



ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION

TRENTE-CINQUIÈME LÉGISLATURE

Journal des débats

Commissions parlementaires

Commission permanente de l'éducation

**Mandat d'initiative sur les conditions
de la réussite scolaire au secondaire (1)**

Le mardi 27 août 1996 — N° 7

Président: M. Jean-Pierre Charbonneau

QUÉBEC



Abonnement annuel (TPS et TVQ en sus):

Débats de l'Assemblée	115,00 \$
Débats des commissions parlementaires	325,00 \$
Pour une commission en particulier:	
Commission de l'aménagement et des équipements	105,00 \$
Commission du budget et de l'administration	75,00 \$
Commission des institutions	70,00 \$
Commission des affaires sociales	65,00 \$
Commission de l'économie et du travail	60,00 \$
Commission de l'éducation	40,00 \$
Commission de la culture	35,00 \$
Commission de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation	20,00 \$
Commission de l'Assemblée nationale	5,00 \$
Index (une session, Assemblée et commissions)	10,00 \$

Achat à l'unité: prix variable selon le nombre de pages.

Règlement par chèque à l'ordre du ministre des Finances et adressé comme suit:

Assemblée nationale du Québec
Distribution des documents parlementaires
880, autoroute Dufferin-Montmorency, bureau 195
Québec, Qc
G1R 5P3

Téléphone: (418) 643-2754
Télécopieur: (418) 528-0381

Société canadienne des postes — Envoi de publications canadiennes
Numéro de convention: 0592269

Dépôt légal: Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0823-0102

Commission permanente de l'éducation

Le mardi 27 août 1996

Table des matières

Déclarations d'ouverture

Mme Jeanne L. Blackburn, présidente	1
M. Yvon Charbonneau	2
M. François Ouimet	2

Auditions

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)	3
Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM)	13
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)	23
M. Camil Bouchard	33
Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)	42
Centre québécois de ressources à la petite enfance, section Saguenay	53
Association québécoise des commissions scolaires (AQCS)	62
Réseau des centres de formation en entreprise et récupération (CFER)	70
Comité national des jeunes du Parti québécois	82
Association des directions d'école de Montréal (ADEM)	92

Autres intervenants

Mme Jocelyne Caron

M. Joseph Facal

M. Robert Kieffer

M. Rémy Désilets

Mme Hélène Robert

M. Lawrence S. Bergman

Mme Diane Barbeau

M. Jean-Guy Paré

M. Yves Beaumier

- * Mme Lorraine Pagé, CEQ
- * M. Luc Savard, idem
- * M. Jocelyn Berthelot, idem
- * M. François Ferland, idem
- * M. Michel Pallascio, CECM
- * M. Yves Archambault, idem
- * M. Pierre Bergevin, idem
- * M. Christian Payeur, CRIRES
- * M. Égide Royer, idem
- * M. Paul Labrecque, ACSQ
- * M. Pierre Bégin, idem
- * M. Gaétan Doyon, idem
- * Mme Louiselle Bouchard, Centre québécois de ressources à la petite enfance, section Saguenay
- * Mme Chantale Rivard, idem
- * M. Claude Henry, idem
- * Mme Elizabeth Annesley, AQCS
- * M. Jeff Polenz, idem
- * Mme Ann Cumyn, idem
- * M. Ron Edwards, idem
- * M. Normand Maurice, CFER
- * M. Claude Boulay, idem
- * M. Denis Lalonde, idem
- * M. Robert Arsénault, idem
- * M. Richard Ouellet, Comité national des jeunes du Parti québécois
- * Mme Brigitte Gemme, idem
- * M. Wilfrid L'Italien, ADEM
- * M. René Voisard, idem
- * M. Pierre Émery, idem
- * Témoins interrogés par les membres de la commission

Le mardi 27 août 1996

Mandat d'initiative sur les conditions de la réussite scolaire au secondaire

(Dix heures sept minutes)

Déclarations d'ouverture

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, M. le secrétaire, nous avons quorum?

Mme Jeanne L. Blackburn, présidente

Le Secrétaire: Oui, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): Donc, je déclare la séance ouverte; la séance de la commission de l'éducation.

La commission de l'éducation, ce matin, fait sa rentrée scolaire avec les principaux intervenants du réseau scolaire de l'éducation. Je voudrais rappeler aux membres de la commission que la commission siège sur mandat d'initiative et que ce mandat est de procéder à des audiences publiques, dans le cadre d'un mandat d'initiative, sur les conditions de la réussite scolaire au secondaire.

M. le secrétaire, est-ce qu'il y a des remplacements?

Le Secrétaire: Oui, Mme la Présidente. M. Farrah (Îles-de-la-Madeleine) est remplacé par M. Gautrin (Verdun).

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Avant de vous... on va adopter l'ordre du jour. J'ai besoin des consentements de la commission puisqu'on a dérogé aux horaires normaux de la commission. Alors, je vous ferais lecture de l'ordre du jour, des organismes qui seront entendus et de l'heure et, comme je le disais, j'ai besoin de votre consentement pour déroger aux horaires normaux de la commission.

À 10 heures, la Centrale de l'enseignement du Québec; à 11 heures, la Commission des écoles catholiques de Montréal; à midi, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire; il y aurait une pose pour le lunch à 13 heures et, dès 14 heures, on reprendrait avec Camil Bouchard; 15 heures, Associations des cadres scolaires du Québec; 16 heures, Centre québécois de ressources à la petite enfance; 17 heures, Association québécoise des commissions scolaires; une suspension de une heure seulement à 18 heures; et on reprendra à 19 heures avec le réseau des centres de formation en entreprise et récupération; à 20 heures, le Comité national des jeunes du Parti québécois et, à 21 heures, Association des directions d'école de Montréal. Est-ce qu'il y a consentement?

M. Charbonneau (Bourassa): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Il y a consentement. Je vous remercie.

D'abord, vous allez me permettre de saluer les collègues de la commission parlementaire. Je disais que c'est la rentrée scolaire pour nous aussi. L'Assemblée nationale, pour moi, ça a toujours été comme une espèce de grand collège. C'est plus vrai aujourd'hui encore puisque la commission de l'éducation, sur un mandat d'initiative — c'est fait sans partisanerie, si vous me permettez l'expression — fait, collectivement, et le parti ministériel et le parti de l'opposition, une recherche qui vise à soutenir les efforts de réflexion qui sont menés actuellement autour de la réussite scolaire et de la restructuration du réseau scolaire.

● (10 h 10) ●

Je voudrais simplement rappeler que ce mandat d'initiative a été pris à l'unanimité des membres de la commission et rappeler que la commission veut ainsi contribuer à la réflexion qui est en cours sur la réforme du réseau de l'éducation. Nous avons voulu cibler, de façon très précise, un volet qui est la réussite scolaire. Rappelons que, pour nous, l'école — pour moi à tout le moins, ce ne sera pas nécessairement l'unanimité — a comme mission de former l'élève, d'abord, l'individu, ensuite le citoyen, ensuite le travailleur. Ça a été toujours la perspective dans laquelle j'ai situé la mission de l'école.

L'école réussit, bon an mal an, en dépit, vous allez me permettre l'expression, des programmes pédagogiques, de la structure scolaire, de l'encadrement avec les enseignants, les parents, avec la faiblesse et les forces des uns et des autres, à diplômer près de 70 % des jeunes. C'est ce qu'il faut se dire. Alors, est-ce qu'on peut imputer exclusivement ou majoritairement à des carences du système les difficultés qu'éprouvent les 30 % des autres? C'est un peu la recherche que nous essayons de faire avec vous. Je suis de celles qui pensent que les solutions passent davantage par les personnes que par les changements de structures.

Alors, nous voulons avec les intervenants identifier les actions, les initiatives, les projets initiés par le milieu qui ont porté fruit. À la suite de cette cueillette d'informations, nous pensons être en mesure non pas de fournir une recette éprouvée, magique qui entraînerait le succès de 100 % des élèves, mais à tout le moins offrir aux intervenants du réseau, aux différents acteurs des modèles d'initiatives de projets qui ont donné des résultats. Bien que sachant qu'un modèle n'est pas exportable intégralement, on sait qu'on peut puiser dans sept, huit initiatives menées par le milieu des parties de ces modèles-là qui pourraient être appliquées dans son milieu propre.

L'objectif n'est pas plus ambitieux que ça. Nous avons l'intention, au terme des travaux de la commission, de soumettre des recommandations, que nous espérons, que nous pensons pouvoir adopter à l'unanimité de la commission, à la ministre de l'Éducation, qui aura à prendre des décisions à la suite des états généraux.

Alors, je terminerais là-dessus et je laisse la parole au vice-président de la commission, M. Charbonneau, qui est bien connu des prochains intervenants, la CEQ. M. le député de Bourassa.

M. Yvon Charbonneau

M. Charbonneau (Bourassa): Merci, Mme la Présidente. Mes premiers mots seront pour saluer et remercier les organismes et leurs ressources qui ont accepté de faire les efforts demandés pour se présenter devant cette commission parlementaire à ce moment-ci. On sait que l'été est une période moins favorable pour la préparation de certains travaux dans le milieu de l'éducation. Mais, néanmoins, il y a beaucoup de travaux déjà qui sont faits, dans l'ensemble des organismes que nous avons invités, et il s'agit pour nous, ici, de fournir l'occasion de mettre tous ces travaux, tous ces efforts, toutes ces propositions ensemble, sur la table, en commun.

La commission de l'éducation a voulu s'associer à sa manière aux débats en cours au Québec. Ces débats, ils sont en cours par la démarche des états généraux de l'éducation, mais ils sont en cours de toute façon au-delà de ça. C'est après avoir rencontré la direction des états généraux, en janvier, après avoir examiné le rapport préliminaire préparé par la Commission des états généraux que notre commission a choisi, de manière définitive, ce thème, ce sujet de la réussite scolaire, les conditions de la réussite scolaire au secondaire.

Bien entendu, il y a beaucoup de sujets qui font la manchette à travers les débats menés par les états généraux. Il y en a, des sujets, qui font les gros titres, très rapidement, quand il est question de pouvoirs, de partage de pouvoirs, de restructuration, de confessionnalité, de commissions scolaires linguistiques, de plan d'informatisation, de financement, tout de suite les gros titres. Nous pensons, nous, qu'il était important d'offrir un carrefour, ici, un débat d'une trentaine d'heures, un lieu où, en public, les gens vont pouvoir échanger, apporter des suggestions sur cette question centrale. Autour de la centralité de cet enjeu-là, personne n'a fait d'histoire, nous le reconnaissons. Alors, ce n'est pas à coups de deux, trois, quatre, cinq minutes, ici, qu'on va pouvoir s'exprimer. Chaque organisme aura une heure et, dans l'ensemble, c'est un débat de plus de 30 heures. Et, comme parlementaires, nous prendrons nos responsabilités, par la suite, auprès du gouvernement, dans nos formations politiques, nous prendrons la responsabilité de faire les démarches pour obtenir les moyens, les conditions qui nous auront semblé les plus opportunes à la suite de ces débats.

Mon collègue, critique de l'opposition pour le primaire et le secondaire, va enchaîner.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Ouimet.

M. François Ouimet

M. Ouimet: Alors, merci, Mme la Présidente. Quelques commentaires à mon tour. J'aimerais souhaiter la plus cordiale des bienvenues à l'ensemble des organisations scolaires qui vont venir devant nous alimenter notre réflexion sur la réussite éducative et les voies de solution, les pistes d'action qui visent à promouvoir cette réussite éducative.

Je remarque l'absence de la ministre de l'Éducation, députée de Taillon. Un dossier qui est vraiment la priorité de toutes les priorités au niveau du ministère de l'Éducation.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le Président... M. le Président, oui, je suis la présidente habituellement.

Alors, vous allez me permettre, M. le député de Marquette, de vous rappeler un peu les règles qui régissent le fonctionnement d'une commission ou de l'Assemblée nationale. On ne souligne jamais l'absence d'un député, pas plus d'ailleurs que d'une ministre, d'autant qu'à une commission sur mandat d'initiative, à ma connaissance, la ministre ne vient jamais, pour une raison extrêmement simple: parce que la commission tente de faire consensus sur un sujet donné et ça ne fera pas nécessairement l'affaire de la ministre. On prend ici une position conjointe, gouvernement, parti ministériel et parti de l'opposition. Précisément, si on veut faire consensus, il faut faire une espèce de front comme commission permanente de l'Éducation et présenter une position à la ministre. Je vois mal qu'elle participe au débat.

Alors, je vous prierais de revenir à la règle qui édicte généralement nos comportements en commission. Je vous remercie.

M. Ouimet: Alors, ceci étant dit, Mme la Présidente, quand même, on se doit de remarquer l'absence de vision du gouvernement dans le dossier de la réussite éducative. Je pense que le plan de la réussite éducative de l'ancien ministre de l'Éducation, M. Pagé, avait été fortement critiqué. Il a été reconduit d'année en année par le présent gouvernement et je pense essentiellement que la ministre aurait beaucoup bénéficié d'une présence ici à la commission pour pouvoir alimenter ses réflexions.

Je vous signale que c'est avec beaucoup d'enthousiasme que nous allons participer à ces échanges. J'espère que ça débouchera sur des pistes concrètes, des solutions qui mèneront à l'action de la part du gouvernement. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, merci, M. le député de Marquette.

Auditions

J'inviterais maintenant la Centrale de l'enseignement du Québec à venir présenter son témoignage.

Pendant qu'ils prennent place, vous allez me permettre de rappeler un peu le fonctionnement de la commission, le déroulement de la commission. L'organisme qui fait la présentation a 20 minutes pour présenter son mémoire. Les partis se partagent le reste du temps, c'est-à-dire 20 minutes d'un côté, 20 minutes de l'autre.

Si vous permettez, Mmes et MM. les membres de la commission, ce dont on pourrait convenir entre nous, c'est que, plutôt que de faire un 20 minutes, vous faites un certain nombre de minutes, la partie ministérielle, sept, huit, 10 minutes, et on passe à la partie suivante, de manière à garder à la fois l'intérêt et la diversité des questions et qu'une partie ou un parti ne prenne pas toutes les questions à l'autre.

• (10 h 20) •

Vous vous rappelez que, à un moment donné, quand vous donnez 20 minutes à une partie, l'autre arrive et elle dit: Bon, il a posé mes questions. Alors, on va essayer de le faire de façon équitable. Et comme, je le rappelle, il s'agit d'un mandat d'initiative adopté à l'unanimité, nous souhaitons que tout ça se déroule dans un esprit constructif et sans partisanerie.

Je salue Mme la présidente, Mme Pagé. Vous nous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ)

Mme Pagé (Lorraine): Sûrement. Alors, Mme la Présidente, M. le vice-président, mesdames et messieurs, j'aimerais d'abord, bien sûr, vous présenter les personnes qui m'accompagnent. Alors, je commencerai à ma gauche. M. Luc Savard, président de la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, et M. Jocelyn Berthelot, conseiller à la CEQ. À ma droite, M. François Ferland, président de la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation du Québec, et M. Jean-Claude Tardif, également conseiller à la Centrale.

Le problème de l'échec et de l'abandon scolaire nous préoccupe au plus haut point. Par conséquent, nous sommes comme vous à la recherche de solutions favorisant la réussite du plus grand nombre d'élèves tout en maintenant, bien sûr, des exigences pour garantir la valeur des diplômes. C'est pourquoi nous n'avons pas ménagé nos efforts depuis quelques années pour sensibiliser nos membres, les autorités scolaires, le public en général au drame du décrochage scolaire et pour chercher avec toutes les personnes et tous les organismes préoccupés par les questions d'éducation des solutions à ce grave problème.

Pourtant, en recevant votre invitation à cette consultation particulière, nous avons éprouvé un certain malaise. Malaise d'abord quant au moment de cette consultation. Votre lettre datée du 20 juin nous demandait

un mémoire pour le 16 août. Alors, toute personne qui connaît le réseau de l'éducation sait que cette période coïncide avec la période des vacances scolaires, des vacances fort désirées, bien méritées, et vous nous demandiez de rédiger un mémoire que nous voulions sérieux sur un sujet important pendant les vacances. Alors, nous avions espéré un congé de devoirs pendant l'été, ce n'était pas très réjouissant de se mettre au travail pendant la période estivale.

Quant aux audiences publiques elles-mêmes, elles se tiennent à un moment, le moment de la rentrée scolaire, où tout le monde de l'éducation est mobilisé par cette rentrée. Cela est venu d'autant réduire le temps que nous pouvions consacrer à l'exercice.

Malaise également quant à l'objet de la consultation. S'il existait une recette magique pour assurer la réussite d'un pourcentage donné d'élèves, quelqu'un l'aurait certainement trouvée. Selon nous, le problème de l'échec et de l'abandon est à la fois plus global et plus profond. Il a des causes qui sont généralement personnelles, familiales, sociales et scolaires.

Pour ce qui est des causes scolaires, c'est l'ensemble de notre système qui doit être réexaminé. C'est justement pour cela que la CEQ avait demandé des états généraux et c'est, entre autres, ce qui fait l'objet de cette démarche qui se conclura bientôt avec les assises nationales la semaine prochaine. Il va sans dire que nous avons participé à toute la démarche, que nous préparons avec beaucoup de soin les audiences nationales de la semaine prochaine. Cela aussi est venu restreindre le temps que nous pouvions consacrer à la présentation d'aujourd'hui.

Alors, il nous semble qu'il aurait peut-être été préférable que la commission tienne ses travaux après les états généraux pour être saisie des conclusions des assises nationales et, si c'était nécessaire, préparer des recommandations à acheminer au gouvernement avant qu'il n'adopte une position définitive.

Nous aurions enfin aimé apporter une contribution plus substantielle, ce qui n'a pas été possible dans les circonstances que je viens de vous décrire. Je voudrais quand même vous communiquer les réflexions que nous a inspirées votre document de consultation sans nécessairement aborder systématiquement et dans l'ordre chacune des questions. Mais vous trouverez des éléments de réponse dans la présentation.

Tout d'abord, quelques mots sur l'état de la situation. En recourant à divers concepts et en utilisant toutes sortes d'artifices, on peut tenter de minimiser la gravité de la situation. Pour notre part, nous considérons que la référence la plus adéquate pour rendre compte de la réalité, c'est le taux de diplomation. En 1993-1994, 68,9 % des jeunes ont obtenu leur diplôme d'études secondaires avant 20 ans. Le taux de non-diplomation avant 20 ans est donc supérieur à 30 %. C'est une situation inacceptable dans une société développée comme la nôtre.

Le plan Pagé prévoyait par diverses mesures faire progresser de 3 % annuellement le taux de diplomation

pour la période 1992-1997. Ce qui aurait permis à 80 % des jeunes de moins de 20 ans d'obtenir leur D.E.S. cette année. Or, il faut bien constater que nous sommes toujours loin, très loin, de l'objectif fixé puisque le taux de diplomation n'a augmenté que de 3 % pendant toute cette période, et ce, malgré les nombreux efforts qui ont été consentis dans les milieux. Il nous semble donc qu'une amélioration substantielle du taux de réussite exige des changements plus fondamentaux, d'où l'importance de la réflexion menée dans le cadre des états généraux.

Vous soulevez la question de l'augmentation du taux de diplomation en regard des exigences pour l'obtention du diplôme. À ce sujet, il faut rappeler que l'on ne peut accroître les exigences sans tenir compte de la possibilité pour les élèves de satisfaire à ces exigences ni des moyens que cela exige, sans quoi c'est le taux de non-diplomation qui risque de s'accroître.

Rappelons à ce sujet que le taux de diplomation, qui avait connu une progression régulière pour frôler les 75 % en 1985-1986, a subi une baisse dramatique en 1986-1987 en chutant brusquement à 65 %. La cause — car il s'agit bien d'une cause — elle est bien connue, bien identifiée, c'est le relèvement de la note de passage de 50 % à 60 % qui avait été décidé en 1982 et dont les effets se sont fait sentir cinq ans plus tard étant donné son application progressive à partir de la première secondaire en 1982. Il y a là une leçon à retenir. On avait haussé les exigences sans consentir les moyens nécessaires pour soutenir ce rehaussement des exigences.

Autre question que vous soulevez: Serait-il pertinent de diversifier les diplômes? La proposition d'un diplôme à la fin du premier cycle du secondaire a été mise de l'avant par la Commission des états généraux et n'a pas reçu l'aval des participantes et participants aux conférences régionales. On a en effet estimé qu'une telle mesure, plutôt que de favoriser la persévérance scolaire, pourrait donner le signal contraire en laissant croire qu'une troisième secondaire est suffisante puisqu'un diplôme y est rattaché.

En revanche, une diversification des parcours au deuxième cycle du secondaire pourrait favoriser la réussite en permettant à des jeunes qui ont moins d'intérêt ou de disposition pour les apprentissages scolaires traditionnels d'opter pour une formation professionnelle. Le développement de mesures telles que l'alternance études-travail, l'apprentissage, la diversification des voies professionnelles reçoivent notre appui.

Nous appuyons aussi l'idée d'un continuum de formation en formation professionnelle, ceci afin d'éviter que plusieurs jeunes qui ont le cégep comme horizon évitent la formation professionnelle qui, au secondaire, est considérée comme terminale.

Pour ce qui est des services que vous associez à la seconde chance, les participantes et participants aux conférences régionales des états généraux ont généralement considéré qu'il serait préférable que les jeunes de 16-18 ans qui ont été nombreux à se diriger vers l'éducation des adultes au cours des dernières années poursuivent

leurs études au secteur des jeunes, quitte à ce qu'on y développe des services adaptés qui emprunteraient sur certains aspects aux approches pédagogiques utilisées à l'éducation des adultes. Quant aux écoles de raccrocheurs, elles ont déjà fait leurs preuves et elles demeureront nécessaires pour des jeunes qui, après avoir quitté l'école pour diverses raisons, voudront y revenir.

Le document de consultation fait mention du difficile contexte socioéconomique dans lequel vivent plusieurs jeunes ainsi que de certains facteurs personnels et familiaux défavorables à la réussite scolaire. Ce sont là des faits que nous reconnaissons d'emblée. Là où il existe des divergences profondes entre votre approche et la nôtre, c'est dans cette façon de présenter une alternative selon laquelle l'école a encore le choix d'opter pour le fatalisme ou, au contraire, de préférer mettre toutes ses énergies à faire la différence pour le plus grand nombre d'élèves possible.

• (10 h 30) •

On a beau élever ou abaisser la note de passage, diversifier les approches pédagogiques, développer n'importe quelle stratégie, un enfant qui souffre de la faim n'est pas disposé à apprendre. Il sera plus souvent malade et, par conséquent, s'absentera plus souvent de l'école. Il risque de se désintéresser peu à peu des études et de se retrouver, tôt ou tard, en situation d'échec et trop souvent sur la voie de l'abandon. Affirmer cela, ce n'est pas du fatalisme, c'est du réalisme. En ce domaine, il n'existe pas une infinité de solutions. Notre société doit faire en sorte que tous les enfants mangent à leur faim.

Pour ce qui est des causes familiales, il est généralement admis que l'attitude des parents face aux études influence de façon importante la réussite des élèves. Les enfants ont de meilleures chances de réussir lorsque leurs parents supportent leurs activités d'apprentissage, les initient à la lecture, aux activités culturelles, valorisent la réussite scolaire. Or, on le sait, la cellule familiale traditionnelle subit de profonds bouleversements, ce qui amène souvent des situations d'instabilité ou de conflits. La multiplication des familles monoparentales, le plus souvent dirigées par les femmes, se traduit très souvent par un appauvrissement des familles.

Par ailleurs, hier encore, les médias faisaient état d'une augmentation du nombre d'adultes souffrant de détresse psychologique, une condition souvent associée au faible niveau d'emploi. La mère, chef de famille monoparentale, qui vit des difficultés économiques au point d'être jugée en détresse psychologique — une situation qui est loin d'être rare — peut-elle apporter un support adéquat à son enfant? Poser la question, c'est y répondre. Que dire des cas où les enfants sont victimes de violence ou de diverses formes d'abus? Là encore, l'école ne doit pas fermer les yeux, et considérer que cela relève de ses responsabilités. L'école doit fournir les ressources nécessaires telles que psychologues et travailleurs sociaux pour venir en aide à ces enfants. Elle doit aussi développer des moyens d'appuyer les parents afin que ces derniers puissent, à leur tour, appuyer l'école.

L'échec et l'abandon ont aussi des causes scolaires. À ce chapitre, j'accuse la course à l'excellence, la dynamique de compétition qui anime de plus en plus le milieu scolaire et qui se traduit par la multiplication des écoles sélectives. Il faut cesser de considérer que la réussite des uns se construit sur l'échec des autres. La formation de base n'a pas pour objectif de sélectionner les élites ou de former des spécialistes. Elle vise à donner au plus grand nombre possible de jeunes les outils nécessaires à leur développement. Actuellement, dans les grandes régions urbaines, près de un jeune sur trois fréquente une école secondaire, privée ou publique, qui sélectionne ses élèves, à l'entrée, sur la base des résultats scolaires. On demande aux autres écoles ordinaires, qui connaissent d'importantes difficultés, de procéder à l'intégration des enfants en difficulté et d'assurer la réussite du plus grand nombre. C'est une mission impossible. Imaginez le train éducatif, auquel on aurait retiré quelques locomotives — les bons élèves placés sur une voie spéciale — ajoutez quelques wagons lourds — les élèves en difficulté pour lesquels leur réussite commande une action pédagogique plus exigeante — et, à ce train, on demande d'aller plus vite et plus loin. C'est là, je le répète, une mission impossible.

On semble avoir oublié peu à peu que le droit à l'éducation, à une éducation de qualité, est un droit pour tous et que l'égalité des chances est un principe reconnu dans une société démocratique. Assurer l'égalité des chances signifie que l'on donne plus à ceux qui ont les plus grands besoins, et non l'inverse. À ce chapitre, des changements majeurs s'imposent. L'école peut contribuer à améliorer la réussite éducative, évidemment, notamment par le développement des services préscolaires dont les conséquences positives sur la réussite scolaire ultérieure ont été largement démontrées. Le développement de l'éducation préscolaire à temps plein, pour tous les enfants de cinq ans, doit être une priorité. Dans le cas des milieux pauvres, les services pour les enfants de quatre ans doivent être améliorés. Il faut aussi investir des ressources supplémentaires dans les écoles de milieux défavorisés, y compris au secondaire.

Il faut, de plus, faire en sorte que l'école soit accueillante, qu'elle soit un milieu de vie agréable pour tous les élèves qui vont y développer un sentiment d'appartenance et seront moins tentés de la désertir au profit d'un travail rémunéré, par exemple. À ce sujet, il est reconnu que le fait que les élèves qui consacrent plus de 15 heures par semaine au travail rémunéré peut avoir des conséquences négatives sur leur réussite scolaire. Pour résoudre ce problème, à Saint-Jérôme, par exemple, une collaboration intéressante s'est développée entre l'école et les intervenants du milieu. Toute la collectivité à mis l'épaule à la roue: les entreprises se sont engagées à respecter un certain code de conduite, en ce qui concerne le travail des jeunes; le personnel des services, dentistes, médecins, ne reçoit plus les jeunes durant les heures de classe, sauf en cas d'urgence; un système de contrôle de la présence des élèves a été mis sur pied dans toutes les écoles. C'est là un exemple de collaboration

entre l'école et la communauté qui mériterait d'être imité ailleurs.

En somme, pour favoriser la réussite, il faut faire en sorte que tous les enfants vivent dans des conditions où ils pourront aimer apprendre et aimer l'école.

Au chapitre des conditions socioéconomiques, il faut de toute urgence s'attaquer au problème de la pauvreté, ce qui exige que l'emploi devienne la préoccupation, voire l'obsession de tous, à commencer par le gouvernement et les employeurs.

Au chapitre des conditions personnelles et familiales, il faut procurer aux enfants qui vivent des difficultés le support professionnel nécessaire afin d'éviter que de telles situations, parfois passagères, viennent compromettre leur avenir scolaire et professionnel. Il faut, lorsque nécessaire, apporter un appui aux parents.

Au chapitre des pratiques scolaires, il faut prévenir l'échec et l'abandon, notamment par le développement des services préscolaires, et de toute urgence mettre fin à la logique de concurrence qui anime le milieu scolaire et qui a pour corollaire l'exclusion d'une proportion considérable d'élèves. L'expérience montre aussi que les établissements où la réussite éducative devient une préoccupation collective, y compris des élèves, sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats.

Enfin, au risque de me répéter pour la centième fois, je tiens à réaffirmer que l'école a besoin de ressources pour assumer la mission qui lui est confiée. Les dépenses en éducation peuvent paraître considérables, mais elles représentent souvent des économies dans le domaine de la santé, des services sociaux, de la sécurité du revenu et de la justice. Il faut mettre fin aux coupures qui, depuis 1980 sans interruption, s'abattent année après année sur le système scolaire. En subissant des ponctions totalisant près de 1 500 000 000 \$ en 15 ans, le réseau de l'éducation est celui qui a le plus contribué au redressement des finances publiques. On entend souvent dire que le Québec consacre déjà une proportion importante de son PIB à l'éducation; on ajoute que cette proportion est même plus importante qu'en Ontario et aux États-Unis. Cela n'est pas faux, mais cela s'explique en bonne partie par le fait que le Québec est plus pauvre que ses voisins ontariens et américains. Si l'on compare plutôt la dépense par élève, ce qui est plus significatif, on constate que le Québec traîne de l'arrière. Selon les indicateurs officiels du ministère de l'Éducation, en 1994-1995, la dépense par élève des commissions scolaires était de 5 897 \$ au Québec contre 6 251 \$ en Ontario et 6 607 \$ aux États-Unis. C'est dans ce contexte qu'il est utile de rappeler que la mise en oeuvre d'une réforme d'importance en éducation ne pourra se réaliser en maintenant une politique de compressions budgétaires, car celle-ci viendrait compromettre la réussite de la réforme. C'est le temps de réinvestir en éducation. Une dépense en éducation, c'est une dépense de développement, c'est un investissement pour l'avenir. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme la présidente. On apprécie que vous soyez là ce matin en

dépôt des malaises que vous avez exprimés. Nous avons d'ailleurs, en introduction à notre document de consultation, souligné le fait. Nous en étions conscients, sauf qu'il nous est apparu nécessaire de procéder aussi rapidement dans la perspective où on voulait un peu influencer les décisions qu'aura à prendre la ministre de l'Éducation. Nous avons voulu, comme je vous l'ai exprimé tout à l'heure, cerner de façon très précise la problématique de la réussite scolaire au secondaire parce que nous avions à tort, sans doute, nous dites-vous, l'impression que tout ça s'était un peu perdu dans un débat de structure et souvent, je dois le dire, dans un débat un peu plus corporatiste, la Fédération défendant sa position, les parents la leur, et ainsi de suite. On a voulu davantage centrer sur la réussite scolaire. On s'est dit également que la pédagogie, c'était l'art de répéter, qu'il n'était peut-être pas inutile qu'on répète ces choses connues aux membres de la commission et, par la voie de cette commission, à un public un peu plus large, éventuellement.

• (10 h 40) •

Vous allez me permettre juste une petite... de manifester mon étonnement — je le dis, mon étonnement. Je pense que je partage — vous connaissez ma vision de l'éducation depuis un certain nombre d'années — la lecture que vous en faites: les effets de la pauvreté, la dislocation du tissu familial, de la compétition ou de la course à l'excellence sur la réussite ou les abandons scolaires. Ça, je suis assez d'accord avec vous. Vous accusez un certain nombre de phénomènes qui seraient responsables. Je partage assez cet avis, sauf que je ne vois pas, dans votre mémoire, l'implication du personnel enseignant. Et, ça, je dois vous dire que ça m'étonne, parce que je ne la vois pas là-dedans.

Alors, je me dis que si on renvoie — parce que c'était ça — partout ailleurs, sauf chez nous, les problèmes de l'échec, j'ai comme un problème de lecture. C'est dit durement, là, je voudrais trouver des façons un peu plus enrobées de vous le dire, mais je suis étonnée parce que la lecture que nous faisons des mémoires des organismes qu'on a entendus pour préparer le document de consultation nous amène à penser que, partout où on a connu des succès intéressants, c'est quand la communauté — vous parlez de Saint-Jérôme, ça m'a toujours impressionnée — la communauté scolaire s'est prise en main, mais particulièrement l'école avec quelques leaders; en dépit, je le dis, et malgré les enseignants, malgré les directeurs d'école, malgré les commissions scolaires, malgré les programmes pédagogiques, ils réussissent. C'est un peu ça, la quête de... je n'allais pas dire de vérités, là, mais de voies de solution qui était la nôtre.

Mme Pagé (Lorraine): Il y a des éléments, dans le mémoire, qui abordent cette question-là, mais je vais les mettre en relief; peut-être que ça ne ressortait pas suffisamment.

D'abord, rappelons-nous le plan Pagé. Le plan Pagé reposait sur cette notion de dynamique-école. Il a connu un énorme succès en termes de participation. M. Berthelot et M. Savard pourront vous donner, de façon

plus précise, le nombre de projets qui ont été présentés, le nombre d'écoles qui ont participé au plan Pagé, qui ont consenti des efforts, des écoles, donc, qui faisaient du projet de la lutte au décrochage scolaire ou de la réussite scolaire et éducative l'axe central de leur projet éducatif. Malgré tout cela, nous avons progressé de 3 % seulement sur l'horizon 1992-1997. C'est donc dire qu'il y a quand même des forces structurantes qui sont à l'oeuvre dans notre système et que nous ne pouvons pas continuer à ignorer ces forces structurantes, faute de quoi nous allons devoir constater que les efforts ne donnent pas tous les résultats escomptés.

Deuxièmement, vous avez raison de souligner qu'un certain nombre dépendent de facteurs scolaires. J'ai beaucoup insisté sur la diversification des voies au deuxième cycle du secondaire parce qu'il y a là une approche pédagogique qui, à notre avis, permettrait de régler un certain nombre de problèmes, de tenir compte des intérêts, des habiletés des élèves, plutôt que de les mettre sur la voie du désintérêt et, donc, de l'échec et, donc, de l'abandon. Ça, ça appelle, bien sûr, les enseignantes et les enseignants, mais aussi d'autres catégories de personnels, comme les professionnels, par exemple. Donc, il y a, dans la présentation que j'ai faite, des références spécifiques à des pratiques pédagogiques.

Enfin — c'était plus vers la fin de la présentation — je disais que toutes les études montrent bien qu'un des facteurs les plus dynamisants, c'est cette cohésion de l'équipe-école autour de certains objectifs. Là, on parle, bien sûr, des enseignantes et des enseignants; on parle du rôle d'animation du directeur d'école, qui ne doit pas se réfugier dans un rôle d'autorité mais plus contribuer à cette dynamique pédagogique, des rapports avec la communauté, avec les parents. Donc, pour nous, c'est également un élément important qu'il faut développer. J'ai parlé de l'école, milieu de vie, où, là aussi... Il faut repenser l'école pour qu'elle soit attirante, pour que les élèves aient le goût d'y apprendre et, donc, apprennent à aimer l'école. Mais on ne pourra pas tout faire reposer sur la bonne volonté et les initiatives locales. Il y a des forces structurantes à l'oeuvre auxquelles il faut porter une attention. Peut-être Luc et Jocelyn pour compléter sur certaines données.

M. Savard (Luc): Peut-être d'abord indiquer à la commission que, en préparation des états généraux, l'hiver dernier, en février dernier, la Centrale de l'enseignement du Québec a tenu un congrès qui sert d'assise à ses positions, tant dans le cadre des activités régionales qui se sont déroulées ce printemps que des assises nationales. Un des engagements qui ont été pris par le congrès, ça a été d'indiquer que le congrès, donc l'ensemble des membres de la CEQ, s'engageait à défendre les principes contenus dans la déclaration retenue par le congrès de la Centrale, à les mettre en application puis à consacrer notre expérience, nos connaissances, nos convictions à une nouvelle mise en chantier de l'éducation québécoise qui serait conforme aux principes retenus lors du congrès.

Donc, Mme Blackburn, Mme la Présidente, vous souleviez la question de l'implication du personnel enseignant, je pense qu'il y a là une démonstration, dans le cadre du dernier congrès de la Centrale, et il y en a aussi des exemples qui sont difficiles à répertorier parce que les enseignantes et enseignants ne sont pas nécessairement les gens qui diffusent ou qui publicisent le plus les bons coups qui peuvent se faire dans les écoles. Dans le cadre du plan Pagé, je pense qu'il y a eu des relevés indiquant combien il y a eu de projets, dans le cadre du plan Pagé, mais les ressources autour de l'enveloppe liée aux activités concernant le plan Pagé se sont envolées et ces initiatives-là, à un moment donné, quand il n'y a plus les ressources, il n'y a plus les moyens. Même si on peut parvenir à poursuivre ces expériences-là, ces initiatives-là pendant quelque temps, à un moment donné, la question de ressources, la question de moyens entre en ligne de compte. À force de désinvestir, je pense que le dynamisme ou l'initiative, l'engagement que le personnel peut prendre à l'égard de la réussite éducative s'estompent par le fait de dire: Bien, si on est les seuls à essayer de trouver des moyens pour atteindre les objectifs qu'on poursuit... Il y a un sentiment d'isolement qui s'est développé au fil des ans chez le personnel enseignant. Mais, moi, l'implication du personnel enseignant, le souci de la réussite éducative, je pense que, comme intervenants de première ligne, ils ont à coeur cette question-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Madame... Est-ce que vous vouliez intervenir? Allez.

M. Berthelot (Jocelyn): Moi, ce sera très bref. Peut-être aussi... Bon, vous avez raison de dire que, 100 fois sur le métier, il faut remettre son ouvrage, surtout lorsqu'il s'agit de pédagogie. Mais, quand on parle de réussite éducative, il faut se rappeler, quand on est dans les milieux de l'éducation... il faut remonter à 1989-1990. Vous vous rappelez du débat, même à l'Assemblée nationale, où on avait tendance à nier le phénomène. Il y a eu toute une démarche qui a conduit ensuite à l'acceptation du problème et au fait que ça prenait un projet ministériel, que tous les milieux devaient s'impliquer. C'est le plan Pagé. Je vous ferai remarquer que le plan Pagé était fondé sur une participation des milieux sur des projets locaux et que tout le personnel de l'éducation s'est très largement impliqué. Mais la conclusion de toute cette démarche-là, c'était aussi qu'il fallait aller plus profondément, dans une réflexion plus large. Et c'est cette démarche sur la réussite éducative qui a conduit aux états généraux.

J'aurais une dernière remarque pour aller tout à fait dans le sens de ce que vous dites, c'est-à-dire qu'il est reconnu, dans la recherche en éducation, qu'elle soit française, canadienne, américaine, qu'effectivement une gestion collégiale, quand on parle d'une implication du personnel dans l'établissement, conduit à une amélioration de la réussite éducative. Ça, c'est un fait. Mais, là, ça prend un type de gestion, et c'est pour ça qu'il y a

beaucoup de démarches actuellement pour transformer le modèle de gestion dominant en éducation, qui n'est pas celui-là. Mais l'autre élément, ce qu'on dit, c'est que ce n'est pas... Il y a des choses à faire dans chacune des écoles, mais de penser qu'on va régler le problème de la réussite éducative en ne travaillant qu'au niveau de l'école et non pas aussi au niveau du système, c'est une erreur, d'où la démarche des états généraux.

La Présidente (Mme Blackburn): Je vous remercie. M. le député de Bourassa; ensuite, Mme la députée de Terrebonne.

• (10 h 50) •

M. Charbonneau (Bourassa): Mme la Présidente, je voudrais profiter de l'occasion pour remercier la CEQ de sa présentation et de sa contribution au débat. Les circonstances ont fait que la CEQ est en situation d'ouvrir le débat et d'ouvrir cette période d'échanges entre nous. Je crois que, sans faire de comparaison et sans me lancer dans des constats sur la course à l'excellence, vous avez réussi à nous prouver qu'on peut gagner la course à l'excellence, dans la présentation.

D'ailleurs, pour ceux qui suivent les travaux de votre organisation depuis des années, on sait qu'il est possible de combiner une action syndicale authentique avec un engagement pédagogique et éducatif authentique aussi. Et on sait qu'il est possible d'investir dans l'un et l'autre panier à la fois et de le faire sur une base continue. Une déclaration de principe sur l'éducation comme celle-ci, on sait que ça résulte d'un travail de longue haleine et que c'est engageant aussi. On sait ce que ça veut dire que d'organiser un congrès spécial là-dessus, précédé d'assises régionales. Il y a des millions de dollars et il y a des millions d'heures aussi de travail là-dessus. Ça, c'est une preuve de l'engagement des personnels de l'enseignement, à travers leur organisation syndicale, pour la cause dont nous parlons aujourd'hui.

Je voudrais, un peu dans le même sens que Mme la présidente, vous donner l'occasion... C'est ma première question; il y en aura une deuxième, mais ça s'arrêtera là. À la page 17 de notre document initial, nous avons la question 3.2: Quels changements apporter aux règles actuelles pour favoriser l'engagement individuel, l'autonomie professionnelle, les responsabilités d'équipe chez les personnels des écoles? Je crois qu'il y a un embryon de réponse, à la page 5 de votre mémoire, mais j'aimerais vous donner l'occasion d'en parler davantage. Quels sont les changements à apporter pour vous permettre, au personnel que vous représentez, d'y aller encore à fond de train et davantage?

Je comprends qu'il y a des problèmes de faim, de la pauvreté, des problèmes de famille, des problèmes d'inégalité. On ne va pas attendre que ces problèmes-là soient réglés avant d'agir dans les écoles, tous nos enfants vont avoir le temps de décrocher avant que ces problèmes-là soient réglés. Les années scolaires défilent devant nous. Quels changements faudrait-il pour permettre des initiatives qui ne seraient pas possibles actuellement ou qui seraient soumises à des contraintes dans le

cadre actuel? Qu'est-ce qu'il faudrait de plus ou de différent?

Mon autre question, c'est que vous accusez la course à l'excellence — page 4 de votre mémoire: «...la dynamique de compétition qui anime de plus en plus le milieu scolaire et qui se traduit par la multiplication des écoles sélectives.» Il y a ici d'accolés deux concepts; il y en a un qui s'appelle l'excellence et il y en a un autre qui s'appelle la dynamique de compétition. Je ne sais si c'est une association à laquelle vous tenez particulièrement, de mettre ces deux concepts dans le même panier, mais il me semble qu'il y a des distinctions à faire. On peut avoir des écoles médiocres. On peut avoir des écoles bonnes, des écoles très bonnes, des écoles excellentes. C'est une autre chose que de parler de dynamique de compétition où les succès des uns se bâtissent sur les défaites ou les échecs des autres. Il me semble qu'on doit tous viser, dans nos vies et dans nos systèmes, à l'excellence, c'est-à-dire au plus haut niveau de qualité, et ne pas reculer là-dessus. C'est un objectif qu'on doit se poser dans toutes les sphères de la société. Je ne vois pas qu'on mette dans le même panier l'excellence et la compétition qui écrase les plus faibles.

