire. Premièrement, on parle d'accès à la diplomation et non pas d'accès au cégep. On est pour que le cégep demeure accessible à tous, d'où l'introduction de M. Bonenfant sur la gratuité qui nous tient a coeur encore à l'heure actuelle. Donc, attention, lorsqu'on parle d'accessibilité, on pense que c'est un principe qui est toujours noble, toujours correct. On est pour le maintien de ce principe. Mais, lorsqu'on dit «diplomation», cest qu'on parle des standards de la qualité. Comme vous le voyez, dans la première partie de notre mémoire, on parle d'une nouvelle philosophie, finalement, de la qualité.

En 1960, lorsqu'il y a eu, bien sûr, le bill 60 de Paul Gérin-Lajoie, il y avait un fossé absolument énorme entre ce qui était proposé par la commission Parent, donc, qui voulait rétablir les faits... Et le principe no 1 du bill 60 qui reflétait la commission Parent, c'était: Mon

Dieu! l'accessibilité, ça presse. Et avec raison. Sauf que, depuis, on a été un peu obnubilé par ce principe d'accessibilité et on a un peu oublié la qualité en cours de route, on dirait, on a cette impression. Et, là, permettez-moi de simplement citer Paul Gérin-Lajoie qui a écrit, dans ses mémoires, en 1989: «Est-ce qu'on n'a pas eu tendance à laisser glisser l'idéal d'égalité des chances vers une forme d'égalitarisme au détriment de la promotion des exigences de la qualité?» C'est lui-même, c'est le père du bill 60 qui parle de ça.

Maintenant, si vous me parlez du mot «doués»...

Mme Robillard: M. Bédard, revenons à nos taux de diplomation actuels. Ce que vous dites, c'est que, bon, l'accès pour tous...

M. Bédard: Oui.

Mme Robillard: ...mais pas le diplôme pour tous, hein? l'accès pour tous...

M. Bédard: Oui. Bon!

Mme Robillard: ...mais le diplôme seulement pour les plus doués. Vous connaissez...

M. Bédard: Attention! Attention!

Mme Robillard: Ce ne sera pas long, là.

M. Bédard: O.K. Excusez.

(15 h 40)

Mme Robillard: Vous connaissez nos taux de diplôme à l'heure actuelle, nos taux de diplomation à l'ordre collégial, qui sont très faibles, à mon avis, mais vous me dites là-dedans: Écoutez, «il ne s'agit pas "d'écrémer à outrance"», puis que ce soient juste les plus brillants - c'est ça que vous dites dans votre phrase - mais «de ne plus avoir recours à des procédés tels la normalisation pour faire "passer" tout le monde». Est-ce que vous jugez que, présentement, c'est ça qui se passe dans les cégeps, qu'on normalise et qu'on fait passer tout le monde?

M. Bédard: Bien, il y a une facilité d'obtenir le diplôme, si on assiste à nos cours le moindrement. Je pense que, si on assiste à nos cours, si on fait le moindre effort... Et j'aimerais souligner encore le mot «doués», parce que le mot «doués», on vous l'a envoyé... quand on vous a envoyé le mémoire, on l'a relu comme il faut et on a vu le mot «doués», ça nous a fait un peu cliquer. Alors, si vous voulez bien le remplacer par le mot «travaillants», O.K.? C'est-à-dire que les standards de qualité, ce ne sera pas en fonction... les standards de qualité, ça va être en fonction du travail qui va être fourni. Or, à l'heure actuelle, et si vous regardez le dernier paragraphe, et c'est un peu l'idée de la garderie, c'est que les cégeps, il y a un certain, il n'y a pas vraiment de... on devrait davantage encadrer les étudiants pour qu'ils acceptent, pour qu'ils assistent à leurs cours, pour qu'ils suivent, pour qu'ils aient une certaine discipline, si on veut, et on pense que c'est une façon, c'est une façon...

Mme Robillard: En fait, je vous comprends mieux dans votre message de base, j'ose espérer, c'est de dire: Il n'y a pas de réussite sans effort.

M. Bédard: Il n'y a pas de réussite sans effort et, bon, malgré le taux de diplomation... Vous jugez qu'il est faible; on juge qu'il n'est pas si pire que ça. Mais, malgré ce que vous... on trouve que, peut-être, un diplôme du cégep, si on le prend au général, parce que nous, évidemment, on va à l'université après, on a parlé plus du général, mais un D.E.C. général, je m'excuse, mais ce n'est vraiment pas difficile à avoir. Il s'agit d'un minimum, mais là d'un minimum d'efforts. Et là, moi, je parle d'un D.E.C. en sciences humaines avec maths. Un D.E.C. en sciences pures, on ne parle déjà plus de la même catégorie, hélas! Hélas! Mais, si on prend un D.E.C. en sciences humaines, avec ou sans maths, bien, écoutez! pour avoir passé deux ans sur les bancs des cégeps, je peux vous dire que c'est un minimum d'efforts. J'étais en sciences administratives - si je peux simplement terminer là-dessus - et je déplore un peu le fait que je passais autant de temps sur mon cours de mathématiques que sur mes six autres cours réunis. Je trouve ça un peu bizarre. C'est pour ça que je dis que les sciences pures sont peut-être un cas à part. Bon. Enfin, peu importe, je ne suis pas ici pour parler de mon cas. Mais je vous fais part d'une facilité qui est évidente, selon nous, au général, entendons-nous. On ne connaît pas trop le technique. On n'est pas des spécialistes du technique.

Mme Robillard: Mais votre message de base, c'est rehausser les exigences, que les étudiants sachent qu'il faut faire des efforts pour réussir, pour avoir ce diplôme.

M. Bédard: Ce n'est pas simplement de le dire.

Mme Robillard: C'est dans ce contexte-là...

M. Bédard: Oui.

Mme Robillard: ...que vous faites les recommandations.

M. Bédard: Exactement.

Mme Robillard: C'est ce que je comprends bien.

M. Bédard: Et ce n'est pas simplement de le

dire, c'est de le mettre en application par des règles peut-être un peu plus serrées. On parle de tests de français, on parle d'examens nationaux. Bon. Le cégep, comprenons...

Mme Robillard: Oui, je vais y revenir, justement, dans vos propositions plus concrètes.

M. Bédard: Très bien.

Mme Robillard: Si on revenait sur les cours obligatoires, M. Bonenfant, si j'ai bien compris, vous nous recommandez de garder les quatre cours de français, de garder les cours de philo, les quatre cours de philo - mais je pense que, dans une proposition, vous dites: Diminuer à trois. En tout cas, vous pourriez me clarifier ça - les cours d'éducation physique, les cours complémentaires, mais avec des standards haussés, mais ajouter un cours obligatoire en anglais, deux cours obligatoires en histoire. Est-ce que je comprends bien? Donc, on augmente le nombre d'unités en formation générale. Est-ce que c'est bien ça, le sens de votre recommandation?

M. Bonenfant: Tout à fait. Ça va dans le même sens que ce que M. Bédard disait tantôt, la formation requiert un minimum d'efforts présentement au collégial et n'est définitivement pas complète. C'est en ce sens-là qu'on recommande, non pas l'ajout d'un, mais de deux cours d'anglais aussi. C'est quatre cours qu'on demande d'ajouter, en tout.

Mme Robillard: Deux cours d'anglais.

M. Bonenfant: Oui.

Mme Robillard: Là, ce n'est pas la ministre qui parle, c'est marqué: «Nous proposons de réduire à trois le nombre de cours de philosophie.»

M. Bonenfant: Oui, tout à fait. Par contre, vous remarquerez que les cours de philosophie que nous demandons de réduire au nombre de trois, le quatrième est remplacé par un cours d'épistémologie de la science. L'épistémologie, si je ne me trompe pas, est une discipline relativement proche de la philosophie en ce sens qu'elle implique un raisonnement, des déductions. Donc, en fait, ce qu'on dit, c'est: Faites devenir ce cours de philo un cours d'épistémo. Parce que...

Mme Robillard: À ma connaissance, M. Bonenfant - c'est ce qu'on essaie de discuter - l'épistémologie, c'est de la philosophie. Donc, c'est quatre cours. On maintient quatre cours.

M. Bonenfant: Oui, tout à fait. C'est ce qu'on demande de faire. En fait, on est d'accord avec vous. C'est juste qu'on demande qu'un des quatre cours devienne spécifiquement de l'épistémologie, parce qu'on arrive à l'université sans connaître le concept et qu'il est appliqué à longueur d'année.

La Présidente (Mme Hovington): Je vous remercie beaucoup, M. Bonenfant et Mme la ministre. Alors, je reconnaîtrai maintenant le porte-parole de l'Opposition officielle, M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Je voudrais saluer les gens de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Moi, globalement, ce que j'ai trouvé, l'idée générale dans votre mémoire - et je le dis, vraiment, avec conviction - vous êtes des jeunes, frais émoulus des études collégiales, et ce que j'ai senti, c'est que vous n'aviez pas peur de poser des standards d'excellence. Et, contrairement à ce qu'on pense, souvent, les jeunes veulent plus de facilité, et tout ça. Moi, je prétends que c'est davantage nous, les coupables, le «nous» collectif d'un régime où «tout est bon dans le poulet». Ce n'est pas ça que vous voulez. Vous ne voulez pas ça. Et moi, je n'ai pas compris négativement votre mémoire, il est à l'étiquette d'exigences plus relevées, plus rehaussées partout.

Vous commencez - je n'ai pas envie de reprendre toutes vos phrases - mais vous dites: Il faut viser plus d'excellence, «rendre plus difficile l'accès à la diplomation». Mais je ne vois pas ça comme étant péjoratif ou négatif, par rapport à la réalité que vous connaissez autant que nous. «Par des règlements plus stricts», et là je vous cite encore au texte, que des jeunes viennent nous dire: «Par des règlements plus stricts - c'est vraiment votre expression - adaptés aux besoins de la société d'aujourd'hui», règlements sur l'absentéisme, l'attrition, l'abandon, pour montrer que le collège, ça ne peut pas être la gare centrale. Vous connaissez l'expression «la gare centrale»: tout le monde circule, puis tout le monde regarde ça, puis: Salut, toi, comment ça va? Es-tu de bonne humeur? Tu sais ce que je veux dire. Alors, il faut dépasser ça. C'est ça que je comprends et, moi, ça me plaît. Ça me plaît.

À un autre endroit vous dites que votre but premier, c'est d'augmenter la qualité, «ne plus avoir recours à des procédés tels que la normalisation pour faire "passer" tout le monde» à tout prix. Mais il faut recalibrer tout ça, après. Moi, je ne le prends pas en absolu. Je le prends, je pense, pour la valeur que ça a. Mais vous voulez attirer l'attention: Ce n'est pas parce qu'on est jeune et considéré que vous voulez verser dans la facilité. Je pense qu'il y a là des pistes très intéressantes de resserrement. Moi, j'en suis un qui souhaite que nous ayons plus de jeunes qui augmentent encore au niveau de l'accessibilité générale, au niveau du nombre de diplômés, mais pas a n'importe quel prix, parce que ça ne marche plus, là, avec les exigences du

milieu universitaire et pour la suite des choses: le virage technologique, la mondialisation, l'internationalisation, la compétitivité, les cinq, six emplois que vous allez devoir occuper dans votre future carrière, mais que je ne souhaite pas à l'aide sociale et au chômage. Et pour donner un peu plus de chances de ne pas être à l'aide sociale et au chômage, vous voulez avoir une formation de base revampée, mieux adaptée, plus de contenu, avec un meilleur apprentissage des savoirs requis pour le futur. C'est de même que j'ai compris votre mémoire. Je n'ai pas vraiment de trouble avec votre mémoire. Quelques questions, puisqu'on vous a. On a eu l'occasion, et vous avez donné quelques précisions à la ministre, mais j'aimerais peut-être creuser davantage.

Quand vous dites: Il faudrait améliorer les contenus de cours en les enrichissant, ça, par définition, ça demande plus d'efforts aux étudiants. Ça demande sûrement un certain nombre de travaux de plus à faire, par définition. Ça demande probablement un peu moins de travail en dehors du collégial. Et comme il y a 60, 75 % des jeunes qui nous disent qu'il faut qu'ils travaillent pour des raisons d'autonomie, pour être capables de faire les choix qu'ils veulent faire... Puisque vous en êtes des jeunes sortis du collège, comment vous faites la conciliation de ça, des cours de plus haut niveau, une formation de base plus large, plus d'efforts, plus de discipline, des choses plus strictes - je ne veux pas tous les reprendre - règlements plus serrés? Et un peu plus avant vous avez parlé de mesures d'encadrement. C'est parce que je ne peux pas parler de tout, là, et j'étais d'accord avec vous. J'étais d'accord avec vous. Le cégep qui n'a pas d'âme, qui n'a pas de mesures d'encadrement, qui n'a pas d'aide pédagogique... Vous avez dit ça, à un moment donné, à la page 6: «Mettre à la disponibilité des étudiants plus de conseillers en orientation et plus d'aides pédagogiques»; enfin, «on s'occupe de l'étudiant». L'étudiant, lui, d'après vous, ça «va-t-u» le tenter de s'occuper de lui? Si on mettait ces conditions-là, d'après vous, ça «va-t-u» le tenter de faire une priorité pour lui de ses études, selon vous? Qu'est-ce qu'il faudrait améliorer pour s'assurer qu'un jeune qui est au collège, la priorité est accordée aux études? Vous en êtes des jeunes. J'aimerais ça que vous me parliez de votre expérience là-dessus.

M. Bonenfant: Mme Béland va y aller.

(15 h 50)

Mme Béland (Geneviève-Catherine): Merci. Tel que vous l'avez mentionné, en effet, ce n'était pas du tout un mémoire qui allait dans le sens d'un élitisme, comme il aurait pu être interprété. C'est juste que l'on croit que c'est l'excellence au niveau de la motivation. Si l'on augmente les standards des cours, la motivation va être accrue. Pendant ces dernières années, on a toujours cru que, si on baissait les standards des cours ou si on faisait un certain laisser-aller pour l'étudiant au niveau des cours, la motivation allait augmenter. Si on laissait un aller à la facilité, l'étudiant allait être plus motivé à étudier, etc. Ce qui est complètement faux. Plus on va intéresser l'étudiant, plus on va lui donner, pas nécessairement en faisant du bourrage de crâne, comme on dit, mais en lui donnant une certaine méthode de penser, de fonctionner, en lui donnant une certaine discipline, parce que, par conséquent, si on augmente les standards, on augmente aussi... En augmentant les standards, on veut dire augmenter la charge de travail, nécessairement, étant donné qu'on augmente le nombre de cours, mais on veut dire meilleurs standards au niveau qualité des travaux aussi. D'accord? Si on augmente ces standards-là, à ce moment-là, l'étudiant va avoir plus la philosophie de la qualité du travail à donner. On lui en demande beaucoup, mais, par exemple, il voit devant lui que l'État, dont le cégep ou peu importe, au niveau plus humanitaire, lui en donne.

M. **Gendron:** Vous prétendez, comme jeunes, qu'il y aurait une corrélation ou une interrelation directe entre motivation, intérêt, effort, va grandir... Bon, proportionnellement, là, je ne suis pas capable de l'établir, mais vous croyez qu'il y aurait une relation où la motivation, l'intérêt, l'effort seraient en croissance dans une perspective de standards relevés. Je veux juste avoir un jugement de vous autres.

Mme Béland: Je crois que oui, parce que si... Écoutez, vous avez devant vous quelqu'un qui, non pas se fout, mais qui est plus ou moins enclin à ce que les travaux remis soient plus ou moins bons, ou quoi que ce soit. Si on a un professeur démotivé devant soi, c'est certain que nous, on va être démotivés par conséquent. Et de baisser les standards, ça prouve aussi un certain laisser-aller de la part du professeur.

M. Bonenfant: J'aimerais ajouter que vous avez mentionné la question du travail rémunéré chez les étudiants. Il faut comprendre que la commission doit se pencher sur ce problème-là aussi, même si ce n'est pas l'objet spécifique. Si le régime des prêts et bourses était adapté aux réels besoins des étudiants, les étudiants n'auraient pas besoin de travailler 20 heures/semaine, pour la plupart. S'ils recevaient à temps leurs prêts, leurs bourses, ils ne connaîtraient pas de problèmes d'endettement tels qu'ils les connaissent présentement et sûrement qu'ils auraient plus de temps à mettre à leur éducation.

M. Gendron: O.K. Vous avez suggéré également dans votre mémoire, parce que, sur votre réflexion... Là, nous autres, de ce côté-ci, nous aussi, on n'a pas conclu sur les travaux de

cette commission, mais on peut dégager certaines orientations, et il y en a une à l'effet - je pense qu'il ne faut pas se le cacher et il ne faut pas faire accroire, surtout à des étudiants de votre niveau, qu'il n'y a quand même pas des indications qui ont été données par le Conseil des collèges et le Conseil supérieur, et la ministre est allée allègrement dans ce couloir qui a commencé à être tracé. Donc, moi, je ne peux pas vous blâmer de dire qu'il y a des inquiétudes au niveau du monde étudiant.

Quant à la sauvegarde, dans le tronc commun, des cours de philosophie et d'éducation physique, vous faites bien d'en parler, parce que tout le monde en parle. Donc, je ne vois pas pourquoi on n'en parlerait pas. Et ce que vous êtes venus dire ici, c'est que, quant à vous, des cours de philosophie, c'est fondamental dans la formation de base. C'est ça que je retiens. Ce qui l'est moins, c'est peut-être ceux qu'on a connus, le genre de cours qu'on a connus jusqu'à date; ils manquent un peu d'uniformité. Vous avez parlé d'équilibrer, de trouver une façon... «Voilà pourquoi nous proposons de réduire à trois le nombre de cours de philosophie», mais, auparavant, vous avez dit: «Nous proposons donc que le gouvernement uniformise - uniformise - le contenu des cours de philosophie.» Ça signifie que vous êtes conscients qu'il y a eu une espèce de... et là je ne qualifie pas, mais on s'est étendus pas mal sur ce que pouvait être de la philosophie. Alors, à partir du moment où on revient à de la philosophie, pas nécessairement toujours fondamentale, mais vous tenez à de la philosophie parce que ça fait partie de la formation de la pensée de jeunes étudiants, il y a là, par des cours de philosophie, une espèce de richesse qui se développe qui est utile pour l'avenir. C'est de même que vous voulez concevoir ça, si je comprends bien.

Mme Béland: Oui, en effet, c'est comme ça, parce que ça inclut, ça te donne une certaine culture de base, mais, aussi, la philosophie nous montre à penser, nous enseigne comment penser. Tantôt, on a dit: un cours d'épistémologie des sciences, parce que c'est une certaine forme de pensée que plusieurs étudiants qui ne vont pas en sciences pures n'acquièrent pas. D'accord? Sauf qu'il y a plusieurs autres formes de pensée et qui sont très, comment je pourrais dire, très cohérentes à en prendre connaissance, parce que, comme présenté dans le mémoire, plus on entre en interaction avec différentes pensées, plus on est capables de se définir nous-mêmes et donc, par conséquent, plus on est capables d'évoluer personnellement et de former justement un être stable, etc., etc. Donc, dans une société, plus il y a de gens qui sont bien formés, plus notre société va évoluer rapidement.

M. Gendron: Mais vous suggérez plus de cours fondamentaux ou obligatoires, plus de cours obligatoires dans la formation de base, et certains sont venus nous dire qu'il faudrait avoir une meilleure offre de cours complémentaires, c'est ce qu'on appelle un éventail plus large. Si vous aviez à préciser ça en bout de ligne, parce qu'il va falloir, à un moment donné, ce que j'appelle finir le profil de formation de base des étudiants de collège, alors est-ce qu'on élargit la formation de base, on agrandit la plage de cours potentiels, de cours complémentaires, et c'est à quel endroit qu'on va être en mesure de couper un peu pour offrir ces alternatives de plus en cours complémentaires et en formation de base? Est-ce que c'est dans certains cours de spécialisation qu'il y aurait lieu de retrancher pour éviter qu'on commence trop vite à offrir de la spécialisation au collégial? Comment vous voyez ça, le profil final de la formation de base?

Mme Béland: Je vais laisser la parole à M. Bédard.

M. Bédard: Bien, c'est que, d'une part, il s'agit d'augmenter les heures de cours d'une façon nette. Ça, je pense qu'on s'est bien compris au départ. Évidemment, en sciences, peut-être que les gens de sciences pures et des techniques vont peut-être avoir une charge un peu plus lourde, mais je pense que, globalement, ça va être très positif. Voilà pour ça. Donc, on parle d'une augmentation nette. Oui, je pense que peut-être si on complétait davantage la panoplie de cours qui s'offrent dans les cours complémentaires et qu'encore là l'idée que ce cours-là est un cours un peu bidon, finalement, qui est offert, bon, qui n'est pas pris au sérieux par les étudiants, peut-être que, là aussi, les choix pourraient devenir intéressants. Mais on parle, oui, en effet, d'une augmentation nette d'heures de cours. Oui, ça va de soi.

M. Gendron: Une autre question que j'aimerais poser. Ça a été un peu surprenant, en tout cas pour moi, de voir que des jeunes étudiants aient des commentaires globalement intéressants au niveau de l'institution, du collège, de l'État, des professeurs, certaines considérations au niveau de la qualité, des standards renouvelés, et tout ça, mais vous n'avez pas eu de commentaires concernant la gestion des collèges, concernant les cadres des collèges. Et ce n'est pas parce que je veux en avoir si vous n'avez pas le goût d'en avoir, c'est que, règle générale, quand je jase avec des jeunes, il y en a plusieurs qui ont beaucoup de critiques, je ne sais pas si c'est vraiment fondé ou pas. Mais, concernant la gestion des collèges comme telle, les cadres des collèges, le conseil d'administration des collèges, avez-vous une opinion là-dessus? Si vous n'en avez pas traité, c'est parce que vous dites que, globalement, selon vous, vous n'avez pas de reproches à faire à ce niveau-là ou vous n'aviez pas les éléments pour porter un

diagnostic? C'est quoi qui fait que ce volet-là n'est pas touché dans votre mémoire alors que la plupart des autres jeunes le touchent?

M. Bonenfant: Ce qui a fait qu'on n'a pas touché ce sujet-là, c'est d'abord parce qu'on savait que beaucoup de gens en parleraient et que sûrement très peu parleraient de la formation. On s'est donc dit: Ne répétons pas ce que les autres vont dire. Les éléments, on les avait. Les chiffres sont toujours trouvables. Il n'y a pas de problème là-dessus. Ce qu'on peut dire en gros, c'est que la structure actuelle coûte définitivement trop cher, une centralisation peut être nécessaire, et les professeurs, vous remarquerez, n'ont aucun compte à rendre la plupart du temps, ce qui a pour effet de multiplier les dépenses. Il faudrait peut-être commencer par là.

M. Gendron: Vous n'avez pas peur d'instaurer des mécanismes d'évaluation plus serrés. Vous êtes pour ça.

M. Bonenfant: Ah! il le faut. C'est nécessaire.

M. Gendron: C'est nécessaire, y incluant envisager des examens nationaux. Avez-vous une opinion sur les examens nationaux?

M. Bonenfant: Les examens nationaux, on ne reviendra jamais assez là-dessus, c'est la base même. C'est par les examens nationaux que les universités vont pouvoir s'assurer que les éventuels candidats possèdent les connaissances minimales pour réussir dans les différents programmes universitaires. On se retrouve en tant qu'étudiant dans des classes de première année, où certains sont allés - on ne se mettra pas à nommer de cégeps - mais où certains sont allés dans des meilleurs collèges, ils ont une formation extraordinaire, où d'autres sont allés dans des cégeps supposément pourris, et on se retrouve donc 90 dans une classe, personne avec la même formation, on n'a aucune idée où on s'en va avec ça. C'est nécessaire d'uniformiser ça et qu'on sache à peu près tous la même chose à notre entrée.
(16 heures)

M. Gendron: Mais est-ce que vous ne croyez pas que, si on envisage la rétention d'examens nationaux, on va être obligé de prendre ce que vous aviez refusé tantôt, la normalisation?

M. Bonenfant: On n'est pas obligé de normaliser les notes. Si on ne passe pas l'examen, on ne passe pas l'examen. C'est qu'on n'est pas apte à monter à l'université.

M. Gendron: Non, mais c'est très clair. Ce n'est pas obligatoire, sauf qu'il faut évaluer l'ensemble des conséquences. Alors, vous me dites très clairement...

M. Bonenfant: Mais si...

M. Gendron: Juste une seconde. Vous privilégiez les examens nationaux, mais, dans votre esprit, même si on retenait les examens nationaux, ça n'appelle pas, selon vous, de la normalisation en bout de ligne. C'est ça que vous dites.

M. Bonenfant: Mais, si on ne fait que mettre des examens nationaux, point, comme solution, on devient irresponsable. Il faut donner à l'étudiant les moyens de réussir à ces examens-là, ensuite. C'est donc l'encadrer par un tuteur qui va pouvoir le guider, le former adéquatement. C'est donc lui donner des cours qui ont une certaine valeur, qui ont un certain contenu, chose qui n'existe à peu près pas actuellement. C'est tout ça.

M. Gendron: Je suis très heureux que vous mentionniez ça. Moi, en tout cas, je ne suis pas ici pour conclure encore, mais j'estime que, effectivement, il y a des décisions urgentes qui doivent être prises avant d'envisager ce que j'appellerais, moi, des éléments qui nous amènent à conclure... On n'a pas, d'après moi, dans les collèges, la structure de support requise, adéquate, actuellement. Et j'ai lu ça dans votre mémoire également, un paquet de considérations: la nécessité de relever les standards au niveau de la formation, au niveau des mesures d'encadrement, ainsi de suite. Et après qu'on aura vécu, d'après moi, un petit peu plus le nouveau cégep, parce que tout le monde a l'air à rechoisir le cégep de demain, eh bien, on pourra, quatre ou cinq ans après, envisager d'autres décisions qui donnent suite à cette nouvelle formule que nous connaîtrions de cégep modifié, mais substantiellement, au chapitre de, de, de, de, qu'on ne fait pas aujourd'hui parce qu'on ne conclut pas aujourd'hui. C'est ça?

M. Bédard: Si je peux me permettre, brièvement, c'est que la qualité ne nous fait pas peur, dans la mesure où on a bien en tête que le cégep n'a pas la même mission que le secondaire. Ç'a l'air bête à dire, mais ce n'est pas clair, il me semble, on dirait, quand on lit le rapport Parent. Parce que, dans la loi, c'est bien dit: Jusqu'à 16 ans on va à l'école, donc, on prend tout le monde. Mais, à partir de 17 ans, on fait un choix. Je sais que des fois ce choix-là n'est pas des plus éclairés. Des fois, on fait ça parce que tout le monde le fait. Mais on fait un choix. Et ce choix-là, c'est d'aller au cégep, et, donc, de poursuivre nos études. Donc, on doit assumer les responsabilités de ce choix, des responsabilités qui sont très importantes et l'État investit en nous une somme assez importante pour qu'on

réponde aux exigences de qualité. Or, on voit, dans un examen national, qui serait un vrai examen national pas un examen bidon, une façon de reconnaître la qualité des étudiants qui sortent parce que là on n'en a aucun contrôle. Voilà!

M. Gendron: Merci beaucoup.

M. Bédard: Je vous en prie.

M. Gendron: Pour des raisons de temps, je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): M. le député de Sherbrooke.

M. Hamel: Une brève question. Merci, Mme la Présidente. Il n'est pas arrivé souvent que des représentants étudiants soient venus nous parler d'excellence, d'exigences accrues, nous citer Montaigne et Blum, pour arriver, finalement, à parler d'un esprit sain dans un corps sain, d'une éducation équilibrée, quoi. Et nous voilà à l'éducation physique. Vous, vous nous dites qu'il est important de conserver l'éducation physique et vous nous référez à l'exemple du cégep de Saint-Laurent. Quel est cet exemple? Je ne sais pas, moi.

M. Bonenfant: C'est tout ce qu'il y a de plus simple. Chaque cours d'éducation physique qui dure deux heures par semaine, quelquefois trois parce qu'il y a trop de matière à voir - c'est passionnant de voir ça dans ce collège-là - est divisé en deux. Un tiers de la période de cours est réservé à la théorie. On voit donc le système digestif, les principes de nutrition. On voit le système cardio-vasculaire et autres. La deuxième partie, qui dure les deux tiers du cours, c'est la mise en application de ça. On va donc faire de l'exercice. C'est la partie pratique où on met notre corps en forme. Et, à partir de là, on essaie de voir quelles sont les implications de la partie théorique vue juste avant. C'est donc dire que d'aller courir 2 km dans la période pratique, le professeur va insister sur le système cardio-vasculaire, avant, pendant l'heure précédente. En gros, c'est ça qui se passe au cégep Saint-Laurent. Et je dois vous dire, pour avoir personnellement vécu dans trois collèges, que c'est le seul collège qui met autant d'emphase sur la chose et c'est le seul collège qui m'a fait prendre conscience de certaines choses.

M. Hamel: Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Mme la ministre, en conclusion.

Mme Robillard: Merci aux représentants de la FAECUM d'avoir partagé avec nous leur expérience au niveau du collège québécois. Je pense que le message des jeunes, parce que vous n'êtes pas les premiers à venir nous le faire, ce message, d'être exigeant, de susciter l'effort chez le jeune, dans le fond, d'appeler à un certain dépassement de soi, dans la vie, on en a besoin à tous les stades. C'est un peu ce que j'ai retenu de madame, de son message. Merci d'être venus en commission.

M. Bonenfant: J'aimerais vous remercier et ajouter que, si on exige le dépassement des étudiants de collège, il va falloir faire de même pour le primaire et le secondaire, si on veut qu'ils soient formés à l'arrivée au collège.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup de votre mémoire et de votre excellente présentation.

J'inviterais maintenant la commission scolaire Kativik à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît. Nous allons suspendre une minute, pour vous laisser le temps de vous organiser.

(Suspension de la séance à 16 h 6)

(Reprise à 16 h 9)

Commission scolaire Kativik

La Présidente (Mme Hovington): Alors, la commission poursuit ses travaux avec la commission scolaire Kativik. Voulez-vous que la porte-parole ou le porte-parole se présente et présente toute l'équipe? Est-ce que c'est Mme Popert qui est la directrice générale?

Mme Popert (Annie): Oui.

La Présidente (Mme Hovington): Voulez-vous nous présenter votre équipe, s'il vous plaît?

Mme Popert: O.K. Good afternoon. First of all, before I do that, I would just like to say that we have translation equipment. I will have to be making my presentation in English because I do not speak French. So, we have bougth translation for any members that may want it in French. We have an interpreter with us. So if you could indicate whether someone would need that or not?

La Présidente (Mme Hovington): Est-ce que vous voulez de la traduction? Oui, elle en a. Ils en ont qu'ils pourraient vous le passer.

Une voix: Si vous voulez la traduction simultanée, nous avons l'équipement.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, peut-être à certains membres, oui. Ce serait très apprécié. M. le député de Rimouski, une petite traduction, peut-être? Alors, M. Legault, est-ce

vous voudriez nous présenter... Vous parlez français? Est-ce que vous pourriez nous présenter, pendant ce temps-là, votre équipe?
(16 h 10)

M. Legault (Gilbert): Oui. Mon nom est Gilbert Legault. Je suis directeur général adjoint à la commission scolaire Kativik. Mme Annie Popert est directrice générale à la commission scolaire Kativik, Mary Aitchison, secrétaire générale, et Paul Katchadourian, directeur des services aux étudiants au postsecondaire.

La Présidente (Mme Hovington): Et Mme Louisa Whitely? C'est ça? C'est vous? Non?

Mme Beauchamp (Marielle): Marielle Beauchamp.

M. Legault: Non, Mme Whitely ne sera pas ici aujourd'hui.

La Présidente (Mme Hovington): Ah! Parce que j'avais son nom ici. Est-ce que c'est le texte, dites-moi, qui sera lu? Parce que nous avons une traduction française ici. Is it your text for today? Yes? Thank you.

Mme Beauchamp: Je pourrais interpréter seulement quand il y aura la période des questions et réponses, dans ce cas? Est-ce que c'est ça que vous préférez?

La Présidente (Mme Hovington): Alors, donc, vous allez traduire seulement les échanges, à la période des échanges, parce que nous avons le texte en français devant nous. D'accord. Alors, allez-y, Mme Popert.

Mme Popert: (S'exprime dans sa langue.)

I am just going to take a couple of minutes to explain to you about the Kativik School Board. Not too many people are familiar with our school board, because it is quite different from other school boards in Quebec. The Kativik School Board's jurisdiction is one of the largest in Canada, with an area of approximately 650 square kilometers. The Board was created as a result of the signing of the James Bay and Northern Québec Agreement. And, since our mandate is to provide education for all people who live in the North of the 55th parallel, in Québec, we operate schools in 14 Inuit communities in Inuktitut, French and English.