Est-ce que vous pourriez quand même essayer d'expliquer davantage votre point de vue sur ces deux questions?

Mme Pagé (Lorraine): Ça va me faire plaisir, à part de ça. Alors, tout d'abord, loin de moi l'intention de vous expliquer qu'il faut agir sur le personnel et le familial et ne pas s'occuper du social et du scolaire entre-temps. Ce que nous disons, c'est: Le décrochage scolaire ou la non-réussite scolaire ayant des causes à la fois personnelles, familiales, sociales et éducatives, il faut agir sur les quatre fronts de façon concertée et complémentaire, et, faute de le faire, nous aurons des résultats fragmentaires et décevants.

C'est dérangeant s'entendre parler des autres choses, mais ça existe et ça a des effets structurants. On ne peut pas les ignorer. Si on ne concentre nos efforts que sur le personnel et le familial, puis qu'on attend que tout soit réglé avant que l'école s'occupe de certaines affaires, on est à côté de nos bottines, mais, si on s'occupe seulement de l'éducatif et du pédagogique et du scolaire sans se préoccuper du reste, on est aussi à côté de nos bottines. Alors, ne mettons pas les choses en opposition. C'est une approche intégrée qu'il faut développer, qui permet des actions sur les quatre fronts.

Vous avez posé des questions sur les changements pour favoriser l'engagement individuel, l'autonomie professionnelle. Luc Savard pourra en faire un bout tout à l'heure. Il y a toute une réflexion autour de l'organisation du travail qui est en cours à la Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires.

Je voudrais arriver à l'autre question sur la logique de l'excellence, et les exemples concrets illustrent bien ça. Nous avons des écoles privées qui sélectionnent leur clientèle scolaire sur la base des rendements. Quand elles les font venir le samedi matin, là, ce

n'est pas pour regarder et mesurer leur taille et la couleur de leurs yeux, c'est pour leur faire passer des examens. Puis, elles prennent les meilleurs. Devant ce phénomène, l'école publique a développé la même logique d'école qui sélectionne sur la base de la performance. Un bel exemple: les écoles internationales où ce qui est recherché, ce n'est pas l'intérêt pour les questions internationales, c'est d'être bon en français et en mathématiques. C'est ce qui sert de sélection pour entrer à l'école internationale. On prend les meilleurs, à l'école publique.

Il reste l'école secondaire ordinaire qui reçoit les élèves en difficulté, les élèves qui n'ont pas d'intérêt pour l'école, les élèves qui sont dans les voies de formation professionnelle qui auraient besoin d'un support particulier. Et, là, ces écoles-là, qui réussissent moins bien parce qu'elles ont les élèves qui ont plus de difficultés, on les classe dans un palmarès qu'on met dans le journal. Et, là, pour donner un exemple, l'école Boudreau, à Québec, qui est une école qui a un projet pédagogique novateur, qui est reconnue à travers le Canada pour ses expériences pédagogiques novatrices auprès des élèves en difficulté et des décrocheurs, se retrouve année après année sur la dernière ligne du palmarès. Très bon pour motiver le personnel, ça! C'est ça, la logique de l'excellence et de la concurrence et de la compétition. Je ne veux pas mettre en opposition des affaires qui ne s'opposent pas, mais je pense qu'à un moment donné il faut prendre la mesure des pratiques qu'on a développées, des effets sur les enfants et des effets sur le personnel. Il y a une logique de concurrence et d'excellence qui n'est pas justifiable à l'école de base, l'école commune, qui est l'école primaire et l'école secondaire. C'est ce que nous disons et nous avons des exemples pour le prouver. M. Savard.

M. Savard (Luc): Je vais partir de ce que Mme Pagé soulevait concernant l'expérience de l'école Boudreau pour vous signaler qu'au fond, derrière cette expérience-là, il y a aussi la démonstration de gens qui reconnaissent aux enseignantes et enseignants leur expertise. Moi, je pense qu'il y a un problème dans le monde de l'éducation actuellement, c'est le fait que ce n'est pas normal que les enseignants se sentent des exécutants. Or, vous avez vu: toutes les recherches sur la condition enseignante des dernières années, ce qu'elles révèlent... le plus profond malaise des enseignants, c'est le fait de se sentir des exécutants, de ne pas avoir de contrôle sur leur acte professionnel.

Donc, je pense que, derrière la réforme, les modifications, les transformations apportées au système d'éducation, il y a un souci que les gens devront avoir, qui est de reconnaître aux enseignantes et enseignants le fait qu'ils ont l'expertise au niveau de la pédagogie, qu'ils doivent avoir un contrôle sur l'acte pédagogique. Ça ne veut pas dire, ça, aller dans toutes les directions, mais une pleine reconnaissance du professionnalisme des enseignantes et enseignants. Et qu'est-ce que ça va entraîner, ça? C'est notamment de modifier des rapports

hiérarchiques au niveau des écoles. Que ce n'est pas à la direction d'école, toute seule, de déterminer c'est quoi, les objectifs à poursuivre pour la réussite éducative. C'est de faire appel à l'expertise des enseignants dans ce domaine-là qui ont des groupes d'élèves, qui savent comment intervenir auprès de ces jeunes-là et non pas imposer une manière de faire. Donc, déhiérarchiser les rapports au niveau des écoles, faire en sorte qu'il y ait un véritable projet éducatif, mais collectif qui est assumé par l'ensemble du personnel.

● (11 heures) ●

Ce n'est pas normal, actuellement, que les enseignantes et enseignants disent: On n'enseigne plus pour enseigner, on enseigne pour évaluer. Les programmes sont tellement tatillonnés avec toutes sortes de... décortiqués en multiples objectifs auxquels les enseignants sont obligés de répondre. C'est évaluations par-dessus évaluations. Les jeunes sont tannés parce que, constamment, ils ont à affronter des évaluations pour voir s'ils ont atteint les objectifs. Alors, c'est une espèce de situation infernale qui fait que et les jeunes et le personnel ne se plaisent pas dans cette vision du système d'éducation.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Savard. Madame...

M. Savard (Luc): Peut-être juste rajouter une chose, qu'il y a quand même... Une fois qu'on a examiné ça, il y a des affaires qui se passent actuellement, par exemple, l'engagement des parties à revoir l'organisation du travail dans l'enseignement. Ce n'est pas quelque chose qui est simple. Ce n'est pas facile. Par contre, il y a certains résultats, entre autres une entente de partenariat entre le MEQ, la Fédération des commissions scolaires, la Fédération nationale des enseignants et enseignantes des commissions scolaires où, entre autres, on reconnaît le fait que, sur les questions pédagogiques et professionnelles, ce forum-là puisse débattre de ces questions-là et, donc, faire appel, justement, prendre en compte l'expertise du personnel enseignant. Et on souhaite que cette entente-là puisse servir aux milieux locaux qui voudraient aller dans le même sens parce qu'il y a une clé derrière le fait qu'on ne conçoive plus les rapports à l'école en termes de rapports hiérarchiques.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Mme la députée de Terrebonne.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Alors, merci de votre participation. J'aimerais peut-être rappeler l'objectif, le mandat d'initiative que nous nous sommes donné. Et, nous l'avons clairement exprimé dans notre présentation, ce n'était pas de refaire le travail des états généraux. Nous souhaitions, effectivement, et nous étions convaincus que, avec tout le travail qui a été fait au cours de la dernière année pour se préparer à tous ces colloques et aux états généraux, vous aviez en main, évidemment, l'abondance d'écritures, comme vous le

spécifiez, pour être en mesure de répondre à nos questions précises. Et, ce que nous souhaitions, ce n'était pas de redéfinir les causes de la réussite scolaire, mais bien des moyens précis, des mesures précises à mettre en place pour obtenir des résultats.

Dans votre lettre, vous nous rappelez les causes, mais vous nous parlez aussi de solutions. Vous nous dites que bon nombre de solutions font également consensus: lutter contre la pauvreté, développer l'éducation préscolaire, accorder un meilleur soutien aux élèves en difficulté, améliorer certains programmes, revaloriser la formation professionnelle, varier les approches pédagogiques, améliorer les services professionnels, développer les activités parascolaires. Oui, ces solutions-là font consensus, mais il faut les solutions précises pour mettre ces moyens-là en application, parce qu'on ne se rend jamais au précis des moyens.

J'étais contente d'entendre M. Savard parler de l'expertise des enseignants et des enseignantes. De ce côté-ci de la table, nous sommes tous d'ex-enseignants et ex-enseignantes, et je pense que, dans ce qui est écrit comme solution, justement, on ne fait pas suffisamment appel aux enseignants et aux enseignantes, parce que vous aurez beau avoir deux écoles identiques comme structures, avec les mêmes budgets, avec des étudiants de même niveau, ce qui va faire la différence, c'est le lien, la qualité de relation qui va s'établir entre les élèves, les étudiants, les enseignants, les enseignantes et tout le personnel qui vit dans l'école. C'est ça qui fait la différence d'abord et avant tout.

Et, moi, je suis toujours surprise de ne pas retrouver ce lien-là qui est privilégié, qui est majeur, et les gens qu'on a rencontrés dans nos démarches précédentes, nos rencontres précédentes pour préparer ce document de consultation ont presque tous insisté, ils nous ont donné des exemples concrets de réussite, et c'était toujours lié au travail, aux suggestions, à l'expertise d'enseignants et d'enseignantes. Or, je pense que ce lien-là... Et je crois que vous êtes bien placés pour encourager, dans un certain sens, les enseignants et les enseignantes. Oui, il faut aussi les revaloriser, et, personnellement, j'ai toujours cru, pour avoir travaillé au niveau des ordres professionnels, que les enseignants, n'ayant pas fait partie des ordres professionnels, à un moment donné, en quelque part, se sont retrouvés à ne pas être considérés comme ils auraient dû l'être.

Vous nous parlez aussi, dans votre lettre, de la revalorisation de la formation professionnelle, et, là-dessus, j'avoue qu'il y a une phrase qui m'a fait un petit peu sursauter dans votre présentation, ce matin, parce que je ne pense pas qu'on va pouvoir arriver à revaloriser la formation professionnelle si on la considère de la façon dont je le lis. Alors, vous nous dites, en page 3: «En revanche, une diversification des parcours au deuxième cycle du secondaire pourrait favoriser la réussite en permettant à des jeunes qui ont moins d'intérêt ou moins de dispositions pour les apprentissages scolaires traditionnels d'opter pour une formation professionnelle.»

Moi, j'avoue que j'ai beaucoup de difficultés à accepter ça parce que je pense que, dans notre société, on a besoin, de plus en plus, de personnes formées en formation professionnelle et technique au niveau collégial et que je ne souhaite pas qu'on retrouve à la formation professionnelle et technique uniquement des jeunes qui vont s'y retrouver parce qu'ils ont moins d'intérêt pour les apprentissages scolaires traditionnels ou parce qu'ils ont moins de dispositions pour les apprentissages scolaires traditionnels. Revaloriser la formation professionnelle, je pense que c'est de se donner ce défi-là comme société, que ces emplois-là sont ceux qui sont les emplois de l'avenir. C'est ceux qui vont nous permettre de créer davantage d'emplois. Et on voit qu'on a des succès, maintenant. C'est ceux qui terminent avec des techniques collégiales qui se placent, beaucoup plus que certains universitaires. Alors, je pense que, à ce niveau-là, il faut vraiment qu'il y ait des actions précises qui soient prises pour que non seulement dans nos écoles ce soit perçu comme les emplois de qualité — pas des emplois qu'on choisit parce qu'on ne peut pas faire autre chose — mais que ce soit aussi véhiculé autant au niveau des enseignants et des enseignantes que du côté des parents.

La Présidente (Mme Blackburn): Madame...

Mme Pagé (Lorraine): Puisque vous utilisez le texte de ma présentation, je vais vous ramener au texte de présentation et peut-être que je pourrai être encore plus explicite. Il y a, dans ce texte-là, plusieurs endroits qui font référence à la relation maître-élève, mais, quand on parle de relation maître-élève dans une école, on parle de deux choses: on parle de ce qui constitue, à proprement parler, l'acte pédagogique, où le prof enseigne, et de ce qui est de l'ordre de l'accompagnement, ou de l'encadrement, ou de l'aide qu'on peut donner.

Alors, prenons, par exemple, à la page 6, quand on parle de diversification du diplôme, ça touche directement l'acte pédagogique parce que, quand on diversifie les diplômes, on ouvre au niveau du contenu des programmes, et ça, ça a un effet direct sur le travail que l'enseignant va avoir à faire. Un exemple de ça: On a développé la voie technologique. La voie technologique, ça appelle à des nouvelles approches pédagogiques, donc à une relation maître-élève qui s'exprime d'une façon bien particulière, dans un contexte bien particulier, auprès de clientèles bien spécifiques. C'est un exemple.

Un autre exemple. Quand on parle, à la page 7, des services à donner aux jeunes de 16 ans à 18 ans, plutôt que de les envoyer à l'éducation des adultes, de les garder dans le secteur des jeunes, mais en empruntant aux pratiques pédagogiques, celle à laquelle on pense, c'est un enseignement qui est beaucoup plus individualisé — c'est le modèle qui existe à l'éducation des adultes — que, là, il faudrait répercuter auprès de certaines clientèles de 16-18 ans. Et, quand je parle de ça, je parle nécessairement de la relation maître-élève qui s'exprimerait dans un environnement différent et

dans des approches pédagogiques renouvelées. Donc, c'est encore au cœur des solutions que l'on préconise.

Si on arrive — un peu plus loin, à la page 8 — et qu'on parle d'approche pédagogique, ça renvoie encore à la relation maître-élève où l'enseignant est appelé à diversifier ses pratiques, ses approches, les concepts qu'il utilise dans la gestion de sa classe. On est toujours au cœur... Et je pourrais faire le relevé, comme ça, page après page. Dès qu'on parle de l'enseignement, de la pédagogie, on parle de la relation entre le maître et l'élève. Ça n'existe pas dans l'abstraction, ça se vit à travers l'acte pédagogique qui vise à enseigner à quelqu'un, et, dans le texte, vous avez plein de références qui renvoient à cela essentiellement. Quand nous parlons de l'école-milieu de vie, par exemple — et ça, ça apparaît un peu plus loin dans le texte; je pense que c'est à la page 12 — là, vraiment, on fait référence à toutes ses activités d'encadrement, d'animation, parascolaires, de récupération, d'aide aux devoirs et ainsi de suite.

• (11 h 10) •

Et, là encore, on parle, pour une bonne part, du travail des enseignantes et des enseignants, mais, pour une part aussi, du travail des professionnels qu'il ne faut pas oublier, parce que, parler de l'acte pédagogique, de la relation maître-élève, cela nous amène aussi à signaler la nécessité de certains services qui viennent soutenir cette relation entre le maître et l'élève parce qu'il y a un service à donner à un élève en difficulté ou encore parce qu'il y a une assistance à donner à l'enseignant, justement, dans la redéfinition de ses pratiques pédagogiques. Alors, même parler de placer au cœur de notre stratégie la relation entre l'enseignante, l'enseignant et ses élèves, c'est aussi poser la question de certains services qu'il faut développer pour soutenir cette relation maître-élève. C'est essentiel, autrement on a une vision un peu théorique de ce que c'est la relation maître-élève.

Sur la formation professionnelle, maintenant, je voudrais vous dire qu'il n'y a personne qui veut faire de la formation professionnelle une voie de cul-de-sac. La preuve, c'est que nous disons qu'il faut s'inscrire dans une notion de continuum. Alors, je vais vous envoyer à la page 4, je pense. Quelle page?

Une voix: ...pas la même.

Mme Pagé (Lorraine): On n'a peut-être pas la même pagination. Quand on dit: «Nous appuyons l'idée d'un continuum de formation qui fait qu'un élève qui est en formation professionnelle passe directement au collège» si, ça, c'est une voie de cul-de-sac, là, on ne se comprend pas. Un élève qui fait son professionnel et qui, sur la base de son diplôme d'études professionnelles, est capable de passer au cégep dans une voie technique, c'est le contraire de dévaloriser la formation professionnelle et c'est le contraire de faire une voie à rabais parce que, si on veut rentrer au cégep, on aura nécessairement certaines connaissances de base dans certaines matières pour permettre ce cheminement dans une technique qui est plus poussée.

Mais, tout autant il y a des auditifs et il y a des visuels, il y a des enfants qui apprennent plus de façon intellectuelle, il y en a d'autres qui apprennent plus en manipulant des choses, en expérimentant, en façonnant, en produisant, et le problème, c'est que, pendant des années, les bons, c'étaient les intellectuels puis que, les pas bons, c'étaient les manuels. C'est à ça qu'il faut mettre fin. Il y a des élèves qui ont d'autres intérêts, qui ont d'autres habiletés, qui sont aussi bons que celui qui veut devenir sociologue, mais il faut valoriser la voie de la formation professionnelle. C'est essentiel si on veut vraiment tenir compte de la diversité de la clientèle scolaire. Nous n'avons pas seulement des élèves qui prennent goût à l'académique. Nous avons des élèves aussi intelligents, aussi bons qui aiment mieux apprendre en manipulant, en faisant des choses et qui trouveraient une condition de réalisation et de développement dans la voie professionnelle.

Et, malheureusement, je veux vous rappeler que, en formation professionnelle, il y a des exigences académiques assez élevées. Pour obtenir son DEP, ça prend ses mathématiques, ça prend son français de quatrième secondaire. On ne parle pas d'élèves qui ne réussissent pas, là. On parle d'élèves pour qui on a des exigences académiques, mais qui, en même temps, consacrent plus de temps à l'apprentissage d'un métier parce que c'est ça qui les intéresse d'abord, et, plutôt que de les envoyer décrocheurs, on est bien mieux de les intéresser à une formation qui correspond à leurs intérêts et à leurs habiletés. C'est ça qui est dit dans le texte.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Merci. Vous avez parlé, un peu plus tôt, Mme Pagé, des forces structurantes dans notre système scolaire, et je pense que c'était M. Savard qui parlait de l'importance de transformer ou de repenser la gestion de l'école actuelle. J'aimerais vous amener sur un élément sur lequel vous avez une prise, c'est-à-dire le cadre d'opération. Plusieurs intervenants, dans leur mémoire, nous ont dit que la réussite scolaire passe par un cadre d'opération plus souple. On pense, bien sûr, au régime pédagogique. On pense également aux conventions collectives, et ce sont des éléments qu'on retrouve également dans le guide de participation des états généraux où, semble-t-il, il y a un consensus sur le fait que l'organisation du travail est une réalité locale.

Lorsque je regarde la convention collective qui a été signée récemment, je m'aperçois, d'une part, qu'elle fait environ 278 pages dans sa version française uniquement. Si je fais une comparaison, par exemple, avec la convention collective qui régit les enseignants du Nouveau-Brunswick, dans sa version bilingue, elle fait 50 pages. Dans sa version française, elle fait environ 25 pages. Quand je regarde et quand je lis les dispositions concernant la tâche, je vous dis que ça commence à ressembler à la Loi sur les impôts et ses règlements,

comment on détermine le temps moyen consacré à la présentation de cours et de leçons. Là-dessus, vous avez une emprise directe, comme centrale syndicale.

J'aimerais entendre votre réflexion parce que, soit dit en passant, j'ai relu votre Déclaration de principe sur l'éducation et j'ai été étonné de constater que j'étais en accord avec à peu près 85 % ou 90 % de vos principes, ce qui n'est pas peu dire dans mon cas. Toutefois, je n'ai vu aucun principe sur l'importance d'assouplir les règles, d'assouplir les conventions collectives et, je vous dis, bon nombre d'organismes, et plusieurs commissions scolaires, ont déjà amorcé le processus de décentralisation. Je pense à la CECM et son plan Une école, un plan, où il y a une décentralisation importante qui est déjà amorcée. Il y a la lourdeur, d'une part, de la convention collective. Il y a les coûts, également, engendrés pour gérer la convention collective. J'aimerais vous entendre davantage parce que je sais que, au niveau de l'annexe de la convention, vous vous êtes engagés à négocier l'organisation du travail, sauf que la convention va s'appliquer jusqu'en 1998. À quel moment est-ce qu'on va redéfinir l'organisation du travail? Ça me pose problème. Alors, j'aimerais entendre votre réflexion parce que, là-dessus, vous avez une prise directe.

Mme Pagé (Lorraine): Alors, M. Savard et M. Ferland vont répondre à votre question, qui a deux volets.

M. Savard (Luc): D'abord, moi, j'estime que, derrière l'idée d'assouplir les conventions collectives, il y a beaucoup de mythes, parce que les gens lancent ça, comme ça: «On va assouplir les conventions collectives», sans, nécessairement, nous indiquer comment procéder. Mais, moi, je peux vous dire que, à travers, justement, les discussions sur l'organisation du travail, un des objectifs qui est poursuivi et qui est reconnu de notre côté, c'est le fait de pouvoir permettre aux milieux locaux d'avoir une plus grande prise sur les modèles d'organisation, que ce soit au niveau des commissions scolaires, et ça va aussi jusqu'au niveau des écoles. Mais, au nom de ça, on ne s'engagera jamais à faire en sorte que ce soit le «free for all» dans les 2 000 établissements à travers le Québec et qu'il y ait des conditions de travail qui soient complètement différentes d'un milieu à l'autre.

Pour nous, derrière les discussions sur l'organisation du travail, il y a un souci d'équité des conditions de travail d'une région à l'autre. Il y a, à travers cette réflexion-là, un souci d'équité des services et de qualité des services d'une région à l'autre — ne pas revenir à l'époque d'avant la création du ministère de l'Éducation, et tout — une reconnaissance que les milieux puissent davantage essayer d'ajuster ou de développer des modèles d'organisation qui soient différents. Là-dessus, il y a, de notre part en tout cas, une réflexion qui est bien engagée. Je ne dis pas que c'est simple, parce que ça implique des changements d'attitude. Ça implique des changements d'attitude de la part du personnel enseignant,

mais aussi de la part de l'employeur, des directions des écoles, des directions des commissions scolaires. Mais, moi, je fonde beaucoup d'espoir dans ces discussions-là et, si j'en juge par l'état des réflexions en nos rangs, bien, il y a des possibilités. Mais que cela n'indique pas — et le propos que je tiens ici — que nous allons nous engager dans une révision des paramètres qui sont prévus à la convention collective, mais permettre au milieu une plus grande prise sur des manières de faire pour tenir compte de leur réalité particulière.

• (11 h 20) •

La Présidente (Mme Blackburn): M. Ferland.

M. Ferland (François): Bon. Tout d'abord, j'aimerais préciser certaines choses parce que, lorsqu'on parle de l'assouplissement des conventions collectives des enseignants, on peut parler aussi de l'assouplissement des conventions collectives des professionnels, exercice auquel nous avons contribué largement dans les mois précédents en entreprenant toute la négociation sur l'organisation du travail. Sauf que, ce qu'il faut se dire aussi, c'est que, dans les conventions collectives, c'est deux parties qui sont impliquées, voire même trois parties si on introduit le Conseil du trésor, et, à ce que je me souviens, les décrets de 1982 n'étaient pas moins volumineux que les conventions collectives de 1996-1999.

Si je reviens plus précisément sur le rôle des professionnels, tantôt, Mme Pagé mentionnait qu'il y a, effectivement, une catégorie de personnel plus nombreuse dans les commissions scolaires qui oeuvre au quotidien à la réussite éducative. C'est souvent des gens qui pensent, malheureusement, dans l'ombre, et on les oublie. Même, dans certains écrits, souvent, on parle de la Centrale des enseignants du Québec. Le personnel professionnel, c'est des gens qui, au quotidien, travaillent à supporter les enseignants, qui travaillent aussi à supporter les élèves en difficulté, autant en difficulté d'apprentissage qu'en difficulté de comportement. On a juste à penser aux psychologues, aux orthopédagogues. C'est des gens qui contribuent.

On demandait tantôt: Des moyens, mais concrètement. Des moyens, concrètement, dans la négociation, nous l'avons abordé lorsqu'on parle de gestion participative parce que, justement, tantôt, je vous disais que c'est une catégorie d'employés, à notre avis, évidemment, très importante, qui représente à peu près 4 % de la masse salariale. Donc, il n'y a pas une dépense folle à ce sujet, mais c'est des spécialistes dans différents corps d'emplois qui peuvent, effectivement, aider sur les différents facteurs que Mme Pagé mentionnait tantôt, qui oeuvrent autant en support aux enseignants, aux parents, aux élèves. On les oublie trop souvent. Comme moyen de gestion participative, ce n'est pas d'imposer une organisation du travail dans une commission scolaire aux enseignants de demander aux enseignants de s'engager plus étroitement dans le dossier de la réussite éducative, c'est de travailler avec l'ensemble des personnels, dont les professionnels.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, merci, M. Ferland. Comme vous voyez, c'est toujours un temps trop court. Je voudrais juste vous dire, à vous de la CEQ, que la plupart des collègues, ici, à ma droite comme à ma gauche, ont levé la main, ont demandé la parole. Malheureusement, le temps qui était imparti est déjà écoulé.

Je voudrais vous remercier de votre participation, conscients que nous étions que ça demandait un effort. Évidemment, chacun d'entre nous retiendra un certain nombre de choses. Je pense que, de votre présentation, je retiens en priorité — ça n'exclut pas les autres — votre souci de modifier les rapports hiérarchiques au sein de l'école. Alors, c'est probablement ce qui vient me chercher le plus, et, évidemment, ça ne se légifère pas beaucoup, ça, mais ça se travaille sur le terrain, et soyez assurés que, en ce qui a trait à cet aspect de votre présentation, on se fait fort de le soutenir au cours de notre démarche. Je vous remercie infiniment. Vous voulez quelques mots ou ça va comme ça?

M. Charbonneau (Bourassa): Non.

La Présidente (Mme Blackburn): Parce qu'on est déjà en train d'empiéter à la fois sur le temps de la prochaine présentation et sur la petite heure de notre lunch.

Mme Pagé (Lorraine): Je voudrais vous remercier. La prochaine fois, invitez-nous pour deux heures. Comme ça, tout le monde pourra poser ses questions.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, c'est vrai. Ce n'est pas exclu.

Mme Pagé (Lorraine): Et je voudrais tout simplement vous laisser sur une réflexion, c'est que, quand on parle de réussite scolaire, il faut donc parler de prévention, et la prévention doit s'articuler autour de trois pôles: la prévention primaire: éviter que l'échec intervienne; la prévention secondaire: quand l'échec est sur le point de se vivre, ce qu'on peut faire pour venir régler le problème; et, enfin, la prévention, je dirais, tertiaire: quand, vraiment, les élèves sont en situation d'échec et ne réussiront pas, réussir à développer des mesures palliatives adaptées à leur réalité. Et je pense que, si on pensait nos plans de réussite éducative autour de ces trois pôles majeurs, là aussi, on pourrait progresser vers l'atteinte de l'objectif. Je vous remercie infiniment.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme la présidente. Messieurs, merci.

Mesdames, messieurs, s'il vous plaît! S'il vous plaît! Sans vouloir me priver de tous les membres de la commission, si vous voulez poursuivre un peu l'échange avec les personnes qui viennent de présenter leur mémoire, ça pourrait se faire à l'extérieur.

J'inviterais maintenant la Commission des écoles catholiques de Montréal. Alors, M. le président, vous présentez les personnes qui vous accompagnent.

**Commission des écoles catholiques
de Montréal (CECM)**

M. Pallascio (Michel): Alors, Mme la Présidente, Mmes et MM. les députés, d'abord, à ma droite, M. Yves Archambault, qui est le directeur général de la CECM; et, à ma gauche, M. Pierre Bergevin, qui est le directeur général adjoint aux affaires pédagogiques à la CECM.

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, M. Bergevin.

M. Pallascio (Michel): Alors, si vous me le permettez, Mme la Présidente, avant de commencer la présentation du mémoire, une précision: Le plan d'action qui est annexé au mémoire est un plan d'action qui a été adopté à l'unanimité du Conseil des commissaires de la CECM. C'est une précision qui peut être utile.

Alors, c'est avec grand intérêt que la CECM a accepté l'invitation. C'est un sujet qui nous préoccupe et qui est au cœur de nos préoccupations, soit la réussite éducative et la persévérance scolaire. La CECM a eu maintes fois l'occasion, dans le passé, d'élaborer et de mettre en place plusieurs projets et plans d'action sur la réussite éducative. Je voudrais vous en énumérer quelques-uns. L'Opération renouveau orientait le travail du personnel en milieu socioéconomiquement faible. On pense au plan d'action Une école centrée sur l'apprentissage, en vigueur de 1987 à 1992, qui a proposé 40 moyens pour soutenir la qualité de l'acte pédagogique et contrôler la qualité de l'enseignement. Il y a aussi le cadre de référence L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées. L'année 1992 a vu apparaître le plan d'action ministériel intitulé Chacun ses devoirs, et, à la CECM, le projet Une école, un plan a placé à nouveau l'amélioration de la qualité des apprentissages et l'augmentation de la persévérance scolaire au cœur même des orientations institutionnelles.

On constate un redressement lent, mais constant, du rendement de nos élèves au cours des dernières années. À l'ensemble des épreuves ministérielles de juin 1991 à juin 1995, le taux de réussite des élèves de la CECM est passé de 75,4 % à 81,9 %, soit une augmentation de 6,5 %. L'écart entre la province et la CECM diminue sans cesse. Le taux de diplomation de juin 1991 à juin 1995 est passé de 80,4 % à 84,8 %, soit une augmentation 4,4 %.

• (11 h 30) •

Par contre, parler de Montréal, c'est composer aussi avec des phénomènes urbains. Malgré ses problèmes, néanmoins, la CECM a foi dans la force de l'intervention éducative et, donc, dans le pouvoir qu'a l'école d'assurer la réussite éducative des élèves qui lui sont confiés. Dans le présent mémoire, nous ferons état de la

démarche qui a été la nôtre à cet effet au cours des dernières années. Cette démarche, marquée par une étude sur l'abandon scolaire et caractérisée par une vaste consultation sur les moyens à retenir pour aider les élèves, a conduit la CECM à adopter un plan d'action institutionnel actuellement en application dans ses établissements.

Mais, avant de présenter ce plan, je voudrais m'attarder sur deux caractéristiques montréalaises: la défavorisation et la pluriethnicité. La défavorisation. Selon les données issues du recensement de 1991, Montréal se mérite le titre peu enviable de la ville la plus pauvre au Canada. Qui plus est, cette réalité s'accroît depuis les dernières années. La carte de la défavorisation publiée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal permet de constater que les zones défavorisées se trouvent en grande partie sur le territoire de la CECM. On constate également un étalement de plus en plus important de ces zones. Or, mondialement, toutes les recherches font consensus pour dire que, là où il y a défavorisation, les risques de décrochage scolaire sont accrus.

Selon les données du ministère de l'Éducation de 1996, la CECM comptait, en 1994-1995, 214 établissements scolaires, dont 65 % sont dits à risque, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent dans la tranche des zéro à 30 % de la défavorisation à la fois pour ce qui est du revenu et de la diplomation. Ajoutons que les élèves qui fréquentent ces écoles habitent une zone défavorisée dans une proportion de 92 %.

La pluriethnicité, le deuxième facteur. La CECM reçoit à elle seule environ 45 % de tous les élèves inscrits en classe d'accueil au Québec, soit entre 4 000 et 4 500 élèves par année. Certaines données du ministère sont utiles pour comprendre que la CECM doit absolument tenir compte du facteur de la pluriethnicité dans l'identification des solutions pour accroître la réussite scolaire. Il y a quelques faits que nous voudrions mentionner.

En 1995-1996, 2 082 élèves étaient inscrits dans une classe d'accueil au secondaire, dont 695 après le 30 septembre. Depuis 1989, c'est en moyenne le tiers de ses élèves qui arrivent après le 30 septembre. Deux cent trente élèves des classes d'accueil au secondaire ont intégré une classe ordinaire au cours de l'année 1995-1996. C'est aussi la CECM qui compte les plus forts volumes d'élèves dans tous les groupes de langues, à l'exception du groupe des langues germaniques, où l'anglais domine largement.

En 1994-1995, la CECM comptait, parmi ses élèves inscrits dans une classe d'accueil au secondaire, 731 élèves en difficulté d'intégration scolaire, retard scolaire de trois ans et plus par rapport au système québécois, soit 36,3 % de cette population. Et le nombre de ces élèves est en croissance à la CECM depuis quelques années; c'était de 20 % en 1987.

Comme le soulignent à juste titre les auteurs du document ministériel «Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise», les élèves qui arrivent à l'âge du secondaire ont un cheminement

extrêmement difficile. Et on y lit: «Comme on peut s'y attendre, c'est presque l'ensemble des élèves qui prennent un an de retard [...] il conviendra de se pencher sur le problème des élèves de 16 ans et plus. Plus les élèves arrivent âgés, plus ils ont tendance à prendre du retard scolaire.»

Dans certaines commissions scolaires, on doit composer soit avec la dimension pauvreté, soit avec la dimension pluriethnité. À la CECM, la forte concentration d'élèves défavorisés dans les deux tiers des écoles ajoute à la dimension pauvreté elle-même. De même, la diversité des origines et la sous-scolarisation viennent marquer le caractère de la pluriethnité de nos élèves. Le mariage de ces deux dimensions crée une situation unique au Québec, une situation que la CECM ne peut se permettre d'ignorer dans sa quête de solutions visant à assurer une meilleure réussite éducative de ses élèves.

Le portrait des décrocheurs. Au cours des cinq dernières années, il nous est apparu opportun de dresser un portrait exhaustif de la problématique de l'abandon scolaire. Le décrochage est un phénomène complexe issu d'une vaste matrice d'interactions, et c'est suite à une série d'efforts qui ont mené à l'élaboration d'un fichier longitudinal couvrant la période de 1981 à 1995 que nous avons pu extraire des données, les analyser et favoriser l'émergence de pistes d'intervention précises et circonscrites.

En effet, cette étude a permis de faire ressortir que, sur un groupe de 100 décrocheurs, 14 jeunes cessent de façon définitive leurs études en première secondaire. La littérature mondiale sur le sujet abonde dans le même sens: il y a augmentation constante de l'abandon chez les 12-13 ans. Cette première constatation a soulevé aussi de nombreuses interrogations au sein de la CECM et a donné l'occasion aux personnes concernées d'amorcer une réflexion approfondie sur la notion des passages entre les ordres d'enseignement et sur l'application de la Loi sur l'instruction publique.

À l'autre extrémité de la trajectoire, on a remarqué que 24 décrocheurs sur 100 décrochent en cinquième secondaire, au moment où ils sont sur le point d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Cette donnée aussi soulève de nombreuses interrogations, entre autres au sujet de la formation à temps partiel qui pourrait, à titre expérimental, être offerte comme alternative de scolarisation aux élèves de deuxième cycle. Il faut aussi ajouter à cette discussion des chiffres importants qui indiquent que la moitié des élèves de deuxième cycle exercent un emploi rémunéré pour plus de 20 heures par semaine, ce qui laisse peu de temps pour se consacrer aux études et répondre aux exigences d'une formation à temps complet.

À l'instar du MEQ, nous avons observé que les élèves qui s'inscrivaient aussi pour la première fois en première secondaire à l'âge de 13 ans présentaient environ deux fois plus de risques d'abandon que ceux qui ont 12 ans à leur première inscription, 64% versus 35%. Ce constat s'avère critique puisque l'on peut concevoir que le retard académique comme facteur générique

— les élèves qui ont 13 ans à leur première inscription ont potentiellement redoublé une année au primaire — se retrouve au centre de la problématique de l'abandon. De fait, si l'on tient compte de la complexité du phénomène, il devient fondamental de pouvoir s'arrimer à ce genre d'observation puisque l'on peut y greffer de nombreuses stratégies d'intervention: dépistage précoce, intervention sur le redoublement, gestion pédagogique des élèves à risque, suivi orthopédagogique, etc.

Outre le fait de mieux saisir la dynamique scolaire du milieu montréalais, les efforts de recherche ont favorisé le déclenchement, à l'automne 1995, d'une vaste consultation sur l'abandon et la persévérance scolaire à la CECM. L'analyse des réponses et suggestions des participants a donné le plan intitulé «Plan d'action pour contrer l'abandon et favoriser la persévérance scolaire», c'est ce plan que vous retrouvez à l'annexe du mémoire. Ce plan propose un cadre d'intervention détaillé reflétant l'engagement de la CECM à aborder un problème qui dépasse parfois le cadre scolaire. C'est ce plan d'action que nous voulons vous présenter.

Il existe donc des catégories différentes de décrocheurs qui appellent à des interventions diversifiées. Les conditions sociales et économiques du milieu montréalais se traduisent dans des réalités différentes d'un quartier à l'autre, faisant ainsi de chaque école un lieu unique où doit se développer une communauté d'apprentissage conjuguant les efforts des élèves eux-mêmes, de leurs parents, du personnel de l'école et des intervenants du milieu sociétal. La CECM a donc fait le choix d'adopter un plan d'action qui vise à placer l'établissement scolaire au centre de l'action et à lui assurer, dans la réalisation de sa mission, le support logistique de l'institution.

Vous allez retrouver le plan à l'index. Nous nous limitons à rappeler qu'il invite les écoles à se doter d'un plan annuel de leurs activités éducatives qui doit prendre en considération six grands axes d'intervention: viser la mise en place d'une véritable communauté d'apprentissage regroupant les parents, les élèves, les enseignants, les professionnels non enseignants et les agents de la communauté; s'interroger sur la qualité même de l'expérience scolaire à laquelle les jeunes sont conviés; offrir à chaque élève un contexte d'apprentissage qui l'intéresse et le motive; prévoir des actions de dépistage et d'intervention précoce; assurer le soutien nécessaire au personnel enseignant afin qu'il s'engage dans une démarche d'amélioration continue de la gestion de classe; remettre en question certains éléments structurants de l'école liés à l'organisation scolaire et pédagogique.

Il n'y a cependant pas de réponse unique au problème du décrochage scolaire ni à celui de la réussite éducative. L'école doit elle-même identifier les meilleurs moyens d'action à mettre en place suite à l'analyse de sa situation: portrait de l'école par rapport aux habitudes de vie et résultats scolaires, taux de mobilité, indice de défavorisation, taux d'ethnicité.

Au-delà de la lecture de notre plan d'action, nous désirons compléter cette présentation par un certain nombre de réflexions sur l'école secondaire ainsi que par

une énumération non exhaustive des pistes de travail, le tout associé à ce même plan.

L'assouplissement des encadrements nationaux. Pour que les écoles puissent répondre adéquatement aux besoins de leur population, il faudrait qu'elles puissent bénéficier d'une marge de manoeuvre dont elles ne disposent pas présentement. La CECM, à l'instar du Conseil supérieur d'éducation, croit qu'il y a lieu de s'interroger sur la pertinence du curriculum actuel du primaire et du secondaire. Faut-il vraiment que tous les élèves suivent le même modèle d'apprentissage jusqu'à la fin des études secondaires? Notre système laisse-t-il une place aux jeunes de 16 à 19 ans qui éprouvent des problèmes de retard scolaire?

Dans notre mémoire présenté aux états généraux, nous avons souhaité que le ministère de l'Éducation assouplisse le régime pédagogique actuel afin de permettre une diversification des profils de sortie. En effet, plusieurs jeunes ne terminent pas leurs études secondaires parce que le cheminement scolaire qu'on leur propose ne leur convient pas. Certains accusent des retards scolaires importants, d'autres ont des difficultés d'apprentissage, quelques-uns ne retrouvent tout simplement pas dans leurs cours les défis qui pourraient maintenir leur intérêt; tout cela fait en sorte qu'ils ne parviennent pas, dans un délai raisonnable, à terminer avec succès la cinquième secondaire.

La CECM offre aussi des services diversifiés dans un grand nombre d'écoles. On pense ici aux écoles pour raccrocheurs, aux écoles à vocation particulière, à la semestrialisation, à l'alternance travail-études, etc. Ces projets reposent sur un aménagement spécial du curriculum dans le respect du régime pédagogique actuel. Si nous disposions d'une plus grande marge de manoeuvre, d'autres modèles pourraient être développés tout en respectant des standards de qualité. À titre d'exemple, le titulariat pourrait être envisagé plus facilement si les enseignants volontaires pour expérimenter ce modèle pouvaient bénéficier d'une reconnaissance officielle de cette fonction par la création d'un champ d'appartenance à la convention collective. L'assouplissement de mesures organisationnelles et l'instauration de plusieurs profils de sortie rejoindraient tant les élèves qui se dirigent vers le marché du travail que ceux qui s'orientent vers la formation professionnelle ou la formation universitaire.

● (11 h 40) ●

Valorisation de la formation professionnelle auprès des jeunes. La moyenne d'âge des étudiants en formation professionnelle est de 27 ans. Il ne fait pas de doute que les jeunes de 16 à 21 ans y occupent très peu de place. Les préjugés entretenus à l'égard de la formation professionnelle et l'application des conditions d'admissibilité uniformes pour presque tous les programmes font en sorte que plusieurs élèves ne choisissent pas cette voie.

Le programme ministériel de diversification des voies d'accès à la formation professionnelle constitue un effort louable en ce sens, mais les contraintes

organisationnelles liées aux exigences du régime pédagogique freinent quelque peu la mise en place de tels projets. Le volet 3 qui vise l'exploration dans un ou plusieurs métiers est très difficile d'application au quotidien. Il faut aussi cependant souligner que le volet 2 qui s'adresse à des jeunes intéressés par un métier semi-spécialisé et dont la réussite du programme est sanctionnée par un diplôme ministériel, Attestation de formation professionnelle, va dans le sens souhaité par la CECM pour une diversification des profils de sortie. Plusieurs jeunes seraient intéressés par la formation professionnelle, mais les voies d'entrée ne sont pas facilement accessibles. Il y a donc urgence de trouver des solutions car, comme le constate le Conseil supérieur de l'éducation, sans des efforts nouveaux, l'âge des 15-16 ans à 20-21 ans restera celui d'un énorme gaspillage de ressources humaines chez trop de jeunes.