When the National Assembly of Québec called for briefs in a consultation with the population of Québec concerning Québec college education, Kativik School Board was in a process of reviewing its goals and programs as well as the powers and responsibilities it has under the James Bay and Northern Québec Agreement. We originally requested that you visit and consult in one of our communities of Nunavik to deal specifically with the needs of college education of the Inuit. We asked that this be sometime after the beginning of January 1993 and that the Inuit population, as well as the commissioners and committees and professionals of Kativik School Board, would be allowed to present their needs and expectations on this occasion.

We realize that this commission could not come North due to time and budget constraints. Nonetheless, we are pleased to have a short audience with you. We ask, however, that the members of the commission consider this as an introduction, only as an introduction to the needs of the Inuit of Québec, with respect to college education, and that our brief be considered as a stepping stone to longer consultations which will result in a college system which can meet the needs of our people.

We start with this brief, with the understanding that the Council of Colleges of Québec, in its «Summary of Consultation: Tomorrow's CEGEP: Powers and Responsibilities», recognized in 1983 the right of native organizations to have quality cegep education and recognized at the same time that such education must reflect their unique needs. We are here today to at least start to elaborate on these needs.

The Kavitik School Board has been deeply involved in postsecondary education for Inuit beneficiaries of the James Bay and Northern Québec Agreement since 1975. Unlike other school boards, Kativik has the power, under Section 605 of the Education Act, for Cree, Inuit and Naskapi persons, to enter into agreements with other organizations concerning postsecondary education for persons in its jurisdiction, subject only to annual approval of our budget by the Ministry of Education. Under Section 661 of the same legislation, Kativik School Board may, for educational purposes, enter into agreements with Canada or with any other school board, educational institution or individual, subject to the laws governing such agreements.

Under other sections of the same Education Act, Kativik School Board has the power to create programs and design curriculum for its student population and to create and run a teacher training program specific to the needs of the Inuit. In 1984, our Council of Commissionners adopted a resolution which approved in principal that all levels of education be provided in the North on Inuit territory. This resolution was based on the objective of Inuit to revive, maintain and develop their language and culture. Parents saw their children leaving the communities to attend school in the South and recognized that they changed appreciably through that experience. They considered this situation to be a threat to the survival of Inuit language and culture.

Throughout our experience with postsecondary education and, in some cases, without prior consultation with the Kativik School Board or other Northern Québec organizations, individual

cegeps have given themselves the mandate to provide cegep education for beneficiaries of the James Bay and Northern Québec agreement. In one case, a cegep even appointed, without consultation, a person to be responsible for cegep education in the North. In response to this kind of intervention, our commissioners resolved that Kativik School Board will not participate in any program presented by any cegep which has not been thoroughly discussed previously with Kativik School Board and other Northern organizations.

At the present time, most of our students come to Montréal area to study at the cegep level. We maintain a student services department in Dorval which provides counseling and takes care of students' needs which include residences, food, transport and social activities. We also provide college access programs for our students and maintain a tutorial support which is aimed particularly at helping our students deal with the demands of college level first language instruction.

Any success of our students to date in dealing with postsecondary education has been largely because of special initiatives on the part of the school board. It is true that some cegeps have native people access programs. However, these programs were typically designed for generic Indian population and do not meet the specific needs of Inuit who are a distinct people. This creates the greatest weakness of the system in terms of access for Inuit.

Once in the cegep setting, our students have a great deal of trouble with the second language aspect of their education. Up until the time they enter cegep, students have been studying in French or English as a second language, often in villages where neither language is used through everyday communication. There is little opportunity for them to pratice their second language, and yet, when they arrive at cegep they are expected to study at the same level and pace as people who have been using the language of instruction all their lives. Added to this is a complication that cegeps do not appear to have funding for a second language approach in their teaching, and all of the programs in language take a literary approach rather than a functional approach to the language. Our students need to have support in their second language as a language of instruction. This is not available at the cegep or the university level.

(16 h 20)

In cases where there has been good cooperation between government organizations - as cegep - and Kativik School Board, it has been possible to create very good programs pertinent to the needs of our students. But there are problems with financing which can best be demonstrated by our experience with our nursing and social work programs. Both of these programs were offered in the North since most of the students had families or were otherwise engaged so that study in the South was impractical if not impossible. In order to fund theses courses, meetings were held with different agencies. In the case of the nursing program, it was necessary to assemble a joint bugdet venture including funding from the Ministry of Higher Education, Manpower Québec, the Ministry of Social Affairs, Kativik Regional Government, an Inuit organization called Kuujjuamiut and meet the challenge program of Health and Welfare Canada. A great amount of energy was expanded in assembling this funding as well as in negotiating the control of the funds and direction of the course. And this is not being completely resolved yet, even though the course is on the way.

We believe that there must be flexibility, built into the funding for such courses, so that cooperation between the school board and the colleges can be assured and that the courses can be offered as needed, under the auspices of Kativik School Board. In summary, we feel the following elements are essential to successful postsecondary education for our students. At the very least, Kativik School Board must have input into programs and must be able to make interventions in the design and delivery of programs for the Inuit of Nunavik, with an accomodating cegep administration. There must be flexibility in the funding of the Ministry of Higher Education to allow for counseling, student access and teaching support programs appropriate to the Inuit. We hope that these programs must be provided by Kativik School Board who best know the needs and history of our student clientele.

There is a need for a program of transition between the secondary and postsecondary levels of instruction, regardless of the geographical location of the postsecondary institution. In areas of language of instruction, career choice and social and personal changes, the transitional phase needs to be addressed through a well conceived and well monitored intervention by the staff of Kativik School Board. This transition program must be continued as a support program throughout the education of the students to insure that they have the best possible chance of success in their studies. This continuous appropriate counseling service must be provided by Kativik School Board with funding from the Ministry of Higher Education. It is important that Inuit have a chance to take both Inuktitut language courses and content courses in Inuktitut at the cegep and university level. Our experience to date with our own teacher training program, given in association with McGill University. shows that Inuktitut language content courses provide the only means of educating students in a culturally appropriate manner, so that they can best serve their own population.

More flexible funding must be provided

through the Ministry of Higher Education in order to assure that the needed special programs, such as the nursing and social work, appropriate to the needs, culture and traditions of our people can be offered. In particular, short and intensive full-time modules should be eligible for funding on an on-going basis, on an on-going permanent basis.

Kativik School Board must be allowed to receive funding directly from the Ministry of Higher Education, even if that funding comes from the general budget for cegeps. Kativik must be allowed control of funds granted in this manner. And finally, the school board's long-standing position that college education must take place in a northern location must be carefully assessed to insure that the long-term capital and operation funding can be allocated for the construction and operation of the facilities.

We appreciate the opportunity to have been able to give you this presentation. Thank you.

La Présidente (Mme Hovington): Thank you, Mrs. Popert. Alors, Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je tiens à remercier les représentants de la commission scolaire Kativik d'être venus à Québec pour nous présenter leurs demandes au niveau de l'éducation postsecondaire. Je sais que vous auriez souhaité fort possiblement qu'on aille dans le Grand Nord, mais ce fut impossible. Alors, nous apprécions beaucoup vous avoir avec nous aujourd'hui pour échanger directement avec vous sur les besoins en éducation postsecondaire. Au point de départ, Mme Popert, j'aimerais ça connaître l'état de la scolarisation de votre peuple au niveau postsecondaire. Est-ce que vous avez des chiffres au niveau du pourcentage de jeunes, à l'heure actuelle, qui font des études postsecondaires chez vous?

Mme Popert: Yes, we have brought figures with us. So, if you would like to know the increase in postsecondary students, Paul would be able to provide that. Postsecondary education is a fairly new phenomenon for us; it is only in the last 10 years or so that we have started receiving postsecondary students. In the beginning, there were very very few students, but in the last five years or so, we have seen a big increase. So, maybe if you could provide those figures.

M. Katchadourian (Paul): Just to give you an idea, over the past 3 years, we have been averaging about 67 students coming to the Montreal region to study in different cegeps. Prior to that, in the early seventies, it was practically nonexistent, and, in the eighties, the figures were about 19 students. So, over the last 10 or 12 years, we can see that there has been an increase, and it is continuing.

Mme Robillard: Dans votre mémoire, Mme Popert, vous nous parlez beaucoup, je dirais, de la difficile collaboration avec les cégeps. En tout cas, c'est ce que je retiens de votre mémoire. Il y a des cégeps qui, de fait, se sont donné des missions particulières pour répondre à certains de vos besoins de formation. Mais vous nous dites - et est-ce là la réalité - que plusieurs cégeps interviennent, donc, mais sans avoir une collaboration spécifique avec la commission scolaire Kativik. Est-ce que c'est l'ensemble de votre expérience de collaboration avec nos cégeps?

Mme Popert: No, it is not. I was using one example where one specific cegep had decided that they wanted to serve our population, and had given themselves the mandate to look after our students in the North. But generally, what happens, we are working with several cegeps right now, our students are mostly in the Montréal region, and we are working with different cegeps depending on what our students need in the way of courses.

Mme Robillard: Est-ce que vous pourriez nous parler d'une expérience que vous jugez positive, avec un cégep en particulier, dans un programme? Nous donner un exemple de collaboration avec un cégep?

M. **Katchadourian:** In the case of our English-speaking students - because we also have French-speaking students studying in Montréal - we deal with the John Abbott College, at the time, where a great majority of our students attend there. There is collaboration with the college. However, a lot of the efforts and the financial input is on behalf of the school board, and we feel that there could be some changes in that area, where the college would be more open to create and offer specific access programs for the Inuit students.

Mme Robillard: Est-ce que vous avez identifié des secteurs de formation où vos besoins sont plus grands? Vous nous pariez, ici, de la formation des travailleurs sociaux, ou des infirmières, si ma mémoire est bonne, mais est-ce qu'il y a d'autres secteurs que vous avez identifiés où il y aurait des besoins de formation?

(16 h 30)

Mme Popert: We have identified, I think, all the training needs for the health area. As an example, there would be many courses that will becoming up postsecondary courses for the health area. What we do for different courses, as individual courses, is where we... Let me rephrase that. The nursing program, as an example, where we had a very big difficulty in getting the

financing - I mentioned all the different organizations we had to put together to get the financing, and it is not even settled today - was a special program in the sense that we got different people together interested in the program and they are going to school in the North. We are working with John Abbott College and they are delivering the courses. But these people - it is women that are taking the course - because they have families and so on, it is very hard for them just to move to the South, to Montréal, and take the courses. So we decided to offer, in this case, a course in the North, with John Abbott. A lot of our courses are for students that come South, you know, individual students from the 14 communities come down and they take whichever courses they want to take. In terms of other.. There is not a lot of jobs that will be coming up in the North. There are certain professional jobs which are held by non-Inuit now and those have been identified as areas where the students will be able to take those positions on.

Mme Robillard: Je comprends qu'il y a certaines difficultés de financement de la formation. Vous en avez soulevé quelques-unes. Maintenant, si je vous demandais si vous êtes satisfaite du contenu de la formation, de la qualité de la formation que les jeunes reçoivent, est-ce que vous avez une idée précise sur ce sujet-là?

Mme Popert: No. As we explained in the brief, we are not satisfied necessarily with the programs that are available in the colleges in the South. There are certain colleges that have what they call «Native Access Programs», but they are made as though all native people are the same. Like the Inuit are very different. They have specific... They have their own language which is completely different from Indian's, and their customs and rituals are very different. So, what we said is there is a generic program, but it is not suitable to the Inuit population. We would like to have also some control in terms of course content. We would like to be able to put Inuktitut, credited Inuktitut courses in certain colleges. I do not know what else we could add to that.

M. Katchadourian: Possibly some college preparation programs, which are at the moment lacking, and what we call sheltered courses, specifically to gear towards second language students such as ours.

Mme Robillard: Si j'ai bien perçu les besoins de formation que vous nous indiquez dans votre mémoire, vous vous adressez surtout aux jeunes en besoin de formation. Est-ce qu'il y a aussi des besoins de formation pour des adultes, que ce soit du recyclage, du perfectionnement, des gens qui sont déjà sur le marché du travail et qui seraient en besoin, donc, de recyclage? Est-ce que vous identifiez de tels besoins dans votre communauté?

Mme Popert: For postsecondary education?

Mme Robillard: Oui.

Mme Popert: O.K. Well, one other example that I think that I could use is the social workers program. I think we have been sending correspondence to your Department for over two or three years in trying to get the funding. These people need to be trained as social workers. They are working now, but they are not trained. So what would happened is that they would take so many periods in the year where they would leave their community and go on training, like for several weeks a year. There are probably others that would have the same type of special training. I think the financing tor individual programs like students coming South, we have negotiated a budget with the Ministry of Education, a formula which we feel is fairly satisfactory. But it is these other courses which do not fit into that particular formula, such as the nursing, such as the social work where the courses have to be given up North. And it is not a full-time course, it is part-time, intensive courses. These are the difficulties we are having with the Ministry to try and get them funded properly. I do not know if I have answered your question.

Mme Robillard: Yes, yes.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, merci Mme la Présidente. Je voudrais remercier et féliciter les gens de la commission scolaire Kativik d'avoir fait le choix, si la montagne ne se déplaçait pas, de se déplacer vers la montagne. d'est une expression, c'est-à-dire que si nous, les membres de la commission, n'étions pas en mesure d'aller vous voir, vous avez fait quand même le choix de venir nous voir. Alors, je vous salue parce que, sincèrement, c'était important, je pense, que vous profitiez de cette occasion pour nous faire savoir les besoins particuliers et spécifiques que vous éprouvez. Que la commission scolaire Kativik ait choisi l'occasion de cette commission, qui porte sur l'enseignement collégial, pour venir nous signaler que, quelles que soient ies conclusions qui seraient retenues par la ministre à la fin des travaux de cette commission - vous avez senti le besoin de nous indiquer, avec raison, je pense - que les problèmes plus spécifiques et plus particuliers que vivent les jeunes populations étudiantes sur votre territoire ne seraient pas réglés pour autant. Et vous voyez cette commission comme une esquisse des besoins

des Inuit et des populations amérindiennes plutôt qu'une conclusion, et je pense que c'était important que vous le signaliez.

Moi aussi, puisque vous avez fait le choix de venir nous voir et on vous en remercie, je profiterais de votre présence pour vous poser quelques questions. Moi également je voulais savoir l'évaluation que vous faites de votre population étudiante de niveau postsecondaire. Vous avez répondu que c'était en croissance. C'est normal, mais je voudrais juste être certain du chiffre. Vous dites qu'en moyenne, dans les dernières années, si on parlait de 60, 65 à 70 étudiants, est-ce que ça correspond à la réalité de l'immensité de votre territoire qui, selon vous, serait la population étudiante qui serait admissible, selon nos paramètres, à des études postsecondaires, soit de niveau collégial ou universitaire? Première question, parce que je veux être sûr du chiffre.

M. Katchadourian: The number I gave you of about 67 students was an average of the last 3 years. This year in particular we have started with 87 students and this is the highest number of students we have had over the past 10 or 12 years. And we anticipate that this number will grow in the nineties.

M. Gendron: Merci beaucoup. Deuxième question: Si la ministre convenait, à la fin de nos travaux, pour que la commission scolaire Kativik soit plus associée dans l'identification des contenus de formation pour vos populations, si elle retenait, par exemple, que c'est sur la base de la recommandation que la commission scolaire Kativik pourrait faire à des collèges qui offrent de la formation collégiale, est-ce que vous croyez que ce serait un pas en avant de dire que, dans le futur, les collèges, exceptionnellement pour les populations amérindiennes du territoire de la commission scolaire Kativik, ne pourraient pas scolariser des contenus qui n'auraient pas été vus et approuvés par la commission scolaire Kativik? Est-ce que vous croyez que c'est une piste de solution pour commencer un minimum d'implication plus grand entre les contenus de formation de vos étudiants potentiels et la commission scolaire Kativik qui, elle, vit sur le territoire et est en mesure quand même de faire un peu plus le lien entre primaire secondaire et vos jeunes étudiants qui iront au collégial?

(16 h 40)

Mme Popert: Did you hear the question? I did not really hear the question. Did you get it?

Une voix: He wants to know if the concerning course content... How much input we would want to have in languages, I imagine.

Mme Popert: O.K. I just want to say, first of all - and perharps I should have explained that right from the beginning - that we are not completely clear exactly what it is we want for postsecondary education. We have many different things... People want different things. One thing, for sure, is we do want to have some access, have some say in the way these courses are delivered, like the content of those courses. Much of the courses that are given to... Like, as an example, if we could say... If you had take history course in cegep, we would like to be able to say: Offer history program about Nunavik, as an example. We would like to be able to give some courses in our own language. One example that I could use is in the nursing program. I keep going back to the nursing program because postsecondary education is relatively new for us and these special types of programs are just starting in the North. We have, I think, a good cooperation between ourselves and John Abbott College where... We have a teacher training program. We have the right, under the James Bay and Northern Québec Agreement, to train our own teachers. This is a university level, a program. Our teachers teach throughout the year, even before they have been gone through other training. And they take training; it is a community base program. We have developed many courses through the years, university level, for our teachers. As an example, the nursing program, some of those modules in the nursing program, the teacher training program, it is the same content. You could integrate those different programs into the nursing or the teacher training. We would like to have some input into being able to do that. Like psychology, as an example, we would like to be able to have the culturally relevant content into those types of courses. So, it is difficult for me to say to what extent we would like to be able to have control, but we need to have some control over that.

M. Gendron: Vous reconnaissez, Mme Popert, que vos besoins de formation adaptés à vos communautés ne sont pas complètement définis, et je trouve ça correct de votre part de venir nous dire: Nous, notre réflexion n'est pas complètement arrêtée. On ne sait pas exactement quel type de formation on voudrait dispenser à nos communautés, pour ce qui est du niveau d'études postsecondaires. Cependant, et ce n'est pas parce que c'est contradictoire, mais vous aviez une recommandation, juste avant de terminer votre présentation, qui indiquait que vous souhaiteriez qu'en termes de budget ou de dépenses réellement effectuées pour vos communautés, ce soit la commission scolaire Kativik qui puisse régir et gérer ces fonds alloués à d'autres collèges. Ces collèges, que ce soit John Abbott ou d'autres collèges, s'ils dispensent quelque chose qui vous convient, en tout cas à prime abord, il y a des coûts attachés à ça. Et vous faites une recommandation à savoir que les fonds devraient être versés à Kativik, et c'est

Kativik qui reverserait au collège qui dispense la formation pour avoir un contrôle sur ces fonds. Est-ce que c'est ça, votre recommandation? Est-ce que je comprends bien votre recommandation?

Mme Popert: That is correct. Right now, the Ministry of Higher Education is prevented by giving us funding for certain parts of a course. I do not know exactly what is preventing them, but for both the nursing program and the social work program, we have been informed that certain parts of the budget have to be given directly to the cegeps. What we are saying is that, because we are receiving funding, part of the funding, anyway, we should have access directly to those funding so that we can make best use of the funding that is available. That is what we are trying to say. I do not know what is preventing the Ministry from giving us funding directly, but for things like the cost for material, for the course content and for teachers' salaries and stuff like this, money goes directly to the colleges.

M. **Gendron:** Vous parlez également d'envisager pour vos populations un programme de transition pour que le passage du cours secondaire puisse «s'opérationnaliser» dans des conditions plus convenables, plus avantageuses au niveau du secondaire. Moi, j'en suis. Vous appelez ça un programme de transition. Dans l'hypothèse où la ministre regarderait ça sérieusement pour, bien sûr, la commission scolaire Kativik, et que ses fonctionnaires et vous réussissiez à vous entendre sur un minimum de contenu de balises de ce programme de transition, si elle vous offrait de le dispenser, est-ce que vous seriez en mesure de le dispenser en septembre 1994? Supposons qu'on réfléchisse et qu'on élabore un programme de transition pour faciliter le passage de jeunes Inuit qui voudraient aller à des études postsecondaires et qu'on arrive à un contenu et qu'on ait un programme défini, balisé, précis, et qu'on dise à la commission scolaire Kativik: C'est vous qui avez la responsabilité de l'offrir à vos jeunes sur le territoire, est-ce que vous croyez que vous auriez les ressources? Avec les équipements que vous avez et la formation de vos dispensateurs pédagogiques d'enseignement, vous auriez les ressources pour vous occuper de ce programme?

M. Katchadourian: I believe that the school board, with its many years of experience, has the capability of preparing such a program. If it is approved by the Ministry and it is accredited and it is considered as a transition or a college prep program, we do have the manpower and the personnel needed for it.

M. Gendron: Est-ce que vous avez l'intention do vous mettre au travail? Sincèrement, je trouve intéressant - je parle du programme de transition bien sûr - que vous fassiez cette suggestion parce que vous aussi, je pense, vous devez être préoccupés par des conditions de réussite plus grande, de maximiser, pour vos populations, un plus grand taux de rétention au niveau des études secondaires. Et il n'est pas tout de leur permettre d'avoir d'accès, il faut viser à ce qu'ils puissent, dans des conditions les plus habilitantes, y demeurer et obtenir, eux aussi un éventuel diplôme. Et, dans ce sens-là, je pense que c'est une suggestion qui est intéressante. Et si la Commission scolaire Kativik avait, pour la prochaine année, en 1993, un programme précis de transition à soumettre à la ministre de l'Enseignement supérieur, moi, en tout cas, j'aimerais être en mesure de suivre l'évolution de ce dossier-là comme porte-parole de l'Opposition officielle, parce que je trouve que vous jetez là une piste intéressante concrète. Et comme vous êtes les plus habilités à éventuellement produire ce programme de transition, je pense qu'il y aurait lieu de vous inviter à le faire le plus rapidement possible et essayer que ça se conclue par une décision ministérielle pour que, par la suite, vous puissiez le gérer.

M. Katchadourian: We would welcome such a proposal as to take such a step and we can be prepared and ready for the future, and we hope we can go in that direction. It is very wishful.

M. Gendron: Thank you very much for your presentation.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Mme la ministre, en conclusion.

Mme Robillard: D'abord, je veux remercier de façon toute spéciale les gens de la commission scolaire Kativik et leur dire notre grande ouverture à répondre aux besoins d'études postsecondaires. Je pense que nous avons fait des pas importants au niveau de l'école primaire et secondaire, au niveau de votre communauté et il est tout à fait normal que nous arrivions maintenant à l'étape des études postsecondaires pour certains de vos jeunes. Le défi n'est pas facile, mais il est possible, je pense bien, ensemble, de le surmonter. Alors, merci d'être venus témoigner en commission parlementaire.

La Présidente (Mme Hovington): Au nom de tous les membres de cette commission, permettez-moi à mon tour de vous remercier d'être venus jusqu'à nous. Je vous souhaite un bon séjour dans la ville de Québec et je vous souhaite aussi un bon retour chez vous.

Mme Popert: Thank you. I would also just like to say thank you for taking the time to listen to us. I think that we have developed a good working relationship with the Ministry of

Education and we have a satisfactory arrangement with him. And I am sure that we can develop the same thing with the Ministry of Higher Education. Thank you.

La Présidente (Mme Hovington): Thank you. La commission de l'éducation invite maintenant le Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît. Nous allons suspendre quelques secondes pour vous permettre de vous installer.

(Suspension de la séance à 16 h 50)

(Reprise à 16 h 53)

Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency

La Présidente (Mme Hovington): Nous allons poursuivre nos travaux avec le Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency, représenté par M. Pierre Mailhot, président du Syndicat et professeur de français. Vous êtes le porte-parole?

M. Mailhot (Pierre): Oui.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour et bienvenue à la commission de l'éducation. Si vous voulez bien nous présenter toute votre équipe.

M. Mailhot: Oui. Mme la Présidente. Mme la ministre, Mmes et MM. de la commission, il me fait plaisir, à titre de président du Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency, de vous présenter les personnes qui m'accompagnent aujourd'hui.

Alors, à ma droite, en commençant par l'extrémité, M. Jean-Paul Girard, professeur d'éducation physique; Mme Louiselle Huppé, professeure de français et membre de l'exécutif, responsable à l'information; à ma droite, Mme Flavie Achard, professeure de biologie et coordonnatrice responsable à la coordination de la rédaction du mémoire; à ma gauche, toujours à l'extrémité, Mme Marie Dumoulin, professeure en techniques de réadaptation physique et secrétaire de l'exécutif; et, à ma gauche, Mme Madeleine Ferland, professeure de philosophie.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour. Alors, vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

M. Mailhot: D'abord, au nom de toutes les enseignantes et de tous les enseignants du collège Montmorency, je tiens à vous remercier beaucoup d'avoir accepté de nous recevoir pour nous entendre aujourd'hui.

Le Syndicat des professeurs de Montmorency a toujours été, depuis sa création en 1972, au coeur des débats pédagogiques de notre cégep. Son leadership pédagogique s'est concrétisé par la production de nombreux dossiers sur l'éducation et la pratique enseignante, ainsi que par l'organisation régulière de journées pédagogiques, en général une par session. Depuis 1988, nous avons convenu, avec l'administration de notre collège, que ces journées se feraient par l'entremise de la commission pédagogique, par l'entremise de cette instance, qui est devenue, depuis ce temps, le lieu central des questions pédagogiques dans notre cégep. C'est ainsi que, traditionnellement, la commission pédagogique est présidée par une ou un enseignant. C'est principalement par ce canal, en collaboration avec les départements, que s'organisent les consensus nécessaires à l'identification des problèmes et à la mise en place de solutions.

Le cadre de ce débat sur l'enseignement collégial ne nous agrée pas complètement. C'est vrai que nous aurions préféré une commission d'enquête plus large portant sur l'ensemble du système d'éducation et non seulement sur le maillon intermédiaire et à partir des orientations préalables de la ministre. Malgré ce cadre, nous reconnaissons à Mme Robillard la prise en charge de sa responsabilité de ministre de l'Enseignement supérieur. De plus, l'ajout récent à ses responsabilités de celle du ministère de l'Éducation ne peut être que bénéfique en favorisant un élargissement du débat.

Le mémoire du Syndicat des enseignants ne se veut pas en réaction à celui que la direction de notre collège a présenté devant vous, le 5 novembre dernier. Notre mémoire ne s'oppose absolument pas à celui de l'administration de notre collège. C'est des raisons de délais, entre autres, qui n'ont pas permis un travail commun. De plus, un mémoire séparé de celui du collège fournissait, à nous, professeurs, l'occasion de présenter la réflexion que nous poursuivons depuis les débuts du collège. Rappelons que c'était un collège expérimental qui a voulu se construire sur un modèle pédagogique original. C'est sur cette base que les premières équipes de professeurs ont été engagées, c'est-à-dire, à l'époque, environ une centaine.

Notre mémoire est aussi un témoignage de notre pratique quotidienne de professeurs. Nous sommes celles et ceux qui ont le plus grand nombre d'heures-contacts avec les étudiantes et les étudiants. Nous nous sentons concernés de très près par ces jeunes que nous rencontrons tous les jours, que ce soit en classe, principalement, mais aussi ailleurs, à la cafétéria, dans les bureaux de professeurs. Ce sont des élèves que l'on veut voir réussir; leur réussite est notre préoccupation première, et nous ne voulons absolument pas les considérer comme une marchandise que l'on va livrer après deux, trois ou quatre ans. Il ne faut pas oublier que ce sont d'abord des personnes humaines. Depuis une

dizaine d'années, on assiste à des changements qualitatifs chez ces jeunes: ils ne savent pas quelle orientation prendre devant un marché du travail relativement bouché; ils viennent d'une famille transformée. Ce sont souvent des enfants uniques qui souffrent de solitude, qui ont peu de sentiment d'appartenance à une société aux consensus faibles. Ils travaillent à l'extérieur à temps partiel, souvent de nombreuses heures; ils sont influencés par une culture de consommation, une culture de masse véhiculée par les médias et qui se caractérise trop souvent par son insignifiance et sa pauvreté. Mais, malgré toutes ces conditions défavorables, nous, les professeurs, nous sentons très bien que la plupart d'entre eux demeurent ouverts, réceptifs à des éléments d'une culture autre. On sent qu'ils sont curieux d'élargir leurs horizons, et on observe que, chez le plus grand nombre, ils ont envie de consolider leurs connaissances. C'est donc à ces jeunes que nous enseignons aujourd'hui.

Nous enseignons également à des adultes, de jeunes adultes de 20 à 25 ans, ou des moins jeunes, de 35 à 40 ans. Nous enseignons également, et de plus en plus à des personnes allophones, à des personnes avec des handicaps visuels ou auditifs, et on observe que le nombre de ces élèves-là augmente. Nous enseignons également à des raccrocheurs, à d'autres jeunes qui ont un D.E.S. à 230 unités, alors que d'autres en ont 180 unités. Ces jeunes, également, sont beaucoup plus nombreux à accéder au cégep qu'autrefois. Donc, on s'adresse à un ensemble de plus en plus diversifié d'élèves. Comme enseignantes et enseignants, notre diagnostic sur les problèmes de l'école et du cégep doit prendre en compte ces facteurs.

(17 heures)

Nous savons aussi que rien n'est simple en éducation, et que l'on doit être prudents dans nos interventions. Dans le débat qui nous occupe en ce moment, il y a le danger de ne s'appuyer que sur des perceptions, et même des préjugés, parfois, car on n'a pas à notre disposition un bilan structuré. Comme professeurs, notre diagnostic repose sur notre pratique. Pour nous, les causes des problèmes de réussite scolaire trouvent beaucoup plus leur origine dans des facteurs humains que dans des effets de grille de cours. Et c'est là que nous devons mettre le gros de nos énergies. Il faut améliorer le climat des cégeps, en faire un milieu de vie qui supporte les études, un milieu intéressant qui valorise les activités intellectuelles. Ces interventions doivent se faire à l'extérieur de la classe et dans la classe; c'est ce que nous avons commencé à faire à Montmorency depuis quelques années. C'est la commission pédagogique, à la demande des départements, à la demande des professeurs, qui a débuté le mouvement, ainsi que les aides pédagogiques individuels et le service aux affaires étudiantes. Donc, c'est une collaboration de toutes ces instances, bon, qui y ont contribué, et je vais vous donner quelques exemples maintenant.

Donc, de quelle façon est-ce que nous avons commencé à faire ce travail? D'abord, en rendant le collège plus agréable sur le plan matériel, physiquement, en essayant de le rendre plus propre, en habillant, par exemple, les murs des couloirs d'éléments significatifs. J'entend par là, par exemple, dans les couloirs des départements de français et de philosophie, en exposant des portraits de philosophes importants ou d'écrivains connus, également en affichant des panneaux qui illustrent l'histoire des mathématiques. Ce sont très souvent des stimulants visuels pour les étudiants qui parcourent ces couloirs.

Également en développant un environnement culturel riche. La commission pédagogique a élaboré un plan d'intégration des activités parascolaires intellectuelles et culturelles, donc intégrées à l'enseignement proprement dit.

En résistant au travail rémunéré. Ainsi, on a déplacé la plage «horaire libre», pour les activités qui étaient le jeudi en fin de journée, ce qui à ce moment-là favorisait davantage, encourageait davantage le travail à l'extérieur pour les étudiants. Donc, on l'a déplacée au mardi midi, ce qui, à ce moment-là, favorise davantage la participation à des activités parascolaires.

En développant, pour les nouvelles étudiantes et les nouveaux étudiants, différentes activités d'intégration au collège lors de leur entrée où tout le personnel du collège participe.

En favorisant les activités étudiantes, par exemple, en demandant des ressources pour une troupe de théatre, une troupe de danse, la radio étudiante, des projets communautaires et plusieurs autres mesures.

Maintenant, en lien plus direct avec l'enseignement, on a regroupé les locaux de cours selon les disciplines; donc, des aires de philosophie, de sciences humaines, de soins infirmiers, etc. Nous avons aménagé également des locaux de rencontre avec les étudiants dans chacun des départements.

Maintenant, c'est Mme Flavie Achard qui va poursuivre la présentation.

Mme Achard (Flavie): Je voudrais vous parler un peu de ce qu'on a fait sur le front plus large de la pédagogie. Nous avons développé un plan contre les échecs et les abandons scolaires où l'enseignante ou l'enseignant a un rôle très actif. C'est lui qui doit signer la feuille d'abandon. Ça a l'air très simple comme mesure, mais ça demande beaucoup de temps. Avec une mesure aussi simple que ça on a réussi à baisser notre taux d'abandon de 10 % à 6 %.

À l'initiative des professeurs, on a aussi développé un plan d'action sur la langue; le collège a ensuite suivi avec une politique de la langue. Alors, dans ce plan d'action, on a mis a contribution tout le monde dans le collège, autant les profs que tous les autres services.

Par rapport aux cours, les départements ont développé différentes mesures d'aide. Il y a ce qu'on connaît bien, les cours d'appoint. On en a chez nous en sciences, en mathématiques, en français. On a un centre d'aide en français. On a développé des cours jumelés en mathématiques et en français au niveau de la première session, ce qui favorise le regroupement des étudiants et qui favorise également qu'ils voient leurs professeurs plus longtemps.

En éducation physique, des cours d'éducation physique adaptés ont été développés pour des clientèles en difficulté comme, par exemple, des gens qui sont asthmatiques ou des adultes qui ne sont pas à l'aise dans certains cours. En éducation physique on a aussi, pratiquement partout, développé des groupes mixtes pour favoriser l'intégration des filles aux différentes activités.

Il y a plusieurs expérimentations de méthodes pédagogiques qui sont en cours. On a une méthode qu'on appelle les réseaux de concept qui sont en expérimentation. Il y a toute l'utilisation des journaux de bord, des examens synthèses, etc.

Au niveau des départements de technique, il y a plusieurs départements qui offrent des stages depuis plusieurs années même s'il n'y a pas de ressources de développées pour ça. C'est le cas de l'informatique, de l'administration, de l'électrotechnique, de la gestion de bureau. Et, sur le plan du travail de collaboration entre les départements, il y a des pratiques qui se développent de plus en plus, et ça, on doit dire que c'est un changement qualitatif dans les collèges depuis quelques années. C'est principalement au moment du débat du nouveau programme de sciences humaines et de sciences de la nature que s'établissent ces pratiques-là et qu'elles s'intensifient. À Montmorency, on est très heureux de ça et on les continue à ce moment-ci. Ça nous amène à développer beaucoup plus l'objectif du programme de l'étudiant.

Au niveau des départements techniques, ces pratiques-là de collaboration sont établies depuis longtemps. Par exemple, moi, je suis en biologie; ça fait très longtemps qu'on travaille avec soins infirmiers. Les rencontres réunissent également psychologie et sociologie. Ce sont des cours qui se donnent en soins infirmiers. Alors, ces pratiques sont instaurées et elles se continuent.

Maintenant, on voudrait vous parler un peu sur le plan de la pensée éducative - c'est un terme qu'on a un peu inventé - parce qu'on pense que toutes ces mesures-là, c'est important de les appuyer sur un consensus du milieu, sur la façon d'aborder l'éducation. Puis actuellement, au niveau de cette pensée éducative, il y a une prise de conscience très importante de comment le bloc de cours obligatoires, ce fameux bloc de cours que l'on donne à tout le monde, au général et au professionnel, un bloc de cours qui est composé de français, de philosophie et d'éducation physique et qui s'appuie sur une conception globale de la personne... Au niveau des enseignantes et des enseignants du cégep Montmorency - et ça s'est confirmé lors d'une journée pédagogique qui a eu lieu dernièrement - les gens ont pris conscience de la richesse de ce bloc de cours, du rôle qu'il peut jouer. On le redécouvre, en quelque sorte, et c'est comme si les gens du rapport Parent avaient été un peu visionnaires par rapport aux besoins qu'on a maintenant dans la société, à l'importance de la formation générale.

De plus, dans ces blocs de cours communs, on a instauré des séquences, c'est-à-dire que les cours ne se donnent pas n'importe comment, ils doivent suivre un ordre bien précis. Alors, avec rétablissement des séquences, nous nous rendons compte de plus en plus de l'importance de donner l'occasion à l'étudiant, au moins dans un certain nombre de matières, de dépasser la simple prise de contact avec cette matière. Suivre un cours ou deux dans une discipline, c'est souvent le stade de l'apprivoisement. Mais, quand on en suit trois ou quatre, là on peut amener l'étudiant à faire un saut qualitatif dans l'appropriation de cette discipline et dans le développement de compétences génériques. Si vous vous êtes référés à notre mémoire pour avoir plus d'argumentation sur ces cours, je pense que vous avez vu que c'est assez développé.

Pour nous, professeurs à Montmorency, des propositions comme celles que le Conseil des collèges a mises sur la table de couper dans les cours de philo et d'éducation physique pour les remplacer par différents cours, des cours de lettres, ou des cours de... pas de lettres, surtout d'art, de langue, etc., on ne considère pas ça vraiment intéressant. Plutôt que d'atteindre l'objectif visé, qui est un élargissement de la formation générale, notre façon de voir ça, nous, c'est qu'on risque ce qu'on appelle «l'effet butinage». L'étudiant va magasiner, va prendre contact avec différents cours, mais pas suffisamment longtemps pour atteindre un certain degré d'appropriation de cette matière-là. C'est ce qu'on appelle «le butinage». Ce n'est pas vraiment de la formation fondamentale, selon notre point de vue, parce qu'il n'arrivera pas à acquérir les fondements de chacune des disciplines, des nouvelles disciplines qu'il va explorer. Et, en plus, ça va avoir pour effet de briser la possibilité d'acquérir les fondements de philo et d'éducation physique.

(17 h 10)

Alors, c'est une idée généreuse, sans doute, mais, nous, on pense que cette idée généreuse, elle est basée sur une espèce de gageure. Cette gageure-là, elle est faite par des gens qui n'ont probablement pas le même type de contact avec l'enseignement que nous, en tout cas.

Il y a également l'approche par grandes thématiques qui ne nous semble pas intéressante

parce qu'elle ne permet pas de s'approprier la logique interne et l'approche spécifique de chacune des disciplines. Le monde moderne a compris la richesse de chacune des disciplines, c'est pourquoi on fait souvent appel à des équipes multidisciplinaires pour étudier une question complexe. Chaque spécialiste aborde le problème sous un angle différent et il en ressort un éclairage plus global et porteur de solutions, selon nous.

Penser que la discipline est quelque chose de moindre importance est une erreur. On ne peut pas développer des habiletés génériques en soi indépendamment du contenu. Nous pensons qu'un programme devrait être un ensemble intégré où on reconnaît l'apport de chaque discipline et non un ensemble de compétences et d'objectifs auxquels doivent se soumettre les disciplines.

Dans le bloc de formation générale, on ne peut pas faire l'économie de la discipline, de sa logique ou de son contenu car, avant de relier des choses entre elles, on pense qu'on doit maîtriser d'abord leur contenu. On a une phrase, dans notre mémoire, qu'on aime bien remettre: Il est vain de vouloir construire un mur de briques avec du mortier de bonne qualité si les briques sont faites de terre séchée.

Alors, si on résume, pour nous, professeurs, les solutions sont plus du côté humain, du côté de l'encadrement, de l'appui, de l'orientation que du côté des remaniements de grilles de cours. Beaucoup de mesures sont déjà en place dans notre cégep et on va continuer d'explorer de nouvelles pistes. C'est en des changements de cet ordre-là que l'on croit. Comme vieux routiers de l'enseignement - les trois quarts des enseignants de Montmorency ont plus de 15 ans d'expérience - nous ne croyons pas aux grands dérangements ou aux solutions miracle, surtout à Montmorency. On a connu le cégep bibliothèque, le cégep de l'audiovisuel, le cégep de l'enseignement personnalisé, et, maintenant, on fait un cégep comme les autres. Les modes pédagogiques, on les regarde avec scepticisme et circonspection.

Un autre élément important pour nous, c'est que, pour bien cibler nos interventions, on pense qu'on doit s'appuyer sur des recherches et des travaux, sinon, nous aussi, on aurait des bonnes idées généreuses, mais on risquerait vraiment de passer à côté de notre cible. Chez nous, on a des aides pédagogiques individuels - et je pense que ça vaut la peine de les nommer: Marcel Vigneault et Sylvie Saint-Louis - qui ont démarré, en 1987, différentes études. Ils continuent, d'ailleurs, d'en faire. M. Vigneault est actuellement en train de faire une recherche sur le travail rémunéré. Ces études-là, pour nous, ont été très, très précieuses. C'est à partir de là qu'on a fait notre cheminement et qu'on s'est mis à instaurer différentes mesures. Ces recherches nous ont montré comment les jeunes vivaient mal leur passage du secondaire au collégial. Ça nous a montré l'importance du travail étudiant et ses conséquences. On a vu aussi les effets des modifications du régime pédagogique du secondaire. Ce n'est pas évident que les profs du cégep sont au courant de ces réformes-là. Alors, on pense que c'est absolument essentiel de continuer ce genre de recherches, de donner des ressources pour les faire, et il faut nécessairement, après ça, se les approprier.

On aimerait vous dire quelques mots, aussi, de l'autonomie des cégeps. Nous croyons que, si le cégep Montmorency a pu mettre en place toutes les mesures qu'on vient d'énumérer, c'est que la structure des cégeps est une structure souple qui permet assez rapidement de s'ajuster. D'abord, d'un point de vue administratif, les collèges ont une marge de manoeuvre pour développer de nouveaux services aux élèves et à la communauté, pour moduler les programmes selon les besoins locaux, pour développer des certificats, des attestations dans de nouveaux domaines.

Deuxièmement, au niveau de l'enseignement, l'organisation du cégep, notamment parce qu'il n'y a pas d'examens nationaux, permet un ajustement rapide. Par exemple, dans mon domaine, en biologie, les progrès sont fulgurants en immunologie. On incorpore dans nos plans de cours et dans notre contenu de cours ces nouvelles données là dès qu'elles sont disponibles; il ne faut pas attendre qu'il y ait une réforme de programme qui nous vienne du ministère.

Alors, nous pensons que la marge de manoeuvre dont disposent les professeurs et les départements des cégeps est un des éléments de leur dynamisme. Cette autonomie pédagogique nous permet de nous ajuster, d'évoluer, d'avoir de l'imagination. C'est un point fort du fonctionnement des cégeps qu'il faut conserver, un fonctionnement que bien des enseignants du secondaire nous envient. Il faut dire que cette autonomie professionnelle des enseignants de cégeps s'inscrit dans un cadre collectif, le département. Pour nous, le département, c'est le complément de la solitude du prof dans sa classe, c'est le coeur de notre compétence pédagogique en même temps que celui de notre compétence disciplinaire. C'est lui qui, sous l'autorité des services pédagogiques - parce que ça, il faut bien le dire, le département n'est pas autonome complètement - a la responsabilité des cours. En tant qu'équipe semi-autonome, justement. le département s'inscrit très bien dans la philosophie des nouvelles méthodes de gestion des ressources humaines. Les professeurs n'adhéreront à l'approche programme que dans la mesure où on respectera le département, ses prérogatives et ses ressources.

Un autre élément essentiel du rôle des professeurs au collégial, c'est le maintien de leur participation à l'élaboration et à la révision des

programmes. Actuellement, notre DGEC est en train d'évincer les profs de ces processus et d'en faire des exécutants. Nous pensons que le système n'a pas intérêt à se priver de l'expertise des intervenants de première ligne que sont les professeurs. Malheureusement, c'est ce qu'on a fait à l'école secondaire et on n'est pas sûr que le résultat soit intéressant.

Finalement, on ne peut penser améliorer sensiblement la situation de l'enseignement si on n'améliore pas le ratio prof-étudiants. Rencontrer 150, 160 étudiants par semaine, ce n'est pas comme ça qu'on peut travailler sur les problèmes humains qu'on rencontre en ce moment. Et il faut également améliorer la condition des enseignants précaires. Dans notre cégep, il y a 43 % des enseignants du régulier qui sont précaires. Mettons que c'est difficile, à un moment donné, d'améliorer notre intervention quand on n'est pas là de façon régulière.

Alors, nous ne pouvons pas terminer notre exposé sans parler un peu de la nécessaire gratuité au cégep. Nous avons réussi à amener au cégep 63 % des jeunes Québécois. La gratuité est un facteur essentiel dans ce résultat, un élément qu'il nous faut absolument conserver, compte tenu que, d'ici l'an 2000, le D.E.C. sera à peine suffisant pour obtenir un emploi semi-spécialisé. Toute formule de ticket modérateur est également inacceptable pour nous. On pense que ce serait trop injuste envers les étudiants compte tenu de la réalité difficile qu'ils vivent et qu'on a exposée plus haut.

En conclusion, nous disons qu'il faut faire de l'éducation une priorité, que le cégep occupe une place fondamentale dans notre système d'éducation, qu'il a un potentiel d'adaptation important que l'on doit explorer. Alors, pour nous, l'heure n'est pas aux réformes majeures mais aux ajustements. Je vous remercie, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Je reconnaîtrai maintenant Mme la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je veux remercier d'abord le Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency d'avoir pris la peine de faire un mémoire. Nous sommes heureux de vous accueillir ici. Vous savez très bien que le député de Vimont avait aussi insisté pour que vous soyez là. Malheureusement, vous n'avez pas eu le temps, dites-vous, de vous ajuster et de venir avec la direction du cégep. Alors, c'est l'occasion aujourd'hui d'échanger avec vous.

M. Mailhot, vous représentez le Syndicat des enseignantes et enseignants du collège Montmorency. Si ma mémoire est bonne, vous êtes affiliés avec la Fédération nationale des enseignantes et enseignants.

M. Mailhot: Oui, c'est exact.

Mme Robillard: Donc, avec la FNEEQ et, par le fait même, avec la CSN. Ça fait déjà quelque temps que nous avons entendu ici les représentants de la CSN et les représentants de la FNEEQ, par l'intermédiaire de M. Choinière. De mémoire - je n'y suis pas retournée aujourd'hui - M. Mailhot, est-ce qu'il y a des recommandations dans votre propre mémoire qui diffèrent de celles de la FNEEQ? Ça me semble relativement exactement les mêmes choses. Est-ce que ma perception est exacte? Est-ce que votre prise de position se situe en continuité avec celle de la FNEEQ?

M. Mailhot: Oui, notre position se situe en continuité. Il y a certainement des aspects sur lesquels il n'y a pas de divergences, mais on a peut-être apporté des précisions. Là-dessus, je pourrais laisser la parole à Mme Achard, sur cette question des rapports de la FNEEQ avec notre syndicat.

Mme Achard: Sur l'ensemble des propositions, je crois que ce n'est peut-être pas formulé de la même façon, mais on a à peu près le même enlignement. On n'est pas allé sur tous les aspects, nous, parce qu'on n'avait pas le temps. Le 1er octobre, ça venait vite pour un syndicat local. Au niveau du financement, peut-être qu'on est allé un petit peu différemment. En tout cas, ils ont au moins une proposition que je ne suis pas sûre que la FNEEQ ait reprise. Moi non plus, je n'ai pas relu le mémoire dernièrement.

(17 h 20)

Mme Robillard: Ma compréhension est bonne à l'effet que les champs d'analyse que vous avez pris coïncident avec les recommandations de la FNEEQ. Il n'y a pas d'écart important. C'est un peu ce que j'avais perçu d'ailleurs au niveau de votre mémoire.

Ceci étant dit, M. Mailhot, au niveau du contenu de la formation en tant que tel, vous êtes des profs, vous vivez avec les étudiants et les étudiantes à chaque jour sur le terrain, vous êtes très bien placé pour nous dire si, après 25 ans, on doit faire des changements au niveau du contenu de la formation. Ce que je comprends, dans votre mémoire, en tout cas, il y a la première partie qui est sur la formation générale; je vois très peu de changements souhaités, à part le fait de peut-être réenligner des cours complémentaires. Si je me trompe, vous me le dites. Je ne vois pas de recommandations spécifiques sur la formation préuniversitaire non plus - je parle toujours du contenu de la formation - au niveau du D.E.C. technique non plus. Où sont les changements souhaités par votre syndicat sur le contenu de la formation?

M. Mailhot: Sur le contenu, bon! Est-ce que vous parlez du contenu général et non pas du

contenu de chaque discipline ou de chaque cours, quand vous parlez du contenu général de la formation?

Mme Robillard: Allons-y de façon...

M. Mailhot: J'aimerais peut-être... Je vous demanderais peut-être, si c'est possible...

Mme Robillard: Parfait! Alors, allons-y! Vous abordez, premièrement, la formation générale en tant que telle. Au niveau de votre introduction, vous dites qu'il y a de sérieux problèmes en éducation, vous en énumérez quelques-uns. Un de ces problèmes-là - dites-vous - est le manque de connaissances générales des élèves, au niveau de votre introduction.

Quand j'arrive au niveau de vos recommandations sur la formation générale, à la page 32, ce que j'en comprends, c'est que vous voulez que j'examine les cours complémentaires de façon particulière, mais, dans le reste, on n'apporte pas de changements. Est-ce que je vous perçois bien?

M. Mailhot: Mme Achard pourrait répondre à cette question-là, je pense.

Mme Achard: Je pense que, vous comprenez bien. Je pense que dans l'exposé qu'on vient de faire, c'est un peu ça qu'on a dit. Depuis que ça a commencé - vous avez mis sur la table la question des cégeps, mettons, au printemps dernier - les débats ont été forts chez nous. On a eu l'occasion, au printemps dernier et cet automne, d'avoir deux journées pédagogiques et les gens, comme je vous l'ai dit, ont redécouvert les vertus du tronc commun dans le sens que c'est sûr que, quand ça fait 20 ans qu'on enseigne, les cours de philo, de français et d'éducation physique, ils sont là et ils se donnent, mais là il s'est fait une réflexion sur comment ces cours-là pouvaient améliorer la formation générale. Ça a fait prendre conscience à l'ensemble des gens... Moi, je me souviens d'une intervention d'une prof du professionnel, dans un atelier chez nous, elle disait: Mais c'est incroyable, c'est vrai, c'est philo qui nous aide à faire ça.

Quand on dit que les étudiants d'aujourd'hui ont un faible bagage au niveau de leurs connaissances générales, je pense que ce sont les étudiants qui nous arrivent. Je ne prétends pas qu'on remplisse ça complètement au niveau cégep, mais les étudiants qui arrivent au cégep maintenant, d'une part, ce n'est plus la minorité qu'il y avait avant. Avant, on avait, mettons, les bons étudiants du secondaire qui arrivaient au cégep; maintenant, il y a 80 % des étudiants qui ont leur D.E.S. qui arrivent au cégep. Alors, si on fait une courbe normale - le monde connaît une courbe normale - on ne prend plus juste le bout de courbe, on a aussi le gros de la courbe, on a les moyens. Et là c'est sûr que les étudiants qui arrivent au cégep, ce n'est pas seulement ceux qui ont une culture intellectuelle ou qui réussissent bien à l'école, et tout ça, on se trouve à avoir des étudiants pas mal plus diversifiés dans leur bagage. C'est ça qu'on veut dire. Et on va essayer de notre mieux, au cégep, de tout faire, mais il y a des âges aussi pour faire des apprentissages et, s'ils l'ont manqué au secondaire, c'est difficile à un moment donné.

Mme Robillard: Donc, vous dites: Après réflexion, on a regardé ça et ça ne nécessite pas de changements. C'est ce que vous me dites, là.

Mme Achard: Pour le bloc de cours obligatoires. Sur la question des cours complémentaires, le débat est pris chez nous. Il y a une réflexion qui se fait sur ces cours complémentaires. La conception qu'on a des cours complémentaires, c'est de permettre à l'étudiant d'explorer d'autres champs du savoir. Est-ce que cette exploration-là se fait correctement? Il y a des cas où ça s'est fait. J'ai parlé à une étudiante d'électrotechnique, cette semaine, qui nous a dit que c'est grâce à ses cours complémentaires qu'elle a connu l'électrotechnique. Elle a changé de programme et, maintenant, elle termine cette année. Or, il y a des cas comme ça où le cours complémentaire a été important.

Il y a d'autres cas où le cours complémentaire n'est pas vraiment conçu comme un apport à leur formation, de la part des étudiants. J'écoutais tout à l'heure les étudiants de l'Université de Montréal; ils étaient assez durs, cependant, face aux jeunes. Mettons que je ne partage pas ça comme ça, là. Les jeunes, ils font un peu ce qu'ils peuvent aussi. Je pense qu'on ne peut pas leur donner des tapes comme ça par la tête. Bon. Mais on pense qu'on pourrait améliorer notre conception des cours complémentaires. Je ne vous dis pas qu'on a la solution, là, mais le débat est entrepris chez nous.

Mme Robillard: Maintenant, si j'en viens à la formation technique, M. Mailhot, alors là, bon, dans votre mémoire, c'est très court, je dirais. Donc, j'ai besoin que vous élaboriez davantage, parce que vous me recommandez de ne pas retenir le principe d'une segmentation du D.E.C. technique, mais je n'ai aucun argumentaire, je n'ai aucune explication. J'aimerais ça que vous élaboriez sur quoi vous vous basez, pourquoi, comment ça. C'est un peu contraire aux demandes qu'on a reçues; donc, vous avez dû faire une analyse pour arriver à une recommandation semblable.

M. Mailhot: Oui, on a réfléchi à la question et cet après-midi, c'est une des raisons pour lesquelles notre délégation tenait à avoir parmi elle une professeure qui est du secteur professionnel, Marie Dumoulin, en techniques de réadaptation physique, qui a regardé la question principalement.

Mme Dumoulin (Marie): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Allez-y, ça fonctionne.

Mme Dumoulin: Merci. En effet, on ne recommande pas de modifier la formation technique parce que ce qu'on entend, en fait, d'une manière, je ne dirai pas majoritaire, mais on reçoit beaucoup de feedback très positifs au niveau de la formation technique, de la qualité de la formation technique au secteur collégial. Un des éléments qui nous permettent de dire que les employeurs sont satisfaits, ce qu'on nous dit, c'est que les élèves qui sont passés par le secteur professionnel ont une bonne capacité de s'adapter, peuvent travailler d'une manière autonome et responsable. Et ça, nous, on associe ça à deux choses: d'une part, à l'intérieur de leurs cours disciplinaires, de leurs cours de concentration, on leur donne les bases, et ça s'appuie sur une formation qui est scientifique. On peut parler de la formation fondamentale ou des éléments strictement scientifiques, et il y a une solide formation générale. Et ça, pour nous, dans le mémoire, on a peut-être peu élaboré, mais on a appelé ça un diplôme gagnant.

Moi, personnellement, je travaille dans le secteur de la santé, mais on a beaucoup consulté au niveau des techniques plus lourdes, d'électrotechnique ou de génie. D'une manière générale, ce dont on s'aperçoit, c'est que la formation répond en grande partie; ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'ajustements qui peuvent se faire, mais elle répond actuellement aux besoins du marché du travail. À l'intérieur du collège, on a une opération qui s'appelle La Relance et on a toujours le taux de placement des étudiants. On peut voir pour chacun des secteurs qu'il y a une bonne adéquation entre la formation qui est donnée et la satisfaction des employeurs.

Mme Robillard: Alors, est-ce à dire que vous êtes aussi pour le maintien des diplômes actuels, les A.E.C et les C.E.C., les attestations d'études collégiales et les certificats d'études collégiales?

Mme Dumoulin: Pour ma part, je vais vous dire que je suis en faveur du diplôme, du D.E.C. principalement. Je pense que, quand on parle d'une formation qualifiante, c'est important d'aller au-delà de ce qui permet d'appliquer un geste technique. On pourrait éventuellement reparler de l'approche par compétence. Je ne dis pas que je suis complètement en désaccord avec cette approche-là, mais je pense que c'est important d'associer à la formation technique une formation de base. De permettre, par exemple, à une clientèle adulte d'aller chercher des diplomations de type A.E.C, je ne vous dis pas que c'est à écarter, mais pour les jeunes qui cheminent du secondaire ou même pour les jeunes qui assument une réorientation... Dans la clientèle du secteur collégial, on a près de la moitié des étudiants qui ont déjà terminé complètement ou en partie un D.E.C., qui ont été à l'université, qui n'ont pas pu continuer ou qui sont revenus compléter une formation au niveau collégial. On en a qui viennent directement du secondaire, mais on a beaucoup de jeunes adultes et on a une clientèle adulte.

Mme Robillard: Parce que, voyez-vous, les recommandations de segmentation qu'on a eues ici étaient tout à fait conformes aux objectifs que vous poursuivez, c'était une segmentation du diplôme d'études collégiales par blocs. On a parlé de blocs, de modules, mais que, dans chacun de ces modules-là, il y aurait une partie de formation générale et une partie de formation spécialisée pour arriver, donc aussi, à l'adulte qui veut revenir et se recycler ou se perfectionner, qu'il ait accès donc aussi à une formation qualifiante. C'est ce que vous poursuivez aussi. Alors, c'est pour ça que je ne comprenais pas quand vous me disiez ne pas retenir ça. J'avais l'impression que ça poursuivait les mêmes objectifs que vous aviez au niveau de la formation qualifiante, bien qu'on nous ait dit que ça ne pourrait pas s'appliquer dans tous les programmes techniques du collégial, ça, c'est très clair, et le premier exemple qu'on nous servait, c'était celui des techniques infirmières où on ne pourrait pas penser à une telle segmentation, mais que, dans d'autres techniques, on pourrait peut-être y arriver.

(17 h 30)

Mme Dumoulin: Je suis heureuse de vous entendre mettre sur la table, en partant, qu'il y a des secteurs où ça ne peut pas. Quand on travaille au niveau des techniques à caractère médical, c'est évident qu'on peut difficilement isoler l'apprentissage de l'ensemble des connaissances qui forment la base, qui prennent un certain temps à apprendre. Donc, je ne m'étendrai pas par rapport à ce champ-là si c'est clair pour vous, en tout cas.

Mme Robillard: C'était surtout dans d'autres techniques. M. Mailhot - parce que le temps file - est-ce que vous avez des recommandations particulières à nous faire sur le secteur préuniversitaire? Outre la formation générale de base; on en a parlé. On vient de parler de la formation technique. Mais la formation préuniversitaire?

M. Mailhot: Oui, d'accord. Flavie, tu peux y aller.

Mme Achard: Il me semble que c'est prématuré parce que, actuellement, il y a le nouveau programme de sciences humaines qui est dans sa deuxième année d'expérimentation. En éducation, il faut au moins attendre qu'une cohorte d'étudiants soit arrivée à terme. Le

nouveau programme de sciences humaines, nous, on y croit, avec les deux cours de méthodes quantitatives et méthodes de recherche. Et puis il y a l'activité d'intégration vers la fin. Alors, nous, le bilan de sciences humaines, on attend pour le faire et, jusqu'à maintenant, on est assez intéressé par la chose.

Et, au niveau du programme de sciences de la nature, là c'est pour septembre prochain. et les débats sont en cours chez nous. Comme biologistes, on n'a pas été servis, mais le débat est là.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Je reconnaîtrai maintenant le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Merci, Mme la Présidente. Rapidement, un commentaire sur l'intendance. Mme la ministre disait que le député de Vimont tenait à ce que vous soyez ici. Je ne veux pas savoir si c'est vrai ou pas, mais il y a une chose qui est certaine, c'est que vous n'étiez pas dans la liste des mémoires retenus. C'est plus nous qui avons indiqué que nous souhaiterions qu'un certain nombre de professeurs aient l'occasion de se faire entendre.

M. Fradet: Plus vous que moi?

M. Gendron: Ce n'est pas ça que je veux savoir, je dis que vous n'étiez pas dans la liste. Tout ce que je dis, c'est que c'est nous qui avons fait de la représentation. C'est parce que j'aime bien que les faits correspondent aux faits. Mais ce n'est pas ça, mon point, c'est plus de dire: Dans l'ensemble, il est évident qu'on n'avait pas abusé du nombre d'étudiants et de professeurs, lors de cette commission, qui sont venus témoigner et nous dire ce qu'ils en pensaient. Donc, je tenais à ce qu'un certain nombre de professeurs aient l'occasion de venir nous dire comment, eux autres, ils voient les changements et la réforme. Et c'est pourquoi on a dit à la ministre qu'on souhaiterait que vous soyez entendus. Vous avez fait une demande, vous y êtes, on va en profiter.

Deuxième commentaire. Il ne faut pas se surprendre d'essayer d'insister à l'effet que votre mémoire est dans la ligne de la Fédération nationale des enseignantes et enseignants et qu'à certains égards vous ne voulez pas bouger grand-chose au niveau de la formation de base parce que ça n'égale pas, dans mon esprit... Et là je fais référence au mémoire qui vous a précédés tantôt, les jeunes étudiants de la Fédération des associations étudiantes du campus de l'Université de Montréal. Eux aussi, ils disent: On ne devrait pas toucher à l'éducation physique. Puis, là, je ne veux pas insister juste là-dessus, mais cest des exemples que je veux donner. Pourtant, on est obligé de regarder leur mémoire eu égard à des standards beaucoup plus élevés. Ils exigent effectivement que le collégial puisse profiter de réformes nécessaires au niveau d'un certain nombre de standards.

Et ma première question, en la commentant avant de la faire. D'entrée de jeu, là où il me semble que vous ayez mis énormément d'insistance, c'est sur le succès de la formule des cégeps. Moi, je suis un de ceux qui veulent rechoisir les cégeps, mais j'ai des reproches à faire aux cégeps. Quand je dis ça, c'est pas vous que je vise, c'est pas les étudiants que je vise - oui, à certains égards, puis on en reparlera, sur l'évaluation puis d'autres choses - mais il me semble que votre préoccupation... Et je veux juste l'évaluer, d'entrée de jeu, pour que le questionnement soit plus percutant. Est-ce que, effectivement, après 20 ans, vous ne partagez pas, vous aussi, le constat que, tout en laissant certaines disciplines à l'intérieur de la formation de base qu'on dispense, il y a quand même des lacunes majeures? Et là je vous pose la question précise: Vous faites quoi, vous autres, avec le jugement sévère que des gens sont venus porter: nos jeunes ne savent pas écrire correctement le français? Ça, je ne peux pas faire autrement qu'être en accord là-dessus. C'est une réalité qu'on ne peut pas éviter. On ne peut pas l'éviter. Deuxièmement: ils ne connaissent à peu près rien de comment travailler. Je ne veux pas que vous disiez que je l'impute aux profs, je n'ai jamais dit ça. Mais j'aimerais ça que des profs qui sont proches de l'élève me commentent ce bout-là. On n'a pas eu grand-chose là-dessus.

Troisièmement, il y a beaucoup de gens qui ont dit: Au niveau de la culture générale de nos jeunes étudiants qui accèdent à l'université, ce n'est par fort. Bon, je veux bien qu'à se regarder des fois on se désole et qu'à se comparer on se console, mais ça ne règle pas le problème de fond. Alors, je veux juste conclure comme première question: Quand vous dites que les cégeps n'ont pas échoué, quand vous dites que les cégeps s'ajustent, que les cégeps se sont modernisés, que c'est des institutions qui sont non sclérosées... Je n'ai pas porté le jugement qu'elles étaient sclérosées, j'ai dit qu en 1992, quand j'évalue les cégeps, moi, je dis qu'il y a des choses qui doivent être revues, particulièrement au chapitre de ce que je viens d'évoquer. Comment vous voyez ça, vous autres, la qualité du français au niveau collégial? Comment vous voyez ça, rapidement, le fait qu'il y a trop de jeunes... Et pas plus tard que tantôt les jeunes sont venus nous dire - écoutez, moi, je ne prenais pas exactement leur jugement - que c'est une grande garderie où on se cherche. Ils étaient très durs tantôt, les gens qui vous précédaient. Alors, je m'arrête là pour vous donner l'occasion d'échanger là-dessus, mais, avant d'aller sur des points plus spécifiques, j'aimerais savoir: Est-ce que vous partagez cette évaluation que d'autres ont faite, et je ne parle pas nécessairement uniquement de celle du Conseil des collèges.

qu'il y a lieu d'apporter certains correctifs pour s'assurer qu'on puisse porter un meilleur jugement plus global de satisfaction au niveau de l'ensemble de ce qu'ont fait les institutions collégiales?

M. Mailhot: Oui, c'est évident, et, là-dessus, je suis en accord avec vous qu'il y a des problèmes, qu'il y a des réalités que vous observez. Quand vous parlez du français, par exemple, quand on entend, bien sûr, un discours sur cette question, que les élèves ne savent pas écrire, d'une part, je dirais que c'est peut-être un discours qui est parfois un peu gonflé. Moi-même, je suis enseignant en français depuis 25 ans; donc, j'en ai vu de toutes les sortes. Depuis, donc, quand même un quart de siècle, j'ai vu ce qui se passait il y a 25 ans et ce qui se passe maintenant. Souvent, on semble dire, peut-être par une sorte de nostalgie - moi, je ne suis pas du tout dans cette tendance - que c'était tellement mieux avant, que les étudiants écrivaient mieux. D'abord, je ne trouve pas que, globalement, ce soit si vrai que ça. qu'ils écrivaient mieux avant. D'ailleurs, cet avant-là, il faudrait qu'on le situe aussi. Donc, particulièrement sur cette question du français, c'est vrai qu'on observe que, dans nos cours, depuis un certain nombre d'années, nous avons des étudiantes et des étudiants qui ont d'énormes faiblesses. À mon avis, ils ne constituent quand même pas la majorité. Il y a des étudiants qui ont des difficultés avec la grammaire, avec la syntaxe, bon, avec la ponctuation. D'ailleurs, il faut voir que ce n'est pas facile, ces questions-là non plus.