La formation continue. La réussite scolaire ne pourra plus se mesurer uniquement à l'aune du nombre de diplômes d'études secondaires ou de diplômes d'études professionnelles décernés dans le temps prescrit. Il y aura toujours une partie de la population pour qui cet objectif ne sera pas réaliste. Il est donc de la responsabilité de toute la collectivité de trouver des solutions originales pour éviter que ces jeunes ne quittent l'école sans formation adéquate pour s'inscrire sur le marché du travail. Les jeunes devront avoir la possibilité de poursuivre des études dans leur milieu de travail ou encore à l'éducation des adultes, mais, auparavant, l'école secondaire traditionnelle doit pouvoir leur offrir une organisation plus souple, plus près de leurs besoins, d'où la nécessité d'une réforme en profondeur du régime pédagogique afin de disposer d'un éventail élargi de perspectives de formation.

Les pistes de travail. C'est une section dont les résultats sont tirés de la consultation sur l'abandon et la persévérance scolaire qui s'est déroulée chez nous à l'automne auprès des parents, du personnel des écoles ainsi que des divers syndicats et associations. Le texte qui suit reflète la position de la CECM et se fonde sur l'opinion de ces personnes qui ont été sollicitées lors de l'exercice.

Les aspects pédagogiques et implication de l'enseignant. On se préoccupe de façon particulière de la relation maître-élève et nous croyons qu'elle doit être étroite et basée sur une approche individualisée. La gestion de classe, à titre d'habileté de base, retient aussi notre attention. On prévoit que ce créneau sera davantage développé et intégré dans une démarche de perfectionnement dès l'entrée en fonction des enseignants. Les liens avec les universités devront faire l'objet d'une refonte, de même que les contenus de formation offerts par celles-ci. En fait, la CECM, par ses démarches, tient à réaffirmer que l'enseignant est le premier intervenant scolaire et qu'il a droit à tout le support nécessaire de notre part.

Dans les aspects organisationnels, la disponibilité des ressources liée au processus de décentralisation

représente un axe majeur d'intervention. On estime qu'il importe d'accentuer davantage certains processus afin de permettre aux établissements de développer des moyens d'action locaux adaptés à leur réalité et d'user des ressources disponibles de façon autonome.

L'aspect physique, la taille des écoles et les phénomènes sous-jacents à cette réalité. On estime que l'école, qui accueille plusieurs individus, doit structurer l'environnement de sorte qu'il soit possible d'appartenir à des unités plus petites et stables. Le regroupement d'élèves de secondaire I et secondaire II dans une même unité est considéré comme hypothèse d'intervention. On juge que cette manœuvre pourrait permettre au sentiment d'appartenance de se développer davantage. Un horaire plus souple, aussi, afin de permettre des expériences de semestrialisation et ainsi donner l'opportunité à certains jeunes, dont ceux qui travaillent plus de 20 heures par semaine, d'avoir accès à de la formation à temps partiel.

L'action de l'école. Pour nous, il incombe à l'équipe-école de mettre sur pied une école où les jeunes se sentent à l'aise, où le climat se veut propice à l'apprentissage sous toutes ses formes et où le personnel démontre un réel souci de la clientèle. Ces dimensions sont fondamentales puisque l'on considère que l'acquisition de connaissances ne peut et ne doit pas s'effectuer à partir d'une approche de formation qui repose exclusivement sur un mode de compétition. Ainsi, l'expérimentation de formules qui intègrent des valeurs de coopération est déjà engagée.

Dépistage et prévention. On estime aussi que la dimension sociale du phénomène doit être mieux comprise et que, outre les dimensions individuelles, les changements de société survenus au cours des 10 dernières années ont des répercussions à la fois importantes et subtiles sur le comportement et la perception qu'ont les jeunes de l'école d'aujourd'hui. Donc, il faut développer des stratégies qui devraient permettre de mieux comprendre et connaître la réalité des jeunes, et ce, afin de dégager des consensus sur ce qui ne convient pas dans l'offre de services de l'école montréalaise. Cette connaissance selon les milieux devrait amener les intervenants à établir des modèles d'intervention précoce qui s'adressent à l'ensemble des jeunes inscrits à l'école maternelle, primaire et secondaire. Sur ce point, on estime que le fait de mettre en place des mécanismes qui permettent aux jeunes d'effectuer des transitions harmonieuses d'un ordre d'enseignement à un autre et même d'un cycle à un autre devrait avoir un impact positif sur la persévérance scolaire.

L'élève, aussi, doit se responsabiliser face à son rôle au sein de l'école. Il doit apprendre à mieux cerner, lui aussi, ce qu'il désire et doit entreprendre comme démarche d'apprentissage. À titre d'exemple, afin qu'il développe une certaine maturité vocationnelle, l'école doit lui proposer de participer à des ateliers sur le choix de carrière dès le début du secondaire.

Autres suggestions. La typologie de Janosz a retenu notre attention car elle distingue plusieurs types

de décrocheurs. Cette typologie trace le portrait de quatre grandes catégories de décrocheurs et suggère, pour cette raison, l'élaboration de stratégies d'intervention et de prévention différenciées.

Par ailleurs, il apparaît, en particulier pour les parents de la CECM, que la notion de valeurs transmises par l'école doit préoccuper davantage les dirigeants et les intervenants. Il est clair que les dimensions telles que le respect, le jugement et les qualités morales doivent être intégrées d'une manière ou d'une autre au projet éducatif de l'école.

La CECM va, dans un avenir rapproché, convier les élèves du secondaire à participer à des ateliers sur les mythes et conséquences du décrochage. En fait, nous sommes en mesure de constater que plusieurs décrocheurs abandonnent leurs études en croyant, à tort, qu'il est facile d'effectuer un retour et qu'il n'y a pas ou peu de conséquences au fait de quitter l'école.

Nous évaluons aussi la possibilité de mettre en place des services qui faciliteraient aux jeunes qui le désirent un retour aux études. On constate que l'infrastructure en place n'est peut-être pas suffisante, compte tenu du nombre élevé de jeunes qui cessent, de façon définitive, leurs études secondaires.

Enfin, en conclusion, la réussite scolaire des jeunes du secondaire est au centre de nos préoccupations. Nous avons mis en oeuvre quantité de projets pour favoriser la réussite éducative et la persévérance scolaire. Mais il faut se rendre à l'évidence, la partie n'est pas encore gagnée. Nous rappelons que la ville de Montréal est une ville pluriethnique, qu'elle a un taux de pauvreté alarmant et que cette réalité ne peut être ignorée ni minimisée. Bien sûr, la commission scolaire a un rôle essentiel à jouer dans le soutien et l'aide à apporter aux intervenants des milieux. C'est une coopérative de services au bénéfice de son réseau. Elle doit aussi organiser des encadrements souples laissant une autonomie véritable aux établissements. Nous rappelons que l'éducation doit être, au Québec, une priorité nationale. Il faut réaffirmer haut et fort que l'éducation, c'est important. Cette priorité doit se traduire par des décisions gouvernementales qui viennent supporter les commissions scolaires dans l'actualisation de leur mission éducative.

Et, en terminant, pour faire suite un peu à ce que Mme Pagé a dit précédemment, je voudrais en profiter pour vous rappeler que les coupures budgétaires subies dans le monde de l'éducation, et tout particulièrement à la CECM, ont été très, très difficiles à accepter et à pouvoir adapter à nos besoins. Ce qu'on nous annonce semble être un peu dans la même veine de ce que nous avons connu. Alors, je voudrais vous sensibiliser aux besoins de l'éducation et sur le fait que ce genre de coupures ne peut pas se renouveler d'année en année sans avoir un impact important sur le service à la clientèle et les possibilités de marge de manœuvre que la commission scolaire peut avoir et offrir comme services. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Pallascio. Merci d'avoir accepté de venir rencontrer les membres de la commission. Je veux vous rappeler brièvement ce que vous avez entendu tout à l'heure. Il ne s'agit pas de refaire les états généraux, mais de centrer davantage la réflexion sur les initiatives, les moyens, les projets qui ont été menés par le milieu et qui sont porteurs de succès quant à la réussite scolaire. Je n'irai pas plus loin. Je donne la parole au député de Fabre.

M. Facal: Merci, Mme la Présidente. Bonjour, messieurs. Je vous souhaite la bienvenue au nom de tous mes collègues. J'ai, pour ma part, été agréablement surpris par le caractère assez concret et étonnamment précis de votre mémoire et du plan d'action qui l'accompagne. Je prends aussi bonne note de votre dernière remarque sur les compressions budgétaires en faisant valoir qu'il est rafraîchissant de voir que vous en faites état sans en faire le bouc émissaire unique et commode de tous les problèmes de l'école montréalaise.

● (11 h 50) ●

Deux questions, simplement, en raison de nos contraintes de temps. Vous ouvrez votre mémoire en disant que vous constatez un redressement lent mais constant du rendement des élèves. Les chiffres, en effet, vous donnent raison, mais les chiffres que vous présentez sont des moyennes globales. Est-ce qu'il vous serait possible, très brièvement, de nous présenter, peut-être, un tableau un petit peu plus fin et un petit peu plus nuancé de la situation selon les divers quartiers de l'île et d'essayer de voir, là-dedans, à travers le temps, si la situation vous semble peut-être se redresser dans certaines parties de l'île ou se dégrader dans d'autres? Bref, un tableau un petit peu plus localisé et ponctuel de la situation, plutôt que simplement une moyenne globale.

Et la deuxième question porte sur votre appel à la remise en question de ce que vous appelez certains éléments structurants de l'école liés à l'organisation scolaire et pédagogique. Vous avez, dans ce passage, une phrase un peu sibylline sur le fait que l'introduction du titulariat remettrait en cause certains aspects des actuelles conventions collectives. J'aimerais vous entendre plus à fond là-dessus, d'une manière plus concrète et plus imagée.

M. Pallascio (Michel): Pour votre première question, naturellement, les chiffres proviennent du ministère, ce sont les chiffres globaux, peut-être que je vais demander à mes collègues à savoir si on les a de façon plus pointue. Ce qu'on peut vous dire, c'est que, quand on regarde le tableau de l'ensemble des écoles de la commission, ça, je ne vous apprend rien de nouveau en vous disant que les écoles de milieux défavorisés sont celles où les retards scolaires, où les difficultés scolaires sont les plus importantes. Par contre, je n'ai pas la réponse — je ne sais si mes collègues ont la réponse — à savoir si, pour ces écoles-là, le résultat s'est amélioré de façon aussi générale que les chiffres que l'on vous présente. Je ne sais pas si...

M. Archambault (Yves): Je pense qu'il faudrait avoir les chiffres par-devers nous. On n'a pas les chiffres pour les 230 écoles, parce que, quand on parle de CECM, on parle de 230 écoles. Mais soyez assurés, il y a une façon de procéder à la CECM, c'est qu'on publie à chaque année, pour chaque école, les chiffres qui s'appliquent à leur milieu, et c'est la base du plan d'action que chaque école doit élaborer.

Il y a une chose, peut-être, un commentaire qu'on doit faire, c'est que, dans les milieux défavorisés, les progrès réalisés dans nombre d'écoles sont plus importants que les progrès réalisés dans d'autres écoles. Les écoles qui vivent l'Opération renouveau depuis 20 ans, qui ont développé une habileté à définir des projets, à mettre en place des actions, à évaluer leurs actions, à se concilier les agents de la communauté, ces milieux-là ont des résultats tout à fait exceptionnels, évidemment, en considérant leur niveau de défavorisation. Quand on compare les résultats scolaires de ces écoles-là avec leur niveau de défavorisation, certaines écoles ont des performances tout à fait exceptionnelles. Si vous souhaitez, on pourrait vous faire parvenir plus en détail ces chiffres-là. Évidemment, vous comprendrez que nous ne les avons pas par-devers nous, ce matin.

M. Bergevin (Pierre): Une remarque qu'il est possible de faire, cependant. Je cite une école que vous connaissez probablement par les médias, l'école Saint-Luc, où on retrouve un taux d'élèves d'origine allophone à plus de 90 %. Cette école-là, aux examens ministériels, l'an passé, s'est classée parmi les 10 meilleures écoles des huit commissions scolaires de l'île de Montréal. Pourtant, à chaque année, 12 % de sa clientèle, environ, abandonne les études.

Une récente étude publiée par le ministère de l'Éducation, au printemps dernier, «Portrait démographique des élèves de l'accueil...», nous révèle ceci: Lorsqu'un élève entre dans notre système scolaire dans une classe d'accueil au niveau de la maternelle, il a des chances d'être diplômé, chez les jeunes, dans une proportion de 70 %, nous dit l'étude ministérielle, supérieure à l'ensemble de la population québécoise pour la même cohorte de 1989 à 1991. Lorsqu'il arrive dans une classe d'accueil à l'âge de 12 ans et plus, soit à l'école secondaire, ce n'est que dans une proportion de 35,5 % qu'il a des chances d'être diplômé.

Or, nous recevons, à la CECM, dans certaines de nos écoles comme l'école Saint-Luc, beaucoup d'élèves qui arrivent dans le système scolaire au secondaire, ce qui, quand on raffine l'étude, nous révèle une problématique particulière. À l'opposé, la forte concentration de la pauvreté dans certaines de nos écoles associée à une très grande mobilité... Je pense à Pierre-Dupuy, au centre-sud, où on a révélé que près de 60 % des élèves, au cours de leur curriculum secondaire, connaissent une mobilité. C'est-à-dire que, dans cette école-là, il y a moins de quatre élèves sur 10 qui débutent leurs études secondaires dans l'école et qui terminent dans cette même école. Voilà des éléments qui jouent énormément.

M. Pallascio (Michel): Pour reprendre l'exemple de Pierre-Dupuy, je pense qu'il faut regarder... C'est pour ça qu'on dit, un peu plus loin: On ne doit pas juste tenir compte des résultats scolaires. Pour reprendre la réflexion qu'un enseignant faisait à propos de Pierre-Dupuy, il faut regarder combien il est beau que ces étudiants-là se soient présentés aux examens du ministère. Et c'est ces éléments-là qu'il faut regarder dans ce genre de clientèle. C'est important.

Pour la deuxième question, en ce qui concerne le tituliariat, il faut comprendre — et peut-être que mes collègues pourront le préciser — qu'un enseignant doit absolument enseigner plus de 50 % de son temps dans une matière. Donc, à un moment donné, retrouver un enseignant qui va enseigner toutes les matières à l'intérieur du programme, actuellement, je ne pense pas que ce soit possible dans le cadre du régime actuel. Alors, ce que l'on demande et ce que l'on retrouve dans notre proposition, c'est pouvoir en faire un poste de travail unique, si vous voulez, reconnu et que les enseignants, de façon volontaire, ceux qui veulent agir à titre de titulaire dans les classes puissent avoir cette reconnaissance et puissent le faire.

M. Facal: Quel accueil on a fait à cette suggestion?

M. Pallascio (Michel): Pardon?

M. Facal: Quel accueil vos partenaires ont-ils fait à cette suggestion?

M. Pallascio (Michel): Là, je ne pourrais pas vous dire, répondre à cette question-là dans le moment. C'est une proposition qui est sur la table, parce que, actuellement, ce qu'on... Il faut dire que notre plan d'action part d'une réflexion des intervenants du milieu. Beaucoup de monde souligne l'importance, en tout cas, de regarder cette forme-là, le tituliariat, le mentorat, le tutorat. Alors, quand on regarde le tituliariat, qui est une formule qui revient fréquemment, surtout de la part, peut-être, des parents, il se pose la question technique, là, qu'il faut l'adapter, à un moment donné, et pouvoir y répondre. Et, pour y répondre, il faut absolument apporter une modification au régime.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Archambault.

M. Archambault (Yves): Mais, depuis plusieurs années, on s'interroge sur cette problématique-là. La question est de savoir: Est-ce qu'on doit maintenir les champs de spécialisation au secondaire? Mais, dans la mesure où on doit les maintenir, il serait favorable à des expériences de décloisonnement que le champ tituliariat puisse exister dans les conventions collectives.

Votre début de question, c'est poser la question sur la structuration de l'école. Nous avons mis une réflexion assez importante sur les éléments structurants

de l'école. Quitte à manquer de nuance et à faire une caricature, on en arrive, nous, à croire que l'école d'aujourd'hui, c'est la même que nous avons fréquentée il y a, pour ma part, une quarantaine d'années, que nos grands-parents ont fréquentée. Bien sûr, on a modifié nos approches pédagogiques, nos manuels scolaires. Mais, essentiellement, l'enfant entre en première année au début de l'année et il est condamné à demeurer en première année jusqu'à la fin d'année. Qu'il ait réussi en décembre, en janvier, en février l'atteinte de tous les objectifs, on le condamne à faire du surplace. Si, malheureusement, cet enfant-là réussit l'atteinte des objectifs seulement au bout du onzième mois, on va lui donner une étiquette de doubleur, on va attaquer son estime de soi et on va l'obliger à redoubler ou à le placer dans des services qui, l'élève le sait fort bien, sont des services faits pour des enfants en difficulté.

Alors, quand on pense à restructurer l'école, réorganiser l'école, on n'a pas été très imaginatif, au Québec, ces dernières années, pour changer l'école, les éléments structurants l'école. Et là je réfère à l'entrée continue, la sortie variable au niveau du primaire. Ce serait envisageable, ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Archambault. M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Merci. C'est avec grand plaisir que je vous salue, M. Pallascio, M. Archambault, M. Bergevin. Je tiens également à souligner la qualité de votre mémoire et également la qualité de votre plan. Je ne reprendrai pas les éloges du député de Fabre, mais je les partage entièrement.

• (12 heures) •

J'ai une ou deux petites questions sur la décentralisation et sur votre plan d'action. Vous dites, autour de la page 9, qu'une nouvelle philosophie de gestion préside au projet de la CECM. Vous êtes passés du plan Une école centrée sur l'apprentissage pour maintenant vous diriger vers Une école, un plan, ce qui implique une décentralisation. C'est déjà amorcé. La question que je vous pose, c'est: Est-ce que le personnel scolaire, dans l'ensemble de vos écoles, est prêt à recevoir la nouvelle mission que vous leur accordez? Parce que vous dites bien que le choix des moyens appartient désormais à chaque milieu et que l'institution est là largement comme soutien. Ça, c'est la première question. Et j'imagine, ça, c'est la responsabilité du directeur général et de M. Bergevin. Mais, en ce qui concerne la responsabilité du Conseil des commissaires, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt votre résolution adoptée au mois de février dernier que vous reproduisez en annexe. Et là j'ai vu comme certains relents d'une centralisation. On invite, d'une part, les directions des établissements à intégrer à leur plan annuel une série de considérations qui font à peu près trois pages, et on semble leur dicter une ligne de conduite. Je ne veux pas reprendre tous les éléments, mais chaque fois qu'on dit «viser à la mise en place d'une véritable communauté d'apprentissage, et

notamment», dans le «et notamment», il y a toujours trois, quatre ou cinq paragraphes qui viennent diriger l'effort qui est censé venir, désormais, de chaque milieu. Alors, une responsabilité à deux paliers, au niveau de la décentralisation. Et c'est sûrement le fait qu'on doit changer un petit peu la culture de la CECM, qui a vécu, pendant un certain nombre d'années, sous l'école centrée sur l'apprentissage, ce qui avait un petit peu des effets très centralisateurs. Alors, j'aimerais vous entendre là-dessus. Quels moyens vous prenez pour faire en sorte que votre structure, votre personnel soit prêt à mettre à exécution votre excellent plan d'action?

La Présidente (Mme Blackburn): M. Pallascio.

M. Pallascio (Michel): C'est toujours difficile de répondre pour l'ensemble du personnel à cette question-là. Par contre, il y a des éléments qu'on peut souligner, qui sont très positifs. Je pense que le phénomène de décentralisation, il a commencé sous la férule du député de Marquette; donc, ça fait quand même deux ou trois ans. Actuellement, nous avons connu ce qu'on a appelé la reddition de comptes, c'est-à-dire qu'en plus de la décentralisation, la décentralisation budgétaire au niveau des écoles, il y avait quand même un corollaire, c'est-à-dire que les directions d'école devaient rendre compte publiquement de la gestion de l'école, des actions qu'elles avaient entreprises, des actions qu'elles prévoyaient entreprendre dans l'année suivante. Cette reddition de comptes devait se faire devant les parents, les enseignants, enfin les commissaires et tout ça, dans toutes les écoles, au niveau des regroupements aussi et des unités. Quand on regarde la participation des enseignants, entre autres, à cette... Quand on parle de reddition de comptes, c'est un grand mot, là, qui fait peut-être peur, mais, en fait, c'était plus un échange, où on mettait sur la table les données permettant aussi au personnel de connaître l'ensemble du tableau à l'intérieur de sa propre école, donc une participation aussi du personnel aux décisions qui se prenaient au niveau local. Alors, c'est peut-être un élément qui est très significatif de la réponse du personnel. Et je puis dire que les échos qu'on en a, à travers la Commission, sont très positifs de cette formule qui a été utilisée.

En ce qui concerne, peut-être, la deuxième partie de votre question concernant cet aspect qui a l'air un peu centralisateur dans la proposition, je pense qu'il faut peut-être le regarder plus dans la fonction d'éléments larges, sur lesquels on voudrait que les écoles... on voudrait attirer l'attention des écoles. On voudrait aussi qu'elles respectent certains objectifs généraux, naturellement, de l'institution, avoir aussi un travail qui se fait de façon harmonieuse dans l'ensemble des écoles, ce qui ne va pas à l'encontre d'une activité locale diversifiée, selon les besoins, ou des moyens d'action locaux qui pourraient être mis en place pour rencontrer ces objectifs-là. Mais c'est sûr qu'il y a deux objectifs principaux que nous ramenons à nos directions d'école: la réussite éducative et la persévérance scolaire. Alors, les éléments, ce sont,

si vous voulez, un développement des objectifs sur lesquels on demande à toutes les écoles de porter une attention particulière, tout en leur laissant le soin de développer des moyens d'action, au niveau local, selon les besoins qu'elles vont déterminer.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Kieffer, député de Groulx.

M. Kieffer: Mme la Présidente, M. le président, mes préoccupations vont vers la formation professionnelle. Vous en avez parlé. J'ai regardé un peu votre plan d'action. Je retrouve, au niveau de votre axe d'intervention, l'idée que la lutte contre l'abandon doit nécessairement être arrimée à l'élaboration de moyens locaux, et j'insiste sur l'utilisation du terme «locaux», et adaptée à l'environnement de l'école. J'ai une question double. Lorsqu'on parle de formation professionnelle au secondaire, avec toute la dévalorisation que ce type de formation a connue depuis un bon bout de temps, on parle, entre autres, du premier niveau où l'élève, suite à une formation x, aura accès au marché du travail. Bon. La formation professionnelle, ça doit donner les outils de travail à l'élève pour aller se trouver une job. Concrètement, c'est ça que ça signifie. Ça devrait aussi signifier — et Mme Pagé le soulignait, dans son exposé — que l'élève doit pouvoir poursuivre. Donc, il y a l'idée de pont, de continuum entre la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au cégep, et encore plus loin.

Par ailleurs, ça signifie aussi que cette formation professionnelle doit répondre aux besoins spécifiques des entreprises, des employeurs, des «bosses», de ceux qui engagent. Alors, ma question est: Comment est-ce que vous négociez ou comment vous discutez avec le réseau des cégeps, dans la région de Montréal, sur la nécessaire ou les nécessaires ponts à établir entre la formation professionnelle donnée au secondaire et la formation technique? Parce que je sais que, entre les cégeps et les universités, ça va assez bien, on a réussi à établir toute une série de ponts, mais je sais aussi qu'entre la commission scolaire et le cégep c'est beaucoup plus difficile. J'aimerais avoir votre bilan à ce niveau-là.

Et, deuxièmement, la deuxième question: Comment vous entrevoyez la synergie, la nécessaire synergie entre les entreprises qui ont des besoins spécifiques? Le Québec s'appuie et est fondé sur les PME; on axe de plus en plus notre développement économique vers des PME efficaces et à haute valeur ajoutée. Ça signifie donc que l'école devra se rapprocher, surtout au niveau du volet formation professionnelle. Je ne parle pas de volet fondamental, les mathématiques, le français, etc. Je parle de volet formation professionnelle, purement. Comment vous entrevoyez ce lien-là entre l'école et l'entreprise?

La Présidente (Mme Blackburn): Avant de donner la parole à M. Pallascio, vous allez me permettre de rappeler un peu le mandat de la commission qui est d'essayer, avec les différents témoins présents à cette

commission, de cerner les principaux facteurs de réussite scolaire. Je voudrais juste qu'on se le rappelle et qu'on puisse, avec les personnes qui ont accepté de répondre à notre invitation, un peu creuser davantage dans cette direction. M. Pallascio.

M. Kieffer: Un instant, Mme la Présidente. Vous avez tout à fait raison. Si je pose cette question-là, par rapport à la formation professionnelle, c'est que je pense que la formation professionnelle est une des clés au raccrochage scolaire.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le président.

M. Pallascio (Michel): D'abord, pour la première partie de la question, concernant les liens avec les cégeps, je dois vous dire que, récemment, il y a eu une table de gestion composée des commissions scolaires de la région de Montréal et des cégeps de la région de Montréal. Donc, il y a une table de coordination qui vient d'être mise en place pour justement coordonner les activités entre les deux secteurs, et on espère que ça va porter fruit. On a déjà une entente récente avec un cégep, le cégep de Bois-de-Boulogne, qui... Pour vous montrer l'exemple de l'importance — c'est vrai, c'est très important — nous avons un secteur secrétariat et commerce où nos élèves, quand ils terminaient, n'avaient pas les critères pour même travailler au gouvernement. Alors, maintenant, il y a entente avec le cégep de Bois-de-Boulogne pour un arrimage et pour que nos élèves puissent continuer après, au collégial, dans le même domaine. Donc, ce sont des ententes qui se développent au fur et à mesure pour essayer de répondre le mieux possible au problème que vous mentionnez, soit les liens entre les deux secteurs.

En ce qui concerne les entreprises, il y a plusieurs types d'échanges qui se font: un, à l'école Saint-Henri, entre autres, il y a une table, là aussi, de coordination des différents... Parce que, à Saint-Henri, il y a un secteur professionnel multisectoriel et il y a une table multisectorielle des entreprises qui participent avec les gens du milieu scolaire à l'élaboration non pas des programmes, mais, enfin, des activités à l'intérieur de l'école, des objectifs et tout ça. Autre exemple que nous avons aussi: l'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal. Même si des fois ça cause certains problèmes, c'est un exemple typique de relation avec l'industrie, où l'industrie a fourni pour plusieurs millions de dollars d'équipement à l'école et qui... Pour elle, c'est très important, cette école-là, et les liens sont très étroits. Il y a un organisme, un conseil, si vous voulez, conseil d'administration CECM et représentants de l'entreprise, pour voir un peu au développement de l'école et aux besoins de l'entreprise, pour que l'école réponde aux besoins de l'entreprise. Ce sont des exemples et des points par lesquels nous sommes très préoccupés et que nous voulons développer dans tous les secteurs auxquels nous avons affaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Pallascio. Oui, M. Bergevin.

• (12 h 10) •

M. Bergevin (Pierre): Je me permets de rajouter, en guise de détail, qu'au cours de la dernière année scolaire sept rencontres ont eu lieu entre les représentants des cégeps et des commissions scolaires de l'île de Montréal. On a ainsi créé, comme le disait M. Pallascio tantôt, formellement une table de gestion cégeps et commissions scolaires pour la formation professionnelle et technique. Nous mettons beaucoup d'espoir dans ce partenariat des gens de l'éducation qui sont à la base du développement de la formation professionnelle.

D'autre part, de façon un peu pointue, M. Pallascio faisait allusion à Saint-Henri, tantôt. Nous avons développé une formule un peu particulière avec la maison Birks, en bijouterie, où des élèves vont, en atelier, chez Birks, faire une partie de leur formation. L'alternance travail-études, au niveau de la formation professionnelle, est quelque chose de relativement récent au Québec. On a peu d'historique pour fonder nos actions actuelles. C'est là une expérience qui devrait être éclairante pour le développement de la formation professionnelle en utilisant la voie de l'alternance travail-études, utiliser l'expertise des gens qui déjà exercent le métier, associée à l'expertise de nos maîtres scolaires pour donner une véritable formation aux élèves qui soit à la fine pointe de ce que demande l'entreprise.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. le député de Bourassa, M. Charbonneau.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, Mme la Présidente, deux questions. J'ai examiné le plan d'intervention, les six axes. Il y a des engagements, derrière, à l'appui de chaque axe et de la part de la direction des établissements, direction de regroupements, direction des services centraux. Dans le cas du premier axe, on voit aussi la direction du Centre des enseignants. Pourriez-vous nous dire ce qu'il en est du Centre des enseignants et pourquoi il n'y a pas d'engagement du Centre des enseignants derrière les autres axes?

Deuxième question, qui est issue d'un constat que j'ai fait dans mon comté. Il y a une polyvalente qui accueille beaucoup d'enfants d'origines ethniques et qui les intègre, avec les moyens du bord, au niveau secondaire. M. Bergevin a mentionné, tout à l'heure, que plus ils étaient accueillis tardivement, plus le niveau d'échec était élevé. Je me suis laissé dire par les gens de l'école que c'est le manque de moyens pour leur enseigner le français qui est le problème. Ils ont une trop brève période d'apprentissage du français qui leur est prévue. Ce sont surtout des personnes d'origine haïtienne — je vais mentionner les trois sources principales — libanaise et vietnamienne, qu'on prend pour des francophones, malheureusement, à certains niveaux des administrations parce qu'ils sont dans la liste des pays francophones. Imaginez-vous! Ça fait qu'on pense que les Haïtiens qui arrivent ici, en 1996, savent le français, ou à peu près,

ou devraient le savoir. C'est marqué, ils sont dans la francophonie. Ce n'est pas vrai du tout, pas les Haïtiens qu'on reçoit maintenant, ces années-ci, ni les Libanais qu'on reçoit ces années-ci. Autrefois, les Libanais qui arrivaient par l'immigration savaient le français. Aujourd'hui, c'est moins vrai, ce n'est même pas vrai du tout, et les Vietnamiens non plus.

Alors, je me suis laissé dire qu'il faudrait doubler et tripler les moyens d'apprentissage du français à la disposition de ces gens-là pour enrayer le problème du 35 %... 65 % que M. Bergevin... Où est-ce qu'on trouve ça, dans votre plan d'action? Ou bien avez-vous l'intention d'inscrire de tels moyens, dans votre plan d'action, étant donné qu'il y a une source très précise de décrochage? Quand on dit 35 %, on vient de mettre le doigt sur quelque chose de très particulier.

M. Pallascio (Michel): Ce n'est peut-être pas nécessairement à l'intérieur du plan d'action. Je vais revenir sur votre première question. Alors, le Centre des enseignants, ce n'est pas... D'abord, je pense que c'est un modèle unique, le Centre des enseignants, à la Commission; ça ne relève pas de la Commission, mais c'est réellement un centre autonome, si vous voulez. Sur ce côté-là... Et nous n'avons pas, si vous voulez, à dicter ou à proposer des objectifs ou des mesures à ce Centre. Je ne sais pas si ça répond à votre question.

M. Charbonneau (Bourassa): Vous avez obtenu, pour votre axe premier, leur appui. Comment se fait-il qu'on ne retrouve pas cet appui ailleurs? Qui dirige ce Centre et comment se fait le dialogue entre vous et ce Centre?

M. Pallascio (Michel): Ce sont les regroupements d'enseignants qui dirigent ce Centre. Je ne sais pas si, M. Bergevin, vous avez...

M. Bergevin (Pierre): C'est ça. Il y a un conseil d'administration, au Centre des enseignants. Le conseil d'administration est composé majoritairement d'enseignants. Il fonctionne avec un budget qui lui est attribué, de un, par la commission scolaire, à même son allocation de base, et, de deux, par des fonds qui proviennent de l'enveloppe budgétaire du perfectionnement des enseignants. Ce Centre jouit d'une autonomie complète quant à son fonctionnement. Ça a été, lors de nos négociations avec le syndicat qui représente les enseignants, un point central.

C'est la raison pour laquelle, au niveau de notre première piste d'action, qui traite de la communauté d'apprentissage où la recherche des divers partenariats est fondamentale, on a voulu placer une référence quant au Centre des enseignants. Par respect, cependant, pour leur autonomie dans l'ensemble des autres pistes, on n'a pas voulu donner d'indication de quelque nature que ce soit pour orienter leur travail, conscients qu'ils pouvaient le faire d'eux-mêmes, à partir de la référence sur la piste un.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Archambault.

M. Archambault (Yves): Oui. Par exemple, dans la piste qui parle de la gestion de classes, améliorer, supporter la gestion de classes, le Centre des enseignants est au cœur des supports qui sont offerts aux enseignants pour améliorer leur gestion de classes. Alors, il y a des implicites, à l'intérieur de la Commission, qu'il ne semblait pas être important de manifester. C'est dans cette perspective-là qu'on n'a pas placé... Mais, à la limite, on aurait pu placer le Centre des enseignants dans chacune des pistes puisqu'il offre à l'ensemble des enseignants de la CECM des possibilités de perfectionnement dans l'ensemble des domaines d'intervention et de perfectionnement.

M. Pallascio (Michel): Pour répondre à la deuxième question, dans le moment, vous touchez à un point très important, à savoir qu'il n'y a pas de modèle unique justement dans ce programme de francisation des allophones, mais vous touchez aussi un point concernant certaines clientèles qui ont des difficultés majeures; je vais vous donner la population créole en général. On sait que cette clientèle-là a un taux important de décrochage, plus important que la moyenne de toutes les autres communautés, entre autres, et elle a des difficultés scolaires importantes. Alors, il faut lui apporter un soutien absolument particulier sur ce côté-là.

Mais il n'y a pas simplement cet aspect-là. On l'a mentionné à un moment donné, dans le mémoire, la sous-scolarisation est un élément très, très important et en plein développement. Des élèves nous arrivent avec trois ans de retard scolaire et plus, de milieux qui ne connaissent pas la langue française, dont non seulement il faut procéder au rattrapage, mais, en plus, leur apprendre une langue qu'ils ne connaissent pas. Alors, ça demande des ressources absolument très importantes de ce côté-là. Actuellement, le programme de francisation, les classes d'accueil, qu'on appelle, n'est que d'un an et on peut aller jusqu'à deux ans pour 50 % de cette clientèle-là. C'est sûr que ce n'est pas suffisant; dans bien des cas, ça ne répond pas aux besoins d'une clientèle qui a changé à travers les années. Alors, quand on parle de sous-scolarisation, ce sont des élèves qu'on peut identifier, entre autres latino-américains; ce sont des pays en guerre, des jeunes qui n'ont pas connu de scolarisation et qui ont des retards très, très, très importants qu'il faut rattraper.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Pallascio. Brièvement, votre plan d'action est remarquable. J'endosse les propos antérieurs. Vous identifiez un certain nombre de mesures, interventions précoces, autonomie véritable des écoles — je traduis — diversification des diplômes, et vous dites: Pour mettre fin aux coupures, aux compressions. Est-ce que vous diriez que, dans toutes les mesures que vous avez mises en place... Est-ce que je lis bien si je dis que le facteur qui

a le plus d'effet sur la réussite scolaire, c'est ce que vous appelez la collégialité ou la communauté d'apprentissage? Est-ce que je lis bien en disant: C'est vraiment ça qui a le plus d'effet sur la réussite scolaire?

M. Pallascio (Michel): Oui, on pourrait dire ça parce que, comme on le mentionnait tout à l'heure, nos écoles proviennent de milieux différents. Elles ont des clientèles très différentes d'un coin à l'autre. On ne peut pas passer à côté du fait que ceux qui connaissent le mieux les mesures à prendre pour tenter d'améliorer le résultat sont ceux qui travaillent sur le terrain, donc au niveau du personnel, des parents et aussi du milieu social autour, les organismes communautaires ou autres services qui gravitent autour de l'école et qui peuvent ensemble prendre les moyens. C'est le but de la décentralisation chez nous. C'est réellement d'aller donner le maximum de moyens, faire ressurgir le maximum aussi d'éléments de solution du milieu.

La Présidente (Mme Blackburn): J'ai compris aussi que vous étiez contre... que vous ne croyez pas au redoublement.

M. Pallascio (Michel): Effectivement. Mais, écoutez, il ne faudrait pas en faire un absolu, ni dans un sens ni dans l'autre, dans le moment présent.

La Présidente (Mme Blackburn): Non, parce que c'est très variable, ça.

M. Pallascio (Michel): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous le savez comme moi, mais...

M. Pallascio (Michel): On constate que ceux qui ont des retards scolaires ont une propension visible au décrochage scolaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Plus élevée à décrocher.

M. Pallascio (Michel): On pense qu'on doit trouver toutes sortes de... Quand on dit qu'il n'y aura pas de redoublement, il faut quand même apporter des éléments de soutien et d'appui aux élèves d'une façon le plus précoce possible pour justement éviter d'avoir à faire face à une telle mesure. Mais, l'éliminer complètement, je ne sais pas si c'est réaliste.

La Présidente (Mme Blackburn): À présent, vous évoquez la possibilité du travail-études, mais dans une autre perspective. Ce que j'ai lu, c'est l'idée que, comme il y a un 50 % des jeunes qui travaillent plus de 20 heures-semaine, prenons ça en compte et permettons-leur d'étudier à temps partiel. J'ai trouvé ça un peu gros.

• (12 h 20) •

M. Pallascio (Michel): Oui. Bien, écoutez, c'est pour ça que je voudrais peut-être préciser quelque chose. Vous avez le plan d'action... D'ailleurs, vous ne retrouverez pas ça nécessairement dans le plan d'action, mais il y a des pistes de réflexion. Et je voudrais être clair, ce n'est pas quelque chose qui a été... ce n'est pas une position de la CECM. On l'a indiqué comme élément de réflexion sur lequel... C'est incontournable. Il faut absolument se pencher là-dessus, regarder, peut-être à titre expérimental, certaines mesures à prendre, mais certainement pas...

La Présidente (Mme Blackburn): Généraliser.

M. Pallascio (Michel): Voir un peu, étudier ces questions-là de façon plus précise, parce que c'est un phénomène qui existe. Est-ce qu'il est... Nous aussi, nous avons proposé... Une résolution du Conseil des commissaires demande, entre autres, aux milieux que les jeunes ne soient pas à l'extérieur de l'école durant le temps des classes, ces choses-là. Naturellement, c'est un milieu montréalais, c'est un petit peu difficile. Mais on a demandé de faire face à cette situation, demandé au gouvernement de nous aider à prendre des mesures dans ce sens-là. Mais c'est une piste de réflexion qu'il faut regarder. Nos élèves travaillent. Est-ce qu'il y a des moyens de remédier à cette situation-là, de les aider, ceux qui travaillent, à quand même pouvoir compléter leurs études? Mais ce sont des pistes de réflexion.

La Présidente (Mme Blackburn): Évidemment, Montréal, ce n'est pas Saint-Jérôme, mais vous avez pris connaissance du mouvement qui s'est initié, à Saint-Jérôme, moi, qui m'a impressionné.

M. Pallascio (Michel): Ce que je veux dire, c'est que ce n'est pas toujours adaptable à tous les milieux.

La Présidente (Mme Blackburn): Non, c'est ça. Je suis d'accord.

M. Pallascio (Michel): C'est toujours cette question-là. Une réflexion importante, c'est qu'on constate qu'en cinquième secondaire 24 % décrochent au moment où ils arrivent en cinquième secondaire, soit un an avant la fin des études. C'est très, très questionnant sur l'intérêt des élèves à l'école.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Si vous avez des propositions plus précises quant aux actions que pourrait mener le gouvernement pour aider les jeunes à conjuguer à la fois les études et le travail, nous, on serait intéressés, là-dessus, à avoir votre réflexion, même sommaire.

Je voudrais vous remercier de votre contribution aux travaux de cette commission et vous dire, comme mes collègues autour de cette table, comme il ne s'agit pas d'une commission à caractère partisan mais vraiment qui a comme objectif de contribuer à la réflexion qui est

en cours, on va retenir les principaux éléments. Moi, j'ai souligné celui qui avait retenu mon attention, mais je ne doute pas que mes collègues ont fait la même chose. M. Charbonneau.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui. En conclusion, j'aimerais souligner, moi aussi, l'appel que le président de la CECM a lancé au gouvernement de cesser de comprimer, à coups de centaines de millions, le système scolaire, particulièrement au primaire et au secondaire. C'est un appel très important et j'espère que nous ferons l'unanimité ici pour le répercuter plus tard.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Merci.

M. Pallascio (Michel): Merci beaucoup de nous avoir entendus. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs, j'inviterais maintenant les porte-parole du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire à prendre place.

M. le président, M. Payeur. Bonjour monsieur. Je vous inviterais à nous présenter la personne qui vous accompagne.

**Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire (CRIRES)**

M. Payeur (Christian): Oui. Il me fait plaisir de vous présenter mon collègue et directeur du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, qui est Égide Royer, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Moi-même, je suis, bien sûr, vous l'avez dit, président du conseil d'administration du CRIRES; je suis aussi chercheur au CRIRES et à la CEQ, Centrale de l'enseignement du Québec, puisque le CRIRES, qui existe déjà maintenant depuis cinq ans, est fondé sur un partenariat original entre la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et la Centrale de l'enseignement du Québec. Je pense que je laisserai la poursuite de cette mise en situation à Égide, et nous partagerons, bien sûr, la présentation de notre mémoire à deux voix.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Alors, je veux vous rappeler que vous avez 20 minutes pour la présentation; le reste du temps se partage entre les membres de la commission. Je vous écoute.

M. Royer (Égide): Mme la Présidente, Mmes et MM. les membres de la commission, on avait déjà eu l'occasion de se rencontrer, je pense, en juin, où, à l'époque, j'avais simplement souligné ce qu'on en savait au niveau des caractéristiques qui rendent les programmes d'intervention efficaces en milieu scolaire pour prévenir l'abandon scolaire ou pour favoriser la réussite scolaire.

Aujourd'hui, c'est davantage sur des actions concrètes — si j'ai bien compris, entre autres, la demande que vous nous aviez formulée — qui reposent sur de la recherche et du développement par rapport aux interventions susceptibles de prévenir l'abandon scolaire et dans un contexte québécois. Le CRIRES, mon collègue le soulignait tout à l'heure, est un centre de recherche unique dans le fait où c'est véritablement une interaction, une collaboration et un partenariat entre les gens de terrain et les chercheurs universitaires.