Donc, est-ce qu'on propose des mesures? En tout cas, je peux parler pour nous, l'institution à laquelle j'appartiens. Nous avons, le département de français et la commission pédagogique et le collège, mis sur pied pas mal de mesures pour pallier des lacunes, mais là, encore une fois, moi, je pense qu'il faudrait voir une chose, c'est qu'il y a aussi un âge pour apprendre à écrire et un âge pour apprendre sa langue maternelle, et peut-être que cet âge-là, ce n'est pas 18 ans ou 19 ans, lorsqu'on arrive à ce niveau préuniversitaire ou à ce niveau de formation professionnelle dans un cégep. Ce n'est peut-être pas à ce moment-là que l'être humain est le plus disponible. Bon, malgré tout, puisqu'on les reçoit, bien sûr qu'on ne les abandonne pas, on ne les laisse pas là, on fait quelque chose. Alors, depuis quelques années, donc, depuis deux ans, on a formé avec le collège un centre d'aide en français.

Tout à l'heure, Mme Achard parlait des cours jumelés. Ça veut dire quoi, un cours jumelé? Je le donne, par exemple, en français. C'est que nous recevons, donc, des étudiants qui suivent le premier cours obligatoire, le cours de 303, lecture et analyse, qui sont un groupe d'étudiants un peu plus faibles que d'autres, qui sont avec un prof, donc qui reçoivent ce cours régulier, mais les mêmes étudiants, dans la même semaine, se retrouvent avec le même professeur - c'est ce qu'on appelle «jumelé» - et. à partir des notions et à partir de ce qu'ils ont vu dans le cours obligatoire, poursuivent, par des exercices, par la révision de la grammaire, par des exercices de recherche supplémentaires, ce qu'ils ont fait dans le cours obligatoire. Donc, c'est une autre mesure qui est faite. Il y a un cours de français écrit, le 911, qu'on place en cours complémentaire et qu'on recommande à des étudiants en les détectant, en leur recommandant de suivre ce cours-là. Il y a des mesures qui sont faites.

Là-dessus, sur la question du français et aussi de la culture générale, j'ai une collègue en français, Mme Huppé, qui est là et qui pourrait, je pense, compléter mon intervention sur qu'est-ce qu'on peut faire et est-ce qu'on fait quelque chose.

(17 h 40)

Mme Huppé (Louiselle): Je pense que l'autre aspect intéressant de ce qui se passe à Montmorency, c'est la mise en place d'une politique sur la question du français. Comme Pierre Mailhot vient de le dire, c'est toujours un peu difficile quand on prend cette question-là parce qu'on sent très bien que les gens cherchent le vaccin qui va faire qu'une fois passé ce vaccin-là il n'y aura plus de problème. Et moi, mon expérience d'enseignement, l'expérience avec les étudiants et l'expérience d'étudiante que j'ai eue, c'est qu'on apprend toujours à écrire. Donc, il faut amener l'étudiant à être motivé. C'est pour ça, par exemple, qu'on ne recommande pas des processus obligatoires, par exemple faire un cours de français normatif obligatoire, parce que l'expérience nous a appris qu'avec des jeunes de 17 ans et plus, qui sont nos étudiants, ça marche peu. Ils considèrent ça «bébé»; ils considèrent ça pas «intéressant»; ils ont l'impression d'être en punition. Donc, il faut les motiver. Il faut que l'étudiant arrive à dire: Moi, j'ai besoin d'apprendre ça et je vais le faire. Donc, les motivations, moi, je pense qu'elles passent d'abord par l'obligation d'écrire des textes significatifs dans leur contenu et leur longueur. C'est pour ça que, dans les politiques de valorisation du français du collège, une des recommandations qu'on fait, c'est que tous les profs, non pas seulement ceux de français, aient la préoccupation d'amener leurs étudiants à lire et à écrire de façon significative. Je pense que c'est la seule manière où on peut espérer avoir un impact sur ça.

Évidemment, il faut aussi tenir compte des difficultés. Je pense qu'il va falloir aussi se poser la question du secondaire, c'est-à-dire que plus les étudiants nous arrivent avec des lacunes, moins les politiques qu'on met en place vont être significatives, et, moi, je pense que la structure actuelle des cégeps est suffisamment souple pour nous permettre de nous adapter et d'essayer de

trouver des solutions à cette question.

M. Gendron: Merci. C'est parce que je veux procéder assez rapidement, j'ai trois ou quatre autres questions. Sur les cours de formation de base, on convient que c'est les mêmes qu'on garde. Admettez-vous... Je voudrais juste avoir un jugement assez rapide comme professeur. Est-ce que vous croyez qu'il y a une très grande disparité dans le contenu de mêmes programmes? Moi, je vais dire quelque chose. C'est une aberration, mais je le fais volontairement. Est-ce que vous pensez que, le cours de philosophie au cégep de Rouyn-Noranda par rapport au cours de philosophie de François-Xavier-Garneau, il n'y a aucune commune mesure? Si je dis ça, est-ce que vous portez ce jugement-là? Est-ce que j'ai dit quelque chose qui n'a aucune commune mesure par rapport à la réalité, d'après vous? En termes clairs, moi, je dis: À tout le moins, si on garde les mêmes contenus de base de formation, il y aurait lieu d'uniformiser un peu plus pour être certains que, si on garde ça, le jeune qui prend le cours de philo ou autres dans le tronc commun, bien, ça se ressemble d'un cégep à l'autre. Parce que, s'il doit passer à l'université, ça prend un minimum de contenu uniforme. Est-ce qu'on caricature, on exagère en prétendant que les contenus sont pas mal différents? Avez-vous un jugement là-dessus?

M. Mailhot: C'est intéressant que vous donniez comme exemple le cours de philosophie. Madeleine va répondre, elle est professeure de philo.

Mme Ferland (Madeleine): Merci. Il se peut que, surtout par le passé, on ait retrouvé des disparités qui, en tout cas, à notre sens, peuvent être plutôt dues à une orientation des débuts des cégeps, mais qui de moins en moins, je crois, se présentent. Par contre, je veux préciser. Déjà, la discipline philosophique se veut pluraliste. Je pense que c'est un acquis pour nous qui sommes sortis de manuels, ce qui était plutôt issu du thomisme et de la métaphysique aristotélicienne, mais cet enseignement pluraliste ne signifie pas une disparité dans les contenus. Il y a, par exemple, un resserrement, et d'ailleurs c'est récent depuis plusieurs années, parce que les professeurs eux-mêmes l'ont voulu aussi, en plus de proposer des contenus assez semblables, même si la formule pédagogique et parfois l'utilisation des auteurs pouvaient varier, mais, malgré ça, les professeurs de philosophie ont tenu aussi à resserrer davantage même les thèmes des contenus. Et les professeurs sont très confiants et très consciencieux dans cette démarche-là. Si, par le passé, il y a eu, disons, des accrocs, il est certain que maintenant, par exemple, dès le cours d'introduction, les étudiants vont avoir accès à qu'est-ce que c'est la pensée rationnelle et à partir des débuts aussi de la culture occidentale.

M. Gendron: On va rester à ce niveau-là...

Mme Ferland: Oui, d'accord.

M. Gendron: ...pour juste compléter, puisqu'on vous a présentée comme professeure de philosophie. Vous défendez une position très différente de celle du Conseil des collèges, quant à la place de la philosophie dans la formation fondamentale. Si vous aviez à me résumer ça en trois, quatre phrases...

Mme Ferland: Oui.

M. Gendron: ...parce que je le sais, vous l'avez bien décrit dans votre mémoire pendant une dizaine de pages, alors on doit y tenir, mais, d'une façon plus succincte, c'est quoi qui vous distingue fondamentalement de la position du Conseil des collèges sur la place de la philosophie dans la formation fondamentale?

Mme Ferland: J'espère y parvenir de façon succincte. Premièrement, si je peux simplement rappeler que, pour le Conseil des collèges, sa position du rôle de la philosophie, c'est de la limiter à quelques données en éthique, et à cela, déjà, en la réduisant à ce qu'il appelle, suivant ses propres termes, «les défis de notre temps». Alors, déjà, pour nous, il y a comme un problème, parce qu'il ne s'agit pas de l'éthique, mais simplement des propositions de morale appliquée ou bien de techniques de décision qui, à notre sens, ne pourront pas prémunir, si vous voulez, les futurs acteurs que sont nos jeunes de ce qu'on voudrait leur inculquer, c'est-à-dire une réelle faculté de juger. Je me réfère en ça à un philosophe, Kant, qui, d'ailleurs, a consacré cette expression.

Le Conseil des collèges limite ensuite le rôle de la philosophie à la question des habiletés intellectuelles, mais, en ça, ce rôle, il ne le réserve pas à la philosophie, puisque toutes les disciplines - et nous en sommes, dans notre mémoire, d'ailleurs, à l'admettre - contribuent effectivement à l'acquisition des habiletés intellectuelles.

Notre position originale, si on peut, c'est de vouloir axer la philosophie sur une perspective réellement critique, c'est-à-dire que, pour la philosophie, il n'y a rien qui est pensé au départ, contrairement à toutes les autres sciences même qui se veulent critiques à l'intérieur de leur propre discipline. Tout doit être repensé et, pour ça, il faut davantage clarifier les concepts. Ça exige une méthode, ça exige de revoir l'enchaînement des idées et ça appelle aussi - ce qui nous semble essentiel sur le plan de la formation fondamentale - une nouvelle intégration des savoirs. C'est-à-dire que la philosophie peut proposer un genre de vision d'ensemble de

ce qui tait sens pour tous les gens dans la communauté.

M. Gendron: Merci. Deux autres aspects. J'y vais pour des raisons de temps, il faut procéder rapidement.

Mme Ferland: Oui.

M. Gendron: Vous avez décrit tout aussi longuement que vous tenez énormément aux cours d'éducation physique et vous avez fait une distinction que, selon vous, il ne faut vraiment pas mélanger activité physique et éducation physique. À date, il y a un certain nombre de gens qui sont venus nous parler qu'il y avait une trop grande plage d'activités physiques qui sont offertes un peu partout. J'insiste parce que, vous, dans votre mémoire, vous voulez absolument maintenir des cours d'éducation physique. Je persiste à croire qu'on a parlé un peu plus d'activités physiques. Moi, j'aimerais que vous me parliez de la proportion, effectivement, dans un cours d'éducation physique de niveau collégial.

M. Mailhot: Tout à l'heure...

M. Gendron: Juste une seconde, je finis. En proportion, la place d'activités soit extérieures ou strictement physiques, de participer à une activité sportive convenablement. je n'en disconviens pas, quelle place ça prend dans un bloc de quatre heures de formation en éducation physique[7] Parce que, moi, j'ai toujours compris que ce qui est obligatoire, c'est des cours d'éducation physique, et non pas d'activités physiques. Certains ont essayé de laisser voir que c'est l'inverse qu'on fait; il y a plus d'activités physiques que de cours d'éducation physique. J'aimerais ça, précisément, que vous me donniez l'heure juste là-dessus.

M. Mailhot: Juste une parenthèse, tout à l'heure, on a appris que le collège Saint-Laurent, au niveau de l'éducation physique, semblait être très bien placé. Je voudrais dire qu'à Montmorency, depuis la fondation même du collège, les professeurs ont amorcé - et on continue maintenant - une réflexion là-dessus. M. Jean-Paul Girard, qui fait partie de ce département et qui est lui-même éducateur physique, pourrait nous donner des informations ou pourrait certainement répondre à votre question.

M. Girard (Jean-Paul): Présentement, il y a quatre cours d'éducation physique. Je voudrais juste, en commençant, faire la grande différence entre «activité physique» et «éducation physique». Si on regarde un cours d'éducation physique, c'est quoi? L'individu, la personne arrive dans nos cours et on lui enseigne une gestuelle, une gestuelle qui va lui permettre de construire un environnement. C'est tout le domaine de la conceptualisation.

(17 h 50)

Si je regarde dans mon domaine, le badminton, comment cet environnement se construit-il? D'abord, il y a un adversaire de l'autre côté, tout simplement. L'adversaire, au début, il est tous azimuts. On ne sait pas où il est, il n'existe même pas, dans le fond. Et puis, petit à petit, il prend un sens, on le bouge. On pourrait appeler ça la «bougeabilité» de l'adversaire quand on construit ce concept. Après ça, l'adversaire, on le déplace en avant, en arrière, à gauche, à droite. Et, petit à petit, on l'amène en plus à le déséquilibrer. Il y a des notions de rapidité qui entrent en ligne de compte. Donc, la représentation mentale est beaucoup plus forte à ce niveau-là qu'au début. Mais on continue. On peut apprendre à déjouer aussi. C'est encore plus riche. Ça, c'est à l'aide aussi d'autres mécanismes: tous les mécanismes d'induction, de déduction et d'observation. Ça, ça nous amène à quelque chose d'extrêmement important: la responsabilisation de l'individu. Et le professeur, de la façon dont il contribue à ça, lui, c'est à l'aide de fiches, de vidéos, parce qu'il ne fait pas juste animer la place, il ne fait pas juste appeler des tournois, et des choses comme ça, il s'assure que l'individu fasse une réflexion sur sa pratique. On parle du corps agissant. On ne parle pas juste, bon... On parle toujours de l'organisme et on en est, là. Tu sais. c'est correct. Il faut mettre cet organisme-là en forme; un esprit sain dans un corps sain, il n'y a pas de problème avec ça. Mais, nous, on parle du corps agissant ici, on parle du corps délibéré, que lui construit sa connaissance. Puis ça, ça l'amène à une confiance en soi drôlement extraordinaire. Puis cette affirmation-là du moi que l'individu développe dans ses cours, il ne fait pas juste la développer dans ses cours, il la traîne aussi. Mon moi, je le traîne, je l'amène ailleurs. Puis j'aide aussi tous les autres cours de cette façon. Ça fait que je ne peux pas avoir seulement 30 heures de cours pour réaliser ça.

Quand je parle d'activité physique, ce qui est dangereux... Parce que nos cours d'éducation physique, ce n'est pas tous les étudiants qui arrivent là: «Hurry, hurry»! on s'en vient dans des cours d'éducation physique. Et surtout chez les femmes, chez les filles. Elles nous arrivent dans les cours... La culture féminine du secondaire, elle n'est presque pas touchée à travers les cours. Je parle de la culture féminine de l'éducation physique. Qu'est-ce qui est touché? Ce sont les jeux de ballon. Les filles en général, avec les jeux de ballon, elles sont moins sensibles à ça. Elles arrivent au collégial et là on a des portes pour leur culture. Je pense à danse, danse et mouvement, tous ces cours-là qui s'adressent plus à la population féminine. Puis, tout à coup, elles aussi se réalisent, puis elles arrivent dans nos cours. C'est très différent de l'activité physique où on enlèverait toute une

population, la population féminine; et ceux qui n'aiment pas le sport, comment ça peut être important.

M. **Gendron:** Merci. Toujours pour des raisons de temps, je ne peux pas poursuivre. Une dernière question. J'ai le temps? Il doit rester une minute ou deux certain. Ah. ça va être court! Sur l'évaluation. La question va être courte.

La **Présidente (Mme Hovington):** La réponse aussi!

M. Gendron: Il faut que la réponse soit courte aussi. Non, sérieusement, je pense qu'on ne peut pas ne pas être ouverts, alors que vous vous affirmez - et je veux savoir pourquoi - que tout ce qui s'appelle un regard externe... Quand on dit qu'il y aurait lieu d'avoir un regard externe sur ce qui se passe dans les collèges, je ne sais pas pourquoi vous voyez toujours juste, vous autres, viser, évaluer les apprentissages, les habilités qu'on développe, les programmes, etc. Ce n'est pas quelque chose qui était uniquement imputable à l'équipe des professeurs. Tous ceux et celles qui sont venus ont tous laissé voir qu'ils ne trouvent pas que le moment est venu et qu'ils ne voient pas ce que ça va donner, une évaluation externe. Alors, pourquoi êtes-vous réfractaires à une évaluation externe?

Mme Achard: Une évaluation externe? Vous voulez dire une espèce d'organisme d'accréditation ou quelque chose comme ça?

M. Gendron: Oui.

Mme Achard: D'une part, dans notre mémoire, je pense qu'on n'a pas beaucoup touché à ça parce qu'on n'a pas d'idée comment ça va fonctionner, parce qu'on ne connaît pas ça, ça n'existe pas au Québec. En tout cas, moi, je ne connais pas ça. Mais, je sais une chose, c'est que ça va coûter cher, et je ne suis pas sûre du résultat. Quand ça coûte cher, où est-ce qu'on va chercher l'argent? Dans les ressources pour l'enseignement, et ça, je ne le voudrais pas. Si c'est ça le regard externe, je dis non.

Mais il faudrait qu'on m'explique comment ça va fonctionner. En ce moment, on n'en a pas de modèle.

M. Gendron: Je suis d'accord. Moi, c'était plus sur la nécessité de que sur l'instrument. Moi non plus, je ne sais pas comment ça va fonctionner. Mais est-ce que vous ne convenez pas de la nécessité d'avoir effectivement un instrument d'évaluation qui puisse nous dire un pou plus ce qui se passe dans les collèges? C'était plus ça, juste sur la nécessité.

Mme Achard: Vous avez comme un préalable à votre question. C'est-à-dire que vous supposez qu'il n'y en a pas, de regard externe. Nous, on pense qu'on a des mécanismes pour rendre des comptes dans les collèges. Comme département, on a une politique d'évaluation des apprentissages qui doit être cohérente avec la politique d'évaluation des apprentissages du collège, c'est-à-dire les départements qui doivent être avec le collège. Il y a des rapports annuels de départements chez nous. Je vous dis qu'ils sont épais, nos rapports annuels. Il y a une pratique au collège Montmorency où tous les plans de cours sont examinés par les départements. Moi, j'appelle ça un regard externe.

La Présidente (Mme Hovington): M. le député de Vimont.

M. Fradet: Merci, Mme la Présidente. Ça me fait plaisir de vous voir aujourd'hui en commission parlementaire. Pour aller dans le même sens que ce que le député d'Abitibi disait tout a l'heure, je vous avais mentionné qu'il avait lui aussi, fait des représentations aupres de la ministre. Moi aussi, je connais la ministre et, en tant que député représentant le collège de Montmorency, j'ai aussi fait des représentations pour que ces gens-là soient entendus en commission. J'avais aussi constaté qu'ils ne faisaient pas partie de la liste, surtout suite aux représentations des professeurs.

Tout à l'heure, Mme Huppé... J'aurai deux questions, moi aussi. Ça comporte, entre autres, l'évaluation, mais la première question: Vous avez parlé, tout à l'heure, de l'obligation de donner des cours en français pour apprendre davantage à écrire et vous avez dit que, si on obligeait les jeunes à le faire, ça ne les motivait pas et que par conséquent, vous préfériez préparer un environnement pour que ceux-ci puissent aller à ces cours pour compléter leur apprentissage de la langue écrite. Je suis d'accord avec vous. Je voudrais faire le parallèle maintenant avec l'éducation physique. Est-ce que ça ne pourrait pas être possible dans votre cas? C'est parce que ça fonctionne en français.

M. Girard: Non, mais ce que je voudrais dire c'est que souvent, en éducation physique, qu'est-ce qui se produit? Ce n'est pas spontanement les gens qui aiment l'éducation physique qui arrivent, mais après 30 heures de cours en éducation physique... Au début, ils sont moins dans la place, etc., et, petit à petit, ils commencent à découvrir cette matière-là. Elle est totalement différente du secondaire. C'est autre chose. C'est un cheminement sur 30 heures. C'est un cheminement de la personnalité, du moi qui se transforme. C'est pour ça que les cours d'éducation physique sont si valables et ont tant d'importance par rapport aux autres matières. Est-ce que ça va?

M. Fradet: D'accord. Par contre, ça ne veut pas dire nécessairement que les gens aiment le français et aiment apprendre à écrire non plus lorsqu'ils vont...

Mme Huppé: Ce qui arrive, c'est qu'il faut que le jeune de 17 ans et plus, à un moment donné, se rende compte qu'il doit se prendre en charge, et ce n'est pas un cours obligatoire de français normatif qui va lui faire ça. Au contraire, ça va l'écoeurer. Pour ça, il faut mettre une série de moyens. L'école en possède certains, et il faut aussi avoir des moyens au niveau de la société.

M. Fradet: D'accord.

Mme Huppé: C'est-à-dire que, si l'étudiant s'aperçoit que, pour gagner sa vie, il n'a pas besoin d'écrire correctement, j'aurai beau, moi, en français, lui dire qu'il faut qu'il le fasse...

M. Fradet: Je suis d'accord avec vous, sauf que le parallèle avec l'éducation physique, c'est que, même si l'étudiant n'aime pas faire de l'activité physique ou n'aime pas faire de l'éducation physique, il va vite se rendre compte que, s'il n'est pas en forme ou s'il n'a pas des moyens de santé ou d'alimentation qui sont sains, il va peut-être mourir plus jeune. Alors, à un moment donné, il va revenir à l'éducation physique ou à des moyens de santé qui lui seront enseignés. C'est pour ça que je dis que, même si ça ne t'intéresse pas, en tant que jeune, d'aller en éducation physique, tu es obligé d'y aller. Je faisais le parallèle avec vous. Mais ce n'est pas plus grave que ça, je voulais juste poser une petite question.

Ma question sur l'évaluation des professeurs et des étudiants. Vous mentionnez, dans votre mémoire, que vous n'avez pas nécessairement besoin d'évaluation des professeurs parce que vous dites que les étudiants le font. Moi, ce que j'aimerais savoir... Il y a des étudiants, des jeunes qui nous disent qu'eux n'ont pas de moyens d'évaluer les professeurs au cégep. Seriez-vous prêts à avoir une structure qui ne coûterait pas bien, bien cher, une structure d'évaluation où les étudiants pourraient évaluer leurs professeurs? Vous me dites que les cours, les programmes pédagogiques sont évalués par le département, mais est-ce que l'étudiant ne pourrait pas évaluer le professeur dans sa façon d'enseigner? Seriez-vous d'accord avec un mécanisme comme celui-là? Parce que vous mentionnez déjà, à l'intérieur de votre mémoire, que les jeunes évaluent les professeurs. Moi, ce que les jeunes me disent, c'est que, effectivement, ils n'ont pas de moyens d'évaluer leurs professeurs.

Mme Achard: Je pense que, quand on dit que les jeunes évaluent leurs professeurs, les jeunes donnent des perceptions qu'ils ont du professeur. Je ne sais pas s'ils peuvent évaluer le professeur, parce que de nombreuses fois j'ai vu que les jeunes ne saisissent pas ce qu'est une compétence d'un professeur, mais on évalue si le professeur, il lui tombe sur les nerfs, ou bien si le professeur est mal habillé, ou bien si le professeur est un peu colérique. Ça, ils sont capables de donner un feedback, et ça, le feedback, je pense qu'on est ouvert à ça. Puis beaucoup de profs - et c'est une pratique qui s'instaure - passent un test qui est validé, qui s'appelle le test Perpé, pour avoir la réaction des étudiants à leur enseignement. Mais ce test-là n'est valable que s'il est donné dans certaines conditions, et les gens qui ont fait Perpé le précisent, il faut que ce soient des conditions de confidentialité et...

M. Fradet: Madame, je ne parlais pas non plus... Il peut y avoir des conflits d'intérêt ou des conflits de personnalité, je m'excuse, par rapport aux étudiants, par rapport aux professeurs. Il peut y avoir des conflits de personnalité, moi-même, entre mes collègues, mais je crois que les étudiants ont les compétences ou l'intelligence et les capacités d'analyser le rendement d'un professeur face à ce qu'ils sont venus apprendre. Vous ne pensez pas?

Mme Achard: Non, mais, comme je vous dis...

M. Fradet: Outre certains conflits de personnalité qui peuvent exister entre un professeur puis certains étudiants, je ne pense pas que, s'il y a un conflit de personnalité entre deux étudiants, ce soit l'ensemble des étudiants qui l'ait.

Mme Achard: Je n'ai pas parlé de conflit de personnalité. J'ai dit: Un étudiant...

M. Fradet: Non mais, je veux dire, si quelqu'un n'aime pas...

Mme Achard: ...est-ce qu'il a la capacité, à 17 ans, de juger de la compétence d'un prof? Peut-être plus sa compétence pédagogique, mais la compétence disciplinaire, je crois que non. J'ai déjà eu des occasions de vérifier ça. Mais d'instaurer des mécanismes de feedback en cours de session, moi, je pense qu'on est ouvert à ça. Mais un feedback à la fin de session, comme ça se fait, mettons, à l'Université du Québec, je pense que ça ne sert à rien. Si l'objectif est de faire réajuster le prof dans son groupe d'étudiants, dans l'enseignement qu'il donne à ce moment-là, il faut que ce soit en cours de session; et, si c'est en cours de session, que ça a une valeur de feedback, moi, je pense que les profs, ils vont être ouverts à ça.
(18 heures)

M. Fradet: Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, en conclusion, Mme la ministre?

Mme Robillard: Je veux remercier les membres du syndicat de Montmorency. Je sais que, quand on prépare un mémoire pour une commission parlementaire, ça demande du temps, de l'énergie, de la disponibilité, et sûrement que vous avez fait ça en dehors de vos heures de classe. Alors, on sait l'effort que c'a pu vous demander. Alors, merci bien d'être venus témoigner au niveau de la commission parlementaire.

La **Présidente (Mme Hovington):** Alors, merci de votre...

M. Mailhot: Je voudrais rajouter juste un petit mot, en remerciant Mme la ministre aussi.

La Présidente (Mme Hovington): Oui, allez-y-

M. Mailhot: Peut-être que ça, ça nous empêche d'être désillusionnés, d'être désabusés. On prendra notre retraite plus tard. Je fais allusion à ce que l'étudiant disait tout à l'heure, comme les profs qui ne sont plus jeunes et qui sont près de la retraite sont désillusionnés, désabusés. Je ne pense pas que ce soit notre cas.

La Présidente (Mme Hovington): Ha, ha, ha! Sûrement pas. Alors, merci beaucoup de votre mémoire.

La commission suspend ses travaux jusqu'à 20 heures ce soir.

(Suspension de la séance à 18 h 2)

(Reprise à 20 h 4)

La Présidente (Mme Hovington): J'inviterais les départements de «humanities» des cégeps anglophones du Québec à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît.

Alors, qui sera le porte-parole de vous quatre? Vous êtes M. Mitchel?

M. Witchel (Carl): Witchel, avec un W.

La Présidente (Mme Hovington): Witchel. Alors, bienvenue à la commission de l'éducation, M. Witchel et vos collègues. Si vous voulez bien nous présenter vos collègues. Ensuite, vous aurez 20 minutes de présentation de votre mémoire.

Départements de «humanities» des **cégeps anglophones du** Québec

M. Witchel: À ma gauche est Mme Karen Ray, du cégep Marianopolis. Directement a ma droite, c'est Mme Joanne Deller, de Dawson College, et, à droite, c'est M. Marvin Herschorn, aussi de Dawson College Moi, je viens du cégep John Abbott.

On veut vous remercier de nous entendre ce soir. Comme on a noté dans notre mémoire, on a l'habitude de passer à l'ombre d'un certain autre département dans le tronc commun qui est beaucoup plus grand que nous. Ça fait en sorte que les «humanities» ne sont pas très bien connues, même, des fois, à l'intérieur de nos propres institutions et surtout à l'extérieur de nos institutions.

Il s'agit donc, plutôt que de lire notre mémoire, de vous dire un peu en supplément qui on est et ce qu'on fait. D'ailleurs, on a un personnel dans les «humanities» qui est assez divers. On a des personnes d'origine autochtone, éthiopienne, pakistanaise et du Bangladesh, d'Allemagne, de France, d'Égypte, d'Angleterre, des États-Unis, de la Russie, du Chili, de la Chine, d'Israël, de la Guyane, d'Italie, de la Tchécoslovaquie, de la Hongrie, de l'Ukraine, et j'en passe. Bien sûr, on a des Canadiens anglophones aussi. On a des formations très diverses aussi. Il y a des profs qui ont leur scolarité en sciences sociales, que ce soit anthropologie, philosophie, géographie, histoire, sciences politiques, etc. On a aussi des profs qui viennent des sciences pures. On a des profs qui ont une formation comme ingénieur, comme artiste, comme musicien, comme écrivain, comme sculpteur, comme mathématicien ou comme prof de langues étrangères. De plus, on a une expérience assez variée des personnes qui ont déjà travaillé dans le milieu; parmi les polices, avec les ordinateurs, dans la politique, comme journaliste, comme avocat. Il y a même un membre de notre département qui est l'ancien directeur général de notre collège. Ce qui donne une idée d'où les anciens D. G. sont bien confortables par la suite: c'est chez nous, en «humanities».

Qu'est ce qu'on fait? Pourquoi on prétend être différents, spéciaux ou quelque chose? D'une part, c'est à cause justement de notre diversité, du fait qu'on est un groupe interdisciplinaire qui a tenté de vivre l'expérience de l'interdisciplinarité avec tous ses problèmes et tous ses points positifs aussi. Ça fait en sorte que nous sommes en évolution continuelle. Le changement n'est pas étrange pour nous; c'est notre quotidien. Si on regarde dans nos départements, il y en a qui sont presque devenus des experts du changement. Il y a un professeur à Lennoxville qui a donné, dans les derniers 25 ans, au moins 25 cours différents. Chacun, selon un schéma, a suivi quand même ses capacités, ses intérêts, mais a changé selon les changements dans sa clientèle. dans sa société et dans les besoins qui ont entouré son école. J'espère que, étant donné que nous sommes majoritairement de minorités audibles, je me fais comprendre assez bien En disant ça, je dois dire que, pour nous il y a

souvent une barrière de compréhension qui est plus large que la linguistique et qui nous empêche d'être perçus et compris comme on est.
(20 h 10)

Quand j'ai dit qu'on était diversifiés, on a quand même des thèmes, comme on l'a expliqué dans notre mémoire, qui sont assez importants et consistants. On commence avec les vues du monde, les façons d'apprendre, la créativité et les questions d'éthique ou de problèmes sociaux. Ces thèmes sont pour nous un important centre de ce qui peut paraître très diversifié par la suite. Par exemple, dans plusieurs collèges, on a des comités à l'intérieur des départements non juste pour le curriculum, non juste pour l'introduction des cours dans nos collèges, mais aussi pour évaluer si tous les cours qui touchent le 300, par exemple, sont vraiment des cours qui touchent la créativité. Est-ce que la créativité est assez bien servie dans les recettes qu'on donne? Est-ce que l'étudiant qui a suivi un cours sur la créativité va avoir un certain schéma général qui va être semblable d'un cours à l'autre? On n'est pas sans être conscients que, même aujourd'hui, vous avez entendu d'une représentation de l'Université McGill qu'il y a une grande diversité dans les résultats de «humanities». Il n'empêche qu'on fait souvent des efforts pour être certains que ce qu'on donne comme cours est semblable; les résultats ne sont pas toujours comme prévus, mais, ça, c'est largement dû au fait que notre clientèle est diverse et commence à un plus jeune niveau. Quand on parle de monter des représentants des communautés culturelles et tout ce qui entoure leur niveau de langage - et ça, c'est un problème qui existe en anglais autant que ça existe en français, peut-être plus, parce que maintenant on a des étudiants qui sont dans leur troisième ou quatrième langue, quand ils arrivent à un cégep anglophone. Que ce soient des personnes, au point de vue de l'âge, parce qu'on a de plus en plus de personnes qui entrent au cégep, dans leurs cours de «humanities», avec beaucoup d'expérience de vie, expérience qu'on ne peut pas compter comme égale avec l'expérience d'un élève de 18 ans, et pour qui il faut que les cours soient recompris, reconçus, parce qu'on a dans nos cours des richesses d'expérience qui méritent d'être partagées avec des personnes qui n'ont pas encore vécu ça... On a beaucoup de monde qui est là pour prendre sa deuxième ou sa troisième formation, c'est-à-dire qu'ils sont allés sur le marché du travail, ils ont vécu des difficultés sur le marché du travail, ils sont revenus au collège pour essayer de tenter encore leur chance, et ils se trouvent souvent informés d'une autre façon que les jeunes quant à ce qu'ils veulent dans la vie et ce qu'ils vont apprendre dans un cours de «humanities».

Pour nous, l'interdisciplinarité n'est pas simplement la multidisciplinarité, c'est-à-dire qu'on ne met pas l'histoire à côté de l'anthropologie, à côté d'un roman, à côté de quelque chose d'autre, puis on dit: Voilà, voici toutes les différentes disciplines à choisir. Mais, plutôt, on essaie de faire à peu près la même chose qu'on fait dans l'interculturel aussi et c'est de faire interagir les disciplines les unes avec les autres. Comment est-ce que l'historien peut reconnaître, dans le roman d'une période, ce qui est à la fois historique et littéraire? Comment quelqu'un qui est formé dans la musique peut parler de l'anthropologie de rythmes dans une société sans strictement se lier aux musiques puis laisser le reste à l'anthropologiste? Et tout ça s'est fait avec un souci de qualité qui est toujours ouverte aux changements.

Quand j'ai dit qu'on a changé nos cours, vous savez qu'on a révisé au complet notre programme au commencement des années quatre-vingt et, depuis ce temps-là, si on regarde les catalogues des différents collèges anglophones, on trouve qu'un vaste nombre de cours, des fois autant que 40 cours par cégep, ont changé. Le processus pour introduire un cours dans un département de «humanities» n'est pas simple, loin de là. C'est un processus où tout le monde qui oeuvre dans le même champ de discipline ou des disciplines doit constater qu'un cours est apte à être inclus et doit regarder jusqu'au dernier devoir d'étudiant pour être sûr que le niveau de cours ainsi que son application sont fidèles à ce qu'on a prévu dans cette catégorie. Souvent, ça passe par deux, trois ou quatre séances de comité avant d'être accepté comme cours. Il y a aussi le souci de plusieurs de nos départements de revoir au complet l'appartenance, sur une base régulière, des cours qui sont déjà dans notre programme.

Je pense qu'on est prêt à répondre à vos questions plutôt que d'extensionner notre temps inutilement tout de suite.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, je vais reconnaître maintenant Mme la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Bienvenue aux professeurs des cours de «humanities» des collèges anglophones. M. Witchel, vous avez tout à fait raison de dire qu'il y a une difficulté de compréhension au niveau du concept même d'avoir un bloc de cours qui s'appelle «humanities». Je pense qu'il y a une difficulté... Vous-même, vous dites dans votre mémoire que vous souffrez d'invisibilité chronique. Je pense qu'il y a une difficulté de compréhension. J'aimerais ça que vous nous disiez, au point de départ, pourquoi nous avons les cours de «humanities» dans les cégeps anglophones. Dans le fond, c'est rattaché à une tradition. J'aimerais ça que vous nous spécifiiez un peu l'origine.

M. Witchel: O.K. Comme on dit dans notre

mémoire, la tradition des «humanities» est reliée à ce qu'on appelle «liberal arts» dans certaines parties d'une tradition anglophone. Je dois vous avouer que je suis un peu inconfortable avec l'idée qu'il y a une tradition anglophone, juste comme je suis inconfortable avec l'idée qu'il y a une communauté anglophone, compte tenu de ce qu'est la composition de nos cégeps. Ce sont des gens de plusieurs communautés et qui partagent une langue maternelle.

Une voix: Oh!

M. Witchel: Excusez-moi, je ne dirai pas ça.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. **Witchel:** Je pense que, quand on dit que ça vient d'une tradition, ça remonte à la Renaissance, pour certains. Ça remonte à une idée de l'être humain qui était souvent l'homme, parce qu'à l'époque on ne donnait pas ce privilège aux femmes, qui était polyvalent, qui était un peu informé un peu partout. Qu'on prenne l'exemple de Thomas Paine en Angleterre, de certains des philosophes en France, de Benjamin Franklin aux États-Unis. C'est une autre version un peu plus tard qui a rajouté la science ou l'idée de scientifique à cette conception. Pour nous autres, c'est beaucoup changé depuis. Évidemment, la montée des revendications des femmes ainsi que tous les changements dans le monde depuis la Seconde Guerre mondiale et tous les mouvements de libération des pays autour du monde ont fait en sorte qu'on ne peut plus constater qu'il y a un canon, qu'il y a une série de livres, une série de grandes personnes, surtout hommes, encore une fois, qui ont tout dit, tout écrit et tout décidé. Donc, la tradition de «humanities» qui englobe plusieurs communautés, qui accepte la diversité qui est une réalité quotidienne pour nous, c'est une tradition qui va inclure les influences, les idées, les façons d'apprendre, les façons de créer, les façons de voir les problèmes qui viennent de plusieurs traditions et de plusieurs communautés, toujours dans l'esprit créé par l'homme de la Renaissance qui est un esprit très ouvert, qui ne privilégie pas une seule piste.

Mme Robillard: Mais, M. Witchel, il y a tellement de diversité, de fait, dans les cours «humanities». Je sais, dans le mémoire vous nous parlez des quatre thèmes. Il y a quatre thèmes centraux, là: les visions mondiales, les connaissances, la créativité, les choix éthiques. Mais, quand je regarde le nombre de cours que vous offrez, c'est au-delà de 200 cours différents que vous offrez sous ces quatre thèmes. Est-ce qu'il y a des apprentissages communs et obligatoires aux jeunes qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales qui ont suivi le cours «humanities» ou si c'est complètement, je dirais, éclaté?

(20 h 20)

M. **Witchel:** Disons que, à quelques niveaux, quoi que je réponde, compte tenu qu'on a 200 cours, ça va paraître complètement éclaté pour certains. Pour moi, c'est au moins clair qu'on a une diversité beaucoup plus large et plus généreuse que d'autres éléments de troncs communs ou de systèmes en général. Est-ce qu'il y a une matière commune? Non, ça ne se peut pas. Est-ce qu'il y a des apprentissages en commun? On croit que oui et on prévoit que la prochaine question serait: Mais n'est-il pas possible de donner ces connaissances générales, ces formations fondamentales partout dans les cégeps?

Mais, pour nous, on croit que la pensée critique est quelque chose qu'on travaille soigneusement, que ce soit dans un cours qui est l'histoire du monde occidental, une possibilité dans le 101, ou que ce soit dans un cours sur la créativité et la cuisine, dans le 300; et que, dans ces cours, bien que leur contenu soit différent, on essaie de voir c'est quoi, les courants de pensée, les façons de questionner, les façons de renverser ces questionnements et les façons de répondre à ces questionnements. On essaie de voir quelle est la différence entre un fait ou une chose donnée et une opinion... Ça, c'est aussi vrai, que ce soit en discussion de la présentation de la télévision ou la discussion de la présentation de l'éducation; tous les deux font partie de notre catégorie de connaissances... Parce que l'acquisition de connaissances suit un pattern pareil... Pas exactement le même pattern, évidemment.

Mme Robillard: Est-ce que, à ce moment-là, M. Witchel, il y a une différence dans les collèges anglophones entre les cours de «humanities» et les cours complémentaires qui sont aussi très diversifiés, n'est-ce pas, et qui doivent permettre à l'étudiant des explorations dans des sphères de connaissance différentes de leur spécialisation? Quelle est la différence entre les deux blocs de cours?

M. **Witchel:** Je suis peut-être bien placé, dans le sens que je donne des cours complémentaires ainsi que les cours de «humanities».

Je sais que, par exemple, dans un cours dans le programme des sciences des religions qui s'appelle Magie, religions et sciences, il y a un contenu et des critères qui sont assez clairs. Il faut couvrir une certaine série de thèmes, une certaine série de connaissances. Par contre, ces mêmes idées... Prenons par exemple l'idée de scientisme, la surcroyance en la science, l'idée que seulement la science est bonne, si j'explore ça en «humanities», d'abord, ce sera interdisciplinaire, je ne parlerai pas juste de croyance, je ne parlerai pas juste de ce qu'est une approche religieuse envers ça... Je vais parler aussi de qui sont les hommes de science qui nous ont avertis du danger d'une surcroyance en sciences. Je vais peut-être pouvoir introduire que Darwin, à la fin

de ses jours, a dit: Je regrette beaucoup de ne pas avoir étudié les arts et les sciences sociales. Parce que, en «humanities», je suis bien placé pour dire ça. Je peux dire: Ici, on fait de l'interdisciplinarité, on va regarder quelles sont les alternatives envers le scientisme, on va regarder ce que la littérature nous dit de ça. Par exemple, on peut introduire l'ordinateur dans nos cours de «humanities» d'une façon beaucoup plus facilement employée, compte tenu, par exemple, des multimédias; la possibilité de faire un recueil de photos et de vidéos et de l'appeler en pitonnant; c'est beaucoup plus applicable dans un cours où je peux traverser plusieurs disciplines que dans un cours où les seuls exemples que je peux rappeler sont les symboles mythiques de l'Afrique et de l'Amérique du Nord.

Mme Robillard: Mais pourquoi ne pourrait-on pas faire la même chose dans un cours complémentaire?

M. Witchel: Parce qu'un cours complémentaire est déjà défini, d'abord, à l'intérieur de son programme, parce qu'un cours complémentaire... Actuellement, par exemple, philosophie, c'est complémentaire chez nous.

Mme Robillard: Ha, ha, ha!

M. Witchel: Ha, ha, ha! Ceci dit, on ne parle pas des quatre cours de philo qui sont donnés dans les collèges francophones, on parle des autres cours de philo. Si on regarde la réduction qui est faite en nombre et aux sortes de cours qu'on peut donner en philo... Par exemple, pour les étudiants de science politique qui ont voulu devenir avocats, on a donné philosophie du droit. On ne peut plus le donner, ce n'est plus dans le programme. On peut le donner à une petite poignée complémentaire, mais on ne peut pas remplir un cours. Alors, ça n'existe plus, c'est résorbé en «humanities», c'est mis en lien avec d'autres sujets semblables, et on peut l'inclure. Ce que je trouve dans la question, c'est l'hypothèse que, dans les cours complémentaires, on a une liberté qui est énorme. Pourquoi faire un dédoublement de ça dans les «humanities», alors que mon expérience, en tout cas - et peut-être que c'est juste une expérience personnelle - n'est pas que, dans les cours complémentaires, il y a tant de liberté d'exercice, surtout pas sur le plan de l'interdisciplinaire. On ne peut pas introduire dans un cours complémentaire de philosophie quelque chose qui n'est nettement pas philosophique. On nous en dit long sur c'est quoi qui est, bon, philo et quoi qui ne l'est pas.

Mme Robillard: Alors, que pensez-vous de la recommandation du Conseil des collèges, qui vise à réunir les cours complémentaires avec les cours obligatoires, donc, dans le cas des cégeps anglophones, les cours complémentaires avec le bloc «humanities», pour que cet ensemble-là devienne la formation de base, la formation générale?

M. **Witchel:** Si on **parle** des sujets énumérés par le Conseil des collèges, il y en a plusieurs qui, pour nous, sont nettement des cours de «humanities» déjà. Qu'on parie d'une approche interculturelle et d'une ouverture envers les changements dans la démographie de notre société, ça, c'est un cours qui est déjà en existence dans certains de nos cégeps et qui va être introduit dans d'autres. Ce matin, j'ai rencontré par hasard sur l'autobus un prof qui donne un cours sur la discrimination à Dawson, qui fait partie aussi de New School à Dawson, parce que c'est souvent que, quand on commence un cours qui est un peu différent, c'est résorbé dans un programme ou une collection de cours - je sais que je ne devrais pas employer le mot de «programme», parce que ça a un sens ministériel qui n'est pas le mien, là - ...

Mme Robillard: Ha, ha, ha!

M. Witchel: ...mais, pour nous, on a des regroupements de cours, comme les études féministes, les études de la paix, et des choses comme ça, qui regroupent déjà les complémentaires et les «humanities». Donc, on peut peut-être poser la question un peu différemment. Qu'est-ce qu'il y a actuellement dans les cours complémentaires qui ne peut pas être l'objet de «humanities»? Et qu'est-ce qu'il y a qui devrait changer chez les «humanities» pour inclure les thèmes qui sont énumérés par le Conseil des collèges? Parce que leurs thèmes semblent justement comme une liste de cours de «humanities», à un certain égard. Pas tous les cours, mais la science est traitée partout dans nos cours. On aimerait bien avoir les idées et les consignes pour inclure plus dans nos cours. Est-ce que c'est au prix de nos frères et soeurs des cours complémentaires dont je suis? Ça, c'est autre chose.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. M. le député d'Abitibi-Ouest.
(20 h 30)

M. Gendron: Oui. D'entrée de jeu, M. Witchel, je veux vous remercier, quand même ça aurait été juste pour améliorer notre compréhension de ce que vous faites et **de** la culture anglophone, au moins pour cette dimension des cours de «humanities». Vous avez mentionné dans votre présentation qu'il valait peut-être mieux arrêter et nous donner l'occasion de questionner davantage pour être bien sûrs d'avoir une exacte compréhension de ce que vous faites, et je vous en sais gré. Parce qu'à lire votre mémoire, et lorsqu'on... Par exemple, rapidement, à la page 6, vous dites: «Notre enseignement porte sur divers modes de vie et sur la recherche de la vérité.»

Et, là, vous y allez très précisément: «Nous apprenons aux étudiants à distinguer les faits des opinions, à ne pas se laisser duper par la rhétorique et les partis pris d'un auteur, à comprendre les relations de cause à effet [...] à faire preuve d'un scepticisme de bon aloi en face d'informations nouvelles...» Et je m'arrête là. Vous concluez: «Bref, notre but est de transmettre ce qu'un sage a appelé le "savoir humain".» Et vous donnez une description assez précise, quand même, de ce que vous entendez par «savoir humain». «On ne devient pas logique, intuitif, critique, créatif, bon communicateur et un esprit capable d'une pensée synergétique du jour au lendemain.» Puis là vous expliquez: On a quatre cours de «humanities» à travers l'ensemble de ces objectifs-là, O.K., véhiculer un apprentissage qui fait que vous stimulez la curiosité intellectuelle et l'esprit critique. C'est ça que vous prétendez que vos cours font. La question que je voudrais vous poser pour une meilleure compréhension, et je pense que c'est juste là que c'est, d'après moi, intéressant pour nous: Est-ce que tous les collèges anglophones, à l'intérieur de ce cours dit «humanities», offrent quand même une approche, un contenu et des méthodes qui, si on pouvait développer une évaluation, nous permettraient de conclure que, à la fin de leur apprentissage, ils ont à peu près évolué de la même façon? Est-ce que c'est mesurable, le contenu de formation que vous donnez? Parce que je lisais qu'à Dawson il y aurait 15 ou 16 programmes différents des autres. À un moment donné - vous dites ça à la page 9 - vous dites: «Au cégep Dawson, par exemple, le département de «humanities» offre des cours dans 15 domaines très larges.» Et là j'ai des problèmes. Juste pour finir: «formation et apprentissage, sciences sociales, technologie et ressources humaines, études québécoises, enjeux et valeurs, esthétique, beaux-arts et arts appliqués, culture». Je sais que ça fait tout partie de la formation la plus multidimensionnelle d'une personne que vous voulez équiper le mieux possible pour faire face à ce qu'on appelle un «savoir humain» le plus large possible. Mais, dans mon esprit, il me semble qu'il y a certaines disciplines que, là, je ne suis pas capable de voir... d'arriver, entre autres, à faire preuve d'un scepticisme de bon aloi en face d'informations nouvelles, si je prends juste cet exemple-là, quand vous enseignez, par exemple, les enjeux et les valeurs esthétiques. Je ne sais pas si vous me comprenez. Il y a des affaires, dans Dawson, que je ne suis pas capable de lier à vos premiers objectifs qui étaient définis à la page 6, que je dis: Là, c'est logique. S'ils réussissent à faire ça par des cours de «humanities», bien, moi, je ne vois pas pourquoi on ne leur permettrait pas de continuer, parce que ça m'apparaît très, très valable comme contenu.

M. Witchel: Si je comprends bien, il y a trois questions dans une.

M. Gendron: Oui.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Même avec la lumière qui a baissé, vous comprenez très bien quand même.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Witchel: O.K. Je vais essayer de commencer un peu avec ce qui est le plus problématique. Il me semble impossible, à la fin de l'apprentissage, de trouver que tout le monde est rendu à la même place, compte tenu que tout le monde ne commence pas au même endroit. Il y a des étudiants, pour être très franc, pour qui l'apprentissage de l'écriture d'un texte qui est bien argumenté, que ce soit un texte de deux ou trois pages, c'est une grande réussite; et l'étudiant et le prof sont fiers de ça. C'est évident qu'on ne peut pas mettre cette personne à côté de quelqu'un qui arrive avec une autre histoire personnelle, une autre particularité, puis dire: Chaque personne va obtenir le même niveau de compréhension, de connaissance, de réalisation. Ceci dit, ça n'empêche pas qu'il y a des méthodes possibles d'évaluer c'est quoi, la réussite, mais il faut toujours prendre une bonne mesure d'une vraie chose. On ne peut pas dire: Est-ce que tout le monde peut sauter 10 pieds dans l'air alors qu'il y en a qui n'ont pas de pieds? O.K. Dans ce sens-là, je pense qu'il faut être clair. On ne peut pas vous donner une formule magique qui va dire oui, à la fin, dans tous les collèges anglophones, c'est ça qui s'est produit. Cependant, on peut aller plus loin que ça. On peut dire que, dans certains des collèges anglophones, on donne la philosophie. Il y a au moins deux des collèges anglophones, Héritage et campus St. Lawrence, ici, à Québec, où il y a une forte tendance à donner les cours de philosophie traduits. Il y a d'autres collèges comme Gaspé, par exemple, où les «humanities» sont données par un seul prof. Évidemment, il y a une consistance qui est beaucoup meilleure à Gaspé qu'à John Abbott parce qu'on en a 36. Et lettres humaines étant lettres humaines, on peut s'attendre que, même si on avait la même formule, donnée par qui que ce soit, ce serait donné de 36 façons différentes. Est-ce qu'on peut réussir dans le champ d'esthétique à faire face à des informations qui sont nouvelles? Bien sûr, parce que l'information est nouvelle pour quelqu'un, tout le temps. Qu'on peut juger l'esthétique est déjà une nouvelle pour certaines personnes. Qu'on peut avoir les jugements qui sont basés sur les critères réels, c'est nouveau. J'aime ça. Je n'aime pas ça. C'est toute l'esthétique avec laquelle certains commencent.

Donc, oui, à un degré ou un autre, on essaie de poursuivre ces objectifs de pensée

critique dans tous les domaines. Si on avait le temps, j'aimerais bien vous expliquer comment, moi, j'ai fait ça avec la cuisine autour du monde. Cours farfelu, probablement, mais qui en même temps me permet de toucher tous ces aspects de pensée critique. Il est évidemment difficile, compte tenu des quelque 200 cours, d'essayer aujourd'hui, et à ne pas enseigner la plupart, de vous donner exactement comment ça marche. Mais quel mécanisme on met en place pour essayer de s'assurer? C'est ça, la question, vraiment, là. On a deux ou trois mécaniques. Bien sûr, pour nous, parce qu'on est interdisciplinaire, le département a un tout autre sens. Le département, c'est notre lieu commun, notre lieu commun avec des disciplines très, très différentes. Des fois, et il y en a ici qui peuvent en témoigner, faire parler un historien avec quelqu'un de la littérature, ce n'est pas facile. Vous autres, c'est juste les mots. Vous autres, c'est juste les dates. Et ça part de là.

En plus du département en soi, on a aussi les sous-groupes à l'intérieur du département. Que ce soit un groupe qui va regarder ce qu'on donne comme planche de cours, est-ce que c'est suffisant? Est-ce que c'est vraiment trop penché envers telle, telle ou telle expertise? Est-ce que c'est, par exemple, on l'a déjà vécu, trop de cours sur la télévision et pas assez sur la communication en général? Trop de cours sur l'éducation populaire, pas assez sur l'éducation et son histoire au Québec? Et on va réviser ça.

De plus, on a des comités qui se réunissent autour des quatre thèmes. Est-ce que les vues du monde sont semblables? Est-ce qu'on peut donner un cours comme ça, un cours comme ça, et penser que l'élève va finir avec à peu près les mêmes apprentissages ou les mêms formules, les mêmes méthodes? On ne peut pas toujours répondre oui.

M. Gendron: C'est plus sur le contenu, vous en conviendrez. Ce n'est pas sur les méthodes, puis...

M. Witchel: Oh! Mais c'est souvent sur les méthodes. Ce qu'on vit actuellement, parce que notre clientèle a changé, c'est souvent des débats sur les méthodes. C'est comment on peut rejoindre un groupe hétérogène? Parce que, pour nous, c'est important que le groupe reste hétérogène, que ce ne soit pas les technologies dans un coin et le général dans un autre coin, parce qu'ils vont être citoyens de la même société. Et quand on les a dans peut-être leur dernier lieu commun, comment on va rejoindre tous ces intervenants? C'est facile avec celui qui va lire, et lire tout seul, et produire des choses. Mais comment on va faire partager ce qu'il ou elle a lu avec celui qui a un sens viscéral des choses, mais qui ne peut pas les exprimer très, très bien ou qui les exprime d'une autre façon? C'est la méthode qu'on discute souvent entre nous. Comment on va faire partager l'apprentissage, le travail en groupe, le jeu de rôles, la mise en situation? Nous sommes des départements qui ont expérimenté peut-être le plus dans le système, peut-être parce que, comme les colonies américaines pendant la période où les Anglais étaient trop occupés à essayer de battre les Français, ils ont bénéficié d'une période qu'on appelle «benignly neglected». C'est-à-dire: Ils ne nous ont pas regardés, donc on a fait notre affaire. Peut-être qu'on bénéficie de ça.

(20 h 40)

M. Gendron: Vous recommandez également, vous souhaitez, en tout cas, une plus grande interaction entre les membres des départements de «humanities» et les membres des autres départements. Est-ce parce que vous êtes «fiyés»?... Non, mais je le fais volontairement.

M. Witchel: C'est correct.

M. Gendron: Est-ce que c'est parce qu'il y a des contraintes? Est-ce que c'est parce qu'ils trouvent, les autres départements, que vous êtes constamment dans leurs plates-bandes? Il y a un problème réel? Est-ce que vous croyez qu'il y a un problème réel? Quand on fait une recommandation comme ça, c'est parce qu'il y a une difficulté. Vous souhaitez effectivement une plus grande interaction. Est-ce que vous croyez que ça ne peut pas se faire autrement que dans le vécu des collèges? On aura beau prendre la disposition qu'on voudra comme décideur politique, si les autres départements n'ont pas le genre d'interaction que vous souhaitez, vous en attribuez les raisons à quoi? C'est quoi, les causes qui font qu'ils n'ont pas assez d'interaction par rapport au département de «humanities»?

M. Witchel: Deux choses. D'une part, je pense que l'éducation est souvent meilleure si c'est fait à la base. Quand je dis ça, les décideurs politiques, je n'ai rien contre, mais ça a pris longtemps à dire à Galilée qu'il avait raison. Dans ce sens-là, je pense qu'il faut comprendre que, si on soulève ça, c'est pour plusieurs raisons. D'abord, les membres de nos départements sont souvent des membres de plusieurs autres départements en même temps. Ça fait qu'on vit certaines discussions à l'intérieur de notre département. On revient dans le département de «humanities» et on ne veut pas tout seul porter la demande ou l'idée d'un autre département. On aimerait que les départements se rencontrent. C'est une occasion. Mais une autre, c'est que souvent on a une demande, justement une demande venant d'une instance politique de faire un cours de service.

Un cours de service, ça comporte deux volets: la partie qui est facile, c'est le contenu. On peut bien constater que ce serait intéressant d'avoir plus de cours qui touchent les sciences et la technologie, que les étudiants des départe-

ments de technologie dans nos cégeps ont besoin d'un peu plus de cohérence quant à leur expérience et que c'est leurs profs chez nous qui seront les plus aptes à nous dire c'est quoi, les problèmes qu'ils vivent. Ça, c'est un volet. L'autre volet, c'est la composition de ce cours. Pour nous, c'est impensable que ça devienne un cours homogène, c'est-à-dire un cours qui est strictement composé des élèves dans tel ou tel programme. Ce n'est pas parce qu'on ne croit pas dans l'approche programme, mais plutôt qu'on croit qu'on est la contre-balance pour l'approche programme. On est, comme je l'ai dit, le dernier lieu où ils sont mis en commun, où ils ont à confronter entre eux quelles sont les différences de points de vue, de formation, d'orientation. Dans ce sens-là, si la décision de faire un cours qui va servir les besoins d'un certain groupe est faite par nos départements - ce qu'on fait parce qu'on a déjà fait pour plusieurs - que ce soit les Mohawks d'Akwesasne qui ont demandé un cours de «humanities», World View Mohawk, que ce soit les profs de technique infirmière qui ont voulu un peu plus sur le traitement de la clientèle dans les interactions et les communications elles-mêmes, on est prêts à faire ça à condition que ça ne devienne pas un ghetto, un petit cours à part qui ne donne pas un reflet de ce qu'est le reste du monde au cégep et le reste du monde dans la société.

M. Gendron: Dans une phrase par rapport à l'approche programme, vous recommandez également qu'on renforce l'autonomie départementale. Est-ce que vous croyez qu'il y a une incompatibilité entre une demande de renforcement de l'autonomie départementale que vous connaissez et qui existe actuellement dans les cégeps autant francophones qu'anglophones, et l'approche programme? Est-ce que c'est incompatible, d'après vous?

M. Witchel: Encore là, c'est quel département? Parce que, si je regarde science des religions, je comprends très bien pourquoi, dans sciences des religions où je suis aussi prof. Il est important qu'on comprenne les enjeux du programme des sciences sociales et quelle est la place de nos cours à l'intérieur d'un tel programme. Mais, s'il s'agit du département de «humanities», qui est déjà en soi interdisciplinaire, qui n'est pas un regroupement des disciplines; ce n'est pas juste des «humanitistes», ou les... - je ne sais même pas c'est quoi le mot, humanistes, no, ça, ça ne marche pas, humanités, no. En tout cas, ce n'est pas juste nous autres; on n'a pas tous une approche commune, on doit faire la mise en commun, on est un programme, on est une approche programme en soi. Dans ce sens-là, notre département de «humanities» est très différent des départements de matières, parce que les départements de matières ont déjà leur discipline et toute l'histoire de leur discipline en arrière d'eux, et nous n'avons pas ça.

M. Gendron: Je vous remercie.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. M. le député de Jacques-Cartier.

M. Cameron: Merci, Mme la Présidente. I should explain first that I do not come to this question entirely from the outside, since I am a colleague of Professor Witchel at the same institution, at John Abbott, and I have been for many years also a teacher of history with sometimes some skeptical views about the Humanities. But I will confine myself to certain particular issues that I think would be of interest to the commission. When your counterparts from the francophone side appeared before us from the philosophy departments, one of them said the decision was made a quarter of a century ago to take the risk for pluralism, and he said that in retrospect perhaps it was a bad choice. I was interested that he was willing to make such an admission after 25 years; I was wondering whether the anglos in the Humanities departments might be willing to make a similar admission, or at least something along those lines, or whether you are entirely content with the rich variety you have described to us. That is the beginning.

M. Witchel: J'espère que le député de Jacques-Cartier m'excusera de parler avec la langue de la plupart de la salle. Je pense qu'il est important de préciser des choses. D'abord, un prof de philosophie faisant partie d'une délégation a regretté peut-être la possibilité de quelque chose. Je ne doute pas qu'il y ait, peut-être pas ici ce soir, mais en général il y a au moins un ou plusieurs profs de «humanities» qui regrettent le pluralisme, parce qu'eux autres aussi, ils ont la vraie piste, ils savent c'est quoi, la vérité. Pour la plupart d'entre nous, dans notre mise en commun, dans nos discussions... et la chose qui est étonnante, parce que vous connaissez les départements de «humanities», nous avons eu l'appui quasiment unanime de nos départements. On a fait notre démarche pour venir vous voir de façon... On n'a pas changé le monde, on n'a pas essayé de prétendre qu'on pouvait réinventer les «humanities» pour cette séance, on est ici pour dire ce qu'on fait, ce qu'on pense qu'on peut faire pour les citoyens du Québec, pour la société, pour nos étudiants. Disons que, dans une situation où on est devant des problèmes d'envergure pluraliste, il est impensable de lâcher une approche pluraliste. Si on regarde l'évolution de notre société d'être compétitive dans une économie globale, est-ce qu'on va dire: Ne te spécialise pas dans Asie, dans Japon, dans Chine, dans le 100, les cours de 100 des vues du monde, parce qu'on veut que tout le monde partage un même schéma sur comment construire une maison

québécoise?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. **Witchel:** O.K.? Est-ce que dans une société technologique, où nos enfants jouent au Nintendo, sont devant la télévision, sont bombardés par toutes sortes de choses, on va dire: dans le **200,** on va parler des maîtresses d'école et les façons d'éducation qui ont toujours existé? On veut, bien sûr, parler des façons d'éducation qui ont toujours existé, mais on veut aussi tenir compte des changements. Si on regarde dans la créativité, y a-t-il une façon d'être créatif? Est-ce qu'il y a un schéma? Est-ce que quelqu'un ici peut me dire comment créer? Est-ce que c'est dans un cahier que je peux utiliser? Je serai prêt. Si je regarde ce que les gens de la communauté européenne ont dit devant cette commission, il me semble qu'en partie ils disent que la diversité, le pluralisme, c'est une de nos forces potentielles. Il me semble, dans notre mémoire, quand on parle de «chambers of commerce», leur orientation aussi, c'est qu'une bonne formation générale assez large, c'est exactement ça qui est utile.

(20 h 50)

Si je regarde le fait qu'on souhaite une société avec une intégration harmonieuse des personnes **venant** de partout dans le monde, des personnes venant de toutes les couches économiques de la société, si je regarde ça, est-ce que je ne vais leur enseigner que les grandes lignes d'Europe? Est-ce que je vais suggérer que les problèmes qu'on va traiter, ça ne va être que des problèmes de chez nous? Que ça ne toucherait pas les problèmes de pauvreté dans le tiers monde? Qu'ils ne comprennent pas que, quand ils prennent une tasse de café à un prix qui est modique, ils font en sorte que c'est plus facile de faire pousser la cocaïne? Non. Je pense que la diversité, pour nous, en tout cas, c'est important. Le pluralisme, c'est important et c'est là pour rester.

M. **Cameron:** I do not think that pluralism and diversity mean exactly the same thing. I think what the professor from the francophone institution was talking about was not elimination of diversity in the **cegeps,** including the **anglo cegeps.** We certainly are going to continue to see diversity and we get quite enough of it even in terms of the courses that are offered. **What** he meant by pluralism was something rather different. He meant that there is not any very clear idea or many people do not feel there is a very clear idea as to just what the objectives actually are, even under those rubriques that you outline in your paper, for instance, the, you know, world views and so on, that what we are talking about here is not closing down to some sort of narrow technological form of education but merely the idea of diversity as it exists in most educational institutions elsewhere. Is it not possible, for example, for Humanities to continue to exist, to continue to offer a variety of courses, to continue to take a variety of approaches, to continue to have that widely varied teaching staff that you mentioned at the beginning while, at the same time, let us say, having a somewhat more persuasive argument as to just what it is doing to people outside the Humanities Department?

M. **Witchel:** Sans doute que tout le monde peut bénéficier d'un exercice des plus compréhensibles, de se rendre plus apte à être compris à l'extérieur de son domaine. Souvent, cependant, dans l'éducation, ce qu'on fait, c'est qu'on se cache derrière une certaine tradition, derrière une certaine liste de livres, derrière un certain nombre de dates et de personnes importantes. Moi-même, j'ai une formation, comme toi, en histoire, puis je connais bien les refuges des historiens. Dans ce sens-là, je pense qu'il faut dire oui, absolument. On peut se rendre, probablement, plus **compréhensif,** plus évident, plus visible, plus clair pour du monde. Est-ce que ça va satisfaire tout le monde? Bien sûr que non. Ça, pour nous, c'est très clair. Mais notre devoir n'est pas nécessairement d'avoir des relations publiques qui sont super, no 1. Ce n'est pas d'avoir cinq minutes aux nouvelles: Les «humanities», c'est la meilleure chose dans le monde. Loin de là. Notre objectif, c'est de rejoindre une diverse clientèle où elle commence et l'amener plus loin, chacune sur son chemin, qui est souvent, malheureusement ou heureusement, personnel. Il est impossible de comprendre exactement ce qui va être le bienfait d'amener tout le monde au même point parce qu'on a touché six choses semblables avec tout le monde qui ont plus ou moins compris les six choses. Est-ce que c'est bon parce que, dans un test de fin d'année, on peut cocher à côté des choses qu'on a vues ou si c'est mieux de miser sur une ou deux choses avec l'individu, qui touchent l'individu où il ou elle habite et puis l'amener plus loin là-dessus? C'est ça, la question devant nous. Est-ce qu'on peut se rendre plus cohérent? Probablement. Peut-être pas moi à ton goût, mais on peut le faire. Mais je me demande qu'est-ce que ça nous donne. Est-ce que ça améliore le sort de nos étudiants? Est-ce qu'ils quittent nos cours mieux instruits pour autant parce qu'on peut expliquer mieux aux médias et aux autres?

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Ça va? Mme la ministre.

Mme Robillard: Merci. M. Witchel, vraiment, merci beaucoup de votre témoignage. Je vois que vous avez fortement intéressé les parlementaires francophones parce que, pour nous, c'est vraiment de la nouveauté. Je vois que vous avez même donné le goût à certains d'aller suivre des

cours de «humanities» avec vous. N'est-ce pas, M. le député?