Je pourrais probablement affirmer, d'entrée de jeu, que l'utilisation, par le monde de l'éducation, de la recherche faite en éducation est, au mieux, pour rester poli, limitée, et qu'il existe quand même un genre de séparation assez importante entre ce qui peut se faire dans les universités, même si ça tend à diminuer, et carrément la pratique des intervenants. Dans quelle mesure les enseignants et les enseignantes réinvestissent en milieu scolaire ou les praticiens réinvestissent en milieu scolaire les recherches universitaires, ça demeure quelque chose de problématique. C'est une orientation qu'a prise le CRIRES, de faire de la recherche avec les intervenants sur le terrain et axée sur l'intervention.

L'essentiel du mémoire et de la première partie que je m'en vais présenter porte plus précisément sur comment ça s'est articulé par rapport à un certain nombre d'études, de recherches, d'interventions qui ont été réalisées ou qui sont en voie d'être réalisées.

La première partie du mémoire soulignait, d'entrée de jeu — et je pense que vous en avez déjà entendu parler ce matin — toute la question que les milieux, ou que la pauvreté comme telle est une caractéristique ou une variable excessivement importante dans l'abandon scolaire. Je ne reviendrai pas là-dessus, si ce n'est qu'un des projets de recherche, qui est en cours présentement et qui débute, essaie de comprendre les variables qui vont expliquer qu'un jeune poursuit ses études, les facteurs qui vont expliquer qu'un jeune poursuit ses études et les facteurs qui vont expliquer aussi qu'un jeune puisse abandonner. Il y a une très grosse étude où on va suivre 1 000 jeunes des régions de Sherbrooke, Trois-Rivières et Québec. On va tenter de comprendre pourquoi les jeunes abandonnent, mais, surtout, on va tenter de comprendre les facteurs de protection qui peuvent entrer en ligne de compte, facteurs qui font que certains jeunes proviennent de milieux défavorisés, certains jeunes proviennent de milieux où plusieurs variables entrent en ligne de compte, qui auraient dû les amener à abandonner, mais qui, malgré tout, n'abandonnent pas. Vous connaissez tous des jeunes qui vivaient dans des contextes, où peut-être on se serait attendu qu'ils ne complètent pas les études secondaires alors que, dans les faits, ces jeunes-là réussissaient à passer au travers et même à très bien passer au travers. Donc, ça, c'est plus une recherche dans une perspective de dimension. Nous allons suivre 1 000 jeunes qui rentrent au secondaire cette année, pendant au moins cinq ans.

L'autre élément sur lequel on a des actions de recherche et qui apparaît très important, même si cette

commission porte sur le secondaire, c'est que les jeunes qui ont cinq ans présentement, dans huit ans ils vont être au secondaire. Aussi vrai que le soleil se lève, on est en voie, véritablement, de supporter le fait qu'une intervention précoce, articulée vient diminuer ou, si vous aimez mieux, améliorer de manière significative la réussite scolaire des jeunes. Dans un secteur qui m'est pointu, à moi — je travaille principalement avec des jeunes en difficulté de comportement — un jeune qui est agressif en maternelle, si vous intervenez tôt, vous avez infiniment plus de chances de l'amener à réussir les apprentissages et l'insertion sociale qui est poursuivie par l'école que si vous intervenez en première secondaire. C'est une évidence en soi.

• (12 h 30) •

Donc, toute la question de la petite enfance fait l'objet d'un certain nombre de projets de recherche qu'on a présentement et qui portent principalement à établir des ponts, à établir même une programmation cohérente entre ce qui se passe dans les milieux de garderie et ce qui se passe aussi dans les milieux préscolaires cinq ans. Il y a une recommandation qui est claire et qui est supportée aussi par nos études, c'est qu'on doit graduellement, autant que faire se peut, améliorer l'accessibilité des services au préscolaire. Je ne vous ferai pas une recommandation de mettre le préscolaire quatre ans, temps plein, pour tous les jeunes du Québec, mais l'idée, c'est qu'on se doit — et c'est dans la perspective du CRIRES aussi — de tenter d'augmenter de quelques crans l'efficacité de nos interventions au niveau du préscolaire. Pas simplement les maintenir, mais au moins les augmenter de quelques crans.

Dans les autres activités de recherche qu'on a, il y a toute la question d'interventions hâtives auprès des élèves à risque. J'avais déjà déclaré ce printemps qu'un jeune qui quitte la troisième année du primaire sans savoir lire — lire étant défini comme l'habileté de comprendre ce que signifie du matériel imprimé sur une page — cet élève-là court des risques énormes de ne pas compléter ses études secondaires: l'habileté à lire étant une habileté générique qui sert à réaliser d'autres apprentissages. Ne serait-ce que pour ça. Et, dans cette perspective-là, on a un programme qui a été implanté sur la Rive-Sud de Montréal, qui est implanté dans plusieurs commissions scolaires de la région de Québec et qui a été évalué, le Programme d'intervention auprès des élèves à risque, qui portait spécifiquement sur l'intervention en lecture, écriture et mathématiques auprès d'élèves à risque de troisième primaire. Encore là, on a des indications que ce type d'intervention est porteur carrément d'efficacité pour prévenir des retards scolaires qui, vous le savez déjà, sont très liés à l'abandon scolaire.

Toute la question de la collaboration école-famille a fait l'objet aussi de plusieurs recherches, autant au niveau de certaines de nos étudiantes au doctorat qu'au niveau de projets d'intervention. Toutes les fois que les parents et les enseignants sont en mesure d'établir un partenariat, pas de l'information qui vient de l'école vers les parents ou pas nécessairement non plus

des critiques qui viennent des parents vers les écoles, mais carrément une interaction entre les deux, on augmente de manière significative l'efficacité de nos interventions et surtout les perspectives de prévention de l'abandon scolaire ou les perspectives qui nous permettent de favoriser la réussite. Dans ce cadre-là, il y a des besoins énormes. Il y a d'autres travaux qui se poursuivent là-dessus pour tenter d'identifier des caractéristiques de programmes efficaces pour favoriser la collaboration de l'école et de la famille, mais vraiment la collaboration.

Il y a eu des programmes de recherche qu'on a eus aussi par rapport à l'aide aux devoirs; programmes de recherche qui soulignent que des habiletés de travail intellectuel se développent au primaire et, comme je le disais un peu en boutade ce printemps, qui soulignent aussi qu'au secondaire le temps consacré aux apprentissages a un lien significatif avec la réussite des apprentissages. Vous allez me dire que ce n'est peut-être pas une révélation au niveau de la recherche, là, mais il demeure qu'objectivement — et j'étais au Congrès international de psychologie, la semaine dernière, et un auteur célèbre a, entre autres, parlé des attentes des enseignants envers les élèves — dans la mesure où vous avez des attentes élevées envers vos jeunes, réalistes mais élevées, vous allez avoir des apprentissages en proportion. Si vous attendez moins, si vos attentes comme telles ou vos demandes par rapport aux apprentissages sont faibles, vous venez limiter d'une certaine manière aussi. Cette attente-là se communique aux jeunes eux-mêmes et on se retrouve dans des situations où les apprentissages sont plus limités. Toute la question de l'encadrement des devoirs et des leçons et toute la question aussi de l'encadrement du travail intellectuel jouaient dans cette perspective-là.

Par la suite, un thème qui m'est très cher, et je vais passer, dans quelques secondes la parole à mon collègue, toute la question des problèmes de comportement et la question de la suspension scolaire. Les taux d'abandon des élèves en difficulté de comportement dans les écoles secondaires au Québec ne sont pas de 35 %, ne sont pas de 40 %, ne sont pas de 50 %, on arrive aux environs de 80 % et plus. Le taux de réussite des études secondaires chez des jeunes qui ont été en centre d'accueil et de réadaptation pour troubles graves de comportement est d'environ 5 % à 6 %, d'après les derniers chiffres que j'ai vus. En clair, ce n'est pas un nombre de jeunes qui est important, mais, si vous enseignez en première secondaire avec un jeune qui perturbe énormément le groupe, qui a des conduites agressives et qui menace carrément son enseignant — dans certains cas, c'est le cas — vous venez de perturber les activités d'apprentissage de la classe. Mais, en même temps, c'est des jeunes à haut risque. Et toute la question de l'expulsion et de la suspension de l'école des élèves du secondaire, qui est un thème qui ne fait pas souvent les manchettes mais qui est bien réel. Nous avons appliqué, entre autres dans une école secondaire, un programme pour en venir à articuler une intervention efficace et,

dans les faits, cette intervention s'est avérée efficace. On n'a pas, comme système éducatif, à retourner des jeunes de 14 ans chez eux, le jour, en disant: Tu es suspendu pour trois jours. On a, pour faire oeuvre d'éducation, à développer d'autres modes d'interventions. Cher collègue.

M. Payeur (Christian): Permettez-moi maintenant d'aborder quelques points supplémentaires, toujours découlant des travaux que nous avons pu mener, dont certains travaux sur la culture de l'école. Je pense que vous avez été plus d'une fois ce matin sensibilisés à l'importance de la culture organisationnelle des écoles pour le succès des jeunes. Je pense que nos recherches démontrent avec éloquence que l'adhésion à un projet institutionnel commun, un climat participatif, des attentes élevées mais réalistes — un peu dans le sens qu'Egide vient de le mentionner — un leadership, un engagement de l'ensemble de intervenants autour de ce projet-là constituent un ensemble de variables d'une culture organisationnelle favorable à la réussite. Ça rejoint des propos que vous avez entendus, ça rejoint aussi une réflexion de longue haleine menée par le Conseil supérieur de l'éducation autour des modes de gestion.

Ce à quoi nous en sommes arrivés maintenant, c'est de dire que la recherche identifie très bien les variables d'une école efficace. Ce qu'on n'est pas en mesure de documenter encore, c'est la transformation d'une culture organisationnelle, qu'on pourrait qualifier d'inefficace, et la faire évoluer vers une culture qui présente ces caractéristiques positives. On est en mesure d'observer, si ça va bien dans une école, mais on n'est pas capable, si ça va mal, de savoir comment transformer par une intervention sur cette culture qui, très souvent, relève de l'histoire, d'un ensemble de pratiques additionnées dans un milieu très précis, très concret. C'est là-dessus que nous comptons mettre en oeuvre un nouveau chantier pour identifier justement quelles sont ces conditions du changement.

Autre élément de réflexion des dernières années qui a été abondamment traité par les médias, c'est la réussite relative des garçons et des filles au secondaire. Tout le monde sait que le taux de décrochage des garçons est beaucoup supérieur à celui des filles. Dit positivement, les filles réussissent beaucoup mieux que les gars. Et, dès les premières années du Centre de recherche, nous avons mené des travaux là-dessus qui ont mis... On n'a pas la prétention d'avoir réglé la question, peu s'en faut, mais au moins d'avoir identifié qu'une des choses qui nuit le plus aux garçons est l'adhésion très forte à des stéréotypes sexistes traditionnels qui sont portés vers les gros bras, le sport, les choses qui les éloignent de la culture de l'école et que ces stéréotypes sexistes sont encore très prégnants chez les jeunes garçons, particulièrement en milieu défavorisé. C'est pour ça que nous avons travaillé à un guide d'intervention sur ces questions-là qui sera publié possiblement dans les mois qui viennent, et qui découle directement des analyses, enquêtes que nous avons menées dans les différents

milieux pour agir sur cette variable-là que nous considérons particulièrement importante.

Dernier point d'importance, avant-dernier point plutôt, c'est que nous avons accordé beaucoup d'importance au développement de voies alternatives ou de voies particulières de scolarisation pour les jeunes se situant dans le deuxième cycle des études secondaires. Là aussi, il y a beaucoup d'expériences en cours. La voie technologique en est une que nous commençons à documenter assez bien; tout ce qui se fait autour de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes nous a aussi préoccupés et on vient de commencer à travailler sur la première année d'expérimentation, la nouvelle filière de formation professionnelle pour les métiers semi-spécialisés. Nos questions, c'est de dire: Quelles sont les variables qui agissent positivement dans le cadre de ces expériences-là? Et ce qu'on peut déjà en conclure, c'est que, pour des jeunes davantage attirés par le travail manuel, par la perspective du marché du travail, par la possibilité de réaliser quelque chose par leurs mains, ces voies-là présentent un intérêt sur certains et qu'il faut travailler beaucoup sur le suivi sur une longue période de façon à renforcer ces éléments-là et à pouvoir départager, dans ce qui agit sur les jeunes, l'effet de nouveauté de l'apport réel d'un programme de formation donné. On pourra peut-être dans l'échange approfondir plus à fond ces éléments-là.

Dernier élément sur lequel nous voudrions insister, c'est sur la recherche en sciences de l'éducation. Nous avons un peu la prétention d'avoir réalisé en cinq ans quelque chose d'intéressant, on l'espère, mais nous avons la conviction de l'avoir fait à contre-courant des tendances lourdes qui agissent sur le milieu de la recherche universitaire à ce moment-ci au Québec.

Autrement dit, en quelques mots, pour vous dire une image qui va sans doute vous parler davantage, nous avons développé, depuis quelques années, ce qu'on appelle un bulletin du CRIRES, qui est diffusé dans l'ensemble des écoles du Québec et qui a pour objectif de transférer les acquis des conclusions de nos recherches vers les milieux de l'intervenant. Le professeur universitaire qui consacre du temps à la rédaction de ce bulletin-là est puni en quelque sorte vu qu'il ne met pas ce temps à la rédaction d'un article savant en anglais, publié aux États-Unis, qui est l'élément premier d'une bonne cote pour obtenir son agrégation. La réalisation d'un bulletin du CRIRES compte pour à peu près zéro dans la valorisation d'un professeur d'université à ce moment-ci, alors que publier, pour du monde, c'est déjà bien — parce que ces revues scientifiques là sont lues par pas grand-monde — et très bien coté, surtout si c'est en anglais. Donc, il y a un problème.

● (12 h 40) ●

Il y a aussi un problème qui nous a été soulevé par Mme Lise Bissonnette, lors d'un colloque que nous avons tenu en regard des états généraux, qui nous disait, et je vous donne quelques chiffres qu'elle citait: «Alors que l'éducation compte pour 24 % des fonds publics, elle ne compte que pour 2 % dans l'effort de recherche

universitaire. Et, si on compare à ce qui se fait au niveau de la santé, qui représente 30 % du budget de l'État et qui compte pour 34 % de l'effort de recherche, on a là un manque flagrant d'efforts concertés pour soutenir la recherche en éducation. » C'est pour ça qu'on pense qu'il est important et urgent qu'il se crée un fonds de recherche en éducation ne fonctionnant pas n'importe comment mais centré sur l'appui à de la recherche-intervention, à de la recherche en appui et sensible aux préoccupations et aux besoins des intervenants sur ces questions-là.

Je laisserai le dernier mot à Égide pour conclure.

M. Royer (Égide): Donc, je m'inspire du résumé qui a été distribué en même temps que le mémoire. Ce mémoire fait état, entre autres, des besoins au niveau de la recherche et du développement par rapport à la question de réussite éducative et suggère la création d'un fonds de recherche en éducation. Deuxièmement, on rappelle que les mesures pour intervenir de manière efficace pour prévenir l'abandon scolaire, favoriser la réussite scolaire, c'est qu'à problème complexe rarement solution simple. Il faut vraiment que les interventions soient multivariées et touchent plusieurs cibles. Par la suite, on a un besoin — et c'est vrai dans tous les secteurs d'activité — de recherches qui viennent soutenir l'intervention. C'est vrai en médecine, c'est vrai en ingénierie et c'est vrai aussi en éducation. Dans cette perspective-là, j'ai l'impression que nous devons consacrer des énergies à établir des partenariats efficaces avec le terrain pour favoriser des mesures ou des types d'interventions qui agissent directement sur la prévention de l'abandon scolaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Vous allez me permettre deux brèves questions. J'ai noté les différents points dans le même ordre que vous les avez donnés: améliorer les services quantitatifs et qualitatifs au préscolaire; des interventions précoces, particulièrement aux deuxième et troisième années du primaire; des attentes élevées mais réalistes par rapport aux élèves, à la fois des parents... Bref, je les ai soulignés.

Si vous aviez à prendre une décision demain matin dans un ordre logique de ce qui est le plus important à prendre immédiatement, ne prenant pas pour acquis qu'il faut exclure tous les autres là, mais, si demain matin vous aviez à agir dans une école, qu'est-ce que vous feriez? Priorités.

M. Royer (Égide): École primaire ou secondaire?

La Présidente (Mme Blackburn): C'est à vous de choisir, là.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Royer (Égide): Je pense que je vais choisir les deux. En ce qui concerne l'école primaire — c'est

entre nous — il y aurait une valorisation excessivement importante de l'habileté à lire et de la maîtrise de la langue chez les enfants du primaire, à cause de ce que j'ai dit tout à l'heure. La deuxième des choses, il y aurait une valorisation importante de l'intervention directe et concrète auprès des jeunes, toujours au primaire, qui éprouvent des difficultés, entre autres des difficultés d'adaptation, parce qu'il y a un coût social énorme à ça.

Au secondaire, il y a toute la question de la formation professionnelle. C'est mon collègue qui est davantage touché par cette question-là. Il y aurait sûrement une question de collaboration école-famille, mais surtout une question d'intervention en termes d'évaluation vers quoi s'orientent ces jeunes-là, entre autres, des jeunes qui éprouvent certaines difficultés importantes à ce moment-ci.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous ne placez pas l'organisation, c'est-à-dire la collégialité de l'école au cœur de ça?

M. Royer (Égide): Oui, oui, c'est comme implicite dans mon commentaire.

La Présidente (Mme Blackburn): C'est ça que je me demandais. Ça va.

M. Payeur (Christian): Excusez-moi. Je pense que si on identifie un changement à opérer, que ce soit dans la diversification des voies, que ce soit au secondaire, que ce soit dans l'intervention précoce auprès des jeunes à risque au primaire, une fois qu'on a identifié ce qu'il faudrait faire, ce qui devient tout aussi important et tout aussi fondamental, c'est la façon de le faire, parce que, dans ces domaines-là, l'enfer peut être pavé de bonnes intentions. Il ne s'agit pas qu'une direction de commission scolaire ou d'école décide du bon projet, encore faut-il qu'il s'inscrive dans une culture organisationnelle, dans une mouvance organisationnelle, qui soulève l'adhésion, qui embarque tout le monde. C'est ce qui, croisé aux autres résultats de recherche, nous amène à dire qu'il traverse toutes les autres propositions qu'on pourrait faire. Il n'y a pas de mauvaise idée, il n'y a pas de mauvais projet, il y a aussi la façon de les faire.

S'il y a une priorité à établir dans les priorités qu'on vient de vous suggérer, de viser les milieux défavorisés socioéconomiquement nous apparaît être une priorité dans la priorité. Tout ça s'entrecroise, finalement.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Merci, Mme la Présidente. Je voudrais féliciter le Centre de recherche de son travail qui est toujours de plus en plus concret, qui nous apporte des idées, à partir d'études sur le

terrain, très immédiates. Vous n'avez pas honte de dire que vous en êtes encore à un stade de démarrage, jusqu'à un certain point, où vous avez des résultats parfois contradictoires, parfois un peu hésitants. Ça fait partie de la démarche, c'est bien de le dire. Alors, c'est pourquoi je note, ici, cette demande ou cette suggestion d'améliorer le financement de la recherche en éducation. J'espère que la commission va porter intérêt à cette piste, ici. C'est un secteur sous-développé de la recherche depuis longtemps, et on nous le rappelle ici.

Vous avez apporté plusieurs pistes de travail et vous faites état de plusieurs recherches. Je voudrais vous demander votre avis sur la piste que M. Archambault, de la CECM, mentionnait tout à l'heure — vous étiez sans doute présents — lorsqu'il a dit: Les enfants qui sont devant nous fréquentent à peu près le même genre d'école que nous avons fréquentée et que nos parents ont fréquentée, c'est-à-dire que, si les objectifs sont atteints en quatre mois, l'enfant doit faire du surplace pendant encore six mois, etc. Est-ce que vous avez évalué cette situation où se retrouvent des enfants qui décrochent, non pas parce qu'ils ne sont pas assez vite, mais parce qu'ils sont trop vite? Ils sont plus vite que la moyenne et se désintéressent de l'école parce qu'on les fait tourner en rond au lieu de leur permettre la promotion continue et sortir de la première après quatre mois. S'ils savent lire après quatre mois, fini, la première année, on passe à l'étape suivante et on avance comme ça dans le système à la mesure de sa capacité, et non pas maintenus dans des structures qui, finalement, nuisent. Moi, j'ai constaté cette situation. Et souvent, après quelques années, des jeunes qui étaient brillants au point de départ, pleins d'appétit, pleins de vivacité, vous les retrouvez cinq, six ans plus tard, désintéressés et à la marge l'école. Ça arrive souvent, ça. Est-ce que vous avez regardé ce phénomène-là?

M. Royer (Égide): J'atterris sur un bout de la réponse. Je suis personnellement un partisan — et d'après les lectures et les recherches qu'on a pu consulter — d'introduire de la souplesse dans le système. Les données qu'on a — et je vais l'illustrer comme ça — sont à l'effet que — je fais référence plutôt à l'ensemble des littératures internationales là-dessus — tout au moins au secondaire, les jeunes, le scénario que vous avez présenté peut arriver. Mais la grande majorité des jeunes qui abandonnent sont des jeunes qui ont cumulé vraiment des retards scolaires ou des échecs et pour qui l'école devient particulièrement désintéressante et devient même «aversive» dans certains cas. Je ne vous vois pas éternellement vivre des situations d'échec et rester motivé.

Mais, sur la question de la souplesse et de la reconnaissance continue des apprentissages, un des exemples les plus patents se retrouve au niveau des reprises d'années. Je peux prendre l'exemple du secondaire, mais je vais prendre l'exemple du primaire, c'est encore plus évident, où un jeune qui reprendrait sa deuxième année referait malgré tout peut-être des

apprentissages, mais on lui referait quand même travailler des apprentissages qu'il a déjà acquis. C'est rare que les jeunes échouent l'éducation physique ou les programmes d'art, d'autres types d'activité. Souvent, c'est à cause de la lecture, de l'écriture ou des mathématiques. Mais, en clair, on va faire une reprise complète de l'année sans reconnaître nécessairement des apprentissages.

Pour faire une histoire courte, l'idée de rentrer de la souplesse dans le système en termes de reconnaissance des apprentissages des jeunes est en soi, selon moi, une piste de développement porteuse, en tout cas, d'un certain nombre de solutions par rapport aux jeunes en difficulté et, entre autres, ceux qu'on pourrait peut-être ralentir parce qu'ils ont des habiletés qui leur permettraient d'aller plus rapidement.

● (12 h 50) ●

M. Payeur (Christian): La souplesse, elle se dénoue aussi de l'intérieur des cheminements scolaires. Je pense qu'une des grandes conclusions des approches pédagogiques qui ont favorisé la réussite scolaire ou des succès qui ont pu se vivre ailleurs, c'est l'importance d'une pédagogie centrée sur la coopération entre les jeunes et sur la possibilité de diversifier, dans une salle de classe ou dans un cheminement, les possibilités d'apprentissage pour un jeune qui aurait fini plus vite. Une des conclusions de plusieurs recherches sur la question de la coopération démontre que les jeunes qui sont les plus aidés par le pairage d'un jeune en difficulté avec un jeune qui a du succès, c'est le jeune qui a du succès, bien que le jeune qui a des difficultés en profite beaucoup. Pourquoi? Probablement que vous avez tous ou à peu près tous une expérience de l'enseignement, vous savez comme on intègre bien une matière quand on est forcé de l'enseigner. Ça se vit aussi pour un jeune qui est obligé d'expliquer un problème de mathématique à un collègue qui ne le comprend pas.

Donc, dans un pays comme le Danemark où ces pratiques-là sont courantes, le redoublement des élèves est inexistant, pour ainsi dire. C'est cette approche de la coopération, mais aussi d'une classe ouverte à la possibilité de vivre autre chose. Je répète que la mission du système d'éducation n'est pas que d'instruire, on a à socialiser, à éduquer et à qualifier. C'est ce que je pense. Donc, dans cette perspective-là, il y a différentes voies de souplesse. Ce n'est pas évident que la seule soit de faire aller vite les gens qui ont plus de succès, je pense qu'on peut les amener à interagir. Il y a beaucoup de recherches qui le démontrent au niveau de la coopération entre pairs.

M. Charbonneau (Bourassa): Mon confrère est en ligne.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, il attend également. Je vais passer à ma droite. M. Désilets.

M. Désilets: Merci, Mme la Présidente. M. Payeur, M. Royer. D'abord, j'ai bien aimé votre

mémoire. Le sérieux et la pertinence de vos recherches m'ont plu de beaucoup. Je retiens l'importance — parce que vous en mentionnez beaucoup — d'universaliser les services de la petite enfance le plus tôt possible. Vous parlez même des coûts qui pourraient être dispendieux. Mais, par contre, l'importance de développer le plus rapidement possible, même au risque que ça coûte un peu cher. Vous proposez des alternatives ou des moyens de le faire tout de suite, dont un. Ma question est centrée à la page 6, lorsque vous dites: «Enfin, les programmes mis en place par le personnel enseignant sont plus efficaces que ceux initiés par la direction.» Vous avez pris ça où, cet énoncé-là? Comment, si ça fonctionne, multiplier les exemples? Comment multiplier le travail des enseignants et des enseignantes sans le conflit avec la direction? Comment on peut gérer ça? Avez-vous une porte d'entrée au ministère? Êtes-vous écouté? Je ne le sais pas, je vous demande ça comme ça, parce que vous avez des recherches qui sont concluantes. Vous parlez qu'il y en a qui ne sont pas suffisantes et qu'on doit poursuivre l'étude, mais celles qui sont concluantes et qui réussissent à améliorer le système, à diminuer le décrochage, est-ce qu'on peut... C'est ça, avez-vous une porte d'entrée au ministère pour dire: Écoutez, ça, ça marche; ça, ça ne marche pas, on va procéder puis le mettre en application dans telle ou telle étape ou dans tant d'années? Dans ce sens-là.

M. Royer (Égide): Christian va aborder la question de la porte. Mais je vais vous dire un mot par rapport à la question des programmes efficaces. La citation: «La direction, le personnel enseignant et les parents reçoivent une formation...», et surtout dans les programmes qui sont initiés par des parents ou par les enseignants eux-mêmes. Vous faites référence au texte de la page 6. C'est ça?

Une voix: Oui, oui.

M. Royer (Égide): C'est relativement simple. Que ce soit par rapport à l'implantation d'un programme de collaboration entre l'école et les parents ou que ce soit par rapport à l'implantation de tout changement dans une école, si, moi, je me positionne comme direction de l'école, je rassemble les enseignants et les enseignantes, j'envoie un mémo ou je présente quelque chose à l'assemblée générale aux parents en leur disant: Voici un beau projet, à partir de maintenant, nous allons faire telle chose, la recherche est assez claire, entre autres, que ce soit sur des programmes de collaboration avec la famille ou des programmes de prévention ou d'intervention sur l'abandon scolaire, la plupart du temps, ça ne tient pas la route.

C'est l'aspect collégial souligné par la présidente tout à l'heure, qui est soutenu aussi par la recherche, qui dit que quand une dimension communautaire dans un milieu donné, dans une école donnée, avec les parents, et même quand on regarde la question de l'insertion professionnelle ou de la formation professionnelle avec

les industries quand l'école devient vraiment nichée à l'intérieur de son milieu d'appartenance et qu'un projet est initié d'une manière collégiale par un ensemble de personnes — je vais prendre une école — y compris les parents, votre probabilité que ça fonctionne et que ça puisse prendre racine est infiniment supérieure que quelque chose qui arrive quasiment comme... qui, peut-être, est l'idée du siècle mais qui est présentée comme quelque chose que je vous donne et faites avec. Dans cette perspective-là, tout au moins au niveau de la collaboration école-famille, c'est à ça qu'on faisait référence dans le document.

M. Désilets: Ce que vous appelez le climat. On crée un climat.

M. Royer (Égide): Climat opérationnelisé dans le sens que tout le monde participe aux décisions. C'est très net par rapport, entre autres, à l'intervention auprès de jeunes qui présentent des difficultés d'adaptation ou des difficultés d'apprentissage. Lorsque les enseignants sont laissés à eux-mêmes, ils reçoivent uniquement des directives — les enseignantes aussi — de la part d'une personne en particulier, ça a vraiment peu de... c'est beaucoup moins efficace que quand il y a vraiment une prise en charge où tout le monde y trouve de la valorisation, qu'on est un projet commun. Et ça, on peut le rendre très, très concret comme affirmation. Au besoin, je pourrais vous donner des exemples là-dessus. Mais c'est un principe qui est soutenu que les projets initiés par une seule personne ne fonctionnent pas très bien.

M. Payeur (Christian): Sur la question des relations du CRIRES avec le ministère, je répondrais en trois points très rapides. Depuis la création du Centre, nous avons toujours eu une bonne collaboration du ministère sur des activités du Centre. Dès l'annonce du Plan d'action sur la réussite éducative, le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Pagé, avait accordé au CRIRES un appui sur trois ans pour l'emmenant à développer ses premiers projets. Ça nous avait apporté un appui de 150 000 \$ par année pour à la fois les frais d'infrastructure et pour développer des nouveaux chantiers de recherche centrés sur l'intervention, parce que les modes traditionnels de financement de la recherche universitaire ne sont pas ouverts à ce type de projet là. Ce n'est pas glamour assez pour être financé par les fonds universitaires. Ça, donc, il y a un appui.

Deuxièmement, nous avons, depuis la création du Centre, la participation d'une personne nommée par le ministère au comité scientifique du CRIRES, qui est la directrice de la recherche du ministère, donc qui nous amène à tenir compte des préoccupations du ministère dans le développement de notre programmation de recherche et qui, par ailleurs, nous fournit un canal d'entrée dès que nos travaux sont terminés et qu'ils sont déposés au comité scientifique pour les acheminer vers le ministère.

Bien sûr, chaque année, surtout depuis un an ou deux, étant donné que l'appui que le ministère nous accorde se renouvelle d'année en année, on prend bien soin de rendre compte de nos travaux au plus haut niveau du ministère, de façon à ce qu'il soit au courant de ce que nous faisons. Et la facture même de la dernière entente nous amène à être encore plus à même d'échanger sur des questions précises. Et je vais vous le donner en mille. Alors que dans les premières tranches le montant allant à la recherche, sur les choix de recherche, était laissé aux chercheurs, maintenant on négocie sur des thématiques particulières et on fait rapport à la fin de façon beaucoup plus pointue qu'on le faisait avant. Par exemple, la recherche que nous menons sur la première année d'expérimentation des métiers semi-spécialisés, que nous allons terminer d'ici deux ou trois semaines, va en arriver à des recommandations très précises sur la poursuite de cette expérimentation-là et sur des balises qu'il faudrait avoir. Ça fait bientôt une douzaine d'années que je fais de la recherche dans une centrale syndicale en collaboration avec l'université, j'ai appris à être modeste. Une fois qu'une recherche est faite, il revient aux décideurs politiques d'en faire le suivi et de s'inspirer de ça. On n'a jamais eu l'impression de dicter quoi que ce soit à personne. Je pense que ça va continuer d'être notre philosophie. On fait des recherches, on identifie des choses, on les fait connaître, les gens agissent en conséquence par la suite ou font les choix qu'ils veulent.

La Présidente (Mme Blackburn): Dans le prolongement de votre réponse, M. Royer, est-ce que vous avez des études qui nous informent sur les rapports parents-enseignants, la volonté de participer des parents, les réticences des enseignants? Je l'entends souvent. On a eu une lettre d'ailleurs particulièrement parlante à ce sujet-là. Est-ce qu'on est capable de faire des choses à cet égard? Parce que c'est un des facteurs de succès.

• (13 heures) •

M. Royer (Égide): On sait, on connaît les ingrédients des programmes qui pourraient être efficaces ou qui augmenteraient... en tout cas, les caractéristiques qui augmenteraient l'efficacité des programmes. L'essentiel de la littérature là-dessus demeure américaine, demeure de langue anglaise. La connaissance globale que j'en ai, il semble y avoir une dimension culturelle qui semble jouer. En tout cas, je regarde dans les milieux anglophones et, entre autres, dans les milieux anglophones américains ou canadiens-anglais, et cette proximité-là entre l'école et les parents semble beaucoup plus grande. Je rentrerais dans mon ordinateur, à l'université, le descripteur Programme de collaboration école-famille, avec des exemples de milieux d'écoles, je n'ai pas grand-chose qui va sortir en français, mais beaucoup de références vont sortir en milieu anglophone.

Mais, pour répondre directement à votre question, on est assez au fait des caractéristiques ou des ingrédients qui feraient que... Un des éléments de base est carrément un entraînement, une formation des enseignants à

comment on travaille avec des parents, ce qui n'est pas évident, et la mise sur pied de certaines activités qui permettent, à un moment donné, que les gens se connaissent mieux. Et, dans certaines écoles, entre autres, américaines, ce qu'on a vu, c'est la création d'un espace qui est carrément un salon des parents à l'intérieur de l'école. En tout cas, c'est simpliste, ce que je souligne, là, mais, tant que vous êtes pris pour rester dans le coin du corridor puis que c'est le bureau de la direction ou que vous avez le salon des enseignants puis que vous ne savez même pas où vous placer quand vous rentrez dans une école, évidemment que, objectivement, ça devient peut-être, à titre d'illustration, un exemple du fait qu'il y a des pratiques qui se sont développées dans certains milieux.

Au Québec, outre des activités d'information de parents, outre des activités où des parents vont travailler au niveau de la bibliothèque ou des choses comme ça, une relation véritablement, je ne dirais pas d'égal à égal, mais une relation, en tout cas, assez conviviale qui dit: Cette école-là, c'est notre milieu pour faire oeuvre d'éducation avec nos enfants, et que c'est partagé par les parents et par les enseignants, en tout cas, opérationnellement concrets, les exemples ne pleuvent pas.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous n'avez pas de recherche précise là-dessus pour essayer de trouver les moyens d'établir...

M. Royer (Égide): Oui, on a les indications. Les recensions des écrits nous donnent les indications comment le faire, oui.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

M. Payeur (Christian): Je voudrais compléter sur deux points, deux exemples précis en fonction de recherches. Le rythme de vie des parents d'aujourd'hui, les deux conjoints travaillent, et, donc, il y a un problème de disponibilité et de gestion du temps pour communiquer. Je pense que les nouvelles technologies ou des technologies fort simples comme un répondeur automatique sur lequel tu peux laisser un message: Voici, ce soir, les devoirs que votre enfant a à faire, c'est ça, on a eu tel problème en classe, et, si vous voulez nous laisser un message parce que vous n'avez pas compris quelque chose, laissez-le ou... Bon. Il y a des choses comme ça, puis, bien sûr, dans un avenir que j'espère pas trop loin, l'utilisation du courrier électronique ou de ce genre de choses là permettra de mettre de la souplesse dans la gestion du temps de tout le monde et, en même temps, permettra à tout ce monde-là de se communiquer des informations. Donc, une des expériences d'un système de boîtes vocales qui n'est pas à généraliser... Ça ne remplace pas le contact direct, mais, autrement dit, ça permet de transférer de l'information plus efficacement.

L'autre élément. On a constaté, dans une recherche du Centre, que c'étaient souvent les parents qui

avaient le moins de problèmes qui étaient les plus facilement rejoignables, c'est-à-dire qu'ils sont fortement scolarisés, donc les enfants réussissent bien. Donc, dans un milieu plus défavorisé, sous-scolarisé, avec des élèves qui ont de graves problèmes d'apprentissage, ce sont ces parents-là qui sont les plus difficiles à rejoindre. Il y a un effort particulier dans ces milieux-là, en raison d'un ensemble de phénomènes qu'il faut dégager si on veut que des programmes soient véritablement efficaces. Donc, un bon programme de collaboration école-famille n'est pas le même dans un milieu aisé que dans un milieu fortement défavorisé.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais il y a un problème de culture, quand même, vous nous disiez, qui fait que, au Québec, chez les francophones de façon particulière, on a plus de difficultés à établir cette espèce de proximité parent-enseignant.

M. Royer (Égide): On l'observe moins, en tout cas.

La Présidente (Mme Blackburn): O.K. M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Merci, Mme la Présidente. Vous avez posé une question que je voulais poser, sur la participation des parents, surtout en ce qui concerne les milieux défavorisés, la difficulté pour le personnel de rejoindre les parents et le désintéressement des parents par rapport à l'éducation de leurs enfants. C'est un problème vraiment majeur, surtout au niveau de l'école montréalaise.

La question ayant été posée, j'aimerais peut-être revenir sur le facteur des coûts des mesures que vous proposez. Généraliser l'aide aux devoirs — le député de Maskinongé — c'est dans votre mémoire, par exemple, universaliser les services à la petite enfance et un certain nombre d'autres moyens. Comment-est-ce qu'on va y arriver de façon concrète, de façon réaliste? Je sais que c'est un problème politique. Moi, ce que je souhaite, et j'ai exprimé le souhait à la commission... Malheureusement, je n'ai pas réussi à convaincre certains de mes collègues de l'importance de peut-être avoir un mandat où on pourrait évaluer où va chaque dollar investi en éducation parce que c'est vrai qu'on en investit beaucoup. Est-ce qu'il y aurait une façon de réaménager les choses pour faire en sorte qu'on pourrait se payer ces moyens-là qui sont si importants et peut-être s'éloigner des formules que nous avons déjà actuellement et qui semblent coûter si cher et qui sont, à certains égards, peu productives? Avez-vous des recherches là-dessus?

M. Royer (Égide): Je vais vous parler de questions. Ce n'est même pas des recherches comme telles ou des recherches sur le financement qu'on a faites à l'extérieur. Je vais parler spécifiquement de la situation au Québec parce qu'il y a des gros chiffres là-dessous. Prenons le constat que la majorité des jeunes qui

abandonnent l'école, qui ne complètent pas leurs études, sont des jeunes qui présentent des retards d'apprentissage, des retards scolaires ou des difficultés. Et c'est un fait, au moins la majorité de ces jeunes-là qui abandonnent ont connu des échecs scolaires. Ça repose toute la question des services aux élèves en difficulté au Québec. Je ne parle pas uniquement des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Je parle des 125 000 à 135 000 jeunes identifiés annuellement, au Québec, comme étant en difficulté.

L'effort consenti par notre société, pour ces jeunes-là, est d'environ 1 000 000 000 \$ par année. On a publié là-dessus. J'ai déposé un mémoire à la Commission des états généraux là-dessus. Prenez le financement de base que ces enfants-là, ces jeunes-là génèrent parce qu'ils ne sont pas en difficulté — ils l'auraient eu, de toute manière — rajoutez ce qui est généré parce qu'ils sont en difficulté, vous atteignez un effort d'un petit peu plus de 1 000 000 000 \$ par année. Ces sommes-là ne sont pas visibles lorsque transférées au milieu scolaire. Je pense que tout le monde y va de bonne volonté et que tout le monde les engage, mais ça m'amène à vous dire très candidement que, tout au moins — là, j'exclus le préscolaire parce que le préscolaire n'est pas très bien financé — en ce qui concerne ces 125 000, 135 000 jeunes en difficulté — je vous rappelle que 20 % des jeunes passent au secondaire avec un retard scolaire — avant d'injecter un sou de plus en adaptation scolaire, il faudrait probablement rendre les sommes générées visibles et amener — c'était l'essentiel du mémoire que j'ai déposé aux états généraux là-dessus — les commissions scolaires à identifier le service réel qu'elles donnent à ces jeunes-là.

Ce n'est pas parce que je veux cibler les commissions scolaires. Ce n'est pas ça, mais le partage actuel des pouvoirs est tel que le ministère génère les sommes, et les commissions scolaires, par la suite, comme gouvernement local, les appliquent ou les affectent. Mais, à ce moment-ci, on se retrouve dans une situation où, honnêtement, je ne pourrais pas vous dire d'ajouter de l'argent de plus en ce qui concerne les élèves en difficulté qui, en lien avec ce qu'on a dit ce matin, sont quand même le sous-groupe le plus à risque et qui abandonnent le plus l'école.

Concernant le préscolaire, c'est une autre paire de manches, mais, concernant, tout au moins, les secteurs primaire, secondaire, je vous redis ce que j'ai dit dans les journaux et ce qui a été sorti aux états généraux — tout au moins au mémoire qu'on a déposé — mais que je ne suis pas sûr qui va être retenu par les états généraux.

M. Ouimet: Bon. Donc, 1 000 000 000 \$, et on n'arrive pas à identifier la trace de ce 1 000 000 000 \$ là.

M. Royer (Égide): Non, non.

M. Ouimet: C'est à l'intérieur...

M. Royer (Égide): Le 1 000 000 000 \$ est généré à partir de l'identification des 135 000 jeunes dont je vous ai parlé. Il faudrait que je sorte les chiffres exacts, là. Il est généré, il est versé au milieu scolaire...

M. Ouimet: Oui.

M. Royer (Égide): ...mais, par la suite, la commission scolaire doit dire ce qu'elle consent aux élèves en difficulté. Mais demandez à tous les administrateurs scolaires de vous identifier ce qu'ils reçoivent à cause du fait qu'ils ont des élèves en difficulté, et ça devient la confusion totale dans le système. Et je suis en adaptation scolaire depuis une vingtaine d'années, là. C'est mon champ d'expertise à moi.

M. Payeur (Christian): Vous avez une situation assez comparable en formation professionnelle. Est-ce que les sommes reçues pour la formation professionnelle vont effectivement à la formation professionnelle? C'est une question qui se pose depuis de nombreuses années. Sur d'autres volets, quand on parle de développer, par contre, tout un pan des services éducatifs vers la petite enfance, je pense qu'on ne passera pas à côté du fait que ça va prendre des sous pour soutenir ça. C'est inexistant, c'est du développement, puis du développement sans investissement, bien, il n'y a personne, dans le privé, qui fait ça. Je ne verrais pas pourquoi le public serait capable de le faire de son côté. Je soulignerais une étude dont j'ai pris connaissance récemment, qui a été menée dans le cadre du CEFRIQ, le Centre francophone de recherche en information des organisations, qui portait justement sur les changements organisationnels dans le secteur public, santé et éducation, et qui, après une vaste recension des écrits sur cette question-là, disait qu'un changement organisationnel qui n'est pas appuyé par des investissements est un changement organisationnel voué à l'échec.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Paré, député de Lotbinière.

• (13 h 10) •

Une voix: ...