M. Gendron: Oui. Tout à fait vrai.

M. Witchel: À condition que la ministre nous permette de les donner.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Robillard: Merci d'être venu en commission, M. Witchel. Merci bien.

M. Witchel: Merci.

La Présidente (Mme Hovington): ...d'être ici. Alors, la commission continue ses travaux. J'inviterais maintenant la Corporation professionnelle des technoiogues des sciences appliquées du Québec à bien vouloir venir prendre place, s'il vous plaît. Nous allons suspendre une minute.

(Suspension de la séance à 20 h 57)

(Reprise à 20 h 58)

La Présidente (Mme Hovington): Nous allons reprendre les travaux avec, donc, la Corporation professionnelle des technoiogues des sciences appliquées du Québec, représentée par M. Guy Leclerc, qui est président. Bonsoir, M. Leclerc.

M. Leclerc (Guy): Bonsoir, madame.

La Présidente (Mme Hovington): C'est vous qui êtes le porte-parole?

M. Leclerc (Guy): Oui, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, si vous voulez bien nous présenter toute votre équipe, s'il vous plaît. Vous aurez 20 minutes ensuite pour nous présenter votre mémoire.

Corporation professionnelle des technoiogues des sciences appliquées du Québec

M. Leclerc (Guy): Merci. Alors, à ma droite, je vous présente M. Florent Boivin, vice-président, administration.

M. Boivin (Florent): Bonsoir!

La Présidente (Mme Hovington): Bonsoir!

M. Leclerc (Guy): À mon extrême droite, M. Henri Bourque, administrateur.

M. Bourque (Henri): Bonsoir!

La Présidente (Mme Hovington): Bonsoir!

M. Leclerc (Guy): À mon extrême gauche, M. Robert Filiatreault, vice-président aux finances.

M. Filiatreault (Robert): Bonsoir!

M. Leclerc (Guy): Et, à ma gauche, M. Denis Daigneault, directeur général et secrétaire.

M. Daigneault (Denis): Bonsoir!

(21 heures)

M. Leclerc (Guy): Mme la ministre, Mme la Présidente, mesdames et messieurs, la Corporation professionnelle des technoiogues des sciences appliquées du Québec vous remercie de lui avoir accordé cette audition. Depuis le début de la commission, nous avons entendu plusieurs témoignages et lu nombre de mémoires. Quoiqu'il soit tard et que votre journée ait réclamé beaucoup d'énergie, notre Corporation sollicite elle aussi votre attention. Nous vous épargnerons toutefois une lecture ardue de notre mémoire que, d'ailleurs, vous avez en main et que vous avez pu consulter. Nous préférons vous en exposer les grandes lignes et répondre à vos questions.

Pourquoi notre Corporation sollicite-t-elle votre attention au sujet de la formation dispensée par les cégeps? Notre Corporation regroupe des diplômés en sciences appliquées du niveau collégial. Depuis 1968, des 250 000 diplômés en techniques, 150 000 étaient en sciences appliquées. Tel est le bassin de notre «membership» et telles sont nos antennes socio-économiques.

Pourquoi encore notre Corporation tient-elle à faire valoir son point de vue? Régie par le Code des professions, notre Corporation est mandatée par le gouvernement pour assurer la protection du public et, à ce titre, elle se doit de considérer les qualités de l'enseignement offert aux futurs technoiogues professionnels. Ainsi, à chaque nouveau programme de formation offert dans un cégep, notre Corporation en étudie le contenu et évalue si les connaissances acquises par les finissants du programme les rendent admissibles à notre Corporation.

La Corporation demande aussi votre attention et insiste sur l'importance de ses recommandations parce que notre économie dépend de la formation professionnelle. En effet, les cégeps ne suffisent plus à la demande d'employés qualifiés et, pour demeurer concurrentielles, les PME doivent utiliser les nouvelles technologies.

Voilà l'explication de notre intérêt dans la formation des technoiogues et les raisons pour lesquelles la commission doit tenir compte du point de vue de notre Corporation. Mais, rassurez-vous, notre mémoire ne propose pas de réinventer le système actuel des cégeps. Si le Québec veut aborder le virage technologique, il est essentiel de valoriser la formation en technologie. À cet effet, il faut commencer par créer dans la réalité scolaire et dans l'image du public

une famille de la technologie. Parce qu'il s'agit d'un travail plus abstrait et que les autres recommandations participeront à cette valorisation, ce point est repris plus en détail dans notre exposé.

Pour aborder ce virage technologique, il faudra mettre à jour la structure et le contenu des programmes de formation professionnelle. Il faut que les programmes de formation professionnelle comportent, pour les futurs diplômés, une expérimentation concrète du milieu du travail. Il faut donc explorer plusieurs pistes, comme l'enseignement comparatif et les diverses formes de stages. Il faut que les étudiants soient initiés en classe à leur pratique future. Il faut aussi soumettre les programmes à un processus extérieur d'accréditation des programmes et des établissements, un processus fondé sur les compétences minimales requises au plan national.

Il faudra prendre les dispositions pour favoriser l'éducation permanente en matière de technologie. Il faudra accorder plus de place à la reconnaissance des acquis de formation et d'expérience professionnelle des adultes, de manière à rendre plus attrayant un retour aux études. On devra reconnaître l'enseignement non crédité en utilisant, par exemple, le système pratique des unités d'éducation continue. Ces ajustements ne prendront évidemment leur signification que si l'accès au cégep est rendue plus facile pour les adultes.

Il faudra également permettre l'amélioration de la compétence du personnel enseignant. On atteindra ce but de deux manières: premièrement, en imposant autant la compétence pratique que la compétence théorique dans la matière à enseigner comme critère fondamental d'embauche et, deuxièmement, en assurant aux enseignants un meilleur accès aux activités de perfectionnement.

Enfin, il faudra modifier la gestion des programmes. Cette modification devrait toucher le palier provincial - une commission des programmes - le domaine de l'enseignement - des comités de familles - et les collèges eux-mêmes - une direction et une commission pédagogique propres à chacun des deux secteurs de l'ordre collégial. Ce dernier point est à la base de l'essor que l'on souhaite pour le secteur professionnel.

À la suite de ces recommandations, lesquelles sont reprises plus en détail dans le mémoire, notre corporation vous pose la question suivante: Que faire d'un système d'enseignement professionnel renouvelé si les étudiants et leurs parents ne s'y intéressent pas? Notre corporation propose de relancer les cégeps en valorisant la formation en technologie et en valorisant les professions auxquelles cette formation donne accès. Notre corporation recommande donc qu'on articule les programmes des divers ordres d'enseignement de manière à maintenir un lien de continuité dans la formation en technologie. Autrement dit, il faut que le système d'enseignement permette le développement d'une culture technologique, en reliant les trois niveaux d'enseignement, soit universitaire, collégial et secondaire.

Maintenant, comment harmoniser ces niveaux d'enseignement? Notre corporation recommande la formation d'un comité consultatif permanent qui associerait les divers départements de génie des universités, les cégeps où l'on enseigne la technologie, le secondaire qui offre les métiers et les corporations professionnelles. Ce comité aurait le mandat d'établir le lien de complémentarité des programmes et des méthodes d'enseignement. Le chevauchement actuel dans le contenu des programmes et dans l'expertise devrait être corrigé. Ces mises à jour des programmes stimuleront l'intérêt des étudiants, tant des jeunes que des adultes.

Comment encore valoriser les carrières en technologie? Par des mesures d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle pour mieux définir les activités du domaine technologique et la formation qui permet de les exercer. Les responsables de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle du secondaire et du collégial devraient recevoir une information soutenue sous forme de visites industrielles, de présentations audiovisuelles et autres. Au secondaire, la promotion du professionnel collégial devrait permettre aux jeunes de réaliser les bons choix dès les premières années. Au collégial, on s'adresserait plus particulièrement aux étudiants indécis qui questionnent le choix qu'ils ont fait et qui hésitent entre une nouvelle orientation ou le décrochage pur et simple. Une déception à la fin d'une première session au général peut se transformer en occasion d'entrevoir un avenir au professionnel.

Comment encore valoriser la profession? Notre corporation recommande que la législation des corporations professionnelles du domaine des sciences appliquées reconnaisse la place des technologues dans le développement économique et social du Québec. Pour attirer les jeunes aux professions technologiques, il faut d'abord que ces professions soient respectées, convoitées et bien vues. À cette fin, il y aurait lieu que les lois professionnelles témoignent des activités des professionnels du niveau collégial et permettent aux diplômés du secteur professionnel d'exercer pleinement leur profession. Les lois archaïques sur les ingénieurs et les architectes qui assujettissent l'autonomie des diplômés du collégial doivent être modifiées. Si la loi clarifie les frontières, les étudiants connaîtront la nature des activités qu'ils seront en mesure d'exercer et ils seront plus aptes à choisir la formation qui convient à leurs aspirations.

Enfin, qu'est-ce que notre corporation recommande encore pour valoriser la profession? Notre corporation recommande qu'une campagne de promotion de la formation collégiale en technologie sensibilise le public aux atouts qu'elle

représente et que la campagne de publicité sociétale soit moins timide que ce qui s'est fait jusqu'à maintenant.

Concurrence mondiale oblige, la formation en technologie devra être bien enracinée, polyvalente et ouverte au recyclage permanent. Il faut que les jeunes de demain trouvent la persévérance nécessaire pour se donner une formation exigente. Leurs efforts doivent être soutenus en valorisant, dans la société, la profession qu'ils ont choisie ou qu'ils s'apprêtent à choisir. Mettons en place dès aujourd'hui les structures qui participeront à l'ancrage des valeurs d'une société productive. Notre corporation insiste sur l'urgence de mettre à niveau le système collégial pour permettre le rattrapage industriel et un nouvel essor collectif.

Mme la Présidente, Mme la ministre, mesdames et messieurs, notre corporation a repris, de ses recommandations contenues dans son mémoire, celles qui le mieux mettaient en évidence l'importance de cette commission et le rôle qu'elle a à jouer dans l'évolution économique du Québec. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup, M. **Leclerc**. Alors, Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. M. Leclerc, il me fait plaisir de recevoir les membres de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec. Je pense que vous êtes très bien placés - plusieurs de vos membres sont des finissants du collégial technique - pour y jeter un regard. Depuis quand existe votre corporation, M. Leclerc?

M. Leclerc (Guy): Oh! Sous son nom actuel, depuis 1980. Maintenant, c'est depuis 1920 que la Corporation, comme telle, existe.

Mme Robillard: Est-ce que vous pensez que votre corporation est bien connue dans la société québécoise?

M. **Leclerc** (Guy): C'est une bonne question, madame. Je vous dirais que la Corporation est malheureusement méconnue du public en général.
(21 h 10)

Mme Robillard: Comment se fait-il?

M. Leclerc (Guy): Si vous me le permettez, je demanderais au directeur général de répondre à cette question.

M. Daigneault: Eh bien, je vous répondrais, Mme la ministre, en vous disant que, bien, c'est un manque de valorisation. Si on ne valorise pas une profession comme tel, si la société au complet ne valorise pas une profession, bien, elle est méconnue, elle est oubliée. On ne s'en occupe pas, on ne s'en occupe point. Et c'est le malheur qui nous touche; pour nous, c'est un malheur. On trouve ça dommage de voir que la société dit... Beaucoup d'intervenants disent qu'on a besoin de technologues pour notre essor économique et, en même temps, on est méconnu, nous, organisme qui regroupe ces gens-là. Nos membres sont méconnus parce que notre société, en général, ne valorise pas la profession de technologue. Une profession de technique, au collégial, ce n'est pas valorisé dans notre société. On valorise les formations universitaires. On a besoin des formations en technologie, au collégial, mais on ne les valorise pas.

Mme Robillard: Quelle différence faites-vous entre technologue et technicien?

M. Daigneault: Pour nous, un technicien, c'est un individu qui a une formation dans une technique particulière. On le situe beaucoup plus, souvent, au niveau métier, et un technologue, quant à lui, quant à nous, a une formation de technoiogue qui lui permet de toucher un ensemble de techniques qui vont être reliées à une technologie, parce qu'une technologie est composée d'un ensemble de techniques, l'utilisation de plusieurs techniques et sa formation est beaucoup plus polyvalente et beaucoup plus grande.

Dans la balance du Canada, il y a le niveau technicien et technologue. Nous faisons partie d'une confédération, le Conseil canadien des techniciens et technologues, qui regroupe des techniciens et des technologues du Canada. Le Québec est la seule province où il n'y a pas les deux niveaux de formation. La formation de technicien, au Québec, c'est assez difficile à définir. On pourrait dire que c'est la formation, des fois, du secondaire long, du secondaire professionnel, certains métiers, par extension, les techniciens en électricité, peut-être, on pourrait les qualifier de cette façon-là. C'est des gens qui n'ont pas une formation aussi poussée. Par contre, le vocabulaire...

Mme Robillard: Si je prends l'exemple du technicien en laboratoire, de différentes sortes de laboratoires, un technicien en laboratoire, s'il n'a pas une formation technique du collégial, il ne peut pas être membre de votre corporation?

M. Daigneault: C'est une question d'utilisation du terme. Le terme généralement utilisé, au Québec, pour décrire les technologues est le terme «technicien». C'est la raison pour laquelle le législateur nous avait suggéré, en 1980, d'utiliser un terme, celui de «technologue des sciences appliquées» ou de «technologue professionnel», qui, à son avis, à l'époque, décrivait mieux ce qu'était un individu gradué du collégial. Par contre, le système n'a pas suivi. On a continué d'appeler les gens avec le vocable «technicien» et aujourd'hui, bien, comme vous le

savez, on a toutes sortes de techniciens: en extermination, en amusement, etc. On a toutes sortes de techniciens. C'est un terme qui est galvaudé à toutes sortes de sauces et qui veut dire toutes sortes de choses et ne veut rien dire en même temps, souvent.

Mme Robillard: Vous avez combien de membres?

M. Daigneault: Nous avons actuellement 4500 membres.

Mme Robillard: 4500 sur un potentiel de combien, au Québec?

M. Daigneault: Le potentiel, on pourrait dire qu'il est de près de 150 000, si on regarde les diplômés du collégial en sciences appliquées depuis 1968, et c'est très révélateur d'en avoir seulement 4500 sur 150 000. Ça démontre la méconnaissance, le peu d'intérêt envers une profession. En passant, on est une corporation professionnelle à titre réservé seulement, donc, le champ de pratique n'étant pas exclusif...

Mme Robillard: Ce n'est pas grave.

M. Daigneault: ...ça n'attire pas les gens plus que ça.

Mme Robillard: M. Leclerc, vous avez toute une campagne de recrutement à faire.

M. Lecierc (Guy): Oui, madame.

Mme Robillard: Si je vous ai posé ces questions-là, M. Leclerc, c'est vraiment pour mettre en évidence que, de fait, votre corporation, à mon point de vue, est très peu connue, bien qu'elle existe, vous venez de le dire, depuis au moins **12** ans, au Québec. Je peux même vous dire que, ce matin, il y a un groupe qui est venu à la commission parlementaire pour nous suggérer qu'il existe une corporation pour les gens qui sont formés en technique au collégial. Alors, c'est pour vous dire... Et ça, c'était un des moyens suggérés pour valoriser la formation professionnelle. Pourtant, cette corporation existe en tant que tel.

Est-ce qu'il y a eu des actions portées, depuis 1980, par la Corporation pour, justement, faire connaître la formation technique, valoriser la formation professionnelle? Est-ce qu'il y a eu des actions précises de faites par votre corporation?

M. Boivin: Oui. C'est bien sûr qu'on a des personnes, en partant du siège social, qui ont fait le tour, à plusieurs reprises, de tous les cégeps, rencontrant tous les étudiants et étudiantes pour être le porte-parole au niveau de tous les cégeps. Et aussi on a des regroupements technologiques et des regroupements régionaux qui rencontrent les étudiants et étudiantes. Mais le niveau d'adhésion n'est pas performant. On n'a pas comme un sentiment d'appartenance à la profession qui fait que, plus ou moins, on s'intéresse à adhérer à une corporation parce qu'il n'y a pas un besoin imminent. Alors, il y a eu aussi des campagnes de publicité. C'est difficile de percer pour permettre aux étudiants et étudiantes d'ahérer à notre corporation.

Mme Robillard: M. Leclerc, ce matin, il y a eu un article dans **Le Devoir** sur votre corporation. Je voudrais savoir si vous êtes en accord avec le titre qui a été choisi pour couvrir vos déclarations et qui dit: «Le secteur technique du cégep n'obtient pas la note de passage des technologues».

M. Leclerc (Guy): Étant donné, Mme la ministre, que c'est le directeur général qui a fait l'entrevue avec le journaliste, je lui demanderais de répondre, s'il vous plaît.

Mme Robillard: Vous lui permettez ça, M. le Président?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Daigneault: Bien, Mme la ministre, je vous répondrais en vous disant: Oui, ça peut paraître sévère, peut-être, un tel titre, mais c'est dans un contexte où... Si l'on recule à la commission de base qui avait identifié les éléments et qui avait dit: Les cégeps devraient tendre à former 60 % des gens en technologie et 40 % des gens au général, on se ramasse 25 ans après où c'est l'inverse qu'on fait, d'une part. D'autre part, on se ramasse en première année, en technologie, où 50 % des étudiants abandonnent leurs études en technologie. On se ramasse dans un contexte économique où les industries souvent se plaignent que les étudiants en technologie, les finissants, leur formation est incomplète. Ils doivent rajouter à leur formation pendant des années, les premières années de travail, ce qui est improductif pour l'ensemble de l'industrie. En ce sens, on décerne une note de non-passage. Je ne vous dis pas que les cégeps ont 30 %, mais mettons qu'ils ont 55 %. C'est en bas de 60 %, ça ne passe pas.

Mme Robillard: Mais, M. Daigneault, vos arguments ne sont que quantitatifs: le nombre de jeunes qui vont au collégial en technique, le nombre de jeunes qui abandonnent, le nombre de jeunes qui diplôment. Si vous aviez à **m'émettre** une appréciation maintenant sur ceux qui diplôment, qui sortent du collégial en formation technique, une appréciation sur le contenu de leur formation.

M. Daigneault: Je vous répondrais que,

comme corporation professionnelle, nous effectuons ce qu'on appelle l'inspection professionnelle, c'est-à-dire qu'on vérifie les compétences des gens en situation d'emploi et on vérifie leurs besoins en tant que professionnels qui s'acquittent de leur emploi. On vérifie leurs besoins et on s'est aperçus... Je remonte juste à 1985 seulement où il y avait une carence en formation reliée à l'utilisation des ordinateurs. On pense au dessin assisté par ordinateur et on pense à la conception assistée par ordinateur. Il y avait une carence et on a dû mettre sur pied, bien entendu en collaboration avec nos partenaires, les collèges, de la formation. Tout cela s'est fait par le biais de l'éducation aux adultes. Et ce n'est que très récemment, il y a à peine quelques années, que les collèges ont vraiment commencé à intégrer l'ordinateur, l'outil qu'est l'ordinateur dans la formation. C'est un exemple...

Mme Robillard: Donc, que pensez-vous du contenu de la formation technique au collégial en 1992?

M. Daigneault: En général, il n'est pas tout à fait suffisamment adapté aux besoins de nos industries. Il y a des carences et ça varie d'un programme à l'autre. On ne peut pas porter un jugement général sur tout, dire que tous les programmes ne sont pas bons. Il y a des programmes qui sont meilleurs que d'autres. Et le fait que ça prenne souvent entre 5 et 10 ans pour modifier un programme, ça démontre que c'est impossible qu'on puisse dire que c'est adéquat, parce que... Écoutez, la technologie, ça évolue tellement rapidement, comment peut-on prétendre qu'on va suivre l'évolution de la technologie en prenant 5 à 10 ans pour modifier le contenu d'un programme?
(21 h 20)

Mme Robillard: Est-ce qu'une commission des programmes au plan national serait plus efficace, avec un mandat d'élaborer et de faire appliquer un plan de développement et de répartition pour tout le Québec?

M. Daigneault: À tout le moins, elle prendrait peut-être des décisions, et sans vous manquer de respect, qui seraient moins politiques. Peut-être qu'elle prendrait des décisions détachées du côté politique, des décisions pour décider, disons, dans quelle région devrait se donner tel et tel programme, s'il y a une pertinence d'avoir autant de programmes. Ce serait une commission, bien entendu, sur laquelle siégeraient des gens de l'extérieur et non pas strictement des gens du domaine de l'enseignement, pour éviter qu'on se retrouve avec des décisions de gens qui, peut-être, ne consultent pas suffisamment l'extérieur, pour que le milieu participe à la décision d'avoir tel ou tel programme dans telle ou telle région ou de modifier tel ou tel programme. On croit que ce serait beaucoup plus efficace de faire participer le milieu comme tel.

Mme Robillard: Est-ce que je comprends que vous pensez qu'à l'heure actuelle l'approbation d'un nouveau programme se fait strictement par décision politique de la ministre?

M. Daigneault: Pas essentiellement. C'est possible qu'il y ait un certain aspect politique à la chose. Je vais vous donner l'exemple des centres... Ce ne sont pas nécessairement des décisions purement politiques, qui ne tiennent pas compte d'autres aspects, mais est-ce qu'on doit nécessairement tenir compte - et je ne veux pas parler contre - du développement régional lorsqu'on décide de créer, disons, des centres spécialisés, à titre d'exemple? On se ramasse, Mme la ministre, avec des centres spécialisés un peu partout au Québec. Pourtant, la région de Montréal, la grande région de Québec sont des régions qui sont les moteurs de l'économie québécoise. Alors, pourquoi n'y a-t-il qu'un seul centre spécialisé, à Montréal, en CAO-FAO? Pourquoi n'y a-t-il pas de centre spécialisé en télécommunications? Pourquoi n'y en a-t-il pas en production automatisée? Montréal est quand même une métropole importante pour le développement économique du Québec. Alors, j'imagine que quelque part, au nom du développement régional, pour des raisons politiques, ça a peut-être été décidé autrement.

Mme Robillard: Est-ce que vous savez combien de demandes de centres spécialisés sont sur la table de la ministre en provenance des régions versus celles qui viennent des milieux urbains?

M. Daigneault: Je ne pourrais pas vous dire.

Mme Robillard: Ça n'a rien à voir avec la politique, M. Daigneault.

La Présidente (Mme Hovington): M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, merci, Mme la Présidente. Je veux saluer d'une façon très cordiale et particulière nos amis de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées. Suite au questionnement de la ministre, quand elle a dit que vous aviez une vaste campagne de promotion sur les bras pour augmenter votre «membership» et que les raisons principales, c'est que vous n'étiez pas tellement connus, là je comprenais un peu plus le titre du journal. J'ai dit: Ils ont peut-être choisi certains moyens un peu plus visibles de se faire connaître et, là, dorénavant, avec un titre comme ça, que l'enseignement technique ne mérite pas la note de passage... Vous avez mentionné, tantôt, que

c'était probablement pour quelques disciplines, sauf que, là... Je sais bien que les titres ne vous appartiennent pas.

C'est un peu pour entrer que, volontairement, j'ai pris ce commentaire-là, parce que, de toute façon, je vous aurais questionné aussi là-dessus, puisque, essentiellement, votre remarque la plus forte et la plus pertinente, selon moi, sincèrement, c'est de relever le fait que ça n'a pas de bon sens que la commission des programmes, ou le comité des programmes, peu importe l'appellation, mette tant de temps à adapter le contenu que tout le monde souhaite. Parce que, quand je lis l'ensemble de votre mémoire, je n'ai pas de trouble. Je ne pense pas que la ministre en ait, parce qu'il y a quand même plusieurs recommandations qui rejoignent ce qui nous a été largement dit depuis le début des audiences de cette commission. Dans ce sens-là, je pense que c'était très intéressant que vous participiez à nos travaux, compte tenu de votre expertise, et plus particulièrement sur le volet plus spécifique d'une formation technique plus adaptée, plus revalorisée. Moi, je ne veux pas reprendre l'ensemble de vos 17 recommandations, mais je tiens à vous indiquer qu'il y en a une douzaine, une quinzaine avec lesquelles je n'ai aucun problème à vivre - je les trouve utiles, pertinentes, perspicaces, réalistes - qui correspondent à ce qu'on a entendu. Alors, merci de cette contribution.

Plus spécifiquement à vous autres, cependant, je pense qu'on doit revenir. Quand vous dites: «Qu'une vaste campagne de promotion de la formation collégiale en technologie permette de mieux sensibiliser le public aux atouts qu'elle représente», je pense que le patronat l'a dit autrement, les chambres de commerce l'ont dit autrement, mais que, règle générale, les gens qui, actuellement, sont dans le monde, n'appelons pas ça uniquement des affaires, mais dans le monde ou dans le marché du travail, j'ai l'impression qu'ils ont une certaine responsabilité de revalorisation de cette formation professionnelle. Et je ferais, un peu comme vous l'avez invoqué tantôt... Je veux bien croire que vous n'êtes pas tellement connus, méconnus, mais il n'en demeure pas moins qu'il y en a 150 000 qui le sont, technologues, selon vous. Alors, même s'ils ne sont pas tous à l'intérieur de l'association, j'ai l'impression que ça fait des bons vendeurs, entre guillemets, de la cause dans l'ensemble du Québec.

J'aimerais ça que vous indiquiez... Au-delà de votre recommandation que vous faites à d'autres, est-ce que vous avez des intentions d'essayer de trouver des moyens, pas uniquement d'en recruter plus chez vous, mais de trouver une façon de vraiment décentraliser à mort cette nécessaire information chez nos jeunes? Qu'ils choisissent davantage une formation professionnelle qui va les conduire soit à une technique, et on les appellera des techniciens ou des technologues... Je n'ai pas trouvé que c'était très, très différencié. Parce que, moi, je regardais, entre autres - je termine là-dessus... Il y a une couple de personnes que je connais en électronique et elles ont un diplôme d'études collégiales en électronique. Alors, je regarde dans les techniques ou les technologies. Vous avez l'électrotechnique et il dit... On lui demande: Tu fais quoi, toi? Il dit: Je suis un technicien en électrotechnique, et il a un diplôme d'études collégiales. Alors, j'aimerais ça, en finale, que vous m'expliquiez. Quelqu'un qui sort de chez vous, qui entre membre de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec, mais qui a fait le même cours, est-ce que vous allez l'appeler un technologue ou un technicien?

M. Leclerc (Guy): On l'appelle un technologue, et la différence qu'il y a avec le simple membre, si vous voulez, ou le simple finissant du cégep, c'est que le membre qui appartient à la Corporation est soumis à un code de déontologie, il est soumis à l'inspection professionnelle. Il a certaines obligations régies par l'Office auxquelles il doit se soumettre.

M. Gendron: O.K. Maintenant, sur l'autre, la vaste campagne. Avez-vous l'intention de regarder ça? Ça serait quoi la contribution de la Corporation des technologues dans une campagne promotionnelle pour vanter les mérites d'une formation professionnelle plus adéquate? Avez-vous des suggestions plus concrètes d'implication de votre part?

M. Leclerc (Guy): Bien, on commence déjà à le faire au niveau des étudiants de deuxième et de troisième année des cégeps. Ils sont admis chez nous de façon gratuite sous le titre d'étudiants affiliés. Alors, on commence graduellement à les sensibiliser à l'existence d'abord de notre corporation, aux bienfaits de faire partie d'une corporation soumise à la Loi sur les professions, qui est, selon le code de déontologie, l'inspection, etc.

M. Gendron: Votre recommandation 5 est intéressante. Vous dites: «Que les programmes de formation professionnelle comportent pour tous les futurs diplômés une formation pratique en milieu de travail.» Bon. Sans le dire, c'est toute la question des stages en milieu de travail. C'est bien ça de quoi il s'agit? Encore là, est-ce que vous croyez que vous pourriez aider à ce qu'un certain nombre de collèges aient plus de facilité à entrer dans certains milieux de l'entreprise, de la PME, où tous les prétextes sont bons, dans certains cas? La grande entreprise, règle générale, il y a des problèmes, mais il y en a moins. Mais les PME, pour des raisons souvent d'encadrement et de difficultés, prétendent-elles, parce que souvent ça peut modifier leur cédule

de travail... Est-ce que vous croyez que vous auriez un rôle à jouer pour vendre, encore là, plus la nécessité que les entreprises, quelle que soit leur taille, s'impliquent et conviennent qu'on ne peut pas envisager ce que j'appellerais une structure industrielle ou technologique forte dans les années 2000 s'il n'y a pas une plus grande et une plus large conscientisation de tous les agents, que ça nous regarde tous, ça, de mettre l'épaule à la roue pour que, au niveau de la formule apprentissage au niveau théorique versus stage, ça soit plus facilement faisable?

M. Leclerc **(Guy):** Nous avons des maîtres de stages qui permettent ou qui vont permettre, nous espérons, de travailler dans le sens où vous le soulignez.

M. **Gendron:** 16: «Que soit mise en place une structure indépendante de gestion pour chacun des deux secteurs du collégial.» Vous êtes, à ma connaissance, et la ministre pourra me corriger, les seuls qui avez suggéré ça. J'aimerais savoir c'est quoi le rationnel qui vous amène à suggérer comme recommandation qu'il y ait vraiment deux systèmes de gestion bien séparés: un pour le secteur académique, ou formation fondamentale, ou formation de base, peu importe la terminologie, et un pour le secteur professionnel ou technique. Qu'est-ce qui vous amène à suggérer ça?
(21 h 30)

M. Daigneault: Alors, la raison de cette observation, de cette recommandation... Nous, l'impression qu'on a, et les indications qu'on reçoit de la part des gens des collèges - on a de nos membres quand même qui sont professeurs aussi et qui oeuvrent à l'intérieur des collèges - c'est que, depuis leur création, la structure des collèges a fait en sorte que c'est le général qui mène les collèges en général. C'est les gens des instances des humanités, si on peut les appeler comme ça, les gens des cours classiques, à l'époque, les gens de la formation générale, la formation en sciences humaines, règle générale, qui contrôlent le fonctionnement des collèges. Et on a souvent observé que les secteurs techniques dans les collèges étaient les parents pauvres et que ce n'était pas des groupes qui avaient une grosse voix pour faire entendre les besoins de développement qu'ils avaient et les besoins d'orientation qu'ils voulaient prendre pour favoriser la formation en technologie. C'est dans ce sens-là qu'on préconise qu'il y ait une division entre les deux instances de façon à ce que les deux instances puissent se développer séparément selon leurs besoins.

M. Gendron: Mais sincèrement, là, et très objectivement... Qu'est-ce que vous voulez? Les gens qu'on a ici... Vous avez sûrement une expertise que je n'ai pas, mais si c'était la réalité - moi, je dis ça objectivement - comment on arriverait à expliquer que, dans les jugements qui sont portés à date, il y a beaucoup plus de gens qui ont porté un jugement qualitatif pas mal plus élevé pour le genre de formation technique qui se donne au collège que tout le reste? Alors, moi, je dis, par définition - je dis toujours objectivement, je ne suis pas cadre d'un collège et je ne suis pas D.G.: S'il y a plus de gens qui arrivent à un jugement qualitatif beaucoup plus fort, par voie de conséquence, il y a plus de gens qui s'en sont occupés, il y a plus de décisions qui ont été prises, dans le bon sens, au niveau technique. Ça veut dire que les directions de collèges, les C.A. de collèges, à certains endroits, ont mis l'accent là-dessus, puisque, je répète... Je ne dis pas qu'il n'y a pas de faiblesses, parce que je l'ai lu, l'article, et vous avez raison qu'au niveau de l'adaptation ou de l'adaptabilité de certaines techniques versus les besoins ça prend trop de temps et ça ne vire pas assez vite. Ça, je suis d'accord, mais me comprenez-vous, là...

M. Daigneault: Oui.

M. Gendron: ...sur l'autre aspect? Comment vous arrivez à conclure ça?

M. Daigneault: Écoutez, ce n'est pas parce que... Je prends pour acquis que ce que vous dites c'est qu'on semble dire que le professionnel s'est mieux comporté ou a mieux réussi. Nous, on dit: Il a peut-être moins échoué ou échoué moins rapidement que l'autre, mais est-ce que ça veut dire pour autant qu'il s'est beaucoup mieux développé? On en doute. On dit: Oui, il a besoin d'un développement. Pour améliorer son développement, il a besoin d'être un peu plus autonome et d'être détaché de l'ensemble de la formation générale. C'est dans ce sens-là qu'on fait la recommandation.