La Présidente (Mme Blackburn): M. Kieffer, député de Groulx.

M. Kieffer: Je reviens, Mme la Présidente, à la formation professionnelle et je pense que je vais y revenir avec tous les groupes. J'ai envie d'avoir votre perception. Vous avez indiqué tantôt — et c'est de ça que je veux que vous me parliez — dans votre exposé: Il y a des variables — en parlant de la formation professionnelle — qui renforcent l'adhésion des jeunes dans ce créneau. Étant entendu que la formation professionnelle est une des clés ou une des voies que vous avez identifiées, parlez-moi de ces variables que vous avez identifiées.

M. Payeur (Christian): Dans les voies alternatives — et je pense à la plus récente qui concerne les

métiers semi-spécialisés — ou dans les projets d'alternance travail-études, les jeunes vont puiser, dans le stage, dans l'expérience concrète du travail, dans la connaissance sensible qu'ils vont y chercher, un élément d'orientation scolaire déterminant et, très souvent, une motivation de réinvestissement dans le cheminement scolaire que jamais ils n'auraient pu aller chercher autrement. Donc, ce qui sort de ces expériences-là, c'est, premier point, le stage comme élément de valorisation, mais aussi comme élément de définition d'un projet scolaire. Une des grandes causes de décrochage au collégial, c'est la faiblesse de l'orientation scolaire ou la faiblesse d'orientation de ces jeunes-là qui ne savent pas où ils s'en vont puis, devant la difficulté qu'ils peuvent rencontrer, abandonnent parce qu'ils ne sont pas assez déterminés dans les choix qu'ils font ou qu'ils ne savent pas où ils s'en vont. Donc, le stage permet ça.

Deuxièmement, les projets où il y a effectivement un retour sur l'expérience du stage. Le stage en lui-même est important, mais la possibilité de revenir à l'école et de dire: J'ai vécu ça, j'en tire telle conséquence et, maintenant, j'aimerais approfondir telle chose, très souvent, si ça a lieu, c'est très positif. C'est un ingrédient important. Mais ce à quoi on assiste actuellement, c'est plus une alternance, une juxtaposition où les deux milieux ne réagissent pas l'un à l'autre. Ça reste intéressant, mais on ne tire pas, à ce moment-ci, toutes les vertus et toutes les possibilités qu'on pourrait tirer de la richesse parce que les deux mondes interagissent très peu. La synergie, dont vous avez parlé plus tôt, ce matin, n'est pas encore un fait de société pour nous bien qu'il y ait beaucoup d'expériences d'alternance travail-études ou d'utilisation des milieux de travail dans un cursus scolaire.

Donc, la possibilité pour des jeunes de préciser un choix scolaire par un contact avec le milieu de travail, la possibilité de revenir à l'école et de garder contact avec l'école, c'est probablement l'élément fort des expériences récentes. C'est que de permettre un contact avec le monde du travail tout en gardant contact avec l'école permet très souvent à un jeune de dire: Je pensais que je voulais aller travailler, mais, là, maintenant, je suis convaincu que, si je veux faire quelque chose dans la vie ou si je veux, par exemple, obtenir l'emploi de technicien que j'ai trouvé très intéressant parce que je suis allé le voir, il faut maintenant que je réussisse mon D.E.S. ou bien que je m'inscrive dans une filière de D.E.P. Donc, ces variables-là, actuellement, dans les expériences, bien que plusieurs présentent des faiblesses en raison des éléments que j'ai pu identifier, ce sont des éléments qui ressortent comme étant positifs.

M. Kieffer: Sous-question, Mme la Présidente. Lorsque vous mentionniez la faiblesse de la synergie, à quoi c'est dû? Est-ce qu'on peut parler, par exemple, du fait que les profs qui donnent le curriculum plus académique ne sont pas à l'usine? Ou, autrement, comment

vous verriez à renforcer? Quelles seraient les recommandations que vous auriez à faire pour renforcer cette synergie?

M. Payeur (Christian): Bon. Il ne faut pas que ces expériences-là se situent à la marge. Par exemple, si on fait un projet d'alternance travail-études puis qu'on engage des profs à la leçon, c'est très mauvais pour la poursuite de l'expérience ou pour la communication avec la culture ambiante de l'école. Si on ne prend pas en considération que ça prend du temps pour aller dans les entreprises, que ça prend du temps pour revenir sur ce qui se fait, que tout ça n'est pas prévu puis qu'on se limite à une forme de pensée magique par le fait que le jeune va aller en entreprise puis qu'il va revenir à l'école et que les choses vont se faire, eh bien, on passe à côté de quelque chose. Ça a des exigences, et ce n'est pas une formule facile. Bien qu'elle soit riche de possibilités, ça ne va pas tout seul. Il n'y a pas de pensée magique là-dedans. Il faut qu'elle soit bien organisée et bien soutenue.

M. Kieffer: Vous dites que vous allez remettre votre rapport dans trois semaines?

M. Payeur (Christian): Donnez-nous donc un mois et quelques...

La Présidente (Mme Blackburn): Si vous permettez...

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Kieffer: Est-ce qu'il y aurait moyen, Mme la Présidente...

La Présidente (Mme Blackburn): ...Je voudrais juste vous rappeler...

M. Kieffer: ...qu'on puisse en avoir copie de ce rapport-là?

La Présidente (Mme Blackburn): ...qu'on recommence à 14 heures et qu'on aura 45 minutes, au moins, pour le lunch.

M. Payeur (Christian): Oui, il n'y a pas de problème. Pour dire oui à monsieur.

M. Désilets: Puis à la commission.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, vous pourriez nous le faire parvenir...

M. Kieffer: À la commission, je pense...

La Présidente (Mme Blackburn): ...aux membres de la commission.

M. Désilets: Pas juste à monsieur.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Kieffer: Je suis certain que je ne suis pas le seul.

La Présidente (Mme Blackburn): Comme vous le constatez, c'est toujours trop bref. Je voudrais vous remercier de votre participation aux travaux de cette commission, vous dire que, comme les membres de cette commission sans doute, je suis sensible aux propos touchant le financement de la recherche éducative au Québec.

Quand on parle de recherche en sciences humaines au Québec, on a définitivement une pente à remonter, et ça date de fort longtemps, malheureusement, ce qui n'arrange pas la chose, là. Ça fait juste l'expliquer. Et je suis sensible à ça parce que, quand on parle de recherche en sciences humaines, pour un certain nombre de personnes, ça semble toujours un peu moins utile qu'en sciences physiques ou, même, en santé. Je suis sensible à ça. On portera le message à la ministre de l'Éducation.

Je vous remercie de votre participation. On vous souhaite un bon appétit.

M. Payeur (Christian): Pour un centre soucieux de transfert vers le milieu, vous nous avez offert une occasion en or de réaliser notre mandat. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, mesdames, messieurs, on reprend à 14 heures, en vous rappelant que nous n'avons qu'une heure pour le souper.

(Suspension de la séance à 13 h 16)

(Reprise à 14 h 12)

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs, la commission reprend ses travaux. La commission s'est donné... C'est un mandat d'initiative de la commission de l'éducation qui veut, sur invitation, entendre un certain nombre d'organismes pour cerner les initiatives ou les projets qui sont porteurs de réussite scolaire. Le mandat de la commission, c'est la réussite scolaire au secondaire. Et, selon les membres de la commission, un plan d'action s'impose.

Je vais juste rappeler que le mandat a été adopté à l'unanimité des membres de la commission, il s'agit d'un mandat d'initiative, et que, à cet égard, c'est toujours intéressant, le mandat d'initiative, parce que, de façon générale, pour ne pas dire absolue, du moment que c'est adopté à l'unanimité, les échanges se font, j'allais dire sur un mode non partisan. Ce n'est pas toujours facile, ce n'est pas toujours possible de le faire, comme députés, on le sait. Mais c'est tout l'intérêt

d'une démarche comme la nôtre. La commission n'avait pas et n'a toujours pas l'intention de dédoubler ce qui se fait avec les états généraux, avec d'autres moyens et une autre envergure. Tout simplement, la commission voulait, par sa contribution, être en mesure de proposer à la ministre de l'Éducation et aux agents d'éducation, de façon générale, certains modèles qui sont porteurs de succès dans les écoles. On veut être pratique, pragmatique. On s'est dit que l'état de la situation était connu. Ce qu'on veut avoir, c'est des projets, des initiatives qui sont porteuses de succès. Alors, c'est dans cette perspective que nous avons adopté le mandat.

Alors, M. Camil Bouchard — pour rappeler aux membres de la commission qui ne le connaîtraient pas — qui est l'auteur, entre autres, du rapport «Un Québec fou de ses enfants», nous vous écoutons.

M. Camil Bouchard

M. Bouchard (Camil): Merci, Mme la Présidente. Je remercie les membres de cette commission de m'avoir invité. Je relisais, tout à l'heure, la question qui vous rassemble: Quels sont les mesures et les moyens à mettre en place dans nos écoles afin de favoriser la réussite scolaire? Je pense avoir échoué à cette tâche de restreindre mon analyse et mes propositions à l'école seulement ou à l'intérieur des murs de l'école, pour deux raisons. La première étant que je situe mon intervention davantage au niveau du développement de l'enfant et du jeune ou des jeunes plutôt que de l'appareil ou des organisations scolaires. Donc, je parle de l'enfant et des éléments qui sont nécessaires à son développement. C'est ma première préoccupation.

La deuxième, c'est que, partant de là, il me semble assez clair, il m'a semblé assez clair, tout au long des dernières années, suite aux analyses que j'ai pu faire avec des collègues, que la réussite scolaire n'est pas seulement l'affaire de l'école et l'affaire de l'environnement global de l'enfant, de sa famille, bien sûr, de son réseau social, mais aussi des grands déterminants qui, en passant, sont à peu près les mêmes lorsqu'on parle de la prédiction du bien-être et de la santé et lorsqu'on parle de prédiction de réussite scolaire, donc les grands déterminants socioéconomiques.

Donc, l'école, selon la position que je vous exposerai dans ces quelques minutes, n'est pas la seule et ne devrait pas être la seule à s'occuper de la réussite scolaire. Ce serait plutôt l'affaire de toute une communauté. Puis, inversement, l'école n'est pas que pour les enfants. Dans l'analyse que je vous offre, l'école se pose davantage comme un instrument de développement d'une communauté. C'est un instrument que les communautés ou qu'une communauté se donne pour arriver à mieux se développer. Si bien que l'école devient, à ce moment-là, non pas simplement l'affaire de tout le monde, mais devient aussi la propriété de tout le monde.

Une dernière remarque avant de me lancer dans les différentes étapes que je vous propose. L'analyse que je ferai devant vous repose sur ce qu'on appelle le

modèle hiérarchique organisationnel du développement de l'enfant. C'est relativement simple à comprendre, dans le fond, et tout le monde, je pense, pourrait avoir une idée assez claire là-dessus. Il faut comprendre le développement des enfants et des jeunes comme étant une série de boîtes qui s'imbriquent les unes dans les autres. Lorsque la boîte qui est appelée à accueillir celle qui vient s'y insérer est trop petite, on comprend qu'il y a déjà un problème là. C'est ce pourquoi, en parlant de la réussite scolaire au secondaire, vous m'entendrez parler un bon bout de temps, dans mon exposé, sur la question du préscolaire en posant comme prémisse, comme postulat que les enfants n'arrivent pas tous préparés de la même façon à fréquenter l'école et que la réussite scolaire est inscrite, pour beaucoup de ces enfants, pour beaucoup de nos enfants, avant même qu'ils n'arrivent à l'école de même que l'échec scolaire est inscrit dans la trajectoire de beaucoup de nos enfants avant même qu'ils n'arrivent à l'école.

J'insiste là-dessus parce que... D'une certaine façon, ça vient, pour certains, déresponsabiliser l'école, mais, moi, je pense que ça vient remettre l'école dans un ensemble beaucoup plus grand, dans un modèle que je défendais tout à l'heure, où l'école a à accueillir des enfants qui, maintenant, se trouvent dans des états ou dans un état de développement très hétéroclite, ceci étant dû, en particulier, aux environnements socioéconomiques et aux environnements familiaux que les enfants fréquentent en bas âge. Je n'ai pas besoin de vous rappeler très longuement que la période de l'enfance est une période fulgurante du point de vue du développement. Les trois premières années de la vie sont sans doute celles où on apprend le plus — c'est dommage, on ne s'en souvient pas, des fois, ça ne paraît pas — c'est les années durant lesquelles on progresse vraiment à pas de géant. Chaque pas qu'un enfant fait entre zéro et trois ans est un pas de géant. S'il les manque, ces pas-là, déjà il fait du surplace, déjà il est en retard par rapport aux enfants qui auront pris un chemin un peu plus facile.

Les parents qui entourent les enfants traduisent, dans la vie quotidienne, les croyances qu'ils ont dans la réussite, les croyances qu'ils ont dans son cheminement, mais, aussi, ils transportent avec eux une théorie du développement des enfants. On a, parmi nos concitoyens parents, des parents qui pensent qu'il faut se préparer au chômage, qu'il faut se préparer à l'aide sociale. On en a d'autres qui pensent qu'il faut se préparer à une carrière fulgurante comme politicien ou comme professionnel; d'autres, à une carrière de commerçant. Les parents ont des croyances qu'ils transportent très tôt dans la vie des enfants, ils sont très vite ou bien enthousiastes ou bien très vite fatalistes vis-à-vis ce qui attend leurs enfants. Et c'est pourquoi il est très important, au niveau de la petite enfance, de s'occuper tout autant des parents que des enfants, les parents étant les traducteurs d'un modèle de développement de leur enfant qui va avoir une influence extraordinairement importante sur ce qui va arriver à l'enfant dès les premières années d'école.

● (14 h 20) ●

D'ailleurs, pour celles et ceux qui seraient intéressés à cette perspective-là, il y a des études qui ont été faites dans les quartiers portoricains, dans les quartiers noirs américains, on pourrait faire aussi, j'imagine, référence à certains de nos quartiers urbains ou ruraux au Québec, où les parents ont des croyances très fermes sur ce à quoi ils préparent leurs enfants. Par exemple, dans les ghettos noirs américains, ce qui est très intéressant, ce qu'on peut observer, c'est que les mamans — d'abord, c'est des mamans qui sont très prépondérantes dans la vie des jeunes enfants — entre zéro et deux ans, sont très chaleureuses, très près, très attachées et très attachantes pour leurs enfants. Mais, dans les ghettos noirs urbains, dès l'âge de deux ans, deux ans et demi, on laisse les enfants aller dans les ruelles tout seuls, on les laisse se débrouiller parce qu'on sait que c'est ça qu'il faut qu'ils apprennent pour se débrouiller, plus tard, dans la vie. On les met en contact avec des modèles de réussite qui ne sont pas des modèles de la majorité des gens qui pensent bien et qui se retrouvent dans des situations socioéconomiques d'aisance. On les prépare à la misère. De la même façon, on pourrait traduire, à partir de cet exemple-là, analogiquement, la situation de plusieurs de nos enfants québécois.

Il faut intervenir tôt, il faut intervenir respectueusement et sélectivement, peut-être, si on n'a pas les moyens de tout faire. La meilleure façon, sans doute, que nous ayons trouvée jusqu'à maintenant dans les réflexions et les études que nous avons pu mener en Amérique du Nord, c'est de faire le moins possible d'étiquetage, de faire le moins possible de groupes à risques, de référer le moins possible à des groupes à risques, mais plutôt à des territoires où les besoins sont les plus grands. Et, en tant que gestionnaire et administrateur, je pense que, désormais, notamment dans le système de la santé qui s'est organisé alentour de ce concept-là dernièrement, plusieurs ont convenu qu'il fallait investir davantage dans certains territoires, l'urgence était plus grande dans certains territoires, mais offrir à l'ensemble des familles et des enfants, notamment chez les 0-5 ans, les programmes d'une façon universelle tout en se préoccupant de faire du démarchage pour que ces enfants et ces familles qui présentent les plus grands besoins puissent être atteints par les programmes.

Il faut intervenir aussi globalement. L'expérience Head Start nous l'a appris depuis plusieurs années; l'expérience Better Beginnings Better Futures nous l'apprend maintenant en Ontario; l'expérience Success by Six, organisée par les United Ways américains nous l'apprend aussi; une nouvelle expérience en marche à Montréal, Un, deux, trois, go, est en train d'expérimenter ce modèle d'une approche globale au développement des tout-petits.

Un enfant tout jeune qui ne mange pas entre 0-4 ans, c'est aussi dramatique, sinon plus dramatique, qu'un enfant qui se présente sans avoir mangé à l'école. On a fait beaucoup d'efforts dans le domaine de l'alimentation et des petits-déjeuners scolaires sans se préoccuper vraiment beaucoup à savoir si les 0-3 ans

mangeaient suffisamment. La sous-alimentation entre zéro et trois ans est dramatique. La santé physique de nos enfants entre zéro et cinq ans est une préoccupation qu'on devrait avoir à l'esprit continuellement. C'est un psychologue qui vous parle. J'ai appris, au cours de mes années d'observation, à penser que la santé physique est primordiale dans l'aménagement psychologique des aires d'apprentissage des enfants. Et on a très peu de préoccupations à cet effet dans nos programmes.

La capacité, aussi, des enfants de rentrer en communication de façon harmonieuse avec leur environnement, c'est-à-dire que tout l'environnement ou tout l'appareillage psychosocial des enfants est éminemment important. Je n'ai pas besoin d'insister là-dessus. Et je vous rappellerai tout simplement que plusieurs études nord-américaines, dont quelques études québécoises, nous apprennent, de façon très convaincante, que les enfants qui auront développé une façon agressive, violente de s'adresser aux adultes, qui n'auront pas développé un attachement positif à la figure des adultes, qui s'en méfient, qui ont fait l'expérience du rejet, du refus, de la négligence ou de mauvais traitements, mais aussi qui auront fait l'expérience, si on veut, de la permissivité totale, ces enfants-là arriveront à l'école avec un arsenal de négociation qui est extrêmement défavorable à leur développement. Ils sont mis à l'écart très rapidement par leurs groupes d'amis et de pairs, ils sont mis très rapidement à l'écart, aussi, par les adultes. On se ne fait pas d'ami adulte à l'école en donnant des coups de pied dans les tibias. Il y a des enfants qui auront appris ça avant même d'avoir appris «bonjour». Les expériences et les études, notamment de Richard Tremblay au Québec, concernant la prédiction de la délinquance et de la violence chez les adolescents et au secondaire nous convainquent de cela.

Mes notes vous auront aussi appris, en tous les cas, ma préoccupation à l'effet que l'intervention durant la toute petite enfance n'est pas une intervention à rabais. Les américains ont une belle expression là-dessus, ils disent: «There is no cheap way». Il n'y a pas moyen de s'en sortir autrement qu'avec des services de qualité, avec des curriculums ou des curricula, si vous voulez, qui sont bien dessinés, avec une intensité d'intervention et une continuité dans l'intervention qui prend les enfants avec leurs parents du berceau jusqu'au-delà de la troisième année de l'école primaire. Il n'y a pas de programme à rabais.

On est habitué, je pense, au Québec, depuis un certain temps, à voir éclore des programmes et à les voir fermer aussitôt, on a le championnat de la créativité. Il y a plusieurs de nos organisations communautaires qui mettent sur pied des programmes avec les moyens du bord, la qualité n'y est pas souvent malgré la bonne volonté et la continuité n'y est pas non plus parce que ces programmes-là sont condamnés à mourir très rapidement, et c'est nos enfants qui en font les frais. Si bien que ma principale observation en ce qui concerne la réussite scolaire, la première de ces observations serait à l'effet de doter, une fois pour toutes, le Québec d'un

réseau de garderies qui en vaut la peine et d'opter de façon très claire pour un réseau de garderies publiques de très haute qualité. Deuxièmement, d'offrir ce réseau en priorité et gratuitement aux enfants dont les familles sont à faibles et très faibles revenus. Vous trouverez l'essentiel de ces recommandations dans «Chacun sa part», un rapport que j'ai présidé alors que Mme Blackburn était au ministère de la Sécurité du revenu, rapport, donc, que j'ai coprésidé et dans lequel nous faisons grand état de la nécessité de doter le Québec d'un réseau de garderies où la gratuité sera offerte pour les enfants de famille à faibles revenus.

Nous avons déjà, au Québec, un réseau de garderies sans but lucratif de très bonne qualité. Nous avons un réseau dont la qualité est évaluée et examinée constamment. Nous avons une longueur d'avance sur bien des États, des pays de l'OCDE là-dessus; nous sommes très en retard aussi par rapport à certains pays, dont le Portugal, je vous ferai remarquer en passant. Mais nous avons quand même des assises. C'est comme si, quelque part, on ne se décidait pas et on ne rapatriait pas des argents, qu'on dépense par ailleurs dans les services de garde, au bon endroit. Une des propositions que nous avons faites dans «Chacun sa part» et que je défendrai personnellement aujourd'hui très brièvement, c'est à l'effet de rapatrier une somme colossale qui oscille entre 70 000 000 \$ et 100 000 000 \$ par année de crédits d'impôt à des parents qui font garder des enfants dans des services non régis. C'est un 70 000 000 \$ qu'on pourrait investir carrément et courageusement dans un réseau dont on voudrait vraiment se doter. Alors, je vous fais remarquer, en passant, que vous trouverez cette recommandation-là et son détail dans le rapport «Chacun sa part».

Une autre préoccupation, c'est celle des services de suivi périnataux. Depuis 15 ans que je fréquente les conférences scientifiques américaines, je me fais tout le temps dire: Dans votre culture, dans la culture canadienne, dans la culture québécoise, il y a un obstacle que vous n'avez pas, c'est la sacro-sainte intimité de la famille. Aux États-Unis, il n'y a pas moyen d'entrer dans les maisons, on ne peut pas rentrer dans une maison pour aller se mêler des affaires des parents, alors qu'au Québec, entre autres, le système sanitaire que nous avons connu durant les dernières dizaines d'années, et je remonte à mon enfance, on avait régulièrement la visite d'une infirmière du système sanitaire qui venait voir les parents, venait examiner la santé de l'enfant, etc., et nous accompagnait jusqu'à la vaccination.

Nous avons établi au Québec, nous avons bâti au Québec un système de visites alentour de la naissance que nous sommes en train, tranquillement, de gruger et d'affaiblir. Si bien que, maintenant, on est obligé de rappeler à tout le monde qu'il faut soutenir les groupes communautaires qui font de la visite à domicile à la naissance. Certains CLSC ne le font désormais que dans des situations extrêmement dramatiques, abandonnent l'universalité de ce type d'intervention, et d'autres sont carrément obligés de le négliger.

• (14 h 30) •

Cette période entre moins deux mois et plus 18 mois est une période extrêmement importante dans le développement de l'enfant en ce qu'elle marque l'attachement de l'enfant aux figures significatives adultes et imprime carrément dans son répertoire d'attitudes une attitude d'ouverture ou de fermeture au monde, une attitude de confiance en soi, ou une attitude de méfiance à l'égard de soi-même, ou une attitude de méfiance à l'égard du monde qui l'entoure. Si on n'a pas une confiance en soi minimum, une estime de soi minimum et une confiance dans l'environnement, on n'a pas cette curiosité qu'il faut pour apprendre, on se méfie, on se terre, on se met à l'écart. On se méfie de soi-même, mais on se méfie aussi de l'environnement. On ne fait pas l'exploration qu'il faut et on ne développe pas la curiosité et la créativité qu'il faut pour s'insérer dans un mode d'apprentissage dont on profitera pour le reste de sa vie, y compris à l'école. Ça commence très tôt, et les visites postnatales et prénatales, à cet égard, auprès des familles qui présentent les plus grands besoins, qui éprouvent les plus grandes détresses, qui vivent les plus grands stress, ce type d'intervention là est extrêmement important, et les gens sont beaucoup plus ouverts qu'on le pense à ça.

Je ne terminerai certainement pas cet exposé par rapport à la petite enfance sans faire remarquer qu'il y a des groupes en particulier qui sont très vulnérables au Québec. Je n'apprendrai rien à Mme Blackburn en vous rappelant qu'il y a, à l'intérieur du système de la sécurité du revenu, maintenant, un minimum de 85 000 enfants qui ont moins de cinq ans et que 74 % de ces enfants vivent dans des familles monoparentales. Les familles monoparentales sont celles qui demeurent le plus longtemps à l'aide sociale, et la durée de la pauvreté, un, la durée de fréquentation de l'aide sociale, deux — très important — et, troisièmement, l'idée que cette pauvreté longue s'inscrit dans les premières années de l'enfant sont les trois pires prédicteurs de l'échec scolaire et, éventuellement, de l'échec social et de la marginalisation. C'est les pires prédicteurs.

Je sors d'une conférence de la société internationale sur le développement de l'enfant, qui s'est tenue à Québec il y a deux semaines, et des chercheurs de l'Université de Colombie sont venus réaffirmer ces données implacables: Plus la pauvreté est longue, plus elle s'inscrit jeune dans la vie des enfants et plus les mères sont à la remorque d'un système de sécurité du revenu dans lequel elles se sentent renfermées, incompetentes, captives et pour lequel il n'y a aucun débouché, pire c'est pour les enfants. Et, lorsque les mères s'en sauvent, nous retrouvons leur adolescent ou leur adolescente, quelque 13, 14 ou 15 ans plus tard, exactement dans la même situation. Ces adolescents et ces adolescentes se retrouvent dans les statistiques de grossesse précoce et dans les statistiques d'abandon scolaire en plus grand nombre que les autres.

Il y a une étude — non pas rétrospective, mais longitudinale — du Minnesota où on a suivi 300 de ces familles monoparentales dont les enfants étaient inscrits

à l'aide sociale en bas âge et qui aboutit à ces résultats à l'effet que, même si les deux tiers des mères de familles monoparentales s'en sortent, les trois quarts des enfants ne s'en sortent pas parce que, pour sauver sa peau, souvent on doit placer l'enfant, on doit l'écarter du tissu social dans lequel il est né, on doit aller travailler et le laisser à lui-même, autrement dit le négliger, et c'est l'enfant qui en porte le poids éventuellement. Voilà pour ce qui est de la petite enfance.

Pour ce qui est de l'enfance, il faut assurer la continuité des efforts qu'on aura déployés dans la petite enfance. C'est un des messages importants. Il existe, par rapport à l'intervention durant la petite enfance, un mythe à l'effet que, si on intervient bien durant cette période-là, durant un an ou deux ans, l'enfant va s'en sortir. Bien, disons que cet enfant-là a plus de probabilité de s'en sortir qu'un autre qui n'aurait pas eu accès à un tel système, mais la théorie de l'inoculation dans le développement de l'enfant, c'est une mauvaise théorie. Ce n'est pas parce qu'un enfant a fréquenté une bonne garderie un an ou deux ans qu'il va s'en sortir. L'enfant a besoin, durant tout son cheminement de développement et, surtout, durant tout son cheminement scolaire, d'un soutien constant. Et, on l'aura appris à évaluer les programmes nord-américains où on est intervenu rapidement durant la petite enfance, mais où on n'a pas soutenu cet effort-là plus loin que la première année, ou plus loin que la dernière année de la petite enfance, ou plus loin que la première année scolaire. L'inoculation ne fonctionne pas. C'est comme si vous disiez à un parent: Sois un bon parent pour une couple d'années, puis, après ça, ça va marcher. On ne peut pas dire ça au système préscolaire et on ne peut pas dire ça à l'école non plus.

Donc, continuité au niveau de l'école primaire. Et, au niveau de l'école primaire, j'insisterai plus particulièrement sur le soutien aux enseignants. Sans vouloir redéfinir ce qu'est l'enseignement — puis plusieurs d'entre vous le savent bien mieux que moi — j'imagine que, l'enseignement, c'est une question d'interaction et de communication entre quelqu'un de motivé, d'intéressé et de compétent et quelqu'un d'autre de motivé, d'intéressé et de compétent aussi. Or, disons que, durant les 20, 30 dernières années, les enseignants en ont pris pour leur rhume au Québec. Leur réputation en a pris pour son rhume, leur situation, leur condition aussi, simplement du fait que les enfants qu'ils reçoivent ont plus de problèmes familiaux, ont plus de problèmes économiques. Simplement de ce fait-là, les enseignants ont une tâche beaucoup plus lourde. Or, on coupe dans les services professionnels et on n'offre pas à nos enseignants ni le message qu'ils sont indispensables et importants dans la vie des enfants ni les efforts et le personnel de soutien qu'ils mériteraient, surtout dans les quartiers défavorisés, pour y arriver.

Nous avons fait état, et dans «Un Québec fou de ses enfants» et aussi dans «Chacun sa part», pour la Sécurité du revenu, d'un certain nombre de recommandations que j'ai reprises ici. Je vous dirai tout simplement

que je m'étonne qu'on n'ait nulle part — à moins que ça soit passé inaperçu à mes yeux; ça se peut fort bien — de grandes leçons qu'on ait tirées du plan Pagé dans lequel on a investi quand même plus de 80 000 000 \$. Qu'est-ce qui est advenu de ça? Je n'ai pas vu passer ça. Est-ce qu'il y a une ou deux grandes leçons qu'on peut tirer de ça, de projets qui ont été formulés par les équipes-écoles, principalement, et qui vaudraient la peine d'être reconduits? Bon, je pense notamment à un programme dont j'ai entendu parler par un professeur, dans une école, qui me disait: C'est le plus beau projet que j'aie jamais vécu. Toutes les semaines, on reçoit la visite d'un jeune stagiaire qui nous a observés dans nos classes. On se rassemble, 10, 15 profs ensemble, puis il nous raconte ce qu'il a vu: comment on agit avec nos élèves, comment on agit envers nous-mêmes, dans quel état on arrive en classe le matin, comment on en ressort le soir, etc., et on discute de ça.

Et elle me disait, cette professeure-là: C'est la plus belle chose qui ait pu m'arriver comme prof, parce que je suis tellement toute seule dans ma classe, je suis tellement toute seule avec des enfants qui arrivent tout croches le matin, je suis tellement toute seule avec mes leçons et mes devoirs puis je suis tellement toute seule avec mes préparations et avec les problèmes et devant le système et ce que je lis dans les journaux que, lorsque j'arrive à cette réunion hebdomadaire avec mes collègues, mes défenses tombent. J'écoute quelqu'un qui m'observe, je ris de ce que je fais et je n'ai pas peur d'en rire. Et je trouve une belle solidarité avec mes collègues en dehors des syndicats, en dehors des conventions collectives et en dehors de ce qui est prescrit dans ma job. Bon, c'est une petite anecdote, mais, quelque part, me semble-t-il que cette anecdote souligne l'importance de ne pas laisser les adultes qui s'occupent de nos enfants dans un état d'isolement. Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Je vais devoir vous demander d'abréger.

M. Bouchard (Camil): Oui, je savais que j'en avais seulement pour 20 minutes et que vous en aviez pour 40.

La Présidente (Mme Blackburn): Là, ça va être un peu moins vrai. Vous avez fait 25 minutes.

M. Bouchard (Camil): Merci. Je vais vous laisser le soin de poser des questions par après, puisque je ne couvrirai pas tout. En ce qui concerne l'adolescence, le principal message, j'imagine que vous le trouverez dans mes notes, c'est qu'il faut arriver à ce que l'école, ça soit la vie. Il faut arriver à ce que l'école, ce ne soit pas un milieu pour apprendre ce que c'est que la vie. Il faut que ce soit la vie. À jaser avec les jeunes, à jaser avec des professeurs, à regarder attentivement, à étudier les recherches qu'on fait là-dessus, on se rend compte qu'il y a plusieurs de nos enfants qui ont hâte que ça finisse, puis les profs aussi.

Les enfants sentent qu'ils sont de passage et ils attendent. Et on manque, selon moi, une sacrée bonne opportunité d'introduire, très tôt dans la vie de l'enfant, un rôle de citoyen. On les met à l'écart, et, si ce n'était du fait que les enfants sont de très grands consommateurs, il y a pas mal de monde dans nos communautés qui pourrait s'en passer, de nos adolescents. Ils ne sont plus significatifs et indispensables dans la trame du civisme qu'on développe dans nos communautés, et, lorsqu'on leur demande d'être des citoyens généreux, responsables, disponibles, on leur demande souvent de faire un saut quantique entre ce qu'on leur a appris à l'école, le rôle qu'on leur a fait jouer à l'école, et ce qu'on leur demande de faire tout de suite après.

Nous avions, en 1991, à titre d'exemple, proposé qu'il y ait, au Québec, un réseau de bureaux de services communautaires jeunesse dans lesquels les jeunes des écoles secondaires pourraient s'inscrire, à titre de stage, pour apprendre ce que c'est qu'une communauté, des groupes de citoyens, des citoyens en état de besoin et pour apprendre leur propre utilité et se rendre compte de leur propre utilité dans la vie de leurs concitoyens, et que cet apprentissage-là leur soit crédité en matière de formation sociale et professionnelle. Je peux vous dire que ça fait peut-être quatre, cinq ans que c'est à l'étude quelque part, au Secrétariat à la famille.

● (14 h 40) ●

Il nous semble, pour plusieurs des gens qui se sont intéressés à cette question, qu'il y a un manquement grave dans notre façon de voir le développement des enfants ou des adolescents dans nos écoles secondaires, à l'effet de les laisser à l'écart des grandes décisions qui se passent dans leur communauté et des grandes oeuvres qui s'y déploient dans les groupes communautaires et dans les réseaux formels et informels gouvernementaux de services. Il faut qu'ils aient leur place et il faut qu'ils apprennent comment ça fonctionne.

Deuxièmement — et ça sera ma dernière observation, Mme la Présidente — je ne serai certainement pas le premier ni le dernier à vous le souligner, les adolescents n'arrivent pas tous préparés de la même façon à l'école secondaire. Un, ils n'ont pas tous les mêmes expériences de succès. Ils n'auront pas tous connu les mêmes expériences de succès à l'école primaire. On a un problème particulier avec les garçons: leur taux de décrochage est plus fort que chez les filles. Et nous pensons que cela est dû, en particulier, à une non-reconnaissance, dans l'appareil scolaire, des différences entre les enfants lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire, mais aussi dans leurs styles d'apprentissage. Il y a des enfants qui apprennent en faisant, il y a en d'autres qui apprennent en pensant, il y en a d'autres qui apprennent en observant — moi, j'en ai un qui apprend en dormant, je pense, de ce temps-là — mais l'idée, quelque part, c'est qu'il faut que l'école puisse donner à tous ces jeunes un rêve auquel se connecter, un projet concret auquel se connecter. Nous le disons dans «Chacun sa part» et je répète ici qu'il me semble que ça se fait dès la première année du secondaire que d'être mis en

contact avec la formation professionnelle et avec les possibilités que ça offre aux jeunes.

Une statistique, en terminant, qui m'a frappé durant le temps où j'ai réfléchi à cette question-là: Dans les pays de l'OCDE, on a un diplôme 38 % de nos étudiants en formation professionnelle. Au Québec, on a un diplôme 2 %. En Allemagne, on a un diplôme 65 %. Peut-être que, dans notre cas, la réussite, c'est de reprendre le retard dans cette matière-là. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Bouchard. J'ai toujours autant de plaisir à vous entendre et à vous lire également. J'ai lu donc, attentivement... J'allais appeler ça un sommaire, mais vous vous êtes donné la peine de nous le préparer. Je vous remercie d'avoir répondu à notre invitation. Je laisserai la parole à mes collègues. Une toute petite question: Les centres locaux de l'enfance, selon vous, ce serait rattaché aux CLSC ou complètement indépendant? Parce que ça m'a intrigué, là.

M. Bouchard (Camil): Vous voulez dire les centres intégrés, là, de...

La Présidente (Mme Blackburn): Les centres locaux de l'enfance.

M. Bouchard (Camil): C'est parce que, quand vous me renvoyez aux CLE, pour moi, c'est les centres locaux d'emploi, parce que je sors d'une commission sur la sécurité du revenu.

La Présidente (Mme Blackburn): Moi, c'est de l'enfance, en page 4.

M. Bouchard (Camil): Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord? L'enfance, en page 4, dernier paragraphe.

M. Bouchard (Camil): Attendez voir. En page 4 de mes notes?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

M. Bouchard (Camil): Ah! c'est parce que j'ai une autre pagination, je m'excuse. Dans quel paragraphe? C'est quoi le sous-titre?

La Présidente (Mme Blackburn): Intervenir selon un plan de développement des ressources.

M. Bouchard (Camil): O.K. Les centres locaux de l'enfance, oui. Alors, c'est une idée, ça, qui flotte depuis un certain bout de temps. Alors qu'on travaillait pour «Un Québec fou de ses enfants», en 1990, il y avait une partie du comité, qui était composé de 18 personnes, il y en avait peut-être cinq, six qui étaient des mordu de ce concept d'un centre intégré de services à l'enfance.

Pourquoi? C'est parce que les parents ne savent plus à quel saint se vouer et que, quand leur enfant présente un problème, ils vont cogner à on ne sait trop combien de portes pour savoir à qui s'adresser. Et, si le problème n'est pas assez grave, le CLSC va s'en occuper, mais s'il y a les services. Si le problème est trop grave, le CLSC renvoie à la Protection de la jeunesse. Si le problème n'est pas assez grave, à la Protection de la jeunesse, on l'envoie en pédopsychiatrie. Enfin, c'est le fouillis total.

Et il y avait ce concept, et le concept a ressurgi, dernièrement, à la faveur d'un projet qu'on est en train de développer avec Centraide du Grand Montréal, qui s'appelle Un, deux, trois, go! Et, dans ce programme Un, deux, trois, go!, nous demandons à des communautés où on compte à peu près 1 500 enfants de définir des priorités locales. On demande à tous les citoyens d'une communauté de définir des priorités locales pour le bien-être de leurs tout-petits entre zéro et trois ans. Or, le premier plan d'action qui a été déposé à Centraide, de la communauté de Saint-Michel, propose trois priorités — alors, je vous les nomme, parce qu'elles sont fascinantes — pour les zéro-trois ans. La première, l'alimentation: nos petits mangent mal parce qu'on n'a pas les moyens de les nourrir convenablement. Ça, c'est la première chose. Très important. La deuxième, le transport, parce qu'il n'y a pas moyen de sortir de ce quartier-là autrement qu'en prenant deux, trois autobus avec des enfants, puis, etc. Bon, ça a comme pas d'allure. Et sécurité, salubrité dans l'environnement, ex aequo. Sécurité, salubrité. Et, la troisième, un centre intégré de services à l'enfance, puis ce n'est pas nous autres qui leur avons dit.

Les parents souhaiteraient, dans cet environnement-là, très défavorisé, que leurs enfants puissent aller jouer pendant qu'eux autres peuvent consulter un médecin, un pédiatre, bon, des gens qui sont spécialistes dans le développement de l'enfance ou encore des experts ou des consultants en vie familiale et qui puissent se ramasser sous le même toit. Alors, c'est un peu ce concept-là, si vous voulez, et on a toujours pensé que les CLSC viendraient à bout de prendre le leadership là-dessus puis de le faire, mais, puisqu'on est entre nous, je vous dirai que je suis totalement désespéré que ça arrive parce que, historiquement, les CLSC ont dû sauver leur peau en acceptant plusieurs mandats — j'ai comme l'impression que c'est encore la même chose maintenant — et qu'ils sont déchirés entre les mandats de pédiatrie et de gériatrie. Alors, on a des programmes d'enfance-famille, dans les CLSC, qui sont très différents d'un CLSC à l'autre, et, à mon avis, on ne peut pas compter, vraiment, sur les CLSC pour développer un leadership fort de services intégrés à la petite enfance au Québec.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Merci, Mme la Présidente. Je veux remercier M. Bouchard de nous

avoir fait part de ses réflexions et suggestions qui sont ancrées, on le sait bien, dans des analyses, des études systématiques très poussées et en cours depuis plusieurs années sur le terrain. Alors, je pense qu'on peut prendre appui sur plusieurs de ses suggestions pour se faire une tête comme commission de l'éducation et exprimer notre point de vue. Ce qui m'a frappé, en particulier, c'est l'insistance de M. Bouchard à bien camper un certain nombre de mesures quant à la petite enfance, à intervenir très tôt. Il a accepté gentiment, à cause des contraintes de temps, d'aller plus vite vers la fin, mais je crois qu'il n'aurait pas accepté de se faire pousser dans le dos au début.

À voir l'ardeur avec laquelle il présentait ses mesures sur la petite enfance, je crois qu'il faudra prendre bien note de ses propositions. Bien entendu, notre mandat, nous l'avons voulu autour du décrochage au secondaire ou de la réussite au secondaire, mais, quand nous avons écrit ce mandat, nous en avons discuté, nous savions bien que les pistes d'action, d'intervention et de solution sont bien à l'amont, et on se le fait répéter ici. Il faudra donc en tenir compte dans notre rapport, apprendre à investir de ce côté-là. On dit de le faire tôt. On dit de le faire globalement, de le faire intelligemment. Il y a des expressions, à la page 3, qu'il faut retenir: Le modèle «petit à petit» ne fonctionne pas; l'amateurisme est à proscrire; il n'y a pas de raccourci; il faut que l'intervention soit continue et soutenue. Ce sont des phrases bien campées et choc qu'il faut savoir retenir.

M. Bouchard, est-ce qu'il y aurait moyen de mettre sur pied une école pour les parents ou les futurs parents? Parce que, à voir le mandat que vous suggérez au début, il faudra commencer par eux à bien des égards. On sait que, élever un enfant, c'est un des métiers les plus exigeants qui soient et c'est un des métiers pour lesquels il n'y a aucune formation qui se donne nulle part, sauf l'apprentissage sur le tas par essai et «horreur». Est-ce qu'il y aurait des initiatives que vous pourriez nous suggérer ou des expériences que vous auriez vues ailleurs et qu'on pourrait essayer de reprendre au Québec, ici, des lieux où on pourrait former les parents à leur métier, à leurs responsabilités?

M. Bouchard (Camil): Bon. Enfin, vous centrez votre question sur un des éléments importants du développement des enfants ou des petits enfants. Je répondrai en deux temps. Autant est-il important de discuter de la formation et de l'information dont doivent disposer les parents — ce sont des ressources personnelles indispensables, et, lorsqu'elles manquent, elles manquent à l'enfant, on s'entend là-dessus — ...