Mais vous nous dites: Tout le monde semble dire que le professionnel a mieux réussi. Est-ce que ça veut dire que c'est une réussite? Il a moins échoué que l'autre, peut-être, mais ça ne veut pas dire que c'est une réussite nécessairement. Je vous dirais, comme je disais tantôt, qu'en première année du professionnel 50 % des étudiants abandonnent contre environ 35 % à 40 % pour les gens du général. Alors, à cet égard, lequel des deux a mieux performé? C'est une perception. On se rabat sur le technique parce que, actuellement, la formation technique, c'est en besoin. Ça semble une panacée souvent dans les discussions. Mais on donne l'impression, et c'est ce qui nous a fait réagir, nous, via l'article dans **Le Devoir...** C'est qu'on semble dire que ça va bien dans l'enseignement professionnel. Ce n'est pas tout à fait vrai. Ça va peut-être moins pire, comme on dit, qu'au général, mais ça ne va pas si bien que ça. Et c'est dans le but de l'améliorer qu'on propose qu'il y ait une autonomie plus grande.

M. Gendron: Vous avez raison. Tout est relatif, mais je veux dire, dans le concept que tout est relatif, les gens, globalement, les intervenants, les intéressés, les agents éducatifs, mettez-en, il y a beaucoup plus de gens qui nous ont dit que, avec toujours le concept que tout est relatif, il y a vraiment moins de jugements sévères contre le type de formation technique qu'on dispense au collégial que pour le reste. C'est juste ça que je dis, mais je ne veux pas m'éterniser là-dessus.

Je voudrais quand même poursuivre une minute, disons, sur votre recommandation. Dans la perspective où on regarderait ça sérieusement, on fait ça comment? On fait ça comment, concrètement, dans les collèges, avec deux gestions, c'est-à-dire une gestion complètement séparée au niveau technique ou professionnel versus la gestion régulière académique de la formation de base? Si on dédouble le système, il y a deux D.G., il y a un directeur des services professionnels et il y a un directeur des services pédagogiques, mais uniquement pour la partie académique régulière? Et, là, c'est des enveloppes fermées dans un cas par rapport à l'autre?

M. Daigneault: Disons, au niveau des équipements, il peut y avoir des mises en commun, mais au niveau de la pédagogie utilisée, ça devrait être séparé parce que c'est des pédagogies très différentes de l'enseignement de la technologie que de l'enseignement de préparer quelqu'un pour des cours universitaires, en formation en sciences humaines. C'est très différent.

M. Gendron: Moi, je conclus pour des raisons de temps. Je vous remercie quand même parce qu'il y a de bonnes recommandations. Je donne l'exemple 11: «Que des mesures soient instaurées pour faciliter l'accès des adultes à la formation collégiale.» Vous avez raison d'insister là-dessus parce qu'on est en retard, il n'y a pas assez de facilité d'ouverture.

Alors, moi, globalement, je trouve que vous avez fait des recommandations qui correspondent à ce qu'on a entendu, sauf que - c'est toujours selon ma conception des choses - c'est sûr que la 16, je ne peux pas l'envisager demain matin, parce que j'ai l'impression qu'on reviendrait à marginaliser ce qu'on a essayé de faire un peu. Moi, j'ai vécu le secondaire, et le drame, c'est qu'il y avait deux salles de profs. Il y avait la salle de profs des académiques et il y avait la salle de profs des professionnels, et c'est de même qu'on les a dévalorisés. Ce n'est pas juste ça. Alors que, si on les avait mis ensemble, l'ensemble des profs d'une polyvalente qui enseignaient - certains étaient au professionnel, d'autres étaient au régulier - je suis loin d'être sûr qu'il y aurait eu ce système presque systématique qu'on a fait, qu'à un moment donné les jeunes entendaient ça et ils voyaient le comportement et ça a fait que le professionnel a chuté. Ce n'est pas la seule raison, je ne suis pas fou, là, mais je l'ai vécu et c'est une des raisons.

Il me semble que ces deux secteurs-là peuvent cohabiter, se développer mutuellement parce qu'il y a une complémentarité, surtout avec la logique qu'on demande, tout le monde, d'avoir une meilleure formation de base pour tout le monde. Tout le monde souhaite que nos meilleurs techniciens aient la meilleure formation de base possible. Donc, il y a une logique à garder sur une même unité de gestion, d'après moi, les deux secteurs du collégial, mais on va tenir compte de vos remarques pertinentes, que ce n'est pas parce que certains pensent que le secteur professionnel répond un peu mieux aux besoins d'aujourd'hui qu'il n'y a pas des choses à améliorer. Entre autres, sur la rapidité d'adapter les programmes, moi, je trouve que vous avez 100 % raison. Je vous remercie.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, je reconnaîtrai maintenant le député de Rimouski.

M. Tremblay (Rimouski): Oui, Mme la Présidente. Je vais saluer le président de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec. C'est ma corporation. Moi, j'ai été membre de votre corporation. Je pense que je le suis encore.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Tremblay (Rimouski): Jusqu'à nouvel ordre. Là, je suis rendu membre honoraire. Alors, la Corporation des technologues du Québec, vous n'y allez pas de main morte dans votre article dans le journal **Le Devoir.** C'est vrai que, Le **Devoir,** ils ont tendance, avec Mme Lise Bissonnette, l'amie intime de mon collègue d'Abitibi-Ouest...

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Tremblay (Rimouski): Il passe son temps à l'encenser, Mme Bissonnette. Alors, vous n'y allez pas de main morte au sujet de la formation pour les ordinateurs, entre autres. «Pour l'ordinateur, c'est effrayant! Tous nos membres réalisent à quel point il faut donner un coup de barre, sinon on s'en va vers un trou», craint M. Daigneault, M. le directeur général. Mais, je ne sais pas, je regarde dans le cégep de Rimouski, entre autres. On a, nous, le fameux CAO-FAO qui est implanté chez nous depuis, je ne sais pas, peut-être six, sept ans. Il me semble que c'est une technologie assez d'appoint. Est-ce qu'il faudrait aller encore plus loin que ça? C'est quoi, votre difficulté avec la formation en informatique, la conception assistée par ordinateur? Est-ce que ça ne va pas assez loin? C'est quoi? La technologie n'est-elle pas assez

avancée? Ou est-ce qu'on ne suit pas l'industrie d'une façon assez évidente?

M. Daigneault: Comme vous venez de le dire, on ne suit pas de façon assez évidente les progrès de la technologie, et l'introduction des ordinateurs dans les collèges, c'est quand même très récent, surtout CAO-FAO, c'est très récent.

M. Tremblay (Rimouski): Mais, ça se fait, dans nos cégeps, présentement. Il n'y a pas seulement Rimouski, il y en a plusieurs cégeps qui ont ça, là.

M. Daigneault: Oui, ça se fait de plus en plus, mais ce n'est pas suffisant. L'effort n'est pas suffisant. Si on pense à la mondialisation des marchés, il faut aller encore plus vite. Ça demande beaucoup, ça fait beaucoup de pression, on comprend, sur les hommes politiques et les femmes politiques, cette chose-là, mais c'est une nécessité, il faut y aller de plus en plus.

M. Tremblay (Rimouski): Mais, moi, remarquez bien une chose, ça fait plusieurs qui me disent ça et je suis un peu sceptique. C'est impossible, à mon sens, qu'on puisse devancer l'industrie. L'industrie sera toujours en avance sur nous. On ne pourra pas avoir, à mon sens, dans les cégeps ou dans les universités, une technologie d'appoint qui va devancer l'industrie. Il va falloir l'appuyer, mais, devancer, je serais très surpris, parce que l'industrie, elle, est en avant de nous, à mon sens. Nous, on forme des techniciens, on forme de la main-d'oeuvre à partir d'une certaine technologie, mais nos équipements ne seront jamais, à mon sens, au même diapason, si je peux m'exprimer ainsi, que l'industrie parce que l'industrie progresse, et ainsi de suite, et, nous, il faut s'adapter à ça.
(21 h 40)

M. Daigneault: Il ne s'agit pas nécessairement de compétitionner l'industrie et d'essayer de la devancer. Il peut s'agir d'essayer d'avoir de meilleurs liens avec l'industrie pour utiliser les équipements. Je pense que les industriels, de plus en plus, prennent conscience de la nécessité de cette chose-là et je crois bien qu'il y a des volontés de contribuer de plus en plus. Si on développe des mécanismes qui permettent une meilleure utilisation, un meilleur partage, un meilleur partenariat entre les maisons d'enseignement et les industries d'une région donnée, on peut obtenir un résultat meilleur dans l'utilisation de l'informatique, entre autres.

M. Tremblay (Rimouski): Une autre affirmation que vous faites dans votre article, au niveau des centres spécialisés, vous semblez dire qu'ils ne sont pas aux bons endroits. Bien, en tout cas, ça laisse entendre ça. Mais je vous dis une chose, vous êtes mieux de vous prendre de bonne heure pour déménager l'Institut maritime de Rimouski ailleurs.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Tremblay (Rimouski): Vous allez trouver quelqu'un sur votre passage. Alors, il y en a quelques autres de même qui sont bien situés, entre autres la technologie à Saint-Hyacinthe, c'est-à-dire l'enseignement agricole; les pêcheries à Grande-Rivière - c'est difficilement déménageable; les pâtes et papiers à Trois-Rivières, c'est très bien placé; la haute technologie, probablement à Montréal. Je n'ai pas tous les centres spécialisés. On ne peut les multiplier à outrance non plus. Je pense que les centres spécialisés, c'est très bien que nous en ayons, mais encore faut-il leur donner des ressources financières, d'une part, et, en même temps, ne pas les multiplier à outrance. Je pense qu'il faut absolument leur donner une vocation peut-être régionale ou encore dans une sphère donnée.

Par contre, vous semblez dire au niveau des techniques physiques... Non, c'est en communications, à Montréal. «C'est à Montréal que ça se passe», plaide M. Daigneault. Oui. Les communications, on a une compagnie de téléphone, nous. Québec Téléphone est installé à Rimouski; le siège social est à Rimouski. Pourquoi est-ce que nous ne pourrions pas revendiquer, je ne sais pas, toutes les communications à Rimouski? Mme la Présidente, vous êtes d'accord avec ça, j'espère.

La Présidente (Mme Hovington): Ah, absolument! Je suis toujours d'accord avec le député de Rimouski.

M. Tremblay (Rimouski): Alors, pourquoi ne pourrions-nous pas le revendiquer à Rimouski ou ailleurs?

M. Daigneault: Bon, écoutez, vous savez, des fois, dans des citations de journalistes, il en manque des petits bouts. Et c'est à Montréal que ça se passe; c'est à Montréal, à Québec et dans des grands centres que ça se passe, les télécommunications, en général. Ce que je mettais en lumière, à l'interview que j'ai eue avec le journaliste, c'était que, dans la grande région de Montréal, et de Québec aussi, et il y a d'autres régions, il n'y a pas suffisamment de centres spécialisés, tout simplement. Vous savez, l'importance des centres spécialisés, la production automatisée, entre autres, la techonologie physique, comme vous avez mentionné dans la région de La Pocatière... Je n'ai rien contre la Gaspésie, vous savez, mais j'ai participé à des comités de travail quand on a voulu introduire la technologie physique dans un cégep de la région de Montréal, et les études nous démontraient que tous les finissants se plaçaient entre Montréal et Ottawa. Bon, si on parle de stages pour le futur, peut-être qu'il faudra qu'on se rapproche du milieu de

l'industrie, des endroits où ça va se faire, le travail principal. Vous savez, le développement régional, il est utile, mais il ne faut pas tuer l'ensemble de la province pour développer quelques petites régions périphériques. Commençons par bien faire vivre la province...

Des voix: Oh!

La Présidente (Mme Hovington): Oh!

M. Tremblay (Rimouski): Alors, on va ouvrir un grand débat, là.

La Présidente (Mme Hovington): Les petites régions périphériques. Je répète pour M. le député d'Abitibi, parce que vous en avez trois, là, autour de la table, qui viennent de petites régions périphériques.

M. Daigneault: Je ne veux pas prolonger le débat indûment.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Tremblay (Rimouski): Là-dessus, M. le président, ou M. le directeur général, il nous faut, à mon sens, développer des centres d'excellence, des centres spécialisés, leur donner les ressources et éviter du saupoudrage dans ces domaines-là. Je pense qu'il ne faut pas les multiplier à outrance. Ça, je pense que, là-dessus, on est d'accord.

Une autre chose à laquelle je voulais revenir avec vous. Vous avez eu des batailles historiques avec l'Ordre des architectes du Québec et la Corporation professionnelle des ingénieurs. Où en êtes-vous rendus avec ces deux corporations? Est-ce que vous allez avoir un champ d'application professionnel bientôt défini pour les technologues du Québec ou bien si ça demeure encore des procédures latentes?

M. Gendron: Ça, c'est dans deux ans, dans une autre commission.

M. Tremblay (Rimouski): Mme la Présidente, je dois vous dire que je fais appel à la recommandation 3 de leur rapport. Moi, je m'en tiens à leur rapport, M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Je l'ai lu, oui.

La Présidente (Mme Hovington): Ha, ha, ha!

M. Leclerc (Guy): M. Tremblay, si vous avez remarqué, dans mon préambule, j'ai mentionné que ces lois étaient archaïques et que nous demandions que ces lois-là soient révisées pour donner plus de place au technologue pour lui permettre d'exercer, selon ses compétences, dans les champs d'activité pour lesquels il a été formé au cégep.

M. Tremblay (Rimouski): Mais vous ne m'avez pas répondu. Est-ce que présentement il y a du progrès ou si c'est encore une décision qui sera rendue par l'Office des professions bientôt?

M. **Leclerc** (Guy): C'est une décision qui devrait être rendue par l'Office des professions bientôt.

M. Tremblay (Rimouski): Très bien. Mme la Présidente, en terminant, moi, je dois féliciter la Corporation professionnelle des technologues. Ils font un bon travail, ils doivent continuer à oeuvrer et à défendre les intérêts des technologues au Québec.

La Présidente (Mme Hovington): Ça va, **M.** le député d'Abitibi-Ouest?

M. Gendron: Oui.

La Présidente (Mme Hovington): Oui. Alors, Mme la ministre.

Mme Robillard: Merci, M. Leclerc. Excusez mon collègue, le député de Rimouski est très coloré, voyez-vous. Je pense qu'il vous connaît bien. Alors, merci d'être venu partager votre expérience avec les membres de la commission.

La Présidente (Mme Hovington): Mais ce n'est pas grave, il vient juste d'une petite région périphérique.

M. Tremblay (Rimouski): Oh! S'il vous plaît! Un peu de respect pour...

La Présidente (Mme Hovington): Je vous souhaite bon retour, MM. les membres de la Corporation professionnelle des technologues des sciences appliquées du Québec. Merci d'être venus nous présenter votre mémoire. J'inviterais maintenant l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire à bien vouloir venir prendre place, s'il vous plaît. Nous allons suspendre une minute.

(Suspension de la séance à 21 h 47)

(Reprise à 21 52)

La Présidente (Mme Hovington): La commission de l'éducation poursuit ses auditions. Alors, nous avons l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire représentée par M. Barrette du cégep d'Ahuntsic de Montréal - bonsoir, M. Barrette; par M. Réjean Jobin du cégep de Maisonneuve de Montréal - bonsoir, M. Jobin - et par M. Beaulieu de l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec - bonsoir, M. Beaulieu. Alors, qui de vous trois sera le porte-parole?

Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire

M. Beaulieu (Gérald): Nous serons les trois porte-parole, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Ah, c'est bien. Alors, vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

M. Beaulieu: Je vous remercie, Mme la Présidente. Mme la ministre, membres de la commission, je vous trouve bien courageux de nous entendre à cette heure-là sur le sujet sur lequel on va parler. Je suis nouvellement élu comme président de l'APOP; ça fait deux mois que je suis en poste. Donc, c'est pour ça que je vais partager, avec mes deux collègues, qui sont d'anciens présidents de l'APOP, la présentation qu'on va faire.

Le plan de notre présentation. Essentiellement, je vous dirai quelques mots sur ce que c'est, l'APOP. Mon collègue, Christian Barrette, vous entretiendra du rôle pédagogique, culturel et social des ordinateurs dans le cadre de l'éducation et plus particulièrement de l'éducation au niveau collégial. Par la suite, Réjean Jobin fera un bilan des réalisations des 10 dernières années, autant les réussites que les difficultés, qui ont jalonné la courte histoire de ce qu'on appelle, nous, les APO. Ça va nous échapper de temps en temps. Ça veut tout simplement dire les applications pédagogiques des ordinateurs. Et, pour clore, je vous résumerai des propositions que l'APOP formule d'abord au niveau local, aux collèges du réseau, sur la situation des applications pédagogiques des ordinateurs dans le réseau collégial, ainsi que des recommandations qui nous semblent les plus importantes pour le niveau central, le niveau provincial.

L'APOP est née en 1981. Ironie du sort, elle est née à peu près en même temps que les micro-ordinateurs d'IBM. Effectivement, les micro-ordinateurs d'IBM, ils apparaissaient sur le marché en 1981. Au moment où on se parle, nous avons 2200 membres qui sont des professeurs, des professionnels et des cadres intéressés aux applications pédagogiques des ordinateurs, qui proviennent principalement du réseau collégial, et nous avons peut-être une centaine d'universitaires dans nos rangs. Cependant, il faut dire que l'intérêt des universitaires augmente quand on fait des activités du style des colloques.

La mission que l'APOP s'est donnée au point de départ et qu'elle poursuit encore est fondamentalement une mission de recherche, d'animation et d'information sur les applications pédagogiques des ordinateurs. Par quels moyens le fait-on? Par des rencontres annuelles, par un colloque que l'on tient aux deux ans qui regroupe environ 500 personnes - ça peut fluctuer de deux ans en deux ans. Cette année, notre prochain colloque se tiendra, effectivement, au début de juin à Alma.

Nous faisons aussi une publication d'une revue consacrée aux applications pédagogiques des ordinateurs qui s'appelle **La page-écran.** Cette revue, nous la réalisons avec le support de la Direction générale de l'enseignement collégial. Nous avons convenu d'unifier nos efforts pour publier seulement une publication et non pas deux et mettre à contribution, non seulement les responsables de la Direction générale de l'enseignement collégial qui s'occupent d'applications pédagogiques des ordinateurs, mais également les professeurs et des professionnels dans le réseau qui en réalisent, qui en produisent et qui peuvent partager leurs expériences avec l'ensemble de la communauté.

L'APOP s'est aussi donnée comme mission de donner des avis, des opinions et des recommandations sur les applications pédagogiques des ordinateurs, et nous voulons, en nous présentant devant vous, vous faire part de nos réflexions sur un sujet où nos membres, à travers ces 10 ans, ont acquis une expérience ou une expertise importante. Mon collègue, Christian Barrette, commencera en vous parlant, en tout premier lieu, de pédagogie, parce que c'est surtout de ça dont on veut vous entretenir, et non pas de puissance des microprocesseurs et de mégaoctets.

M. Barrette (Christian): Mme la ministre, Mme la Présidente, je voudrais vous exposer le rôle pédagogique, culturel et social des applications pédagogiques de l'ordinateur. Vous verrez qu'il y a là matière à justifier notre engagement dans cette association.

Alors, les applications pédagogiques de l'ordinateur couvrent un champ, un domaine, si vous voulez, extrêmement vaste, que l'on peut découper en au moins cinq sous-chapitres, en cinq champs plus précis. Dans l'un ou l'autre, le recours à l'outil qu'est l'ordinateur offre des avantages qui contribuent certainement à l'atteinte des grands objectifs que le Conseil des collèges propose aux collèges de l'an 2000.

Alors, je voudrais commencer par vous exposer ces cinq champs d'applications pédagogiques de l'ordinateur. Robert Sherwood, un chercheur américain, a écrit un article récemment, intitulé «Computer Use In Science Instruction», et, dans cet article, il cite cinq applications types de l'ordinateur. Je crois que les collèges québécois connaissent le même découpage des applications pédagogiques de l'ordinateur.

Alors, première application type, c'est apprendre par l'ordinateur. L'ordinateur est, à ce moment-là, utilisé comme un distibuteur d'information, ou encore comme un vérificateur des habiletés de l'étudiant ou de l'étudiante. Les logiciels types dans cette catégorie d'application sont ce qu'on appelle des didacticiels, comme, par exemple, les tutoriels et les exerciseurs.

Deuxième application type, c'est apprendre avec l'ordinateur. Alors, l'ordinateur est ici un

partenaire de l'étudiant, et les logiciels de cette catégorie d'utilisation sont d'autres didacticiels, comme les simulations, les jeux, les programmes de collecte de données, ainsi que les logiciels d'auto-évaluation. Ces programmes permettent de créer des situations qu'il n'est pas possible de mettre en place en classe.

Troisième application type: apprendre à propos de l'ordinateur. Ici, il s'agit d'apprendre des opérations, des utilisations ou encore la programmation de ce qu'on appelle les systèmes ordinés. Les logiciels qui sont utilisés ici sont ceux-là même qui sont utilisés sur le marché du travail. On pense ici, donc, au traitement de texte, au logiciel de dessin assisté par ordinateur, et ainsi de suite. Il faut souligner que c'est dans ce domaine-là que se concentrent la très grande majorité des applications pédagogiques au niveau collégial.

Quatrième utilisation type: apprendre à penser par l'ordinateur. Cette fois, nous utilisons l'ordinateur pour développer le raisonnement et pour développer des habiletés dans la résolution de problèmes. L'apprentissage de langages de programmation spécialement conçus à cette fin, comme le langage Logo, en est un bon exemple.

Cinquième et dernier type d'utilisation de l'ordinateur dans un contexte pédagogique, c'est à des fins de gestion de l'enseignement et de l'apprentissage. L'ordinateur est alors un outil entre les mains des enseignants et des enseignantes pour la préparation du matériel, pour la prestation des cours, pour la gestion de l'évaluation et pour la compilation des notes.
(22 heures)

Le premier de ces avantages, c'est, d'une part, donc d'offrir la possibilité de diversifier les médias, car il permet de diversifier les modes de présentation ou d'acquisition de l'information. Les études en technologie éducative montrent que, s'il est impossible de mesurer l'impact d'une technologie sur une autre, il est établi, d'autre part, que le recours à une multiplicité de techniques constitue une condition facilitante de l'apprentissage. De plus, il faut souligner que les ordinateurs constituent actuellement de véritables machines multimédias qui combinent l'image et le son. Donc, ils se prêtent bien à cette vocation de diversification des médias d'enseignement ou d'acquisition de l'information.

Deuxième avantage. Les ordinateurs permettent une individualisation et une personnalisation de l'enseignement ou de l'apprentissage. La programmation de parcours pédagogiques permet, effectivement, cette individualisation. Il ne s'agit pas seulement ici d'une individualisation du type «chacun à son rythme», mais bien d'une individualisation personnalisée, c'est-à-dire chacun selon son parcours. Donc, cette individualisation et cette personnalisation, il faut bien se rendre compte que ce n'est pas autrement réalisable sinon en réduisant radicalement la charge d'enseignement des professeurs pour lui substituer une tâche de suivi individualisé.

Troisième et dernier avantage, celui de l'interaction, de l'interactivité. La programmation permet d'attribuer un rôle actif à l'utilisateur ou à l'utilisatrice d'un ordinateur, et ça, c'est tout à fait contraire avec ce qu'on va retrouver avec d'autres médias. Je pense, par exemple, à la télévision, à la vidéo, qui vont continuer de rouler quand même lorsque l'utilisateur est passif ou devient rêveur. Ils donnent par là l'illusion que l'étudiant continue d'apprendre ou que le cours continue d'être suivi. Vous savez, l'ordinateur, lui, cesse de travailler dès l'instant où son utilisateur cesse de le solliciter.

Cela m'amène donc à conclure, en parlant des contributions que les applications pédagogiques de l'ordinateur peuvent apporter à la réalisation de grands objectifs de révision de l'ordre de l'enseignement collégial. Il y en aura trois. Premièrement, dans une stratégie d'approche pédagogique qui est centrée sur la réussite, l'ordinateur, par les avantages de la diversification des moyens d'enseignement qu'il permet, contribue certainement, en donnant un accès à un maximum de modes d'expression de communication, à avantager la réussite au niveau collégial. Également, j'en ai parlé, par l'individualisation de l'apprentissage, on l'a vu, mise en application dans des centres d'aide de toutes sortes, les centres d'aide en français et en mathématiques. Également, par ce processus d'individualisation, l'utilisation pédagogique des ordinateurs permet de multiplier les formes d'évaluation formative ou encore d'autoévaluation.

Deuxième retombée majeure, dans une perspective de développement d'une culture scientifique et technologique, il est évident que l'ordinateur est au centre d'une mission de formation sur mesure et professionnelle adaptée, là où le marché du travail demande la formation d'une nouvelle génération de techniciens et de techniciennes qui est capable d'utiliser des appareils informatisés. Mais, également, l'ordinateur permet et devrait servir à exposer au maximum toute une génération de cégépiens et de cégépiennes, car il est important de ne pas réserver cette exposition aux seuls secteurs actuellement touchés par l'utilisation de ce type d'appareil. Car, demain, tous les domaines du travail seront affectés par l'introduction de système ordiné.

Troisième retombée et dernière, dans une perspective de développement et de rayonnement social, cette fois, l'utilisation pédagogique des ordinateurs contribue certainement à développer une expertise proprement québécoise. D'abord, il s'agit d'une expertise d'utilisateurs et d'utilisatrices efficaces qui répondent aux besoins actuels et futurs du marché du travail, mais également une expertise de concepteurs et de technologues capables de mettre au point des stratégies d'implantation, des outils nouveaux et des

programmes de formation.

Je voudrais souligner, toutefois, que toutes ces retombées réelles, actuelles et anticipées, ne sont possibles que si certaines structures sont mises en place et protégées, autant dans les collèges que dans l'ensemble des structures du réseau.

M. Jobin (Réjean): Mme la Présidente, Mme la ministre, la question qu'on peut se poser à partir de cela, c'est que, au fond, il y a deux grandes questions ou deux problèmes qui sont intéressants à regarder: Quel est le bilan, à l'heure actuelle, qu'on retrouve au niveau collégial et quelles sont les recommandations relatives aux structures pour maintenir et développer les applications pédagogiques de l'ordinateur dans les collèges?

Le bilan actuel. D'abord, la technologie. Pour vous donner un portrait plus global, on retrouve dans le réseau collégial environ 10 000 micro-ordinateurs. Cependant, il faut savoir qu'il y a 55 % environ de ces micro-ordinateurs qui sont à l'usage exclusif de l'éducation des adultes, pour la formation sur mesure, entre autres. Pour ce qui a trait aux utilisateurs de type «apprendre par et avec l'ordinateur», c'est-à-dire ceux-là qui utilisent en grande partie les didacticiels, et aussi pour l'accès libre, on retrouve environ 1800 micro-ordinateurs. On peut noter aussi, toutefois, que ce dernier parc d'ordinateurs, les 1800, est plus souvent qu'autrement, on pourrait dire, le terminus des appareils. C'est-à-dire qu'on retrouve dans ce type d'appareils de vieux appareils dont on pourrait dire que, même s'ils fonctionnent assez bien, ils ne peuvent pas toujours faire tourner les logiciels les plus récents sur le marché. Ça pose donc un certain problème.

Au niveau, maintenant, des structures, qu'est-ce qu'on peut faire comme bilan? D'abord, au niveau local, qu'est-ce qu'on retrouve dans les collèges? On retrouve dans les collèges un responsable local officiel, qu'on pourrait dire, qui s'occupe des applications pédagogiques de l'ordinateur. Ce responsable local, selon la réalité des collèges, on pourrait dire, va varier beaucoup. Ça peut être un titre purement administratif, par exemple, un adjoint au directeur des services pédagogiques qui sera aussi responsable des applications pédagogiques de l'ordinateur, jusqu'à un professionnel temps plein qui aura comme charge de travailler à 100 % à développer et à contribuer à ce que les applications pédagogiques de l'ordinateur se développent. Cette dernière tendance, contrairement à ce que l'on pourrait croire, puisque le parc informatique semble grossir d'année en année, est cependant à la baisse. Certains collèges ont d'ailleurs aboli leur poste de responsable aux APO, soit en raison de contraintes budgétaires et/ou d'une vision pédagogique fort discutable.

Quel est le rôle d'un responsable des applications pédagogiques de l'ordinateur dans un collège? On pourrait dire que son rôle, en gros, comporte quatre champs. Il va d'abord s'occuper d'animation, c'est-à-dire qu'il va animer son milieu par la diffusion des informations qui sont relatives aux applications pédagogiques de l'ordinateur; il va s'occuper de la recherche et du développement de didacticiels pour répondre aux besoins des usagers; il va travailler à la formation des enseignants pour que ceux-ci puissent bien s'approprier les outils nécessaires à l'utilisation des applications pédagogiques de l'ordinateur; et, finalement, il va souvent aussi contribuer à donner un soutien technique aux...

Il arrive aussi que l'on retrouve, mais, malheureusement, on pourrait dire rarement, des comités d'usagers de la micro-informatique qui examinent les besoins de tous les utilisateurs dans un collège. Ces comités-là établissent des recommandations qui vont permettre une meilleure utilisation des ressources existantes et une meilleure, on pourrait dire, coordination des achats de matériel et de logiciels. Pour mieux saisir l'impact de tels comités dans des collèges, on va prendre un exemple fort simple où il n'y a pas de comité. Il arrive fréquemment, dans des collèges où on ne retrouve pas ce comité-là, que des départements désirent acquérir de nouveaux équipements pour répondre à des besoins de formation de leurs étudiants. Alors, ils vont faire une demande, ils vont expédier cette demande en espérant obtenir des micro-ordinateurs. Souvent, on va demander, comme département, les micro-ordinateurs les plus puissants qu'on va retrouver sur le marché, la raison étant souvent qu'en prenant les plus puissants ils vont se démoder supposément moins rapidement. Si la demande est acceptée, le budget global qui peut être attribué dans un collège va se retrouver, on pourrait dire, fortement hypothéqué et, s'il y a d'autres besoins qu'on va retrouver en applications pédagogiques de l'ordinateur, souvent les budgets ne seront pas suffisants pour répondre à ces besoins-là. En gros, pour prendre encore une image peut-être plus réelle, on pourrait dire que, souvent, on va retrouver des départements dans des collèges qui roulent avec, si on peut dire, des Mercedes alors qu'il y en a d'autres qui sont à bicyclette, alors que, dans le fond, s'il y avait plus de coordination, on pourrait peut-être tous rouler en Toyota Corolla. C'est dire l'importance d'une coordination locale efficace qui tient compte des besoins de tous.

(22 h 10)

Qu'est-ce qu'on retrouve maintenant au niveau national comme bilan après une dizaine d'années? Il y a des organismes, comme l'APOP, entre autres, qui regroupent des utilisateurs et qui ont comme mandat, si on peut dire, dans la mesure de leurs moyens, un rôle d'animation dans le milieu. Il y a aussi un nouveau service qui s'appelle la Vitrine APO, qui a été établi au collège de Bois-de-Boulogne, on peut dire que c'est le dernier-né du ministère de l'Enseigne-

ment supérieur et de la Science, qui offre au réseau des services d'achats regroupés de logiciels, des services de formation en applications pédagogiques de l'ordinateur et de l'information sur les logiciels qu'on va retrouver sur le marché. Mais, surtout, on pourrait dire aussi qu'il existe un service de production de matériel didactique informatisé à la DGEC qui contribue largement au développement des applications pédagogiques de l'ordinateur à travers le réseau. Ce service a réalisé en 10 ans 89 didacticiels originaux, 41 traductions, et on retrouve actuellement plus de 60 didacticiels qui sont en chantier.

Ce service, avec l'aide du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, ce qu'on appelle, dans le jargon du métier, le PAREA, ce service-là a réalisé des productions originales, mais, surtout, peu dispendieuses. On estime, quand on regarde un peu ce que les coûts des logiciels qui sont produits avec l'aide de la DGEC... on pourrait dire que le coût revient à environ un peu moins de 100 000 $ par logiciel. Ça peut paraître peut-être beaucoup pour certains, mais produire des logiciels à 100 000 $, c'est tout un exploit. On pourrait dire que ça constitue une gestion extrêmement efficace des fonds publics. Par comparaison avec l'entreprise privée, la réalisation de logiciels semblables peut facilement atteindre 300 000 $, 400 000 $ ou même 500 000 $. De plus, l'entreprise privée n'est souvent aucunement intéressée à développer des logiciels pour le milieu collégial, le marché étant beaucoup trop exigu. Donc, ainsi, sans le service de production de la DGEC, le milieu collégial serait probablement obligé d'utiliser des didacticiels américains non traduits, ce qu'il fait, d'ailleurs, encore malheureusement trop souvent.