• (14 h 50) •

M. Charbonneau (Bourassa): Oui.

M. Bouchard (Camil): ...autant il est important, aussi, de souligner que les parents ont besoin non simplement de formation et d'information, mais aussi de soutien. Ma réponse n'ira pas jusque-là, mais je voulais

être bien sûr de l'exprimer au point de départ parce que, lorsqu'on parle d'un parent compétent, M. Charbonneau — et vous en connaissez sûrement beaucoup alentour de vous — on parle de trois choses: des ressources personnelles, donc des connaissances et une expérience, aussi, d'enfant qui nous aurait appris ce que c'est qu'un parent qui a de l'allure, des ressources de l'environnement et des ressources matérielles. La compétence d'un parent ne peut pas se définir autrement qu'en dehors de ces trois types de ressources, et, lorsque les ressources matérielles manquent, ce que vous aurez appris, vous ne pourrez pas l'appliquer.

On a fait l'observation, très souvent, dans nos études que le stress économique, par exemple, a un impact épouvantable sur la relation parent-enfant, aussi fort, en tout cas, qu'un bon mal de dents. Autrement dit, lorsque la préoccupation est à ce point forte pour un parent d'assurer la nourriture, le logement, le suivi de santé d'un enfant minimum, très souvent ce parent-là se retrouve épuisé, souvent fataliste, souvent désespéré, souvent déprimé, plus souvent qu'à son tour.

Ceci étant dit, oui, il y a des expériences assez extraordinaires qui ont été développées, en particulier au Québec, en ce qui concerne l'information et la formation aux parents. Il y a des coopératives de parents qui existent. Il y a des groupes communautaires qui sont très forts là-dedans. L'éducation populaire aux parents a donné une très large place à l'éducation parentale. On est en train de la sous-alimenter, l'éducation populaire, en passant, et ça, ça se trouve à être dans un budget scolaire, quelque part.

Il y a, notamment dans les directions de santé publique, des projets qui ont été développés et qui ont été absolument fascinants. Je vous souligne, en passant, l'existence d'un magazine populaire, qui a été expérimenté par la Direction générale de la santé publique de Montréal, qui a coûté certainement 250 000 \$ à 300 000 \$ aux citoyens du Québec, qui a fait la preuve irréfutable... Il y avait un taux de pénétration de ce magazine-là d'à peu près 90 % dans les familles, si la mère le lisait, le père le lisait ensuite, etc. C'est des journalistes qui écrivent les capsules. Bon. Enfin, je ne vous raconterai pas tout ça, mais c'est un truc qui suit le développement de l'enfant. Votre enfant vient au monde, on vous le donne gratuitement à l'hôpital, et, ensuite, à chacun des anniversaires de l'enfant, vous recevez le magazine à la maison, et, s'il y a lieu, vous consultez, dans votre voisinage — parce que les ressources y sont listées — des gens qui peuvent vous venir en aide, vous donner un coup de main dans l'éducation de votre enfant. C'est un très beau projet qui a été développé au Québec et qui manque de financement.

Alors, je pense que ça s'appelle désormais le «Magazine des parents». Il a été développé par Laurendeau et Perreault, de la direction de la santé publique de Montréal-Centre. À ce moment-là, c'étaient des DSC. Alors, les programmes de la visite parentale auxquels je faisais référence tout à l'heure — il y a la Fondation de la visite, par exemple, à Montréal-Nord —

ce sont des programmes de soutien et d'éducation parentale sous une forme d'aide qu'on offre aux parents alentour de la naissance, mais, dans cet environnement, les parents apprennent, de façon sympathique, amicale, chaleureuse, les trucs du métier et, aussi, apprennent qu'ils font partie d'une communauté de parents, et ça, c'est important. L'environnement social est une ressource extraordinaire pour les parents. Rappelons-nous toutes les fois où on fait appel à la connaissance des autres. Alors, les programmes de cuisine collective, lorsque les parents qui en font partie sont des parents d'enfants de zéro à cinq ans, on n'a pas fini d'évaluer ces expériences-là, mais les parents n'apprennent pas qu'à faire des repas économiques, ils apprennent à fréquenter d'autres parents, à former des solidarités, à former des alliances.

Donc, si vous voulez, je serais plutôt un partisan non pas du diplôme parental et de l'éducation parentale dans ses formes traditionnelles parce qu'il y a un brin, là-dedans, de mépris envers la sagesse populaire et la sagesse intergénérationnelle. Nous savons beaucoup. Il faut partager, il faut apprendre des plus expérimentés, il faut apprendre des autres. À ce niveau-là, je dois ajouter, en fin de réponse, que certainement deux de nos réseaux de télévision font une oeuvre magistrale dans le domaine de l'éducation parentale et qu'il faut continuer à les encourager. Il faut continuer à les soutenir. Les opérations Passe-Partout, dans le milieu rural, ont fait leurs preuves, et il y a des démonstrations évaluatives de leur succès auxquelles vous pouvez avoir accès au ministère de l'Éducation. Le programme dont je fais partie à Centraide du Grand Montréal — Un, deux, trois, go! — se donne des assises dans quelques endroits de l'éducation parentale ou de l'éducation familiale. Il y en a beaucoup de choses, il faut pouvoir les soutenir. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Mme la députée de Deux-Montagnes, Mme Robert.

Mme Robert: Merci, Mme la Présidente. Bonjour, M. Bouchard. Bon, effectivement, il y a beaucoup de choses qui se font partout, il y a beaucoup de choses qui s'expérimentent. Il y a, malheureusement, certaines choses qui arrêtent trop vite ou qui démarrent mal. Alors, on est sans arrêt en expérimentation et on dirait qu'il n'y a pas de base, nulle part. J'avais la lettre — c'est dans mon coin — de Mme Grenier, qui est présidente de La Petite Maison de Pointe-Calumet, qui, là aussi... Bon, il y a le travail de Place-o-père, qui est une expérience qui est quand même bien soutenue, etc., et bien organisée. Il y a l'organisation de La Petite Maison qui est aussi bien suivie, mais qui est en démarrage. Espérons que ça pourra être soutenu un bon bout de temps. Là aussi, c'est un territoire, comme vous le mentionnez, où ils sont... Dans sa lettre, elle disait, au niveau du décrochage: «Peut-être regarder l'humain et qui il est et arrêter de se cacher derrière des règles, des procédures pour s'occuper de ce qu'il est.»

J'en arrive à ça. Quand on regarde, il y a beaucoup de deniers publics. En tout cas, je suis ici en tant que gouvernement, et il y a beaucoup de deniers publics. On nous parlait, tout à l'heure, de 1 000 000 000 \$ pour environ 135 000 jeunes en difficulté d'apprentissage, 1 000 000 000 \$ qui sont affectés par les gouvernements pour ces jeunes-là, puis on ne sait pas trop, trop où ça s'en va dans le système. On ne sait pas trop, trop ce que ça donne comme résultat, et, si on multiplie comme ça... Tout à l'heure, vous en mentionniez d'autres au niveau de crédits d'impôt, etc., si on parle en terme de sous. Ensuite, si on regarde de plus près au niveau de nos communautés, on a toutes nos structures publiques, à l'heure actuelle: commissions scolaires, municipalités et, bon, des fonds régionaux, etc. Si on ne regarde que les fonds de soutien au niveau des régies, pour ces groupes-là, il en nait, il en meurt, ça se bataille entre eux, ça se chevauche, etc., et on ne sait plus trop, trop comment intervenir là-dedans. On est sollicité dans nos bureaux de comté avec nos petits budgets de 75 000 \$ pour tous ces groupes-là, puis on ne sait pas trop, trop quoi faire avec ça. Comment, pratiquement, peut-on arriver à se chercher une base pour une certaine stabilité de départ à travers toutes ces choses-là? Y a-t-il un point de départ?

M. Bouchard (Camil): Oui. J'ai une réaction à deux volets, pour le moment. Peut-être que ça ira plus loin mais, pour le moment... D'abord, un, le changement est chaotique — il n'y a pas de problème avec ça — et le développement l'est aussi. Moi, le fait qu'il y ait une espèce de désordre et, souvent, de discontinuité dans le développement et dans le changement, ça ne m'énerve pas trop. Cependant, ce que je vois qui vous préoccupe et qui me préoccupe aussi, c'est: Est-ce qu'il y a une base, une assise solide à laquelle on puisse se référer dans le domaine, en tout cas, du développement des tout petits enfants ou de la petite enfance? Et, ça, je peux vous dire que, à part la continuité des apprentissages qu'on fait — parce qu'on fait de fichus bons apprentissages dans des situations d'expérimentation dans lesquelles on se trouve au Québec actuellement — qu'il faut sauvegarder, on n'est peut-être pas assez rigoureux quant à ça. Et, quand je faisais référence, tout à l'heure, au fait qu'on n'a pas entendu, quelque part, de façon très nette, un, deux ou trois grands apprentissages qu'on aurait tirés, par exemple, du plan Pagé, de la réussite scolaire qu'on a poursuivie durant une couple années au Québec, c'était à ça que je faisais référence. On devrait avoir une continuité dans nos apprentissages. Au moins ça.

La deuxième, c'est qu'il me semble qu'on a une pierre angulaire, au Québec, qui est importante pour bâtir cette assise-là de continuité, et c'est les services de garde. Il y a beaucoup de choses, il y a beaucoup d'acquis, il y a beaucoup de rigueur, il y a beaucoup d'études qui sont faites dans et autour de ces services de garde. Il y a beaucoup de formation alentour de ça. Les universités n'ont pas fait un méchant travail dans la

formation des gens qui travaillent au préscolaire, non plus que nos collèges. On a plein de monde de qualifié pour intervenir là. Ils sont mis à l'écart parce qu'il n'y a pas assez d'emplois, actuellement, mais il me semble qu'on a là, à tout le moins, une organisation, une institution dont la seule préoccupation est le développement des enfants.

• (15 heures) •

La seule préoccupation, c'est le développement des enfants. Mais je vous dis ça puis, en même temps, je pense qu'il y a un danger qui guette cette institution-là, c'est qu'on l'utilise de plus en plus pour faire de la réadaptation, pour faire de la protection de l'enfance et pour réaménager des situations qui se sont détériorées. Exemple, la meilleure façon d'accéder à la gratuité dans les garderies actuellement, c'est sans doute d'avoir de très graves problèmes dépressifs ou d'être signalé à la protection de la jeunesse. Et là il y a des garderies qui, dans leur composition même des enfants qu'elles reçoivent, sont rendues à 40 %, 50 % ou 60 % de leurs jeunes enfants qui sont référés par le système de rééducation, de réadaptation ou de protection. Autrement dit, on est en train tranquillement de transformer ce réseau de services de garde qui était là pour le développement des enfants — enfin dans mon esprit, pas tout le temps dans l'esprit des gouvernements — en cliniques et en services de réadaptation. Donc, même à ce point de vue, de cette assise dont nous pourrions disposer pour développer une organisation forte alentour du développement de l'enfant, il y a des menaces. Il y a peut-être aussi quelque chose qui nous manque quelque part, c'est une expression. Moi, je dois vous dire, je ne suis pas très sympathique à des énoncés de politique, mais, de temps en temps, ça en prend pour savoir où on veut s'en aller. Peut-être que notre collectivité a besoin d'un énoncé de politique à propos de la petite enfance pour qu'on puisse savoir quelle mission on se donne, en tant que collectivité, pour y arriver.

Si, dans cet énoncé de politique, on se donnait comme mission principale que tous les enfants se développent à un niveau optimal, de telle sorte que la grande majorité des enfants arrivent le mieux préparés possible à l'école, on se serait déjà donné une mission nationale extraordinaire, on se serait déjà donné quelque chose de fantastique. Mais on ne l'a pas encore fait, ce pas-là, et c'est peut-être ça qui nous manque. Moi, je pense qu'on a le know-how, on a le savoir-faire, on a les gens bien formés pour le faire, mais on ne s'est pas donné cette espèce de mission nationale d'y arriver, et, ça, c'est un gros problème, à mon avis.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. Bergman (D'Arcy-McGee).

M. Bergman: Merci, M. Bouchard, pour votre présentation. C'est très intéressant. Est-ce que vous pouvez nous expliquer pourquoi le décrochage parmi les garçons est plus élevé que parmi les filles? Vous avez mentionné qu'il était plus élevé.

M. Bouchard (Camil): J'aimerais bien pouvoir vous l'expliquer. Je pense que ce sera tout à fait insuffisant. Il y a plusieurs facteurs à cet égard-là. Un des grands facteurs, évidemment, c'est les modifications dans les structures familiales. Il y a eu au Québec, durant les 20 dernières années, une modification extrêmement importante des structures familiales, donc de passage d'une famille biparentale à monoparentale et à une famille recomposée. Il y a donc beaucoup de nos enfants qui sont dans cette trame de recombinaison familiale. Selon les études dont on dispose en Amérique du Nord, les garçons s'en sortent beaucoup moins bien que les filles, soi-disant parce qu'en très bas âge ils ont besoin de plus d'encadrement, de plus de suivi, et les familles, lorsqu'elles sont en transformation, traversent des périodes de crise où cet encadrement-là est beaucoup moins disponible. Les enfants aussi, durant cette période de transformation, ont des états ou manifestent des états de détresse. Les garçons le font sur un mode moins amical que les filles. Les filles, de façon tout à fait, quasiment caricaturale... Dans une de nos études, ce qu'on a vu, c'est que le réseau social des filles dont les parents se séparent augmente. Elles passent de 18 à 24 personnes dans leur réseau social durant la période de crise. Pourquoi? Parce qu'elles se confient, elles vont chercher des petites amies et des petits amis, etc. Elles se reconstituent un réseau social très fort. Les gars, au contraire, leur réseau social se détériore. Ils deviennent haïssables. Ils tentent de régler leurs problèmes à coups de poing et à coups de pied. Ils deviennent rebelles, et les adultes, dans les institutions, n'aiment pas ça, y compris les profs. Donc, les gars sont davantage mis à l'écart. Et, dans leur famille, on voit qu'ils sont beaucoup plus réprimandés que les filles; à l'école, ils sont plus réprimandés que les filles. Ils ont besoin de plus d'encadrement et ils ne l'ont pas. Ça, c'est une des raisons.

Une autre raison, c'est que, sans doute dans les 30 ou 40 dernières années, un des débouchés pour les garçons qui étaient disponibles, c'étaient les arts et métiers. Autrement dit, il y avait très tôt, dans la vie des jeunes garçons, un débouché qui les attendait sur le monde du travail, un débouché qui les attendait en formation professionnelle. Les grandes réformes scolaires les ont éloignés de ces débouchés-là très tôt dans leur vie. Ça pénalise davantage les garçons que les filles parce que c'est eux qui fréquentaient ces systèmes-là le plus et on n'a pas remplacé ça dans notre système scolaire.

Troisième truc, bien, là, je ne sais pas comment on pourrait arriver à solutionner ce problème-là, probablement en améliorant les conditions de travail, mais les gars ne sont pas entourés de gars adultes, ils sont entourés de femmes. Donc, les modèles masculins sont beaucoup moins présents dès la garderie, durant l'école primaire, un peu moins durant l'école secondaire, mais c'est vrai aussi dans leur famille. Les modèles masculins manquent. Madame faisait allusion tout à l'heure à un projet qui s'appelle Place-o-père, à Pointe-Calumet. Je

fais partie d'une équipe de travail très près de ce projet. On est en train d'essayer de faire en sorte que les communautés soutiennent davantage, que les pères s'impliquent dans la vie de leurs enfants même si ce n'est pas leurs propres enfants.

Donc, pour moi, je viens de souligner trois des éléments qui me viennent comme ça, à brûle-pourpoint, à l'esprit pour expliquer cette différence-là entre garçons et filles. Il y en a sans doute beaucoup d'autres.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Alors, M. Bouchard, quand j'ai souhaité qu'on inscrive votre nom à la liste des invités, c'est parce que, à l'avance, je connaissais vos écrits, la qualité de votre écriture, son professionnalisme et le préjugé qui est le vôtre à l'endroit de la petite enfance. C'est pour ça que les membres de la commission ont souhaité vous entendre. Vous serez et vous êtes le seul expert en la matière à venir faire une présentation devant la commission.

Nous allons faire un peu comme pour les autres mémoires, retenir un certain nombre d'éléments. Évidemment, il faut faire une sélection. Je sais que, pour moi en tout cas, ce qui retient mon attention, c'est tout ce qui a trait à l'enfant, à la petite enfance, de la périnatalité jusqu'à cinq ans. Mais vous avez aussi un certain nombre de propositions particulièrement intéressantes, au niveau primaire mais aussi au niveau secondaire. Je sais d'avance qu'on pourra les inscrire dans des pistes de solution plus concrètes et les suggérer au réseau.

Je voudrais vous remercier de votre présence ici. C'est toujours avec plaisir que je vous lis et que je vous écoute, que je vous entends. Vous savez, je lisais que l'éducation, la pédagogie, c'est l'art de répéter. C'est peut-être ça, finalement, qu'on fait aussi à cette commission, c'est de réentendre et de faire répéter ce qui a été dit à de multiples reprises. On en garde un petit bout chaque fois. Votre commentaire à l'effet qu'on a quand même un bon background là-dessus — vous me passez l'expression — des acquis importants, des expériences formelles fort intéressantes, de bonnes assises, ça prouve effectivement qu'il en reste toujours quelque chose, même si on n'a pas toujours la persévérance qu'on souhaiterait. Je vous remercie.

M. Bouchard (Camil): Je vous remercie beaucoup. Est-ce que je peux ajouter un tout petit mot, à titre de citoyen?

La Présidente (Mme Blackburn): Très bien sûr.

M. Bouchard (Camil): En même temps que je me dois de répéter des choses que j'ai déjà dites plusieurs fois et que ça peut représenter certainement quelque part une occasion de pessimisme, parce qu'on doit répéter les mêmes choses, en même temps je retrouve aussi ici des personnes obstinées et qui continuent de faire leur travail dans le sens du développement des enfants. Je voudrais vous citer une toute petite phrase, avant de partir, de Margaret Mead, qui dit: «Ne doutez

jamais qu'un petit groupe de personnes engagées et motivées — je pense à vous — peut changer le monde.»

La Présidente (Mme Blackburn): Merci.

M. Bouchard (Camil): En fait, c'est même la seule chose qui y soit jamais arrivé.

• (15 h 10) •

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Je vous remercie. Je profite de l'occasion également pour vous remercier pour votre collaboration avec le ministère de la Sécurité du revenu et moi-même. Merci.

J'appelle l'Association des cadres scolaires du Québec. M. le président, M. Labrecque. Je vous invite à prendre place. Alors, M. le président, vous allez nous présenter les personnes qui vous accompagnent.

M. Labrecque (Paul): Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Blackburn): Avant de commencer, je voudrais vous remercier d'avoir accepté notre invitation. Je ne rappellerai pas le mandat de la commission, je pense que c'était clair, on vous a fourni le document de consultation. Les membres de la commission, pour un certain nombre d'entre eux, je pense, ont eu l'occasion de lire votre mémoire. Vous avez 20 minutes pour la présentation. Ensuite, comme vous avez pu le constater, on fonctionne par alternance pour les questions. Merci. Je vous écoute.

Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)

M. Labrecque (Paul): Alors, Mme la Présidente, je tiens à vous remercier beaucoup de nous recevoir aujourd'hui, pour nous permettre d'émettre notre opinion au regard de la réussite scolaire. Je me permets de vous présenter mes collègues qui m'accompagnent: d'abord, à ma gauche, Pierre Bégin, qui est vice-président aux affaires professionnelles à l'Association des cadres scolaires et qui est aussi coordonnateur des services éducatifs au niveau primaire, à la commission scolaire de la Chaudière-Etchemin; à ma droite, Gaétan Doyon, qui est président du Comité sur les états généraux de notre Association et qui est aussi directeur des services éducatifs, primaire et secondaire, à la commission scolaire de l'Amiante, et moi-même, qui suis président de l'Association et qui suis aussi coordonnateur des services d'éducation des adultes à la commission scolaire de Québec.

Alors, bien entendu, la présentation que je vais faire tient compte de l'avis que nous avons déjà envoyé. Donc, je me permettrai de faire un bref résumé, d'une vingtaine de minutes, de notre opinion pour, justement, nous permettre de répondre plus précisément à vos questions. En guise d'introduction, permettez-moi une certaine réflexion sur l'école. L'école peut-elle s'améliorer de façon importante? Existe-t-il des pratiques d'enseignement et de gestion de l'école de nature à contribuer à améliorer la réussite de l'apprentissage? Nous

répondons oui. Il existe une documentation et des expériences en nombre suffisant pour indiquer des voies prometteuses à suivre. Par ailleurs, il n'existe pas de stratégie universelle. Nous ne rechercherons donc pas la mesure, la norme, la solution à imposer à tous les milieux. C'est pourquoi nous n'entendons pas, ici, vous soumettre un plan d'action systématique, constitué de diverses mesures à mettre en oeuvre dans toutes les commissions scolaires. Si ce sont là vos attentes, vous serez, nécessairement, déçus.

Avant de traiter des questions que vous nous avez soumises, nous voulons vous présenter notre réflexion sur le changement qui oblige nos milieux à améliorer l'efficacité de l'école. Ce changement ne se traduit pas dans des mesures spécifiques et normatives. Il s'inscrit dans l'émergence d'une nouvelle culture organisationnelle orientée sur la réussite et misant sur les personnes. D'abord, une transformation fondamentale de nos milieux. Au-delà des clichés et des discours alarmistes, l'école, comme la plupart des institutions publiques, vit une période particulièrement difficile. Difficile, en particulier pour plusieurs élèves qui échouent ou l'abandonnent. Un observateur attentif de la réalité du monde de l'éducation constate que les bilans négatifs côtoient, par ailleurs, souvent les réalisations très positives. Très souvent les milieux dont la performance est mise en doute appliquent un cadre uniforme et normatif. Par contre, les réalisations positives que l'on retrouve dans d'autres milieux reposent sur l'engagement d'individus qui se sont mobilisés pour mieux répondre aux besoins des jeunes et des adultes en adaptant le cadre et les moyens d'action. Donc, nous résumons: pour réussir — et nous le constatons — le système d'éducation a besoin, un, de gens engagés, deux, d'un milieu mobilisant vers l'action et, trois, d'un cadre et de moyens d'action capables d'adaptation.

Pour améliorer la performance de nos écoles et de nos centres, pour mobiliser une majorité de personnes autour de la réussite éducative et pour modifier le climat de nos milieux, il faut changer les pratiques de gestion et assouplir le cadre d'exercice ministériel.

Premièrement, du ministère aux écoles, en passant par les commissions scolaires, il faut introduire de la souplesse et de la simplicité. Et nous faisons notre propre mea culpa à l'intérieur de ça, nous, l'ensemble des cadres scolaires. Deuxièmement, il faut également être en mesure de situer la responsabilité le plus près possible du lieu même où se passe l'action, c'est-à-dire l'école et le centre. Et, troisièmement, la plus importante des considérations, il faut constamment se rappeler que le développement d'une culture organisationnelle est essentiel pour rassembler les visions des personnes, coordonner les actions et favoriser la recherche constante de solutions novatrices et ajustées à la réalité.

Cette transformation s'articule autour de quatre pistes de travail qui commandent autant de virages dans nos façons d'être et de faire. La première piste de travail, la plus importante: modifier la manière de diriger en passant du pouvoir hiérarchique à la mobilisation. La

deuxième piste que nous proposons: mieux distinguer et répartir les mandats en passant de la concentration des pouvoirs à la responsabilité partagée. La troisième consiste à confirmer la caractère professionnel du rôle de l'enseignant en créant un ordre professionnel. Enfin, la quatrième piste de travail: rendre compte de la qualité des services en accordant à l'évaluation — ici, prise dans le sens d'imputabilité — une place capitale. Nous avons la conviction que, lorsque nos milieux seront engagés dans les quatre virages proposés, la performance de nos écoles et de nos centres s'améliorera.

Les diplômes et les services éducatifs de la seconde chance. Actuellement, le curriculum du secondaire conduit à une voie et à une diplomation uniques. Les quelques options dont l'élève peut bénéficier ne constituent pas une véritable diversification des voies. Nous voulons, ici, rappeler les propositions de réaménagement des niveaux et des cycles que nous avons déjà soumises. Nous voulons, par ces propositions, mieux distinguer l'étape de formation de base commune à tous et à toutes et l'étape de diversification des cheminements à partir de la dixième année d'études. Nous proposons l'école de base de neuf ans, six à 14 ans, comprenant trois cycles de trois ans: niveau élémentaire, première à troisième année, un niveau intermédiaire, de quatrième à sixième année, et un niveau supérieur, de septième à neuvième année. L'école de base couvre essentiellement un programme de formation générale de base commun à tous et à toutes. Elle assume donc les responsabilités actuellement dévolues au primaire et au premier cycle du secondaire. Ce programme de neuf ans est sanctionné par un diplôme.

L'école secondaire serait donc pour les élèves de 15 ans et plus. L'école secondaire proposée ici correspond au deuxième cycle du secondaire actuel et offre une variété de cheminements non mutuellement exclusifs, conduisant à différents profils de sortie selon les aptitudes ou les choix d'orientation professionnelle des jeunes.

Nous proposons que l'école secondaire, actuellement le deuxième cycle du secondaire, offre, pour l'essentiel, trois programmes de formation à durée variable poursuivant des objectifs spécifiques dont, le premier, des programmes d'un an ou moins de formation générale combinée à une formation professionnelle réalisée selon la formule de l'alternance travail-études et préparant à occuper un métier semi-spécialisé ou de faible complexité, qui correspond à une occupation réelle sur le marché du travail. Il devrait être reconnu par une attestation de formation.

Le deuxième profil serait un programme de formation générale d'un an, préparatoire à un programme d'études professionnelles. Ce programme comporte un bloc commun de formation générale et un bloc optionnel important.

Et la troisième voie, un programme de formation générale de deux ans, préparatoire à un programme d'études collégiales. Ce programme comporte un bloc commun de formation générale et un important bloc

optionnel. Chacun de ces deux derniers profils donne droit à une reconnaissance sous la forme d'un diplôme d'études secondaires, en stipulant le profil de sortie: préparatoire aux études professionnelles ou préparatoire aux études collégiales.

• (15 h 20) •

Vous vous interrogez sur ce que vous appelez les services éducatifs de la seconde chance. Nous considérons que les nombreux jeunes de 16 à 18 ans qui optent pour poursuivre leur cheminement scolaire à l'éducation des adultes n'ont pas besoin de services de seconde chance. Ils ont besoin d'un système souple, capable de s'adapter à leur réalité et à leur objectif. L'organisation scolaire des services d'éducation des adultes permet cette souplesse. Il faut reconnaître que les systèmes de financement, les règles d'organisation et les normes inscrites dans les conventions collectives du secteur des jeunes rendent actuellement, à toutes fins pratiques, impossible la mise en place d'un système rencontrant les mêmes possibilités de souplesse. Deux options s'offrent alors à nous: revoir fondamentalement le système d'organisation pour l'école secondaire que nous proposons à la suite des neuf premières années d'études à l'école de base ou accepter qu'une proportion importante de jeunes de 16 à 18 ans continuent de quitter le secteur régulier pour obtenir la souplesse dont ils ont besoin auprès des services d'éducation des adultes. Vu dans une perspective d'éducation continue, ce n'est pas là nécessairement une faute grave.

Chapitre suivant: aide aux élèves à risque et prévention d'ensemble. Nous aborderons maintenant des mesures et des actions à mettre en oeuvre pour améliorer la réussite scolaire. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la plupart de ces mesures ne doivent pas être reçues comme des programmes normatifs à implanter obligatoirement partout. Il appartient à chaque milieu de déterminer les voies et moyens les plus appropriés. Deux orientations nous apparaissent cependant de nature plus systémique. La première, j'entendais M. Bouchard, tantôt, et je crois que nous ne le contredirons pas: agir auprès de la petite enfance. Toutes les recherches tendent à confirmer que la meilleure manière de lutter contre l'échec scolaire et l'abandon qui en découle est d'agir le plus rapidement possible auprès des élèves susceptibles de rencontrer des difficultés au cours de leur expérience scolaire ou qui en rencontrent effectivement. Tout problème laissé en plan produira ses effets tôt au tard. Lorsque l'on prend conscience que 50 % des cas d'abandon scolaire vécus au secondaire avaient accumulé un retard scolaire dès le primaire, il est normal de se préoccuper de la petite enfance. Lorsque l'on se rend compte que, dès la maternelle et la première année, certains enfants accusent un déficit culturel marqué par rapport aux autres, il est normal de chercher à identifier des actions qui rétabliraient un tant soit peu l'égalité des chances face au système d'éducation.

La petite enfance: un moment important à prendre en compte. Des recherches sur la petite enfance démontrent que les apprentissages faits au cours de cette

période sont déterminants pour l'évolution de l'enfant et pour son cheminement scolaire futur. Considérant qu'il n'est ni équitable ni raisonnable d'abandonner aux lois du hasard les influences précoces d'une action de qualité, les actions suivantes s'imposent: un, mettre en place une politique coordonnée et intégrée de la petite enfance qui permettrait l'établissement de programmes éducatifs assurant la continuité et la progression dans les apprentissages préscolaires — ce n'est pas synonyme ici de scolarisation — mettre en place le service de prématernelle quatre ans à demi-temps accessible à tous les enfants du Québec, mais facultatif, et prioritairement orienté vers les enfants des milieux démunis culturellement et économiquement; trois, prévoir, dans ce contexte, des interventions orientées vers l'accroissement des compétences parentales. Nous faisons état tantôt de services et d'éducation populaire qui étaient disponibles antérieurement dans les commissions scolaires. Il y avait des services destinés aux parents. Il y avait de merveilleux programmes de développés, intitulés «Parents d'aujourd'hui». Maintenant, le ministère de l'Éducation ne finance plus aucune de ces activités à l'intérieur des commissions scolaires. C'est très regrettable. Quatrièmement, mettre en place le service des classes maternelles cinq ans à temps plein obligatoire pour tous les enfants du Québec.

La deuxième orientation systémique: réduire le recours au redoublement et utiliser plus efficacement les ressources. Les résultats de recherche publiés récemment montrent que le redoublement scolaire permet fréquemment une amélioration du rendement l'année redoublée et la suivante, mais que cette amélioration disparaît par la suite. Quand on songe aux sommes que la mesure du redoublement engloutit — on l'évalue à quelque 350 000 000 \$ par année — il y a lieu de se demander si nous utilisons les ressources au bon endroit. C'est pourquoi nous considérons que, pour augmenter la réussite scolaire, l'usage de la mesure de redoublement pour aider les élèves en situation d'échec doit être réduit au minimum.

Avant d'envisager le redoublement, l'école doit mettre en oeuvre tous les moyens dont elle dispose pour offrir à l'élève en difficulté des mesures alternatives: plan d'intervention individuel, récupération, aide aux devoirs et aux leçons, support pédagogique, etc. Si le redoublement demeure souhaitable dans certains cas, la mesure doit s'appliquer dans le cadre d'une stratégie pédagogique bien structurée. Une enveloppe budgétaire, puisée à même les sommes consacrées au redoublement, doit être mise à la disposition des écoles pour les supporter dans le développement d'alternatives plus efficaces. Donc, je veux être bien compris, nous ne proposons pas ici une compression additionnelle au milieu de l'éducation, nous proposons plutôt d'utiliser plus efficacement les sommes allouées au redoublement.

Nous devons être conscients que ces deux orientations fondamentales, soit d'investir dans la petite enfance et de réduire le recours au redoublement, produiront des effets positifs sur le taux de diplomation au

secondaire, dans une perspective long terme — et j'insiste — c'est-à-dire sur une période de cinq à 12 ans. Il faut respecter le temps et miser sur l'avenir, même si nous savons que les élus sont élus pour quatre ans.

L'implantation de mesures spécifiques: le choix du milieu. L'implantation de mesures spécifiques doit relever des choix locaux. Cependant, les mesures susceptibles d'améliorer la situation devront viser les objectifs suivants: mieux tenir compte des rythmes d'apprentissage, mieux tenir compte des styles d'apprentissage, favoriser le développement et le maintien d'une relation significative avec le jeune, soutenir l'intérêt et la motivation du jeune en donnant un sens aux apprentissages, accorder de l'importance au dépistage précoce et aux actions de support, développer un milieu de vie stimulant et intéressant pour le jeune.

Dans cet esprit, voici un certain nombre d'orientations et de mesures. Premièrement, la journée de l'école pourrait être allongée pour prévoir un temps pour les devoirs et leçons. Ce temps peut être géré de bien des manières et il faudrait laisser au milieu, c'est-à-dire à l'école, le soin de l'aménager en faisant place à de l'initiative. Deuxièmement, jusqu'à la fin de la neuvième année, nous considérons qu'il faut que notre organisation scolaire privilégie des formules de titulariat. Au-delà de ces neuf années de formation de base, il faudrait favoriser la formule de tutorat.

Pour les élèves ayant des capacités intellectuelles limitées, il faut faire de la formation un véritable instrument d'insertion socioprofessionnelle. Nous devons offrir à tout jeune, avant qu'il ne quitte le système scolaire, une formation qui, à défaut de lui permettre l'accès à un diplôme d'études professionnelles ou secondaires, lui permette de développer ses compétences, de développer des habiletés et des aptitudes qui le rendent tout au moins apte à occuper des fonctions de travail de faible complexité.

Pour contrer l'abandon scolaire chez les jeunes qui ont de la difficulté avec des approches de type abstrait ou théorique, il faut développer des voies différentes comme l'approche des voies technologiques.

Comme tous les élèves n'ont pas le même rythme d'apprentissage, les écoles devraient utiliser tous les outils à leur disposition pour en tenir compte, comme, par exemple, l'approche de la rentrée anticipée, en août, la mise en place d'activités de rattrapage le samedi, un aménagement d'horaire prévoyant des demi-journées de récupération, etc. Ce n'est pas seulement au jeune de courir pour rattraper l'école, c'est aussi à l'école de s'adapter pour rattraper le jeune.

Paradoxalement, nous serions tentés de dire que l'école doit viser à ce qu'on apprenne à se passer d'elle. Apprendre à apprendre, voilà une des plus fondamentales finalités de l'école. Les enseignants et les enseignantes doivent collectivement, au sein de l'équipe-école, mener des réflexions sur leurs stratégies d'enseignement en fonction des divers profils d'apprentissage et être davantage préoccupés par le processus d'apprentissage des élèves qui leur sont confiés.

Septièmement, l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction a pris une place et une importance démesurées dans les pratiques pédagogiques. Les milieux devraient se donner les moyens pour faire en sorte que l'évaluation formative occupe une place de premier plan.

Finalement, l'école doit offrir aux jeunes un milieu de vie qui reflète davantage leur réalité et leurs préoccupations. Le climat de l'école, les activités parascolaires, l'implication des enseignants et des enseignantes dans la vie de l'école sont autant d'aspects qui créent le milieu de vie.

• (15 h 30) •

Collaboration et souplesse. L'amélioration de la réussite scolaire constitue à n'en pas douter un enjeu de société. Même si l'école assume la grande responsabilité à cet égard, elle doit pouvoir compter sur l'appui de l'ensemble de la société. Les partenaires de l'école sont nombreux. Nous nous arrêtons en particulier sur les liens à développer avec le CLSC et les entreprises du milieu.

Avec le CLSC. Dans la conduite de son projet de réussite scolaire, l'école doit pouvoir compter sur une collaboration soutenue de la part du CLSC. Dans un premier temps, pour assurer un accès adéquat des services éducatifs à la petite enfance qui en a le plus besoin, l'école doit développer avec le CLSC des mécanismes de collaboration pour identifier les enfants porteurs d'un déficit. Dans un deuxième temps, l'aide aux élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation exige une collaboration étroite entre le CLSC et l'école.

Pour ce qui est des entreprises du milieu, celles-ci doivent se préoccuper de la réussite scolaire. Elles sont mises à contribution à plusieurs égards. D'abord, elles peuvent aider à rendre l'école plus orientante en facilitant les visites industrielles, en étant présentes à l'école lors de conférences sur le marché du travail ou des journées d'information sur les métiers et professions. Plusieurs entreprises engagent aussi des jeunes qui sont toujours aux études. Le travail à temps partiel, lorsqu'il occupe trop d'heures dans la semaine, nuit aux chances de réussite des jeunes. Certaines commissions scolaires ont déjà développé des actions pour sensibiliser les entrepreneurs de leur région à cette réalité et solliciter leur appui; il s'agit très certainement de pistes à suivre.

Deux exemples de collaboration auxquels notre association participe. D'abord, la Fondation réussite jeunesse. Créée en mars 1994, à l'initiative des Boulangeries Weston Québec, de l'Association des cadres scolaires du Québec et de la Fédération de l'âge d'or du Québec, la Fondation réussite jeunesse subventionne des projets mis sur pied par des écoles pour contrer le décrochage et assurer la réussite scolaire. L'Association des cadres est responsable de la sélection, de la supervision et de l'évaluation des projets scolaires pour contrer le décrochage. Au total, 1 600 jeunes ont déjà profité de son appui.

Le projet Allô Prof!. Le consortium Allô Prof! s'est constitué sur la base des préoccupations de nombreux intervenants face au décrochage scolaire. Il regroupe 10 associations ou fédérations d'intervenants scolaires, quelques commissions scolaires et Télé-Québec. Allô Prof! se présente en deux volets: une émission télévisée et un service téléphonique. Il devra entrer en ondes le 14 octobre prochain. Le projet sera diffusé dans toutes les régions administratives du Québec. Il s'adresse principalement aux jeunes de 11 à 15 ans. Le service téléphonique constitue une aide de premier niveau — il sera disponible dans toutes les régions du Québec aussi — c'est-à-dire une aide au travail scolaire. En complémentarité avec le service téléphonique, l'émission télévisée se situe à un deuxième niveau, soit au niveau des stratégies d'apprentissage et de résolutions de problèmes tant sur le plan scolaire que psychosocial.

En conclusion, la réussite scolaire passe par un cadre d'opération plus souple. Le plus grand obstacle à la réussite scolaire est l'uniformité des milieux, la conformité de toutes les écoles à un cadre normatif unique. La réussite scolaire a besoin d'adaptabilité. Elle repose sur l'engagement des personnes et, au premier chef, des enseignants et des enseignantes. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter des transformations fondamentales de nos milieux dans la première partie de notre intervention: le coeur de la réussite scolaire est là.

Pour favoriser l'émergence de milieux porteurs de telles attitudes et de telles pratiques de gestion, il faut assouplir les règles. D'abord, le régime pédagogique devrait être révisé de manière à créer une plus grande marge de manoeuvre aux milieux. Au-delà d'une claire définition des compétences attendues et des profils de sorties à atteindre et d'un encadrement adéquat de la sanction des études par le ministère, le régime pédagogique devrait laisser aux milieux les voies et moyens à privilégier.

Pour ce qui est des conventions collectives, elles devraient, au niveau provincial, baliser plus globalement les paramètres de l'organisation du travail afin de permettre aux partenaires de définir localement les moyens d'action. Nous considérons que la tâche des enseignants et des enseignantes doit être modifiée dans la convention collective: nous devons établir une tâche globale et non pas détaillée à la minute près. Les milieux seront alors en mesure de déterminer ensemble la meilleure manière d'utiliser la force d'intervention des équipes.

Question de pouvoir. Nous nous sommes prêtés au jeu de la commission et nous avons donc identifié, dans notre mémoire... Je vous en fais grâce, parce qu'il fait un résumé, je dirais, des propos que je viens de vous tenir. Donc, nous avons effectivement joué le jeu à l'effet que, si nous étions ministre de l'Éducation, quel genre de décisions nous prendrions; si nous étions directeur général ou à la direction d'une école ou même enseignant ou enseignante, quel genre de moyens nous privilégierions. Alors, donc, ces renseignements sont disponibles. Je pourrai revenir là-dessus si vous le

souhaitez dans la réponse aux questions. Je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Je vous remercie, M. Labrecque. Oui, effectivement, vous répondez à la dernière question du document de consultation, mais, vous, comme cadre scolaire, comment expliquez-vous que, dans un cadre qui est le même pour toutes les écoles du Québec, qui a le même régime pédagogique, les enseignants ont la même formation, les cadres scolaires les mêmes qualifications, les mêmes rémunérations, vous avez mis dans une même situation des écoles qui réussissent et d'autres qui ne réussissent pas, même si elles ont le même profil d'élèves?

Je rappelle un peu ce que je disais ce matin: je n'ai jamais beaucoup cru aux modifications de structure pour corriger les problèmes. C'est intéressant, votre hypothèse, mais, demain matin, on a besoin d'agir sur l'école pour qu'elle rattrape ce 30 % de jeunes qui ne passent pas, qui ne diplôment pas au secondaire. Comment est-ce qu'on peut expliquer ça, sinon sur l'engagement de personnes à la base? C'est ça que j'essaie de trouver, avec mes collègues — quand je dis j'essaie, c'est, nous, à la commission — trouver cette espèce de clé. Je ne dis pas qu'il y a une solution miracle, là, mais de voir comment on est capable, avec le système qui est le nôtre, de faire mieux.

Il y a quelques hypothèses qui ont été envisagées. Je trouve fort intéressante la vôtre. Là-dessus, j'aimerais que vous creusiez un peu. Vous dites: Si on ne faisait que s'engager à laisser dans les enveloppes des commissions scolaires et des écoles les mêmes sommes que s'il n'y avait pas de redoublement... Ça pourrait être extrêmement intéressant, cette idée-là. Elle ne coûte pas plus cher, puis, effectivement, vous donnez... Je veux dire, c'est un peu la carotte en disant: S'il n'y a pas de redoublement, on va pouvoir diminuer le nombre de classes et d'élèves par classe et ainsi de suite. Je trouve que, là, vous avez une piste intéressante. Est-ce qu'il y en a d'autres?

M. Labrecque (Paul): Oui. D'abord, je ne voudrais pas qu'on retienne que nous revendiquons aujourd'hui une modification fondamentale et structurelle. C'est justement là l'essentiel de notre propos. Nous ne voulons pas d'un changement uniquement de structure, nous voulons un changement d'abord de culture, de culture organisationnelle qui est motivé par d'autres valeurs que purement hiérarchique. Bien entendu, les changements structurels sont souvent préalables ou doivent accompagner un changement plus profond au milieu d'une culture organisationnelle, mais ce n'est pas là l'essentiel de nos propos. Lorsque nous insistons sur des modifications structurelles, nous parlons quelque peu de mieux répartir le pouvoir, de mieux répartir les responsabilités et de mieux rendre imputables les responsables qui ont tenu des pouvoirs.

Mais l'essentiel de notre propos, c'est de réussir à développer une culture organisationnelle, et ça, ça

prend plus de temps. Ça prend plus de temps à réussir une culture organisationnelle de manière à ce qu'on puisse réellement développer ou favoriser l'engagement des personnes, favoriser la mobilisation des personnes et favoriser le développement d'une vision locale autour d'un objectif commun centré sur la réussite scolaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci.

M. Labrecque (Paul): Tout cela, ça prend du temps, ça prend une sensibilisation, ça prend des conditions qui le permettent également.

La Présidente (Mme Blackburn): Je voudrais faire appel à l'expérience de M. Bégin. Vous avez plusieurs écoles.

M. Bégin (Pierre): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, il y en a qui, effectivement, réussissent cette espèce de partenariat avec la communauté et qui probablement ont de meilleurs résultats. Qu'est-ce qui explique la différence entre l'école qui réussit — je ne vous demande pas de les nommer — et celle qui ne réussit pas ces changements de culture?

• (15 h 40) •

M. Bégin (Pierre): D'abord, j'ajouterais aux propos de M. Labrecque concernant les organisations. Je pense que ça s'applique aux écoles ou à tous les paliers du ministère jusqu'à ce qui se passe dans la classe. Les écoles qui réussissent sont des milieux qui travaillent en équipe; ce sont des milieux qui croient au partenariat; ce sont des milieux qui respectent et qui, en plus, valorisent les différences. On a déjà parlé, il n'y a pas tellement longtemps, de délinquance créatrice. Effectivement, il y a des écoles qui, en collaboration, en toute complicité avec les parents et les milieux, savent faire preuve de délinquance créatrice. Ce sont des gens qui arrivent à exploiter la faible marge qui existe dans le système. Ce sont des gens qui croient, effectivement, ont des idées par rapport au développement de l'enfant et ce que doit être l'école. Il y en a quand même un certain nombre — votre préambule, en parlant d'écoles qui réussissent — oui, il faut l'admettre.

Maintenant, est-ce que la marge est suffisante ou est-ce que la marge est suffisamment affirmée? On pourrait s'attarder à essayer de nommer les incohérences du système ou les éléments qui pourraient, en essayant de diminuer les marges, de diminuer les compartiments, faire en sorte que notre système soit plus efficace. Donc, dans les écoles qui fonctionnent bien, il y a moins de différence entre le directeur et les enseignants; il y a moins de différence entre un parent... Selon son statut, tout le monde est sensiblement considéré sur le même pied. L'élève a une place importante dans l'école et on est capable de s'ajuster aux besoins du milieu, on est capable de changements. L'élève a une place, le parent a une place, l'enseignant a une place, la commission

scolaire a une place et, je dirais même, le ministère a sa place. On n'a pas toute la place, on a une place.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Merci. Moi, j'aimerais vous féliciter pour les idées que vous mettez de l'avant et le courage de vos idées, des idées qui sortent des sentiers battus. Vous parlez de choses comme une transformation fondamentale des milieux, de changer les pratiques de gestion, d'assouplir le cadre d'exercice ministériel. La même chose au niveau des régimes pédagogiques et des conventions collectives. Moi, je suis tout à fait d'accord avec ça.

Vous avez dit tantôt que vous faisiez un mea culpa, M. Labrecque, et j'aimerais savoir mea culpa par rapport à quoi? Qu'est-ce que vous changeriez aujourd'hui par rapport à des décisions prises antérieurement? Premier volet de la question.

Deuxième volet de ma question. Le plus beau projet de partenariat avec la communauté, les deux projets d'écoles, de beaux projets d'écoles de partenariat avec la communauté où il existe vraiment une vision locale du projet éducatif, ce sont les écoles de Saint-Lucien et de Lefebvre, auxquelles, il y a quelques mois ou, en tout les cas, près d'un an maintenant, vous étiez un des signataires avec les cinq autres représentants du monde de l'éducation, la CEQ, la Fédération, les directeurs des établissements, et vous demandiez des comptes à l'ancien ministre de l'Éducation par rapport à ce projet-là, qui est un cadre très souple où les conventions collectives n'existent pas, où le milieu a vraiment pris charge de son projet éducatif. J'aimerais vous entendre davantage. Pourquoi l'objection à ces deux projets d'écoles là, qui sont mis en péril actuellement, mais qui semblaient être porteurs d'avenir quant à moi?

M. Labrecque (Paul): D'abord, dans un premier temps, en ce qui concerne le genre ou le type de mea culpa que nous sommes disposés à faire actuellement, c'est dans le sens que nous sommes disposés à réévaluer notre mode de gestion et nos pratiques de gestion. Nous constatons que, après plusieurs années de centralisation, nous, les cadres scolaires, comme les autres acteurs dans le système, nous avons joué le jeu; nous avons joué le jeu de la centralisation, de la détermination des politiques, de la gestion à l'aide de politiques, de règlements qui, je dirais, nous conduisent, dans plusieurs cas, à une gestion de Ponce Pilate. C'est-à-dire qu'il est facile dans un contexte réglementé de se défilier devant des responsabilités, d'accuser la politique de ne pas prévoir telle ou telle situation et, bon, de se défilier devant une décision. Je ne parle pas ici uniquement des cadres scolaires, je parle aussi de tous les responsables qui avaient ce même loisir à l'intérieur de l'ensemble de la chaîne administrative, allant jusqu'à l'enseignant. Je pense que ce temps est révolu, ce temps est révolu. Nous devons davantage confier des responsabilités à des

gens qui sont le plus près possible de l'action, mais aussi leur permettre de prendre ces responsabilités-là, donc de ne pas tout décrire à leur place en voulant prévoir chacune des situations susceptibles d'arriver, de laisser une marge de manœuvre de manière à ce que les gens sur place, dans chacune des écoles, dans chacun des centres d'éducation des adultes, puissent avoir la possibilité de prendre les meilleures décisions selon les situations qu'ils vivent. Voilà le genre d'examen de conscience que nous faisons depuis, je dirais, quelques années. Nous sommes maintenant, je dirais, disposés. Nous avons sensibilisé nos troupes et nous sommes disposés à prendre ce virage vers une nouvelle façon de diriger.

Quant au partenariat ou quant aux exemples des écoles du ministre, communément appelées, sous ce chapitre, les écoles de Saint-Lucien et de Lefebvre, non pas que nous nous opposions au partenariat développé dans chacune de ces localités. Je pense qu'il faut saluer l'implication de la municipalité dans chacune de ces écoles, l'implication des parents à l'intérieur de cette école-là. Sauf que, nous, nous interrogeons la possibilité de maintenir un système comme celui-là à plus long terme. D'abord, dans un premier temps, c'est un système qui est accessible uniquement au ministre, qui n'est même pas accessible aux commissions scolaires. Les commissions scolaires se feraient poursuivre de vouloir mettre en place une école qui se fout carrément des conventions collectives et des règlements ministériels. Donc, c'est une organisation qui est, je dirais, la plus déterminée, de la façon la plus centralisatrice possible. C'est le ministre qui intervient sur l'école et, finalement, va à l'encontre de tous les modèles de gestion qui sont davantage porteurs d'avenir.

D'autre part, nous croyons aussi que ces écoles ayant été formées avec le dynamisme des parents locaux qui ont, à un moment donné, des enfants à l'école, lorsque les enfants de ces parents-là auront des promotions, qu'ils iront à l'école secondaire et disparaîtront donc de l'organisation de l'école, nous, nous croyons que la vie de l'école est drôlement menacée. Donc, nous croyons que nous avons besoin d'un système qui nous permet davantage de permanence, davantage de continuité pour l'implanter à la grandeur du Québec.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Labrecque. M. Kieffer, député de Groulx. Non. Ça va. Mme la députée de Terrebonne, Mme Caron.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Moi aussi, j'ai bien apprécié votre mémoire et son côté très pratique, très concret. En page 8 du document, vous parlez de l'importance de reconnaître le caractère professionnel des enseignants et des enseignantes. J'avoue que je suis heureuse de retrouver cette proposition-là dans un mémoire parce que j'ai défendu souvent ce caractère professionnel des enseignants et des enseignantes. Je dois vous dire que, en 1991, lorsqu'on m'a confié le dossier, à l'opposition, des ordres professionnels, j'ai été même très surprise en regardant la liste des ordres

professionnels de ne pas retrouver les enseignants et les enseignantes. J'avais toujours cru que je faisais partie d'une profession en bonne et due forme et j'ai découvert que non. Effectivement, je n'étais pas dans les ordres professionnels existants. C'est un choix qui a été fait dans les années soixante-dix, je crois, ou fin des années soixante d'être uniquement un syndicat, finalement, contrairement à tous les autres ordres professionnels reconnus existants depuis longtemps dans la société.

• (15 h 50) •

C'est évident que c'est valorisant, mais c'est aussi exigeant. Parce que faire partie des ordres professionnels, c'est aussi se doter d'un code d'éthique — vous en parlez — d'un code de déontologie, c'est se soumettre au Code des professions, le nouveau Code qui a été modifié, adopté en juin 1994, donc avec un comité de discipline, avec tout ce que ça entraîne. Dans nos règles de fonctionnement, pour devenir un ordre professionnel, il faut que les professionnels eux-mêmes d'abord se reconnaissent comme un ordre professionnel et en fassent la demande, pour être reconnus comme un ordre professionnel.

Moi, je trouve votre proposition intéressante, sauf que, du côté des enseignants et des enseignantes, je n'ai jamais senti cette volonté de devenir un ordre professionnel en bonne et due forme. Est-ce que votre proposition vient de demandes de certains enseignants ou enseignantes ou si c'est uniquement à partir de votre association que la proposition est venue? Parce que je trouve ça intéressant, mais, pour qu'elle puisse être concrétisée, il faut que les enseignants souhaitent devenir un ordre professionnel et en fassent une demande.

M. Labrecque (Paul): Je dirais d'abord, en introduction, que les enseignants sont plus que des travailleurs de l'enseignement.

Mme Caron: Exact.

M. Labrecque (Paul): Ils méritent cela, ils méritent un ordre professionnel, ils le méritent bien. Mais n'allons pas croire qu'en posant la question à leurs représentants syndicaux nous allons avoir un assentiment à ce sujet-là, puisque le fait de partager actuellement la responsabilité professionnelle ou la compétence professionnelle des conditions d'emploi affaiblirait actuellement les centrales syndicales qui les représentent. Donc, il est évident que les porte-parole des syndicats des enseignants, actuellement, vont tout faire pour éviter la question, à mon point de vue, et ne seront certainement pas d'accord avec cela, alléguant le fait qu'ils sont facilement capables de représenter les deux volets, à la fois le développement professionnel des enseignants et à la fois la représentativité syndicale au niveau des conditions d'emploi.

Par ailleurs, nous croyons, nous, qu'une séparation entre les deux volets, c'est-à-dire que les syndicats représentant le développement des conditions d'emploi et un ordre professionnel pour, je dirais, reconnaître... Il

ne s'agit pas de revaloriser l'enseignant, il est déjà revalorisé. On n'a qu'à consulter la population et la population a confiance en ses enseignants. Il s'agit de faire des sondages pour s'en rendre compte. Nous allons facilement nous rendre compte que la population, les parents, entre autres, qui ont des enfants à l'école ont réellement confiance en leur enseignant. Ils jugent que c'est un professionnel ou une professionnelle, effectivement. Donc, il ne s'agit pas nécessairement de revaloriser le rôle de l'enseignant, mais c'est de le reconnaître, et, à mon point de vue, l'établissement d'un ordre professionnel servirait effectivement à donner cet élan de reconnaissance du caractère professionnel du corps enseignant.

Mme Caron: Mais, vous le reconnaissez vous-même, au niveau des centrales syndicales, elles ne feront pas de demande dans ce sens-là, évidemment.

M. Labrecque (Paul): Non, mais par ailleurs...

Mme Caron: À votre connaissance, au niveau des enseignants eux-mêmes, est-ce que vous sentez une volonté de ce côté-là?

M. Labrecque (Paul): On me souligne, à gauche ici, que M. Bégin siège au Conseil pédagogique interdisciplinaire et que c'est une recommandation, aussi, qui émanerait du Conseil pédagogique interdisciplinaire.

Mme Caron: C'est intéressant.

M. Labrecque (Paul): Donc, je n'ai pas vérifié, nous n'avons pas fait de sondage exhaustif au niveau de l'ensemble des enseignants pour vérifier leur opinion à ce sujet. Notre opinion est davantage fondée sur un rationnel que sur une consultation.

Mme Caron: Je vous remercie beaucoup.

M. Labrecque (Paul): Bienvenue, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Au niveau de l'assouplissement du régime pédagogique, des conventions collectives, quels gestes concrets poseriez-vous? J'ai fait état ce matin de la convention collective qui régit les enseignants, qui comporte 278 pages, je l'ai comparée à celle du Nouveau-Brunswick qui, elle, fait environ une cinquantaine de pages dans sa version bilingue; convention des profs d'à peu près 25 pages au Nouveau-Brunswick. On ne parle pas du même nombre d'enseignants, bien sûr, mais quand même.

On est pris maintenant avec une convention collective qui a été signée pour une période de trois ans. Les chances qu'elle soit renouvelée d'une façon intégrale sont assez bonnes, sont assez fortes.

M. Labrecque (Paul): Par chance que vous n'avez pas poussé la comparaison jusqu'à comparer la convention avec le décret des cadres parce que vous auriez trouvé qu'il est encore davantage plus mince. Ha, ha, ha!

M. Ouimet: Oui, mais, ça, je l'ai vu. J'ai vu vos règles, vos conditions de travail. Effectivement, c'est mince.

M. Labrecque (Paul): Oui. Je vais demander à M. Doyon, qui est un spécialiste de la question, de vous répondre. Il fera ça nécessairement mieux que moi.

M. Doyon (Gaétan): Je voudrais m'attarder d'abord à la première partie de votre question concernant les régimes pédagogiques et, dans ce sens-là, essayer de revenir directement au thème de la commission sur les conditions de la réussite scolaire au secondaire. Si on doit modifier les régimes pédagogiques, je pense que ce n'est qu'en visant cet objectif-là.

Il faut se rappeler, on l'a dit dans notre mémoire, qu'on échappe beaucoup trop de jeunes dans notre système; il faut aussi se rappeler qu'il y en a 70 % à peu près qui réussissent bien à l'école. Lorsqu'on transformera des choses, il faudra faire en sorte que, pour ceux qui prennent plaisir à apprendre, qui réussissent bien, on ne touche quand même pas à ça.

Ceci étant dit, actuellement, ce qu'on reproche aux régimes pédagogiques lorsqu'on demande plus de souplesse, c'est de faire en sorte... Je vais vous donner quelques exemples très concrets parce que, justement, à ce moment-ci, avant l'entrée des classes, en tant que directeur des services éducatifs à ma commission scolaire, j'ai le mandat, la délégation de pouvoir des commissaires d'appliquer les dérogations au régime pédagogique. Ça me permet de voir du cas à cas. J'exclus une partie de la clientèle qui est la clientèle EHDAA où, bien sûr, on a des services particuliers. Les cas sur lesquels on a des dérogations, ça ressemble en gros à ceci: je vais vous donner des exemples types. Le jeune garçon — souvent, les jeunes garçons, oui — qui, actuellement, pourrait poursuivre son français de quatrième secondaire, qui a réussi un certain nombre d'options de troisième mais qui traîne ses mathématiques, par exemple, de deuxième... Ça, les mathématiques, c'est une bête noire. Si jamais on avait le temps, on pourrait en parler. Je pense que c'est actuellement la religion dans notre système, de réussir les mathématiques. Donc, on doit faire une dérogation, par exemple, pour permettre à cet élève d'avoir un bon nombre de cours en quatrième secondaire — souvent d'avoir de l'aide aussi parce que, souvent, il y a des problèmes au niveau de méthodes et techniques de travail. Si on ne fait pas de dérogation, donc, on demande à cet élève-là de reprendre les cours de deuxième ou de troisième secondaire, et on voit souvent des jeunes de 15, 16 ans. Vous voyez facilement le portrait, lorsqu'on le fait, lorsqu'on amène ce jeune garçon-là, il est démotivé de reprendre son éducation physique, la formation

personnelle et sociale avec des jeunes qui sont deux ou trois ans plus jeunes que lui. On a une démotivation totale.

Lorsqu'on dit avoir un assouplissement, on comprend que le régime pédagogique — et je pense que c'est une proposition importante dans notre mémoire, si vous avez remarqué les structures d'études que nous proposons — donc, c'est de dire: L'école de base, les neuf premières années. Jusque-là, ce qu'on remarque, c'est qu'on est rendu à peu près au secondaire II, selon le système actuel, et ce n'est pas là que se posent les plus gros problèmes. Ça va dans le sens de ce que disait un peu M. Bouchard avant nous, c'est que, souvent, pour les garçons il y avait une voie, une issue intéressante du côté de la formation professionnelle. Et, en même temps, on retrouve là des jeunes qui ont un type d'intelligence concrète, des jeunes qui apprennent plus facilement en vivant des expériences, en manipulant. Là, on leur demande de faire un long parcours dans des systèmes qui sont plus d'ordre intellectuel abstrait.

Donc, si, après notre école de base de neuf ans, il y avait déjà des sorties possibles, dans notre proposition, pour que déjà des jeunes puissent, dans des expériences d'alternance école-travail, comme ce qui se vit actuellement... Une des expériences du ministère très heureuse, dans la nouvelle voie de formation professionnelle, volet deux, qui permet des choses comme ça, de le rendre officiel où, déjà, d'avoir des cours, par exemple, avec des mathématiques, qui ne mènent pas nécessairement à des mathématiques pour aller, par exemple, en génie ou en sciences pures, des mathématiques plus concrètes, de vie courante, etc., on pense que, déjà, dans la structure, si on parle de structure, on favoriserait beaucoup de jeunes.

Et si on va plus loin dans l'assouplissement, si on laisse une marge de manoeuvre, un peu comme on le dit concernant le dédoublement, pour ne pas... Actuellement, dans certains cas, si on veut donner le bon service à l'élève, on pénalise l'école. L'exemple que je vous donnais tout à l'heure par rapport à certains élèves, certains de ces élèves-là ne peuvent pas, si on veut leur donner le menu adapté, avoir un horaire plein, un horaire complet à 36 périodes. Si je ne leur donne pas un horaire plein, qu'est-ce qui se passe pour l'école? Je lui dis: Cet élève-là, il faut que tu le suives de façon particulière, il aura peut-être besoin de l'aide d'un professeur, sauf que, comme je ne lui donne pas tous les cours obligatoires du régime pédagogique, en prime, tu vas être moins financée. Je t'enlève des ressources à l'école, mais je te demande de t'en occuper d'une façon particulière. Donc, je suis d'accord avec vous, Mme la Présidente, quand on dit qu'il ne faut pas nécessairement toucher aux structures, mais il ne faut pas non plus que les structures défavorisent ces initiatives-là, je pense. On pourrait s'entendre là-dessus. Une chose.

Une autre...

• (16 heures) •

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce que c'est des structures de règles de financement?

M. Doyon (Gaétan): Oui, là, on est dans les règles de financement, mais qui sont liées aussi au fait que, dans les régimes pédagogiques, on a deux notions — probablement que vous êtes bien familiers avec ça — on a les cours obligatoires dans le régime pédagogique et on a, une petite nuance après, les cours de réussite obligatoire. Donc, les élèves ont compris ça rapidement. Tu as des cours que tu dois suivre obligatoirement, mais que tu n'es pas obligé de réussir pour avoir ton diplôme. Je vous laisse... On pourrait parler avec les enseignants de ce que ça donne, dans certains cas. Pour les élèves qui ont un grand plaisir à apprendre et qui fonctionnent bien à l'école, on pourrait leur donner à apprendre du chinois ou n'importe quoi, ça va bien, mais, pour un bon nombre d'élèves, et c'est de ceux-là qu'on parle, je pense, aujourd'hui, je pense qu'il faut aller à l'essentiel tout en étant sûr qu'on leur donne une formation, là, de base pour en faire des honnêtes citoyens.

Ceci étant dit, il y a une chose, en tout cas, qui n'a pas été abordée cet après-midi et dont j'aimerais vous parler, toujours concernant le régime pédagogique: toute la dimension de formation de la personne, actuellement. Les élèves que j'ai rencontrés cet été et depuis deux ou trois ans pour des demandes de dérogation, ce qui me frappe le plus — et on a amorcé un projet à notre commission scolaire, et je voyais M. Roberge, du ministère, qui connaît bien notre projet — c'est le fait, quand on dit qu'il faut donner un rêve aux adolescents, aux jeunes, quand je demande à une jeune fille ou à un jeune garçon à qui on doit organiser un horaire particulier: C'est quoi tes objectifs? Où veux-tu t'en aller l'an prochain ou dans deux ans? — et, ça, les conseillers en orientation n'arrêtaient pas de nous le dire — ce qui est remarquable, c'est que ces élèves-là qui sont en échec, ils ne le savent pas. Ils ont 15 ans, 16 ans, ils ne se sont pas encore donné d'objectifs professionnels. Ils ne savent pas s'ils veulent devenir une esthéticienne, une coiffeuse, un mécanicien ou s'ils veulent... Comment voulez-vous que ces jeunes-là soient motivés à l'apprentissage?

On a trouvé des voies intéressantes par rapport à ça. On s'aperçoit que ce n'est pas nécessairement... Là, il faut retoucher à toute la dimension formation de la personne. Ce n'est pas nécessairement en donnant des cours d'éducation choix de carrière à deux périodes. Bon, je pense que, à peu près tout le monde aux états généraux, on a été du même avis, avec des liens avec l'entreprise — on en a parlé dans notre mémoire — on a obtenu, là-dessus... On s'est aperçu que les entreprises étaient très intéressées de permettre à des jeunes, une journée, par exemple, de voir... Ce n'est pas tous les jeunes qui savent ce qui se passe à un atelier de réparation d'appareils électroménagers, par exemple, ou chez le vétérinaire, ou chez le dentiste. De permettre aux jeunes de se donner une vision plus précise, d'avoir aussi des personnes qui viennent... En tout cas, le concept éducation choix de travail qui est largement développé aux États-Unis. On s'aperçoit que,

le plus rapidement, le jeune doit se donner un projet de vie, avoir un rêve, et je pense que l'école doit être là pour l'aider à réaliser ce rêve-là. Parce que ceux qui réussissent bien, on s'aperçoit souvent que leur milieu familial leur a permis, justement très tôt, d'avoir un objectif, de savoir pourquoi ils apprennent et où ils veulent aller. Et, ça, je pense que, dans le régime pédagogique ou dans le curriculum, on doit revoir toute cette dimension-là, faire en sorte que l'école permette au jeune de vivre des expériences et de se donner des objectifs.

Là, je suis peut-être un peu long. La dernière chose concernant le régime pédagogique, c'est que les expériences qui sont actuellement ou qui sont maintenant, même, officielles concernant la voie technologique, qui ont été expérimentées, qui donnent des résultats et qui permettent aux garçons, en particulier, à partir de secondaire III, d'avoir des cours où ils poursuivent des objectifs de français et mathématiques, mais dans une approche beaucoup plus concrète, donnent des résultats intéressants, permettent de garder ces élèves-là motivés. Parce que le problème fondamental est là: quand on parle de réussite, il faut que les jeunes soient motivés, il faut qu'ils côtoient des enseignants motivés.

Une dimension dont on n'a pas parlé beaucoup, ce à quoi je crois, dans l'école — quand M. Bégin parlait — les écoles qui réussissent, moi, ce que j'observe, c'est des gens qui ont plaisir à être dans l'école, autant les adultes, le directeur que les jeunes, où il y a de la passion et du plaisir à être à l'école. Ce n'est pas une école d'où on a hâte de sortir au plus vite. C'est une école où il se passe beaucoup de choses, où il y a des activités étudiantes, où les parents peuvent entrer, où, à l'heure du midi, on voit des enseignants qui côtoient des jeunes avec des clubs d'échecs, avec des clubs de jeunes scientifiques, avec les systèmes de parrainage qu'on a instaurés dans quelques-unes de nos écoles, où les grands de secondaire V aident les petits de secondaire I, assis dans l'escalier en train de les aider à faire leurs devoirs. Ces écoles-là — et j'en ai dans mon milieu — ça réussit formidablement. Mais les écoles où on se chicane avec la convention collective, où on est en guérilla constante entre le directeur, les enseignants et la commission scolaire, le taux de réussite n'est pas le même.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, Mme la députée de Terrebonne.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Vous nous avez parlé, ma collègue de Chicoutimi en a parlé tantôt, de la mesure du redoublement, là, qui coûte, finalement, 350 000 000 \$. Je trouve vos propositions intéressantes. Ce matin, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire nous disait que nous injectons environ 1 000 000 000 \$ par année pour environ 135 000 jeunes en difficulté, mais que cette injection-là, finalement, c'est donné dans les différentes commissions

scolaires, mais on n'a pas de suivi. On ne sait pas où ça va, on ne sait pas à quoi c'est appliqué, on ne sait même pas si c'est véritablement utilisé pour les jeunes en difficulté. On sait seulement qu'il y a 1 000 000 000 \$ qui est donné pour les jeunes en difficulté, mais que, rendus dans les milieux, ces argents-là peuvent être utilisés autrement.

À votre connaissance, comment utilise-t-on ce 1 000 000 000 \$ qui doit être destiné à nos jeunes en difficulté et comment on pourrait s'assurer que des budgets qui doivent être attribués pour régler un problème spécifique le soient véritablement?

M. Labrecque (Paul): Je vais demander aussi à mes collègues de compléter. Probablement que, dans le 1 000 000 000 \$, dans les services qui sont évalués à 1 000 000 000 \$, il y a sûrement les 350 000 000 \$ de la mesure de redoublement.

Mme Caron: C'est pour ça que c'est à vous que je pose la question. Ha, ha, ha!

M. Labrecque (Paul): Je dirais que, à l'utilisation de cette mesure, cette mesure est accordée par un financement au 30 septembre. Donc, c'est une déclaration de l'élève avec des précisions très claires quant à l'horaire de l'élève et quant, je dirais, à la charge de travail confiée à cet élève-là. Et le tout est contrôlé par l'ensemble des systèmes de contrôle et de gestion des effectifs scolaires du secteur des jeunes. Donc, il n'y a aucune possibilité de transfert de ressources à ce niveau-là. Lorsque l'élève redouble d'une année, tout simplement, la commission scolaire redemande le financement pour cet élève une deuxième fois pour la même année. Mais il est présent en classe et, donc, un professeur est affecté, une enseignante est affectée pour donner des services à cet élève-là. Donc, il n'y a aucune possibilité de transfert dans ce premier 350 000 000 \$, c'est certain.

Mme Caron: Il en reste 650 000 000 \$.

M. Labrecque (Paul): Il en reste 650 000 000 \$. Je ne veux pas faire une bataille de chiffres, mais il y a 31 catégories pour identifier les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Dans ces 31 catégories, les règles budgétaires identifient cinq catégories de financement. Donc, les commissions scolaires, pour avoir, nécessairement, les subventions reliées aux services rendus à ces élèves, doivent d'abord, par un processus, identifier la difficulté de l'élève et, avec un plan d'intervention, identifier aussi les solutions proposées à cet élève-là. Par la suite, il y a déclaration dans les systèmes informatiques. Et c'est à la toute fin de tout cela que les subventions sont accordées à la commission scolaire. Alors, la marge de transférabilité devient excessivement mince. Je peux laisser à M. Doyon, qui est directement impliqué là-dedans, le soin de préciser.

M. Doyon (Gaétan): Je pense que c'est M. Royer qui vous amenait cet élément-là ce matin. Ce qu'il faudrait démêler, c'est peut-être l'incapacité ou la grande difficulté d'aller vérifier comment les sommes sont utilisées — c'est une chose de dire qu'elles ne sont pas utilisées là — parce que les modèles qu'on a voulu favoriser concernant l'intervention aux enfants en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, depuis quelques années, sont des modèles d'intégration. Lorsque, par exemple, on intègre un enfant de quelque catégorie dans une classe régulière, il est déjà comptabilisé dans cette classe-là. Quand on vient, a posteriori, pour aller vérifier la ressource que cet élève-là reçoit dans la classe régulière en plus de l'aide, peut-être, d'un technicien en éducation spécialisée qui va aller le supporter à quelque moment... Maintenant, je pense que la formule qui est reconnue à peu près partout, c'est le plan d'intervention personnalisé pour chacun des élèves, et ça doit être présenté aux parents.

Moi, ce que je sais des commissions scolaires que je connais et la mienne, c'est que ça nous coûte beaucoup plus cher que l'allocation qu'on reçoit et qu'il y a une modalité où, lorsque nos ressources sont jugées insuffisantes, on doit faire une demande d'allocation supplémentaire par le biais de la direction régionale, et, à ce moment-là, on doit faire connaître comment on a utilisé l'ensemble. Et presque toutes les commissions scolaires le font. À ce moment-là, on réussit à démontrer qu'on investit plus que ce que l'on reçoit. Parce que, de toute façon, ces ressources-là sont données en enseignement et elles sont, comme disait notre président, utilisées carrément en enseignement. Elles sont moins compartimentées qu'elles l'étaient il y a un certain moment, où c'était toujours par classe, mais le modèle ne favorise pas ça actuellement. Mais de là à mettre en doute qu'elles seraient utilisées à d'autres fins, quant à moi, en tout cas, les commissions scolaires que je connais, dont la mienne, on investit plus que ce qu'on reçoit en adaptation scolaire.

• (16 h 10) •

Mme Caron: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de D'Arcy-McGee.

M. Bergman: Vous parlez, dans votre mémoire, de l'importance de la petite enfance et des manières pour faire de l'amélioration. Quel rôle peuvent avoir les parents des enfants pour leur donner une instruction obligatoire dans le temps de la préenfanse, du moment que l'enfant est né pour qu'on rentre dans les sections défavorisées où il y a de la pauvreté, où on sait que les problèmes seront graves avec la petite enfance? Est-ce qu'on peut avoir un système obligatoire pour le parent pour essayer de donner aux enfants une chance? Vous parlez, dans une phrase, de l'égalité des chances face au système d'éducation, mais, si on ne donne pas les moyens aux parents pour élever leur enfant dès le commencement, il y a peu de chances pour l'égalité.

M. Labrecque (Paul): Oui, notre opinion est aussi à l'effet de ne pas se suppléer à l'obligation parentale. Nous reconnaissons que les parents sont et doivent demeurer les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. Par ailleurs, une de nos propositions est à l'effet d'aider et de soutenir les parents pour les aider à développer cette compétence parentale. Ceci pourrait se faire par différentes activités. Il y en avait davantage par le passé lorsque nous avions, à l'intérieur des commissions scolaires, je le disais dans ma présentation, tout un programme d'éducation populaire, dont un volet assez important était l'éducation des parents de manière à ce qu'on puisse les aider à prendre leurs responsabilités parentales davantage. Tu pourrais peut-être compléter.

M. Bégin (Pierre): Oui, en fait, je ferais un lien avec la question du député de Marquette, je crois, précédemment, qui questionnait concernant le régime pédagogique, questionnait concernant les conventions collectives et un aspect de notre mémoire où on parle de partir du milieu, avoir des mesures qui tiennent compte du milieu. Alors, je pense effectivement que le rôle des parents dans le cadre de l'éducation préscolaire, ça doit être un rôle, en tout cas, de partenaire, et de partenaire actif, en précisant les rôles spécifiques du parent, ce qui est attendu du parent, la complexité qui est attendue du parent, en laissant à chaque milieu une marge dans le régime pédagogique.

Je donnerais l'exemple de maternelle temps plein. Maternelle temps plein est actuellement contrainte à un horaire de 180 jours, le même type d'horaire que... En fait, c'est une espèce de norme. Personnellement, je suis de ceux qui questionnent cet aspect-là. Dans la mesure où le milieu se prend en charge, dans la mesure où l'enseignante est une professionnelle, dans la mesure où l'enseignante a bien identifié les besoins du milieu et des parents, il devrait y avoir une marge, une souplesse qui permette quelque chose comme 180 jours ou l'équivalent. En fait, la façon d'écrire et la façon de libeller les instructions, les régimes pédagogiques viendront renforcer cette notion, ce sentiment de responsabilisation du milieu.

Alors, c'est sûr que c'est une... Je vous sens préoccupé dans votre question et je partage cette préoccupation: comment arriver, en milieu socioéconomiquement faible... Nous avons, dans notre commission scolaire, certains milieux qui sont identifiés socioéconomiquement faibles, et je pense que ce qu'il faut retenir, c'est faire avec le milieu et au rythme du milieu. Alors, ne pas tenter d'imposer du jour au lendemain une mesure qui soit une mesure nationale, la décrire comme étant une mesure souhaitable, mais donner au milieu la chance de se l'approprier, de la vivre.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord, de l'adopter. Oui, parce que, là, on est en train de dépasser notre temps.

M. Bergman: Ça va. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Alors, une très brève question, parce qu'elle n'a pas pris la parole aussi. Mme la députée de Vanier.

Mme Barbeau: Ce n'est pas une grosse question. Monsieur — je ne me souviens pas de votre nom, je m'excuse — tantôt, vous avez énuméré un paquet d'affaires, de projets. J'ai cru comprendre qu'il y avait un projet ou que vous aimeriez qu'il y ait un projet, je ne suis pas certaine, par rapport à l'apprentissage du français, des garçons qui apprennent le français de façon plus concrète. Est-ce que j'ai bien compris? Est-ce que c'est un projet qui existe ou...

M. Doyon (Gaétan): Oui, oui, oui.

Mme Barbeau: Je veux juste savoir de quelle façon ils font ça.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Doyon (Gaétan): Je ne sais pas si on peut parler de projet parce que, maintenant, c'est officialisé au ministère, c'est ce qu'on appelle la voie technologique. À compter de secondaire III, c'est l'intégration de programmes français-mathématiques-anglais à partir de projets. Un projet de travail un peu comme, disons, éducation technologique, par exemple, ça pourrait être bâtir une cabane d'oiseaux, au plus simple. On pourrait partir de ça. Mais tout le programme, ce qui va se faire en français, en mathématiques, va être lié à l'activité. Donc, pour ça, ça demande une concertation entre les enseignants, mais les élèves vont travailler dans des ateliers. Ils ont des tâches à accomplir, des tâches manuelles et techniques, technologiques.

Donc, on fait avec eux autres les liens sur l'utilisation, par exemple, du programme de français, l'utilisation du français. Parce que, souvent, ces élèves-là... Vous savez la phrase, là, ceux qui ont enseigné déjà, c'est que l'élève va dire: «Qu'ossa donne?» Leur expression. Qu'est-ce que ça donne, d'apprendre ça? Donc, de voir, par exemple, en français, que, pour des tâches aussi simples que, si tu travailles dans une usine, il serait important de comprendre certains mémos ou d'en écrire toi-même. Mais tout ça se fait actuellement en respectant les objectifs des programmes de secondaire III.

Mme Barbeau: C'est en secondaire III que ça se passe?

M. Doyon (Gaétan): Pardon?

Mme Barbeau: Ça se passe au secondaire III?

M. Doyon (Gaétan): À partir de secondaire III, mais c'est des projets où la commission scolaire, pour l'obtenir, a des autorisations à avoir du ministère puis doit mettre en place, bien sûr, un équipement particulier.

Mme Barbeau: Ça se passe dans quelles régions? Est-ce que c'est partout?

M. Doyon (Gaétan): Actuellement, il y en a dans toutes les régions. À Québec, par exemple, c'est appliqué. On a beaucoup de commissions scolaires qui vivent l'expérience, mais pas dans toutes les écoles.

Mme Barbeau: O.K. C'est beau.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, M. Labrecque, M. Bégin, M. Doyon, je voudrais, au nom des membres de la commission et à mon nom personnel, vous remercier de votre contribution aux travaux de la commission, réitérer ce qui a été dit tout à l'heure. C'est un mémoire très structurant et qui englobe l'ensemble des activités des commissions scolaires, des principaux acteurs des écoles, mémoire duquel, il faut le dire tout de suite, nous ne pourrions pas retenir la totalité des éléments. Vous nous en excuserez quand vous lirez le rapport de la commission, à l'avance. Mais il y a un certain nombre de points qui vont, à coup sûr, retenir l'attention des membres de cette commission, et plus particulièrement les aspects très concrets et qu'on peut rapidement opérationnaliser demain matin. Alors, c'est davantage la voie qui a été privilégiée par la commission de manière à fournir, en autant que la chose soit possible, des éléments de solution pour les écoles et les principaux acteurs des écoles. Je voudrais vous remercier infiniment de votre participation.

● (16 h 20) ●

M. Labrecque (Paul): Madame, je vous remercie beaucoup de nous avoir entendus, et je vous félicite de vous préoccuper d'un problème aussi important que celui de la réussite scolaire de nos enfants au Québec. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs. J'inviterais le Centre québécois de ressources à la petite enfance, section Saguenay, à prendre place à la table.

Pendant que les personnes prennent place, je voudrais d'abord les remercier d'avoir accepté l'invitation. Ce n'est pas elles qui ont demandé d'être entendues, c'est moi qui ai suggéré qu'on puisse les entendre. Je voudrais juste rappeler pourquoi. Parce qu'il s'agit là d'une initiative qui a été prise par la communauté et qui le fait en collaboration avec le CLSC, entre autres. Et ils le font sans ou avec très peu de ressources et avec des résultats, me dit-on dans les commissions scolaires, extrêmement intéressants. Il me semble que les acteurs sur le terrain soient moins bien informés des constatactions faites par les commissions scolaires, que les évaluations restent encore à faire, ça n'est pas terminé. Mais ce qu'on souhaitait ici, c'est prendre connaissance de projets, d'expériences terrains qui avaient eu des effets sur la réussite scolaire. Alors, c'est à ce titre que nous avons voulu vous entendre. Et je sais que, en dépit des moyens relativement limités qui sont les vôtres, vous

avez accepté de venir nous faire part de votre expérience et peut-être, également, des résultats.

Alors, je demanderais à madame... Je ne sais pas. Qui est le porte-parole officiel?

Mme Bouchard (Louiselle): C'est moi, Mme Louiselle Bouchard.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Bouchard. Alors, veuillez nous présenter les personnes qui vous accompagnent.

Centre québécois de ressources à la petite enfance, section Saguenay

Mme Bouchard (Louiselle): Oui. Alors, j'ai amené avec moi un parent qui a l'expérience dans les Jardins, Mme Chantale Rivard...

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, madame.

Mme Bouchard (Louiselle): ...et M. Claude Henry, psychologue à la petite enfance à l'hôpital de Chicoutimi.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Henry.

Mme Bouchard (Louiselle): Alors, Mme la Présidente, MM. et Mmes les députés, nous sommes très heureux d'être ici pour vous entretenir d'une expérience qui nous tient à coeur et qui réfère à la question 2.4 de votre document: Quelles stratégies jugez-vous les plus pertinentes pour favoriser dès le préscolaire la réussite des études secondaires? Nous n'avons pas la prétention d'avoir trouvé la solution, mais c'est une solution à laquelle nous croyons. Malheureusement, nous n'avons aucune étude ou enquête pour démontrer les résultats de ce projet, mais la porte est grande ouverte à qui aurait les fonds et l'intérêt pour le faire.

La petite enfance est une période cruciale dans le développement des enfants, et ce, sur tous les plans. On relie de plus en plus les expériences de marginalisation des jeunes, décrochage, violence, suicide à des expériences difficiles vécues en bas âge. De plus en plus d'intervenants sociaux s'entendent pour dire que les enfants des familles pauvres partent perdants.

Il y a 13 ans, une infirmière en santé scolaire ayant pour mandat de faire une action dans un milieu défavorisé choisissait de travailler avec les parents et leurs enfants de trois à cinq ans. Après lectures, recherches et expériences personnelles, elle fut convaincue de la possibilité d'éviter une baisse du rendement scolaire typiquement observée chez des enfants provenant de milieux dits défavorisés. Un secteur du territoire desservi par notre CLSC attirait particulièrement l'attention: 129 enfants de ce coin fréquentaient l'école primaire, parmi lesquels se retrouvaient 31 enfants en rééducation ou réadaptation, soit 24 % environ, donc un enfant sur

quatre. On sait que des études de Maccoby et Janosz, qui datent de 1970, ont montré que des enfants en difficulté ayant bénéficié d'un programme d'intervention précoce avaient de 50 % à 90 % moins de chances d'être orientés vers des classes spécialisées durant leur scolarité. Ce secteur a donc été choisi comme lieu d'intervention privilégié par l'infirmière en scolaire. Nous sommes en 1983.

Le projet tourne donc autour d'ateliers structurés pour les enfants et d'un congé pour les mères afin de leur permettre un peu d'aération mentale — excusez l'expression — tout en favorisant un apprentissage chez les enfants. Une première assemblée où les parents sont invités pour parler du projet attire sept femmes. Ensemble, elles forment un exécutif et travaillent au développement du projet. Un nom est trouvé: Les Jardins du coin, Canton-Tremblay.

Aujourd'hui, les ateliers Jardins du coin se sont multipliés et offrent à près de 500 enfants un milieu de stimulations, d'expériences et d'apprentissages facilitant leur intégration au monde scolaire. Les Jardins sont des corporations à but non lucratif gérées entièrement par les parents des enfants qui fréquentent ces ateliers. Le coût minime demandé pour participer aux ateliers, soit environ 20 \$ par mois, est possible grâce à la collaboration des municipalités et de certaines commissions scolaires qui prêtent gratuitement les locaux, à la participation des parents qui doivent accompagner l'éducatrice chacun leur tour et, aussi, à quelques petites subventions cherchées ici et là.

Même si nous tenons à ce que les Jardins soient situés dans les quartiers plus défavorisés, ils sont ouverts à tous, et ceci est très important pour nous et les parents — ces derniers n'aiment pas se faire pointer du doigt comme défavorisés — et aussi pour les enfants moins chanceux qui ont besoin d'exemples d'enfants plus stimulés pour les faire progresser. Les Jardins sont aussi un milieu communautaire, c'est-à-dire que les parents apprennent à se connaître, à partager, à s'entraider, et ce, par le truchement de deux autres programmes reliés aux Jardins, soit le programme YAPP, je ne sais pas si ça vous dit quelque chose, Y'a personne de parfait!, et les ateliers langage. Le message envoyé aux parents n'est pas «envoyez-nous vos enfants qui manquent de stimulation, on va s'en occuper», mais «donnons à nos enfants le maximum de chances d'être stimulés avec votre expérience comme parents». C'est un message positif aux parents qui valorise ce qu'ils font, déjà et les incite à faire davantage.