Or, récemment, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science annonçait son intention de fermer ce service de production tout en maintenant des subventions pour la production. Ces subventions pourraient sans doute être distribuées localement, selon les projets, un peu comme le programme, j'imagine, PAREA. Ce mode de fonctionnement, selon nous, serait plutôt catastrophique. En effet, nous pensons qu'il y a risque, par exemple, de répétition de didacticiels, c'est-à-dire que, chaque collège faisant ses propres demandes, on pourrait assister à des logiciels qui seraient développés dans différents collèges, qui seraient relativement semblables. Il y aurait aussi beaucoup de disparités d'un collège à l'autre: ceux qui ont déjà de l'expertise, et donc une culture informatique, et ceux qui n'en ont pas. On pense qu'il y aurait risque, aussi, que la distribution soit très inadéquate des logiciels qui seraient produits, et il nous semble aussi tout à fait évident qu'il y aurait une utilisation plus grande de logiciels non francophones.

En bref, avec la disparition du service de production, il y aurait des applications pédagogiques de l'ordinateur plus difficiles à. réaliser là où il y a une structure locale existante bien développée et encore plus là où les collèges, finalement, n'ont pas développé de structure locale. Il y aurait aussi une énorme perte de toute l'expertise qui a été développée par la DGEC en ce qui a trait aux applications pédagogiques de l'ordinateur. C'est pourquoi, compte tenu de ce bilan, l'APOP vous fait donc les recommandations suivantes.

M. **Beaulieu:** D'abord, pour chacun des collèges du réseau, donc au niveau local, que chaque établissement du réseau élabore une politique relative aux applications pédagogiques de l'ordinateur à partir d'une volonté clairement exprimée par des décisions ministérielles. S'il n'y a pas d'encadrement local, la disparité risque de continuer - alors, c'est le type de proposition que nous faisions en pages 15 et 16 de notre mémoire - et on risque de maintenir l'écart qui existe présentement entre les collèges.

Deuxièmement, qu'une structure de soutien soit mise en place et que cette structure soit chapeautée par un professionnel à temps plein, autant que possible, dont la principale tâche sera de faire de l'animation pédagogique auprès des enseignants. Souvent, l'information, pour ne pas parler d'animation, mais la pure information sur ce qui est disponible ne se rend même pas aux enseignants dans certains collèges alors que, dans d'autres, il y a utilisation très efficace de ces logiciels et didacticiels qui sont à leur disposition.

Il serait illusoire de penser que, même si chaque collège avait une politique, et même s'il y avait un responsable dans chaque collège, s'il n'y a pas d'encadrement au niveau provincial, on risque de faire du saupoudrage, comme j'ai entendu l'expression tantôt. Alors, donc, qu'un service national de développement de logiciels éducatifs soit garanti au réseau. Que ce service soit localisé au ministère ou ailleurs, je pense que là n'est pas la question. Le principe, c'est qu'il y ait un service national qui permette, justement, la coordination des efforts, la planification et la rationalisation des activités dans ce domaine. À cet effet, nous offrons à Mme la ministre notre collaboration et nous lui faisons part que nous aimerions être consultés sur les décisions qui seront prises à cet effet.

Nous recommandons également que la dernière initiative de la Direction générale de l'enseignement collégial, à savoir la Vitrine APO du cégep de Bois-de-Boulogne, reçoive l'appui ministériel nécessaire à la poursuite de sa mission. Et, enfin, nous recommandons que les collèges consacrent plus de budget à l'achat de logiciels et d'un plus grand nombre d'appareils, et que ces appareils de nouvelle génération, qu'une grande proportion, qu'une proportion importante de ceux-ci soit disponible aux grou-

pes-classes pour les applications pédagogiques de l'ordinateur ou encore en accès libre. Merci beaucoup, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Mme la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Messieurs, M. Barrette, je pense que vous représentez, de par votre association, un point de vue très, très spécifique dans l'ordre d'enseignement collégial, celui des applications pédagogiques de l'ordinateur. Mais, comme vous le dites si bien, ces applications sont rendues tellement nombreuses maintenant, dans différentes sphères de la société, mais aussi au niveau de l'enseignement, que c'était important qu'on puisse vous entendre et voir l'expérience du réseau à partir de ce point de vue là.

M. Barrette, en partant, vous nous dites qu'il faut augmenter, il faut augmenter le nombre, dites-vous, dans les différents cégeps, si je vous ai bien saisi, le nombre d'appareils, et les rendre disponibles encore à plus d'étudiants. Est-ce que c'est à partir de l'analyse de l'utilisation que vous m'avez faite, le fait que ce soit 55 % des utilisateurs de l'éducation des adultes, que vous me demandez d'augmenter le nombre des appareils, ou si c'est à cause de la rareté, vraiment, des équipements dans le réseau?

M. Barrette: Mme la ministre, je voudrais juste dire que le président aujourd'hui, c'est M. Beaulieu.

Mme Robillard: M. Beaulieu. Excusez-moi.

M. Barrette: Alors, je vais lui permettre de répondre à cette question-là.

Mme Robillard: Ha, ha, ha! Excusez-moi.

M. Barrette: Je vous en prie.

M. Beaulieu: Je vais commencer une réponse, Mme la ministre, et mon collègue Réjean pourra élaborer là-dessus.

Effectivement, je pense qu'il y a un bon parc d'ordinateurs dans le réseau. Quand on parle de 10 000 appareils, on parle de quelque chose réparti dans à peu près 60 institutions en tout et partout, on parle d'un parc relativement important. Mais, au niveau des applications pédagogiques, tel que nous l'avons entendu, et non pas au niveau des applications technologiques de l'ordinateur, le nombre d'appareils disponibles en accès libre aux étudiants est souvent très restreint dans plusieurs collèges, alors qu'il est plus ouvert dans d'autres. Je pense que mon collègue Réjean pourrait vous donner plus de précisions là-dessus, parce qu'il a poussé certaines études de ce côté-là.

(22 h 20)

M. Jobin: Disons qu'on pourrait aussi parler peut-être plus de nos expériences relativement personnelles par rapport à ça. À l'APOP, ce qui est intéressant, c'est qu'on se voit; plusieurs personnes de différents collèges se rencontrent régulièrement, et chacun vit des situations relativement différentes dans son collège. Je pourrais vous parler, à savoir comment ça fonctionne dans mon collège. À mon collège - je ne vous en parlerai pas vraiment, mais je vais juste vous donner un portrait rapide - on a 500 micro-ordinateurs environ qui sont dédiés à l'enseignement. Au collège de Christian Barrette, qui est le collège Ahuntsic, on en a 600, on en a beaucoup plus. Et pourtant, chez nous, l'an dernier, on a fait 45 000 heures d'accès libre avec nos étudiants, ce qui est une moyenne de 9 heures par étudiant. Au collège Ahuntsic, je ne sais pas combien ils ont fait d'heures, mais j'ai vu des étudiants du collège Ahuntsic venir chez moi pour me demander s'ils pouvaient accéder à nos laboratoires. Il y a une disparité énorme d'un collège à l'autre, il y a une non-coordination des achats qui sont faits, et c'est peut-être plus là qu'on va retrouver des problèmes au niveau des utilisations des APO.

Il faut augmenter aussi le parc d'ordinateurs pour différentes raisons. C'est parce qu'il y a des appareils aussi qui sont fort désuets. Bien sûr, quand on demande combien il y a d'appareils dans le réseau et qu'on nous répond: Il y en a 10 000... Bon, ce sont les DSP qui sont responsables de ces enquêtes-là. Quand on leur envoie des questionnaires, ils nous renvoient ça en disant: Moi, je vais dire que mon collège est bien placé. Alors, ils comptent tout ce qu'il y a. Ça va des Apple IIe, des fois, qui traînent depuis les années 1976-1977 et qui, malheureusement, disons, ne servent plus beaucoup, jusqu'aux plus récents ordinateurs qu'ils ont achetés ou qu'ils sont en train d'acheter. Donc, ça demeure quand même un parc qui a l'air très, très gros, mais, dans la réalité, il n'est peut-être pas aussi gros qu'on pourrait le penser. Et c'est à ce niveau-là qu'on pense qu'il faut qu'il y ait une certaine augmentation du parc d'ordinateurs, mais surtout avec une coordination et non pas acheter pour acheter.

Mme Robillard: Au niveau de la formation des enseignants aux applications pédagogiques de l'ordinateur, vous nous recommandez l'engagement d'un responsable des applications pédagogiques. Mais, au-delà de l'engagement d'un responsable, il y a sûrement d'autres moyens pour aider les enseignants à se perfectionner dans ce domaine-là. Est-ce que vous avez des suggestions plus précises?

M. Barrette: Tout à fait. En fait, dans le cadre du programme PERFORMA de l'Université

de Sherbrooke, il y a effectivement un secteur de formation destiné aux enseignants et aux enseignantes pour les préparer à l'utilisation des ordinateurs. Alors, il y a un secteur APO, applications pédagogiques de l'ordinateur, dans le programme PERFORMA. Je n'ai pas de chiffres, mais, ayant participé moi-même à des séances de formation, je sais qu'il s'en est donné beaucoup, et il continue de s'en donner énormément. C'est une mission qui est très, très bien remplie de ce point de vue là. Ce n'est pas, cependant, le type de mission que devrait remplir le conseiller pédagogique affecté aux ordinateurs dans un collège. Il s'agit vraiment, à ce moment-là, de perfectionnement. Nous, ici, on parle vraiment de distribution de l'information, dans un premier temps, parce qu'il y a des collèges où, en fait, donc, ce conseiller pédagogique existe en titre, mais non pas en fait. C'est une boîte postale, à toutes fins pratiques.

Je vais prendre effectivement, pour «antagoniser» un peu l'image, le cas du collège Ahuntsic où j'ai été, pendant près de deux ans, conseiller pédagogique en ordinateurs. Il n'y en a plus maintenant, ce qui fait que, par exemple, tous les logiciels qui sont produits par la DGEC sont effectivement acheminés au collège, mais personne n'en est averti. Il n'y a plus d'animation. Donc, on ne prévient pas les départements, les disciplines, de la disponibilité de ces produits. Si, en fait, je ne faisais pas encore un peu de formation dans le cadre du programme PERFORMA, je pense que ce serait à peu près lettre morte maintenant au collège, malgré qu'on ait 600 appareils, la très vaste majorité d'entre eux ne servant pas véritablement à des fonctions d'aide à l'apprentissage. Ce sont surtout des appareils que l'on utilise pour apprendre une tâche de travail exigeant le recours au micro-ordinateur en emploi. Voilà.

M. Beaulieu: J'aimerais compléter, si vous voulez, **là-dessus** aussi. Il n'y a pas seulement l'aspect formation qui joue dans le rôle d'un responsable des applications pédagogiques de l'ordinateur au niveau local. Une fois qu'on a informé l'enseignant que tel logiciel existe ou que tel didacticiel pourrait peut-être lui rendre service, il faut ensuite le convaincre de l'utiliser et, si on le laisse se débrouiller avec l'installation et face aux techniciens, ça ne servira à rien, il n'ira pas plus loin. Ça va être rébarbatif. Donc, il faut faire le travail avec les techniciens ou, souvent, faire soi-même le travail d'installation et prendre le professeur par la main et lui montrer que ce n'est pas si compliqué que ça. Et, finalement, ayant pris confiance, il va réussir avec ses élèves. J'ai fait cette expérience-là, moi-même, avec des gens qui n'avaient aucune notion de l'informatique, mais il faut vraiment les piloter, si vous voulez. Il y a une fonction de pilote à faire. C'est du perfectionnement sur le tas, si vous voulez, mais c'est important.

M. Jobin: On pourrait aussi ajouter que, dans le cadre où on se plaint souvent que les collèges ont de la difficulté à maintenir un rythme face à l'industrie, il y a des types de formation qui ne peuvent pas se faire autrement que, par exemple, par une personne au local qui va faire, chez nous on appelle ça, à mon collège, des mini-formations. C'est-à-dire qu'il arrive une nouvelle version d'un système, d'un logiciel, et il doit y avoir une petite formation. On ne peut pas recourir à des programmes comme PERFORMA ou d'autres types de programmes. Il faut nécessairement, à ce moment-là, organiser une petite session de deux, trois heures avec quelqu'un qui va présenter les avantages, les bons côtés du nouveau logiciel et comment on peut l'utiliser. Ce genre de formation là n'est possible que dans la mesure où il existe une structure locale qui s'intéresse à ça, et c'est ça qu'on ne retrouve pas dans la majorité des collèges. Et ce qui est étonnant, c'est que ça ne va pas avec la grosseur du collège. On pourrait penser que les gros collèges vont bien s'en sortir. Eh bien! les gros collèges, souvent, ne s'en sortent pas très bien et les petits, souvent, s'en sortent bien. Mais, encore là, il y a de la disparité, il n'y a pas de règles. On va trouver des collèges comme le collège d'Alma qui va être très bien structuré au niveau de donner du service à ses professeurs en applications pédagogiques de l'ordinateur en formation, alors qu'un gros collège qu'on dirait: Eux autres, ils sont gros, ils ont beaucoup de micros, ils doivent avoir une structure, ils doivent se coordonner... Eh bien! non. C'est ce qu'on pourrait appeler l'anarchie totale. C'est assez étonnant qu'on mette tant d'argent et qu'on n'ose pas mettre des individus pour s'arranger pour que cet argent-là soit bien dépensé. À ce niveau-là, le service de production informatisé est très rigoureux, ce qui est étonnant, on pourrait ne pas s'attendre à ça d'un service, souvent, gouvernemental. La plupart des gens se plaignent en disant: Le service gouvernemental, l'argent, tiens, ça s'en va comme ça. Ce qui est étonnant, c'est qu'à la DGEC on a su quand même produire des didacticiels avec très peu d'argent et faire, je dirais, beaucoup avec peu. C'est quand même intéressant pour ça.

Mme Robillard: Je vois que l'Association, aussi, vous supportez la nouvelle Vitrine APO du collège de Bois-de-Boulogne et vous me recommandez de continuer un appui ministériel. Mais est-ce qu'à votre Association vous avez des attentes particulières par rapport à cette nouvelle Vitrine?

M. **Jobin:** C'est difficile de répondre à ça dans la mesure où il y a des annonces qui ont été faites, par exemple, pour nous dire que les services de production seraient, d'une certaine façon, peut-être fermés ou, en tout cas, modifiés.

On ne sait pas trop, trop ce qui va se passer avec ça. À ce niveau-là, est-ce qu'on ne devrait pas augmenter au niveau de la Vitrine un certain rôle? On ne peut pas répondre directement à ça au niveau de ce qui devrait être fait comme tel dans la Vitrine APO. On recommande que son rôle continue parce qu'il y a un besoin qui est énorme en termes surtout d'achats regroupés et de formation rapide, éclair, à donner, et de nouveaux logiciels qui arrivent sur le marché. Il y a des milliers de dollars qui sont en jeu quand on parle d'acheter des logiciels. Ça peut paraître simple. Prenons un exemple très simple. Je veux acheter une version d'un logiciel qui me coûte 100 $. Si je l'achète en achats regroupés, il me coûte 75 $. Mais, comme c'est un logiciel que je dois mettre sur 50 ou 60 micro-ordinateurs, ça me coûte beaucoup plus cher, évidemment. Ce n'est pas juste pour un logiciel, c'est pour des centaines de licences. Répété au niveau du réseau, c'est beaucoup de logiciels qu'on pourra acheter ou qu'on ne pourra pas acheter. Et, donc, c'est important le rôle que la Vitrine va développer. Par contre, la Vitrine est relativement récente. On connaît plus ou moins son rôle. On sait plus ou moins ce qu'elle va jouer, parce que, pour, on pourrait dire, se faire la main un peu, un organisme qui se met en place a souvent besoin quand même de deux, trois ans. Et c'est probablement dans deux, trois ans qu'on pourra dire: Oui, la Vitrine, c'est intéressant; ça fonctionne bien; on peut continuer. Ou: Non, ça ne fonctionne pas bien, on devrait modifier ça. Pour l'instant, ça nous apparaît difficile de répondre à ça.

M. Beaulieu: Mais le rôle que peut jouer la Vitrine, par ailleurs, si on oublie les concentrations urbaines comme Québec et Montréal et qu'on pense aux collèges des régions, par télématique effectivement, parce que la Vitrine fonctionne par télématique, ça va permettre la consultation des logiciels en dépôt à la Vitrine à distance. Et ça, je pense que ça risque - l'avenir le dira, d'ici un an ou deux - d'être très, très, très bénéfique pour l'ensemble des établissements du réseau.

(22 h 30)

Mme Robillard: Je prends bonne note aussi de votre recommandation sur un service national, dites-vous, de développement de logiciels éducatifs. Je fais le lien aussi avec le service de développement de matériel didactique au niveau de la DGEC. Et je pense que vous l'avez mentionné à plusieurs reprises dans votre mémoire, votre inquiétude par rapport à la disparition de ce service-là. Je veux vous rassurer, c'est la disparition des postes qui sont affectés à ce service, mais vous savez très bien que les budgets sont protégés, et on étudie différentes hypothèses présentement, et vous me recommandez de vous consulter avant de passer à la décision finale, un peu comme nous avons fait au niveau du centre de formation à distance, vous savez, au niveau du réseau collégial. Je pense que le réseau est largement satisfait de la formule que nous avons trouvée, présentement, et qui est disponible à l'ensemble du réseau. Je pense que c'est dans ce contexte-là qu'on va regarder la survie du programme de développement de matériel didactique, ce programme qui a été si efficace depuis plusieurs années. Alors, je prends bonne note, M. Beaulieu, de votre suggestion de vous consulter sur l'avenir de ce programme.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Je veux saluer les représentants de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur, au niveau collégial. D'entrée de jeu, je vais vous faire un commentaire. C'est évident, qu'on soit d'une formation politique ou de l'autre, par rapport à un sujet aussi spécialisé que celui qu'on a développé, je veux dire, l'information et le questionnement, c'est sensiblement le même. Il y a plusieurs questions qui ont été posées par la ministre, alors je ne serai pas très long. Cependant, j'estime qu'on doit vous remercier et vous féliciter d'avoir accepté de venir nous donner le point de vue, compte tenu que, de plus en plus, il n'y a personne qui ne conviendra pas de la place grandissante du réseau... pas du réseau, mais de la place de l'informatique dans le réseau collégial, et les gens qui oeuvrent plus spécifiquement sur les applications pédagogiques de l'ordinateur comme mesure ou moyen assisté pour des méthodes pédagogiques, c'est important.

Vous avez dit, d'entrée de jeu, que vous alliez nous parler de pédagogie plutôt que d'outils et d'instruments, mais il n'en demeure pas moins que, pour des parlementaires comme nous, il est toujours intéressant de savoir un peu les plus grandes faiblesses pour pouvoir être en mesure d'offrir plus à nos jeunes qui veulent bénéficier davantage de cet extraordinaire instrument technologique ou de haute technologie.

Alors, je voudrais poser deux, trois questions. Vous avez dit que l'état du parc immobilier, mais immobilier au niveau des ordinateurs, à certains égards, était assez déficient. Mais j'aimerais ça avoir un peu plus d'ordre de grandeur. Je veux dire, c'est quoi? C'est 30 %? À moins que j'aie été distrait, et c'est possible. Vous êtes en mesure de nous donner une indication, parce que, si on sait juste qu'il y en a 10 000 et que, là-dedans, il y a quelques bebelles un peu vétustes, ça ne nous donne pas la proportion de l'ampleur qu'il y aurait lieu de modifier, d'améliorer ou de moderniser. Première question.

M. Jobin: C'est difficile de donner une

réponse exacte parce que, d'un collège à l'autre, ce n'est pas pareil. Je vous donne un exemple par rapport à ce que, moi, je vis chez moi, pour ne pas vous donner des chiffres qui ne seraient pas pratiques. Dans les ordinateurs de type PC, pour ne pas rentrer dans les détails techniques non plus et vous noyer, disons qu'on retrouve des ordinateurs avec différents chiffres. On va vous parler de 286, de 386, de 486 et, probablement qu'à partir de l'an prochain on vous parlera de 586, parce que, disons, c'est probablement un moyen que l'industrie a trouvé pour faire de l'argent, peut-être.

Dans mon collège, on n'en a presque pas de 486 et, pourtant, on a 500 micro-ordinateurs. Par contre, les étudiants chez nous, en accès libre, vont pouvoir accéder à des 386 qui sont des appareils suffisants pour répondre aux besoins du marché actuel. Chez nous, on a décidé de ne pas acheter des gros appareils pour en acheter plus et pour en donner à tout le monde, c'est pour qu'on puisse avoir un parc qui évolue et qui se maintient le plus possible.

Dans d'autres collèges, on rentre, ils ont des gros 486, mais ils ont aussi des petits 80, 88 qui datent de 10 puis 12 ans, et ça, c'est très vétuste, très, très, très, très, très vétuste. Alors, dire comment c'est d'un collège à l'autre, c'est très difficile de donner une idée du parc. C'est difficile de savoir: Écoutez, il y a 10 %, il y a 15 %, il y a 20 %. Dans des collèges, on va dire: C'est catastrophique, la proportion d'ordinateurs qui est dédiée aux professeurs qui veulent utiliser un didacticiel et qui veulent faire de l'accès libre avec leurs étudiants, c'est presque pas disponible, alors que, dans d'autres collèges, il y en a de disponibles. Donc...

M. Gendron: Non, ça va, mais vous êtes quand même une association nationale, vous avez des représentants dans tous les collèges, alors je reste un peu surpris que vos représentants ne soient pas en mesure de donner l'heure juste sur le portrait national - le national étant le Québec pour moi - de l'ensemble du parc immobilier.

M. Jobin: Écoutez, nos représentants de tous les collèges, on les voit une fois par année ou par deux ans, lors des colloques. Il faut s'entendre. L'APOP, ce n'est pas une corporation qui a un conseil d'administration avec des bureaux, et tout ça, hein?

M. Gendron: Non, non, ça, je sais ça.

M. Jobin: Il faut être conscient du travail que les bénévoles font. On ne fait pas des enquêtes non plus à toutes les semaines.

M. Gendron: O.K. Ça va.

M. Jobin: Mais on va retrouver dans l'enquête qui a été publiée dans **La page-écran** de cet automne des résultats détaillés et qui vont donner une idée de ce qui se passe au niveau du parc. Je n'ai pas précisément un paquet de chiffres là-dessus, mais on a une idée mieux détaillée là-dessus.

M. Gendron: Ça va. L'autre volet qui m'intéresse, c'est toute la question des usages, du perfectionnement et de la capacité de répondre à des gens qui nous disent: Est-ce qu'on offre - je parle comme gouvernement ou comme société - tout le support requis à celles et ceux qui veulent développer davantage, que ce soit par l'accès libre ou peu importent les formes d'usage? Est-ce que vous croyez qu'on a mis assez d'emphase chez les formateurs? Parce que, tantôt, je vous entendais; il y a vraiment des nuances à faire quant à l'usage. Encore là, si vous avez une recommandation à nous faire, parce que j'ai lu attentivement vos cinq, mais je n'en ai pas vu de très spécifique, liée à un jugement appréciatif que vous auriez porté quant au nombre de formateurs qui est inadéquat, il n'y en pas assez, par rapport au rythme d'accélération qu'on connaît au niveau des changements technologiques, on n'est pas capables de le suivre. Est-ce que ça signifie qu'il faudrait mettre l'accent sur le perfectionnement? De l'argent tout court pour s'assurer qu'il y a plus de gens qui font la démarche - vous en avez parlé tantôt - décomplexifier l'usage? Parce que vous avez dit: Dans certains cas, il y a des professeurs qui pensent que c'est bien compliqué. Ce serait peut-être mieux de mettre plus d'accent sur la décomplexification de l'usage, pour qu'il y en ait plus qui le fassent, que de renouveler le parc. Vos priorités iraient où par rapport à la formation et au perfectionnement?

M. Jobin: La plus grande priorité qu'il faudrait retrouver, je crois, c'est qu'on retrouve une volonté, dans tous les collèges, d'établir quelque mécanisme que ce soit de coordination entre les usagers et aussi qu'il y ait des personnes qui s'occupent des applications pédagogiques de l'ordinateur. On ne peut pas définir, et je ne pense pas que c'est souhaitable que tous les collèges aient le même modèle. Chez moi, on a un modèle; ailleurs, on a un autre modèle. Et on ne peut pas dire que le modèle est meilleur que d'autres. Mais il y a une chose qui est certaine: dans les collèges où il y a des responsables, où il y a une structure, où il y a de la coordination entre les différents usagers, ça fonctionne mieux, les étudiants ont accès à de meilleurs micros et, finalement, en bout de ligne, les professeurs ont des meilleurs services au niveau de la formation et du perfectionnement. C'est une carence énorme qu'on va retrouver dans le réseau, cette inégalité-là. Et pourquoi il y a des inégalités? Il faut dire aussi qu'il y a des collèges qui mettent des priorités à différents endroits. Ils vont dire: On n'a pas d'argent pour ça, on met ça ailleurs.

Ce qui est un peu paradoxal, c'est qu'on met des millions de dollars sur des appareils et, finalement, en bout de ligne, on ne met pas d'Individus pour s'entendre pour que ces appareils-là soient bien utilisés. Il y a quelque chose de complètement farfelu là-dedans.

Je dis souvent, des fois, que je trouve que mon collège m'exploite parce que je trouve qu'il ne me donne pas beaucoup de monde pour m'occuper de mes 500 micro-ordinateurs. Je trouve que c'est beaucoup pour un seul individu. Mais on me dit toujours: Tu sais, on ne peut pas faire beaucoup plus que ce qu'on peut faire. C'est quand même le seul secteur où il y a eu un peu d'expansion depuis 10 ans. C'est quand même étonnant, vous allez me dire. Mais il y a eu une expansion à l'autre bout, c'est celle des machines, par exemple. Elle, elle a eu une expansion énorme depuis 10 ans. Et les individus pour les soutenir ne sont pas là. C'est une énorme carence qui se reflète à tous les niveaux, et dans tous les programmes et dans toute la formation. Autant dans les départements en informatique il va y avoir des carences, parce qu'il n'y a pas de personnel qui va s'arranger pour que les réseaux informatiques soient efficaces, pour que les appareils soient corrects, pour que tout fonctionne bien, autant ça va se retrouver dans des départements d'électrotechnique, des départements de sciences humaines, des départements de tous les niveaux, finalement. C'est peut-être la plus grosse carence au niveau local.

M. Gendron: Moi, en tout cas, je suis content que vous l'exprimiez aussi clairement que ça. C'est celle que j'avais entendue. Mais mon expertise n'est pas la vôtre. C'est évident, mon expertise dans le domaine est loin d'être la vôtre, ça se sent. Par contre, ça ressemble dans certains cas... c'est un peu ce qu'on a vécu il y a 15, 20 ans dans les écoles secondaires au niveau des équipements audiovisuels. Je l'ai vécu, j'étais prof. J'en ai vu même pas déballés, puis je ne suis pas sûr qu'ils ne soient pas encore, déballés.

M. **Jobin:** Mais...

M. Gendron: Non, un instant.

M. **Jobin:** Oui, mais...

M. Gendron: Au niveau des ordinateurs, je suis sûr qu'ils sont déballés.

(22 h 40)

M. **Jobin:** Oui, mais je n'aime pas la comparaison qu'on fait avec l'audiovisuel, et c'est une comparaison qu'on a souvent faite, et c'est la comparaison que les cadres dans nos collèges nous font tout le temps pour ne pas nous donner du personnel. Ce qu'on a fait avec l'audiovisuel, on a mis du personnel, on a mis de la technique, puis on a dit: Ça ne marche pas. Avec des ordinateurs - on nous a dit dans nos collèges - on ne fera pas la même gaffe; il faut mettre des appareils, parce que l'industrie en demande, mais on ne mettra pas de monde pour ne pas avoir de problèmes à avoir des postes après. Sauf qu'il y a quelque chose de complètement fou, c'est qu'on se ramasse avec pas de monde à cause de cette peur-là. Ça fait qu'il faut faire attention, la comparaison avec l'audiovisuel, là...

M. Gendron: Oui, je suis d'accord. Mais, au-delà de la nuance, moi, mon objectif est le même que vous.

M. Jobin: Ah! oui, oui, oui.

M. Gendron: Et moi, je pense que c'est plus important. Que vous aimiez ou pas la comparaison, je veux dire, je m'en fous un peu et je le dis, pas contre vous, ça n'a rien à voir contre vous, là...

M. Jobin: Je ne le prends pas personnel.

M. Gendron: Alors, ce n'est pas d'aimer la comparaison ou pas, c'est que la situation est la même. Et, comme ici, il y a quand même des représentants du gouvernement - la ministre est avec nous autres - c'est fondamental de dire: Ne versons pas trop tout le temps dans la facilité. Mon parc immobilier d'ordinateurs est inadéquat; il y a trop de vieilles affaires là-dedans, puis - moi, je le sais - le réflexe, c'est effectivement de les remplacer rapidement, dans certains cas, mais de ne pas corriger le grand drame que vous avez très bien illustré: il n'y a pas assez de ressources qui vont donner une prestation professionnelle quant à l'instrumentation, quant à un plus grand usage et, également, une plus grande application pédagogique assistée... Il ne faut pas juste pitonner là-dessus, il y a des choses qu'il faut faire en éducation, et l'ordinateur le permet. Est-ce qu'on fait toujours exactement tout ce qu'il peut permettre comme potentiel? Ma réponse, c'est non, puis je ne connais pas ça. Imaginez-vous ceux qui connaissent ça et qui viennent nous le confirmer, qui disent la même chose. Je dis: Le drame est là et c'est ça qu'il faut corriger. C'est ça que je voulais illustrer.

Un complément? J'ai une autre question, et c'est tout pour moi.

M. Barrette: Si vous me permettez, oui, un complément, si vous voulez.

M. Gendron: Oui, oui.

M. Barrette: Tout d'abord, en ce qui concerne les chiffres que vous nous demandiez tantôt, Pierre-Julien Guay, qui est justement maintenant à la Vitrine APO, à Bois-de-Boulogne, signait un article qui s'intitulait: «La micro-

informatique au collégial: enquête 1992 sur le matériel». Si ça vous intéresse, c'est dans la dernière livraison de La **page-écran**, automne 1992. On va vous en laisser un exemplaire. Le sujet est abondamment expliqué, en détail, sur les nombres, les chiffres et tout ça. Mais on ne voulait pas verser dans ça. Vous l'avez dit, on est venus ici - vous l'avez remarqué - on est venus ici pour **parler** de pédagogie, **effectivement**.

En ce qui concerne les plus grandes lacunes que nous décelons, elles ne se trouvent pas, effectivement, au niveau de ce qu'on pourrait appeler les programmes de perfectionnement qui sont destinés aux enseignants et aux enseignantes. Il y a là, déjà en place, des programmes de perfectionnement technologique ou pédagogique qui me semblent particulièrement efficaces. Ce n'est pas de ce domaine-là qu'on veut parler. Quand on parie de lacunes importantes, on parie effectivement de ce qui résulte d'une utilisation, disons, de l'autonomie locale qui fait que, d'un collège à un autre, il y a des disparités injustifiées; ce qui fait que des étudiants et des enseignants, au fond, ont à vivre, dans leurs classes, dans leurs prestations, les décisions de certains des administrateurs locaux qui ont jugé parfois bon, ou parfois n'ont pas jugé bon d'embarquer dans le train de l'innovation pédagogique en matière d'utilisation des ordinateurs. C'est ça qui est le problème. En fait, donc, il n'y a pas de coordination à l'intérieur des collèges, il n'y a pas, non plus, à travers l'ensemble du réseau, une coordination des collèges pour définir des priorités nationales claires sur cet aspect-là.

M. **Gendron:** Rapidement, si vous aviez à porter un jugement sur le phénomène dit de piratage de logiciels, c'est marginal? c'est significatif? il y a lieu d'avoir des mesures pour contrer ça? C'est quoi votre avis?

M. **Beaulieu:** Il y a un comité conjoint qui a déjà évalué à 3 000 000 $ le rattrapage s'il fallait légaliser tous les logiciels qui existent dans le réseau.

M. Gendron: Donc, ce n'est pas marginal?

M. **Beaulieu:** Ce n'est pas marginal.

M. **Jobin:** Mais, si ça peut vous consoler, c'est moins grand que ça pouvait l'être il y a cinq ou six ans, c'est-à-dire que, de plus en plus, on assiste à des régularisations, des licences dans le réseau collégial, ce qui est intéressant. Par contre, ce qui est moins intéressant, c'est qu'il n'y a pas nécessairement les budgets qui sont là aussi facilement pour faire ça.

M. Gendron: Je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Mme la ministre, en conclusion.

Mme Robillard: Merci, messieurs, d'avoir accepté de venir si tardivement nous rencontrer. Je pense que ça démontre l'intérêt que vous portez à la cause de l'enseignement collégial québécois. Merci d'être venus témoigner en commission.

La Présidente (Mme Hovington): MM. Barrette, Jobin et Beaulieu, merci beaucoup, au nom des membres de la commission de l'éducation, d'être venus nous voir ici, à Québec. Bon retour!

La commission de l'éducation ajourne ses travaux jusqu'à demain, 11 heures.

(Fin de la séance à 22 h 45)