• (16 h 30) •

Treize ans bientôt que le premier Jardin du coin a pris naissance. Au fil du temps, ses ateliers sont devenus de véritables outils de développement au service du mieux-être des tout-petits et de leur milieu. Nous sommes donc convaincus que ces ateliers permettent aux enfants d'arriver à l'école avec des acquis similaires à ceux qui fréquentent les garderies, donc mieux préparés à prendre le parcours scolaire. Merci. Chantale va vous parler de son expérience de parent.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Alors, on vous écoute, madame.

Mme Rivard (Chantale): Alors, Mme la Présidente, Mmes et MM. les députés, je viens, en toute simplicité, avec des mots très simples, vous parler de mon expérience en tant que mère de trois jeunes hommes de huit, six et cinq ans. L'aîné a fréquenté une prématernelle privée, et les deux autres les Jardins du coin sur une période de trois ans. Je me suis impliquée dans le C.A., et le fonctionnement du C.A., c'est un C.A. élu en assemblée générale et composé de cinq à neuf membres. Chacun des parents a un rôle à assumer au Jardin. C'est une obligation que les parents s'impliquent.

Du comité de fonctionnement dont j'ai fait partie, le conseil d'administration, découlent plusieurs sous-comités, soit, par exemple, des gens... Il y a des mères... C'est surtout des mères qui s'impliquent parce que c'est surtout les mères qui sont à la maison. Les mères, on peut se choisir un sous-comité comme la décoration, le bricolage, l'assistance aux sorties, les achats, les commanditaires, le calendrier pour les parents dépanneurs. Ce sont tous les parents qui gèrent le Jardin du coin. Finalement, le Jardin, ça appartient aux parents puis ça appartient aux enfants.

De plus, à tour de rôle, les parents qui figurent au calendrier comme parents bénévoles assistent aux ateliers, soit à la demi-journée du Jardin. Les Jardins, c'est deux demi-journées par semaine. L'éducateur est donc toujours, en tout temps, assisté d'un parent bénévole. Le rôle de ce parent est d'accueillir les enfants à leur arrivée, de participer aux jeux, d'aider l'enfant, sans pour autant faire à sa place, au moment du bricolage et au rangement des jeux. Il supervise la collation et aide les enfants à s'habiller. Il peut aussi proposer et animer des activités s'il le souhaite. Le parent a toujours sa place, et toutes les idées que les parents donnent sont les bienvenues. Ça les encourage beaucoup dans leur rôle de parents.

Si un parent est dans l'impossibilité d'assumer son rôle comme parent bénévole, il devra se faire remplacer par un autre parent. Il est obligatoire qu'il donne de son temps soit en siégeant au conseil d'administration ou en s'impliquant dans l'un des sous-comités. C'est bien évident qu'on voit, chez nous, des familles monoparentales dont la mère a la garde de l'enfant, et puis, quand la mère travaille, c'est impossible pour elle d'être là en après-midi comme parent. Soit qu'elle va se faire remplacer par la gardienne ou bien un grand-parent, une tante, quelqu'un qui connaît bien l'enfant pour avoir les échos, comment ça s'est passé, où l'enfant a des difficultés, mais le parent en question doit aussi donner de son temps soit en s'impliquant dans des comités ou bien dans le C.A.

Du fait que le parent participe aux séances, cela lui permet et lui donne le privilège de voir évoluer son enfant, de prendre conscience d'une difficulté que vit son enfant et d'y travailler à la maison, de créer des

liens plus étroits avec l'éducateur et les autres parents. Il se crée des amitiés, aussi, entre parents. Souvent, ça peut être une occasion de sortir de la maison et de voir d'autres mamans qui vivent les mêmes difficultés. Les parents créent des amitiés, et ça en arrive à de l'entraide, à des services, à des échanges de trucs, à faire du covoiturage aussi, à du gardiennage, tout plein de petits à-côtés qui, quand on est une maman débordée, font du bien.

Lorsqu'on valorise les parents sur ce qu'ils font déjà, c'est aussi les stimuler à faire encore plus, et ça, on le retrouve par l'implication des parents dans les comités d'école ou dans les activités parascolaires. Moi, j'ai mon troisième enfant qui entre à la maternelle cette année, et on a vu, un petit peu, les parents qui s'impliquent, et, souvent, étant donné que c'est un jardin du quartier, c'est les mêmes enfants qui vont se revoir à la maternelle, puis on revoit aussi les parents qui s'impliquent. Ils ont comme développé une habitude à s'impliquer et à suivre leur enfant, puis ils la gardent. Ils en ont vu l'importance puis ils la conservent.

J'ai vu aussi des mères évoluer, des mères qui se sentent importantes, valorisées en allant à la recherche de commanditaires ou faire des démarches pour une sortie, puis, lorsque ces mères se sentent importantes, c'est ce rôle de mère qui prend de la valeur à leurs yeux. Le fait de nous permettre un peu de répit aussi, parce que, quand les enfants sont bien placés, qu'on sait qu'ils ont des activités pour les stimuler, alors on peut se permettre un petit peu de répit. Puis ça permet de réévaluer, aussi, notre façon d'être avec nos enfants. Parce que le parent s'est impliqué à l'organisation des activités, on peut s'assurer d'une continuité à la maison. Aussi, le parent a choisi et travaillé sur le thème du mois, puisque, à tous les mois, on a un thème. Le thème est affiché, les parents savent les activités qu'il y aura au cours du prochain mois, puis, bon, quand ils vont chercher leur enfant: Comment ça a été? puis il y a une continuité à la maison, c'est un enchaînement.

Pour avoir connu la prématernelle privée où l'on paie sans trop se soucier et les Jardins qui sont gérés par les parents, je peux vous confirmer que mon sentiment d'appartenance a été entier au Jardin. Je n'en connais que davantage mes enfants. Je me suis sentie importante dans le cheminement de leur apprentissage. Aussi, je pense que la coupure de la maison à l'école ne peut être traumatisante ni pour le parent ni pour l'enfant, puisqu'elle s'est faite progressivement, en douce. L'enfant a senti son parent derrière, puis le parent a vu que son enfant était capable de faire son chemin, maintenant, pour rentrer à l'école. Parce que je pense que, pour un enfant, de voir son parent, sa mère ou son père, qui verse des larmes au moment où il rentre à l'école des grands — parce que, là, à la maternelle, il y en a, quand même... — ça peut être traumatisant, alors que, si le parent connaît bien son enfant, qu'il l'a vu fonctionner, je pense que, de part et d'autre, c'est très rassurant.

Aussi, moi, j'ai eu la chance, avec mes deux garçons qui ont fréquenté les Jardins, d'avoir, comme

éducateur, un homme. C'est un homme qui leur a enseigné, puis je trouve que c'est bien parce que c'est...

Une voix: C'est rare.

Mme Rivard (Chantale): Oui, c'est rare, puis il y a beaucoup d'enfants qui n'ont pas de papa à la maison. Alors, ils doivent s'identifier à une présence masculine, et puis c'est là, au Jardin, que les enfants ont pu avoir cet avantage-là. Puis de voir un homme qui fait du découpage, un homme qui récite des comptines, c'est sûrement très bon pour les enfants, surtout, encore, pour les petits garçons. Alors, je pense que, s'il y avait un peu plus de messieurs, ça pourrait aider parce qu'ils vont peut-être avoir des hommes comme professeurs seulement au secondaire. Il va y avoir une période où ils vont être entourés de femmes.

La Présidente (Mme Blackburn): ...manque de modèle masculin.

Mme Rivard (Chantale): C'est ça, oui.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Henry.

Mme Rivard (Chantale): Je vous remercie.

M. Henry (Claude): Mme la Présidente, mesdames, je voudrais vous parler de deux choses. Tout d'abord, d'autres ressources qui travaillent dans le même sens dans notre région, qui existent depuis une bonne quinzaine d'années et qui sont offertes par un centre jeunesse de la région. La première ressource, ce sont ce qu'on appelle des centres de jour. Il en existe un à Chicoutimi et un à Jonquière. C'est accessible aux enfants de trois à cinq ans. Les enfants vont trois demi-journées par semaine au centre de jour. Le reste du temps, l'éducatrice travaille avec les enfants. Ce sont des groupes de cinq enfants avec une éducatrice. Sont référés à ces centres des enfants qui présentent de sérieux retards au niveau socialisation ou de sérieuses difficultés sur le plan de la communication, des difficultés qui ne sont pas nécessairement liées à un manque de stimulation, mais qui sont souvent d'ordre psychologique, parce que l'objectif de ces centres est de faire en sorte que, quand l'enfant va aborder le système scolaire, il aura acquis le niveau de maturité, le niveau de socialisation et de communication suffisants pour que son cycle scolaire ne soit pas un échec. C'est notre problème avec les jeunes enfants: qu'ils abordent l'école sans que ce qu'on appelle «le facteur à risque» ait pu déjà les mettre dans une position difficile. Ça fonctionne depuis une quinzaine d'années et ça donne d'excellents résultats.

Un second service qui est offert par le même organisme, c'est l'éducation à domicile. Ce sont des éducatrices qui vont, à raison d'une à deux fois par semaine, à domicile pour aider les parents dans l'approche de leur enfant. Cette ressource est surtout utilisée pour les parents qui ont des problèmes sur le plan

éducatif, qui sont débordés par leurs enfants, et cela a permis, dans bien des cas, d'éviter des placements d'enfants, de maintenir l'enfant dans la famille.

Enfin, il faut mentionner l'existence des maisons des familles qui, au niveau des parents, pour les enfants préscolaires, font un excellent travail. Il serait à souhaiter que ces différents organismes puissent travailler de façon coordonnée parce que, souvent, il y a beaucoup de bonne volonté, mais parfois du recouvrement. Si l'action de ces différents organismes était mieux coordonnée, on pourrait obtenir plus de résultats avec les moyens dont nous disposons actuellement.

Dans les papiers que nous avons reçus, qui ont été envoyés par la commission, il nous était demandé de faire des recommandations. Je ne sais pas si c'est le temps d'en faire.

• (16 h 40) •

La Présidente (Mme Blackburn): Allez donc.

M. Henry (Claude): Si je peux me permettre.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

M. Henry (Claude): Toutes ces mesures dont nous avons parlé sont des mesures ponctuelles. Nous ne rejoignons pas, et de loin, l'ensemble de la population qui est à risque. Il faudrait donc trouver des mécanismes. Je pense qu'on peut utiliser les services existants, mais en les développant. Premièrement, la première étape, les cours prénataux. J'ai été surpris de constater à quel point certains parents étaient totalement ignorants de ce qu'était un enfant et de ce qu'étaient les besoins physiques et psychologiques d'un enfant. Par exemple, des choses aussi fondamentales que la nécessité d'acquiescer un cycle de sommeil et de veille régulier. Je pense que, si on donnait une information, si on leur apprenait un peu plus ce que c'est qu'un enfant, on pourrait déjà éliminer certains facteurs de risque, parce que, bien des gens, c'est par ignorance qu'ils agissent mal envers leurs enfants. Ces cours prénataux pourraient également servir au dépistage des facteurs de risque. Il existe des échelles de dépistage qui peuvent être appliquées, même quand l'enfant n'est pas encore né. Un type d'échelle de ce genre a été développé au CHUL et utilisé, à ma connaissance, dans les CLSC de la région de Québec. Des moyens de ce genre pourraient être généralisés et être utilisés par les infirmières des CLSC qui voient quand même les enfants pour les vaccins. Jusqu'à 18 mois, les enfants sont quand même vus. L'étape suivante, c'est 18 mois. De 18 mois à cinq ans, là, nous les perdons.

Il faudrait également sensibiliser les garderies au rôle qu'elles peuvent avoir: un rôle de dépistage, tout d'abord, de détection d'enfants qui sont à risque, parce que les garderies ont beaucoup évolué au cours des années. Ce ne sont plus des garderies, ce sont des lieux de stimulation. Leur seul handicap, c'est que le parent n'est pas impliqué. Si je compare, par exemple, aux Jardins, le parent n'est pas impliqué. Il est laissé de

côté, et on ne peut pas faire autrement. Mais ce serait un lieu de dépistage idéal.

Ensuite, passé cette étape, la maternelle quatre ans. Pour beaucoup des enfants que je rencontre, un an de maternelle, c'est insuffisant pour les amener, au seuil de la première année, à avoir le niveau de maturité, de socialisation et de communication qu'il devrait avoir. Je trouve malheureux que les initiatives de maternelle quatre ans n'aient pas été poursuivies très fort et très développées parce que, dans des populations socioéconomiquement faibles, dans certains secteurs, ce n'est pas un luxe que l'enfant aille deux ans en maternelle.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Henry (Claude): Enfin...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, je vous demanderais de terminer assez rapidement parce que j'ai plusieurs de mes collègues qui veulent vous interroger.

M. Henry (Claude): D'accord. Je voudrais soumettre à la commission une expérience qui a été faite en 1985 dans l'État du Missouri. J'ai apporté, ici, la documentation pour la commission. Ça a été organisé par l'État du Missouri, un programme d'éducation parentale qui n'a pas dû être très coûteux, qui utilisait des éducateurs. Trois cent quatre-vingt-sept familles ont été suivies pendant trois ans. On a pris la famille quand la mère était au sixième mois de sa grossesse jusqu'à ce que l'enfant ait trois ans: rencontres à domicile par les éducateurs, rencontres de groupes, etc. Les résultats, si j'en crois ce qui a été publié, sont fameux. Ils ont comparé avec un groupe contrôle, évidemment, et le niveau de fonctionnement, le niveau d'intelligence des enfants dont les parents avaient suivi le programme était supérieur au groupe contrôle, et, surtout, le programme avait permis d'éliminer l'influence des facteurs de risque et, donc, les enfants, même, qui venaient de populations défavorisées étaient à niveau pour commencer leur première année. Je vous remercie.

La Présidente (Mme Blackburn): Je vous remercie. Alors, rappelez-moi qui a demandé la parole de ce côté-ci. Je pense qu'il y a M. Paré, Mme Robert.

M. Paré: Oui

La Présidente (Mme Blackburn): M. Désilets.

M. Paré: Mesdames, messieurs, merci de votre présentation. Ça fait déjà 16 ans que votre organisation existe; est-ce que vous avez fait une sorte d'étude longitudinale pour vérifier l'hypothèse que vous donnez ici, en page 1 de votre mémoire, c'est-à-dire qu'il y a des études qui ont montré que les enfants en difficulté ayant bénéficié d'un programme d'intervention précoce avant cinq ans avaient de 50 % à 90 % moins de possibilité d'être orientés vers des classes spéciales?

Mme Bouchard (Louiselle): Il s'agit d'une étude Maccoby et Zellner.

M. Paré: Mais est-ce que, exemple, votre première classe...

Mme Bouchard (Louiselle): Non, mais, comme je vous disais au début, c'est que, les Jardins, ils n'ont pas d'argent. Ce n'est pas eux qui vont commander des études, ça coûte cher. Les CLSC, nous autres, on est débordé aussi, mais disons que...

M. Paré: Ou si vous avez effectué le suivi de ces...

Mme Bouchard (Louiselle): En tout cas, nous, on a des témoignages des commissions scolaires où les premiers Jardins ont débuté, et puis des enseignants nous ont dit qu'ils avaient vu une grosse différence entre les enfants qui étaient passés aux Jardins puis ceux qui étaient restés cinq ans à la maison. Ils avaient vu une différence.

M. Paré: Mais vous n'avez pas vérifié l'hypothèse?

Mme Bouchard (Louiselle): Non, on n'a pas eu les moyens d'aller vérifier.

M. Paré: Combien d'enfants vous avez annuellement?

Mme Bouchard (Louiselle): Maintenant, dans la région du Saguenay, nous avons cinq corporations de Jardins. Ça veut dire à peu près 13 endroits de Jardins, à peu près 400 enfants qui fréquentent nos Jardins.

M. Paré: Quatre cents enfants?

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

M. Paré: Puis les gens vous disent que, par exemple, dans les écoles secondaires ou dans les écoles primaires où ils vont...

Mme Bouchard (Louiselle): Je ne sais pas, moi, on pourrait peut-être demander à l'Université du Québec à Chicoutimi de venir nous faire... parce que les premiers enfants qui sont passés aux Jardins sont maintenant au secondaire.

M. Paré: Ah, ils sont plus qu'au secondaire si j'en crois votre... ils sont rendus à l'université, là.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, parce que, en 1983, ils avaient trois ans, donc ils sont... Oui, c'est ça. Ça fait qu'on pourrait faire une étude, mais envoyez-moi l'argent puis les gens, puis on va la faire.

La Présidente (Mme Blackburn): Et je vous dis tout de suite qu'on pourrait, dès les prochains jours, examiner un peu avec les Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, voir s'il n'y a pas moyen de faire une étude parce que...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ...moi, l'écho que j'en ai eu, je connaissais un peu les Jardins du coin, mais ça m'est venu par la commission scolaire Valin...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ...qui disait: Dans une école — que je ne nommerai pas...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ... — un petit village où les enfants vivaient isolés, ils arrivaient complètement perturbés à l'école, alors que, avec les Jardins du coin, dès qu'ils se sont installés, ils ont constaté une amélioration notable. C'est comme ça que j'ai suivi un peu ce dossier-là. Et ça, c'est fait avec des moyens plus que limités...

Mme Bouchard (Louiselle): Très limités.

La Présidente (Mme Blackburn): ...et ça implique...

Mme Bouchard (Louiselle): D'ailleurs...

La Présidente (Mme Blackburn): ...essentielle-ment les parents.

Mme Bouchard (Louiselle): C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Et c'est dans ce sens que je souhaitais que vous veniez faire part de votre expérience.

Mme Bouchard (Louiselle): D'ailleurs, le problème actuel des Jardins, c'est le financement, c'est sûr, parce que...

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

Mme Bouchard (Louiselle): ...actuellement, on a très peu de financement. Il y a seulement deux corporations qui sont financées par des subventions de la régie, puis c'est des petites subventions entre 5 000 \$ et 10 000 \$. Les trois autres ont été refusées parce que... Ce que la régie nous...

La Présidente (Mme Blackburn): Accorde.

Mme Bouchard (Louiselle): ...reproche, c'est de ne pas s'adresser uniquement aux milieux défavorisés. Là, ils disent: Allez chercher seulement les enfants de milieux défavorisés, puis on va vous subventionner. Nous, on n'est pas d'accord. Comme je vous ai dit, les parents ne veulent pas être identifiés à des ghettos, et puis je les comprends, et puis les enfants ont besoin de voir d'autres enfants pour les stimuler aussi. Les enfants ont besoin d'autres enfants qui sont mieux. Ensuite, les Jardins ne sont pas subventionnés par l'Office des services de garde parce que la loi n'est pas encore passée, j'ai l'impression. Alors, c'est le gros problème, le financement des Jardins.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci.

M. Paré: Merci, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, Mme la Présidente. J'ai écouté avec grand intérêt l'exposé de cette intervention dans votre milieu. On dit section Saguenay, est-ce à dire qu'il y a d'autres sections, dans le Québec, de la même organisation?

Mme Bouchard (Louiselle): Le Centre québécois de ressources à la petite enfance?

M. Charbonneau (Bourassa): Oui.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, il y en a un à Montréal, il y en a un à Trois-Rivières et il y en a un au Lac-Saint-Jean.

M. Charbonneau (Bourassa): Et ces autres sections ont des activités du même genre?

Mme Bouchard (Louiselle): Non, là, je ne peux pas vous dire. Je ne croirais pas parce que les Jardins du coin sont nés d'une initiative, d'abord, du CLSC. Maintenant, c'est rendu au Centre québécois de ressources à la petite enfance parce que le Centre a présenté une subvention au projet PACE, projet d'action communautaire en collaboration avec le fédéral, et puis le Centre québécois a eu la subvention pour ouvrir d'autres Jardins. Mais je ne crois pas que les autres... Non, je ne pense pas que ça existe. Peut-être au Lac-Saint-Jean, à Alma. Oui, je pense qu'ils sont en train d'en partir.

M. Charbonneau (Bourassa): Vous dites que le Centre québécois de ressources à la petite enfance a reçu une subvention fédérale?

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, les projets PACE, je pense que vous devez connaître aussi parce que je pense que c'était commun avec le...

La Présidente (Mme Blackburn): ...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, c'était en collaboration avec le Québec.

M. Charbonneau (Bourassa): Alors...

Mme Bouchard (Louiselle): Mais, malheureusement, la subvention se termine, et il n'y a plus d'argent.

M. Charbonneau (Bourassa): Est-ce qu'on pourrait demander, peut-être, une note complémentaire d'information sur le Centre québécois des ressources à la petite enfance comme tel?

Mme Bouchard (Louiselle): Comme tel?

M. Charbonneau (Bourassa): Bien, vu que vous semblez être affiliés. Enfin, vous vous présentez comme une section du Centre québécois, donc j'imagine que vous avez accès à...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, bien, c'est à dire que...

M. Charbonneau (Bourassa): ...un minimum d'informations provenant...

● (16 h 50) ●

Mme Bouchard (Louiselle): ...nous, on est délégués par le Centre de ressources à la petite enfance. Le Centre de ressources à la petite enfance, c'est un organisme à but non lucratif, aussi, qui existe depuis 1987 dans la région, c'est à dire que le Centre québécois de ressources à la petite enfance aide les parents à partir des organismes. Bon. C'est un centre de ressources, aussi, pour le dépistage, pour orienter les parents, leur donner les moyens de... Ça s'adresse aux parents d'enfants de zéro à cinq ans. Ils organisent des conférences, des colloques, sauf que c'est encore un problème de financement aussi. Le Centre a toujours été très peu financé. Il n'y a pas de personnes permanentes, pas de subventions, assez, pour avoir une permanence. Alors, c'est toujours relié au conseil d'administration qui doit assumer tous les rôles à la fois pour faire marcher le Centre.

M. Charbonneau (Bourassa): C'était une question que je voulais vous poser, celle du financement, parce que vous êtes très discrète. Dans le document que nous avons ici, nous avons une petite note au bas de la page 5. Vous avez des activités, vous essayez de faire de l'autofinancement, une petite contribution aux parents.

Mme Bouchard (Louiselle): C'est ça.

M. Charbonneau (Bourassa): Est-ce que vos difficultés viennent du fait que vous êtes à cheval sur les garderies et les prématernelles?

Mme Bouchard (Louiselle): Vous avez bien raison. Les commissions scolaires disent: Nous, on n'a pas les budgets pour les trois à cinq ans. La régie dit: Bon, vous ne faites pas seulement affaire avec les milieux défavorisés. L'Office des services de garde nous dit: Vous n'êtes pas accrédités. La loi n'accrédite pas les jardins d'enfants. Alors, on va chercher des petites subventions comme on peut, ici et là, les clubs Kiwanis, et c'est des petites affaires.

M. Charbonneau (Bourassa): Mais, si vous y alliez de deux à cinq ans ou de deux à six ans, vous auriez, à ce moment-là, accès et aux sources de financement pour les garderies et aux sources de financement pour les maternelles et les prématernelles? Il suffirait d'ouvrir un an de plus à chaque bout, et vous seriez doublement équipés.

Mme Bouchard (Louiselle): Bien, je ne vois pas comment parce que les Jardins ne sont pas financés par l'Office des services de garde. Même à deux ans, je veux dire en s'inscrivant comme jardin d'enfants, on n'est pas subventionné par l'Office des services de garde. On a déjà présenté un projet à l'Office des services de garde, et ils ont dit: C'est un très beau projet. Mais il est resté sur la tablette depuis 1990. On attend que la loi passe.

M. Charbonneau (Bourassa): Mais vous n'êtes pas une garderie, en fait?

Mme Bouchard (Louiselle): Non, non, on ne veut pas être une garderie.

M. Charbonneau (Bourassa): Vous ne voulez pas.

Mme Bouchard (Louiselle): Ce n'est pas une garderie parce que, vous avez vu l'implication des parents?

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, oui.

Mme Bouchard (Louiselle): C'est important. Le problème des enfants, ce n'est pas les enfants, c'est les parents. Les enfants, ils sont complètement dépendants de leurs parents. Alors, il faut s'occuper des parents, de zéro à cinq ans.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, mais, là, l'implication des parents, on peut en discuter un peu aussi.

Mme Bouchard (Louiselle): Vous savez, un enfant qui...

M. Charbonneau (Bourassa): Justement, si on envoie un enfant à une garderie ou à un établissement qui est là pour l'accueillir, c'est justement parce qu'on

n'a pas le temps de s'en occuper à 100 % pendant la journée. Si on travaille à l'extérieur, l'épouse travaille...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, mais ça n'est pas...

M. Charbonneau (Bourassa): ...on ne peut pas s'en occuper en même temps. C'est pour ça que ça existe, les garderies.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, mais il y a encore 50 % des mères qui sont à la maison. Ce n'est pas toutes les mères qui travaillent. Les monoparentales, il y en a de plus en plus. On est rendu avec un pourcentage de 40 % de mères monoparentales. Ces mères-là ne travaillent pas, elles sont sur l'aide sociale, et puis un enfant qui est seulement quatre heures en dehors de son foyer, le reste de la semaine, il est avec sa mère. Alors, si on veut que la mère s'occupe bien de son enfant, il faut s'occuper d'elle, d'abord. Occupez-vous des parents, et, quand les parents vont être bien dans leur peau, ils vont être capables de s'occuper de leurs enfants.

M. Charbonneau (Bourassa): Ça, ça nous a été dit largement cet après-midi, aussi, par M. Bouchard et d'autres, qu'il fallait certainement s'occuper...

Mme Bouchard (Louiselle): Ça, j'en suis convaincue. Écoutez, ça fait 20 ans que je travaille comme infirmière avec des mères, à partir du prénatal jusqu'à cinq ans, et je sais ce que les mères vivent. J'ai eu des enfants, moi-même, et on le sait.

M. Charbonneau (Bourassa): Là, si j'ai bien compris, un des aspects de votre problème, c'est que la régie de la santé et des services sociaux vous ferait un meilleur sort si vous vous occupiez seulement...

Mme Bouchard (Louiselle): Des défavorisés.

M. Charbonneau (Bourassa): Des défavorisés.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

M. Charbonneau (Bourassa): En vertu de quelle logique la régie peut raisonner comme ça...

Mme Bouchard (Louiselle): Ah, c'est parce que...

M. Charbonneau (Bourassa): ...étant donné qu'elle est là pour servir tout le monde?

Mme Bouchard (Louiselle): Bien, régie des services sociaux et de la santé, c'est parce que, eux, ils nous disent que, bon, ils ont de l'argent seulement pour s'occuper du monde «poqués», excusez le mot, là, mais entre parenthèses.

M. Charbonneau (Bourassa): Et la question de créer des ghettos ou des clientèles spéciales, ça, ils ne sont pas sensibles à ça?

Mme Bouchard (Louiselle): Ah, ça, moi, je l'ai défendu auprès du directeur des subventions. Je suis allée le rencontrer en personne, je lui ai dit ça, puis, non, il nous l'a encore dit: Vous pouvez présenter un autre projet PACE, mais à condition que votre projet soit axé sur les défavorisés. Vous allez avoir de l'argent.

M. Charbonneau (Bourassa): Le professeur Bouchard, cet après-midi, nous a souligné aussi qu'il était assez difficile, pour des parents non en difficulté, d'avoir accès à des garderies publiques...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

M. Charbonneau (Bourassa): ...que les listes d'attente étaient très longues et qu'on avait plus de chance si on était un prestataire de l'aide sociale ou...

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, oui. C'est ça.

M. Charbonneau (Bourassa): C'est pourquoi il existe aussi d'autres garderies ou d'autres institutions de type privé auxquelles madame a envoyé son premier enfant. Ça existe aussi à côté pour faire en sorte que tout le monde puisse avoir des services, sinon, s'il faut être absolument malheureux pour avoir droit à des services publics, il y a un problème là.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui, il y a un problème, en effet.

M. Charbonneau (Bourassa): Je comprends que les gens sont à risque, mais on a tous droit à des services à un moment donné, aussi. Ce n'est pas un malheur de ne pas être dans un malheur. Il ne faut pas que ça devienne un malheur de ne pas être dans le malheur.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous savez, c'est toute la notion de services essentiels versus les services que les gens peuvent s'offrir. Dans le fond, c'est un peu ça. Je ne veux pas le défendre, je veux juste l'expliquer. Juste un petit commentaire: C'est que l'impression générale, dans la population, c'est que vous n'avez pas besoin de services de garde si vous êtes à la maison à plein temps, et c'est ça, l'erreur.

Mme Bouchard (Louiselle): C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Aïe! Ça fait longtemps qu'on défend cette idée que particulièrement les jeunes mères monoparentales isolées chez elles ont besoin de ces services-là...

Mme Bouchard (Louiselle): Elles en ont besoin.

La Présidente (Mme Blackburn): ...mais elle est difficile à défendre dans l'opinion publique. Ça, je vous le dis. Si on part avec cette idée-là, nous, ça pourrait être intéressant pour soutenir des actions telles que la leur. Alors, Mme la députée de Deux-Montagnes.

Mme Robert: Peut-être deux petits éléments, un qui rejoint un petit peu la question, aussi, de financement. Tout à l'heure, monsieur a parlé du grand nombre d'organismes qui se chevauchent et qui se torturent, en tout cas, et qui, au bout de la ligne, donnent moins d'efficacité et de résultats. Est-ce que vous avez une solution à ça? Parce que, souvent, ces organismes-là sont subventionnés par différents programmes gouvernementaux. Est-ce que vous avez une vision de comment ces choses-là pourraient...

M. Henry (Claude): Ces organismes-là... La Maison des familles, ce sont en grande partie des bénévoles. Les centres familiaux relèvent maintenant des centres jeunesse. Le problème, c'est que, même moi, je ne suis pas sûr du tout, je suis de la région depuis plus de 25 ans et je ne suis pas sûr de connaître exactement toutes les ressources qui existent au niveau de la petite enfance. J'en découvre régulièrement. Il existe une maternelle privée dans tel coin, etc., mais il n'y a pas un regroupement de l'information. Alors, il faudrait d'abord un regroupement de l'information et, ensuite, une coordination. Je suis peut-être un peu utopiste en pensant que le CRSSS pourrait peut-être jouer un rôle dans cette coordination. C'est parce que chacun fait des efforts de son côté. On se connaît entre nous. On se connaît. Moi, je suis impliqué dans la Maison des familles, je suis impliqué un peu partout. On se connaît, mais ça, c'est l'informel. Les structures, mon boss, tout ça, lui, ne le sait pas. C'est mon initiative. Mais on finit par se connaître, on crée un réseau non officiel de communication et on se débrouille.

Mais, n'empêche, on déplore le fait que ça ne soit pas structuré à un niveau plus élevé. Je pense que c'est parce que, si c'était structuré à un niveau plus élevé, il pourrait y avoir une vision plus claire, un projet plus général, plus global. Nous, nous travaillons quand même au niveau très concret, au niveau du sol. Si on pouvait avoir un projet envers nos enfants, ce qu'on va faire avec notre population enfantine à risque... Et ça peut varier d'une région à l'autre. Nous sommes une région très pauvre. Nous avons plus de la moitié de notre population active qui est sans emploi, actuellement. Il y a des problèmes qui se posent, qui ne se posent peut-être pas dans une autre région du Québec, mais je pense que, régionalement, il faudrait peut-être essayer de développer un projet envers les jeunes enfants et puis, une fois le projet établi, coordonner les efforts de tous ceux qui peuvent travailler à ce niveau, bénévoles ou non bénévoles.

Mme Robert: O.K. Juste un deuxième volet, question du financement, on parle beaucoup, à l'heure

actuelle, des entreprises d'économie sociale, c'est-à-dire les entreprises de services, etc. On n'a pas totalement défini, il y a un travail qui se fait là-dessus, etc. Vous recevez, effectivement, comme on le voit dans beaucoup de groupes, peu importe si ce sont des enfants de milieux défavorisés ou de milieux favorisés, moi, je suis une de celles qui... Est-ce qu'il n'y a pas moyen de développer une entreprise où le parent qui peut payer pour le service pourrait le payer, le parent qui ne peut pas payer, ne pas le payer, donc une entreprise qui pourrait être viable par elle-même?

● (17 heures) ●

Mme Bouchard (Louiselle): Bien, je suis bien d'accord, mais, à ce moment-là, on ne pourra plus demander... Mais, à 20 \$ par mois, vous savez, ça paie l'éducatrice. Moi, je peux bien demander à des mères de payer 40 \$ puis ne pas demander aux autres de payer — celles qui ne sont pas capables de payer — sauf que...

Mme Robert: Non, vous dites que, pour les défavorisés, etc., à ce moment-là, des subventions pourraient être accordées.

Mme Bouchard (Louiselle): Ah oui, comme dans les garderies. Moi, c'est ça que je trouve qui serait l'idéal pour que les enfants puissent fréquenter les Jardins. Ceux qui sont capables de payer paient, puis ceux qui seront subventionnés comme dans les garderies... Moi, c'est ça que je proposerais.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Merci, madame. Une petite question brève, madame. Encore une fois, Mme Barbeau, Vanier.

Mme Barbeau: O.K. La petite question.

La Présidente (Mme Blackburn): Elle est toujours... Parce que je vous ai offert la première, et puis ça n'a pas marché.

Mme Barbeau: Mais elle est petite aussi..

La Présidente (Mme Blackburn): Allez.

Mme Barbeau: C'est juste pour savoir parce que, je m'excuse, je n'étais pas là au début, j'avais un petit téléphone important à faire, mais peut-être que vous en avez parlé. J'imagine qu'il y a plein de gens qui veulent aller dans vos Jardins. De quelle façon vous sélectionnez? Par ordre d'arrivée ou il y a une façon...

Mme Bouchard (Louiselle): Bien, ça, c'est les mères, là. Il y a un gros...

Mme Rivard (Chantale): C'est par ordre d'arrivée.

Mme Bouchard (Louiselle): Oui.

Mme Barbeau: Il n'y a pas d'autre sélection qui se fait autre que...

Mme Bouchard (Louiselle): Non, non.

Mme Barbeau: Tous les gens sont bienvenus.

Mme Bouchard (Louiselle): Tous les enfants sont admis. Les parents appellent. Ils savent, là... Bon, on fait...

Mme Rivard (Chantale): Ils ont une petite publicité au début de l'année pour compléter les groupes.

Mme Bouchard (Louiselle): C'est les mères qui prennent les inscriptions.

Mme Barbeau: Est-ce que vous avez des grosses listes d'attente? Ou est-ce qu'il y a des listes d'attente?

Mme Rivard (Chantale): Jusqu'à date? Oui, il y a surtout des listes d'attente de préférence. Il y a des gens à qui ça va convenir mieux en avant-midi. On va attendre, des fois, qu'il y ait un enfant, peut-être, qui doive laisser sa place, puis c'est surtout.... Mais, jusqu'à date, oui, on a des listes d'attente, mais on réussit quand même à placer beaucoup d'enfants.

Mme Barbeau: Puis c'est combien d'enfants à la fois?

Mme Rivard (Chantale): C'est 12 enfants par groupe.

Mme Bouchard (Louiselle): Quinze.

Mme Rivard (Chantale): C'est 15, oui.

Mme Bouchard (Louiselle): Quinze, 16, maximum, oui.

Mme Barbeau: O.K. Merci.

Mme Bouchard (Louiselle): Avec un parent et un éducateur.

Mme Barbeau: C'est ça. Merci. C'est une petite question.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, madame.

Mme Barbeau: J'ai fini. Elle est petite, hein? Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Ha, ha, ha! Merci, Mme Barbeau. Alors, à nouveau, je voudrais, au nom des membres de la commission, vous remercier de votre participation aux travaux de cette commission. C'est qu'on veut fournir au réseau des éléments de

réflexion, des pistes d'action pour travailler à la réussite scolaire. On ne voulait pas dédoubler les travaux des états généraux, mais cibler de façon très précise, avec des moyens plus pratiques, pragmatiques et applicables à court terme, des hypothèses de solution pour lutter contre le décrochage, mais particulièrement favoriser la réussite scolaire, et je pense que, depuis le début de la matinée — les travaux ont commencé à 10 heures — il y a comme une unanimité: il faut agir rapidement et jusqu'en périnatalité, donc dépistage précoce, prévention.

Mme Bouchard (Louiselle): Vous avez de tout là-dedans, hein?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, je sais. Ha, ha, ha! C'est vrai.

Mme Bouchard (Louiselle): Nous, on attend que ça se réalise.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, c'est là un exemple de ce qu'il est possible de faire par le milieu, avec le milieu et pour le milieu. C'est pourquoi je tenais à votre présence. Je vous remercie.

Alors, j'inviterais maintenant les porte-parole de l'Association québécoise des commissions scolaires à prendre place. Bonjour, madame, monsieur. Mme la présidente Annesley, vous nous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Association québécoise des commissions scolaires (AQCS)

Mme Annesley (Elizabeth): Alors, bonjour.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Bonjour, madame.

Mme Annesley (Elizabeth): J'aimerais vous présenter notre délégation aujourd'hui. Je commence à ma gauche. Ici, c'est M. Ron Edwards. Il est notre premier vice-président et, aussi, il est président de la commission scolaire Laureval.

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, monsieur.

Mme Annesley (Elizabeth): À ma droite, c'est M. Jeff Polenz, qui est le directeur exécutif de notre Association.

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, monsieur.

Mme Annesley (Elizabeth): À l'extrême droite, c'est Mme Ann Cumyn. Elle est aussi vice-présidente de notre Association et elle est aussi vice-présidente de la

commission scolaire Lakeshore. Moi, je suis aussi commissaire à la CEPGM.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Nous vous écoutons.

Mme Annesley (Elizabeth): Alors, Mme la Présidente, M. le vice-président, Mmes et MM. les députés et membres de la commission de l'éducation, l'Association québécoise des commissions scolaires veut d'abord vous remercier pour cette occasion qu'elle nous donne d'échanger avec la commission sur la réussite scolaire au secondaire. Nous reconnaissons que la commission a toujours démontré un grand intérêt pour les questions clés dans le domaine de l'éducation et nous vous félicitons d'avoir choisi ce sujet qui est parmi les enjeux fondamentaux dans notre système scolaire au Québec. Étant donné que plusieurs des commissions scolaires membres de notre Association dispensent des services éducatifs en français et en anglais, notre présentation sera faite dans les deux langues.

Firstly, I wish to briefly describe our Association. The Québec School Boards Association is a provincial organization representing 18 protestant school boards whose territories cover virtually the entire province of Québec. The member school boards of our Association provide educational services to approximately 100 000 students or roughly 10 % of the elementary, secondary school population of Québec. Our member boards reflect a complete range of diversity found in Québec school system: urban, rural, large, small, English and French-speaking, multicultural, etc.

The publication of the results of the June 1995 ministry examinations and graduation rates by school board revealed some encouraging statistics for the protestant school boards sector. While the average provincial graduation rate after seven years was 71.7 % in the 1987 to 1994 period and 71.9 % for the 1988-1995 period, the graduation rate for protestant school boards was respectively 73.3 % and 75.9 %.

Tout en étant fier du rendement global, le secteur protestant ne prend pas le dossier de la réussite scolaire à la légère. Le plan Pagé, lancé en 1992, avait comme objectif d'accroître le taux de diplomation de 15 %, c'est-à-dire de porter de 65 % à 80 % la proportion des jeunes de moins de 20 ans qui obtiennent leur diplôme du secondaire sur une période de cinq ans. Ce plan d'action, qui est basé sur un certain nombre de programmes alternatifs qui se sont avérés viables, dont celui de la commission scolaire South Shore, a permis aux écoles et aux commissions scolaires d'élaborer un certain nombre de programmes intéressants destinés à mieux répondre aux besoins de leurs élèves. Toutefois, cinq années scolaires plus tard, nous notons que, bien que le taux de réussite ait quelque peu augmenté, il est très loin de l'objectif de 80 %.

• (17 h 10) •

Il n'y a pas de solution unique pour améliorer le taux de réussite scolaire du jour au lendemain. Nous

croyons que toute approche doit se baser sur une solide initiative à laquelle seront associés tous les partenaires du monde scolaire. Nous devons encourager tous les élèves à développer leur plein potentiel et à ne pas quitter le secondaire avant d'avoir obtenu les outils nécessaires pour poursuivre des études supérieures ou la formation professionnelle nécessaire pour accéder au marché du travail. Aujourd'hui, nous allons décrire un certain nombre de facteurs qui doivent être abordés afin d'améliorer les taux de réussite scolaire. Nous présenterons également divers programmes innovateurs, en place dans nos commissions scolaires, qui ont réussi à motiver les élèves et à les inciter à terminer leurs études secondaires.

Premièrement, sanction des études et programmes d'études. Nous avons souligné dans le mémoire que nous avons présenté à la Commission des états généraux sur l'éducation l'urgence de réviser les règles de sanction régissant les élèves du secondaire. Le système actuel de sanction, qui est beaucoup trop rigide, pose souvent un obstacle à bon nombre d'élèves dont les styles d'apprentissage et les capacités demandent un régime de sanction plus souple et plus réaliste. Le régime actuel a découragé bon nombre d'élèves de demeurer à l'école ou de suivre un programme de formation professionnelle. Étant donné le nombre considérable d'élèves qui ne réussissent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires reconnu, une étude de la notion des profils de sortie s'impose afin de promouvoir la réussite scolaire tout en appuyant le principe de l'éducation continue.

Comme le proposent les commissaires des états généraux dans leur rapport préliminaire et le rapport Corbo, il y a urgence de varier les programmes offerts au deuxième cycle de l'école secondaire. Il faut implanter des méthodes et des programmes d'enseignement qui visent à assurer que les jeunes qui veulent intégrer le marché du travail le plus rapidement possible réussissent à terminer leurs études secondaires. Le nouveau programme de formation professionnelle du MEQ destiné à inciter les élèves à suivre cette avenue constitue une initiative intéressante, notamment lorsque jumelé avec le programme de formation en alternance école-milieu de travail. Toutefois, on saura avec le temps si ce programme aura un impact important sur la réussite scolaire des garçons et des filles.

La possibilité de créer un diplôme intermédiaire commun après la troisième année d'études secondaires mérite d'être étudiée plus en profondeur. Si on réussit à aider les élèves à comprendre que ce certificat constitue un point de départ et non pas un diplôme de fin d'études, cela contribuerait à diminuer le nombre d'élèves qui abandonnent leurs études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires. Nous devons comprendre que quelques élèves auront de la difficulté à répondre à tous les objectifs terminaux du programme du secondaire. En offrant un certificat de niveau intermédiaire qui reconnaît les acquis scolaires, le système scolaire susciterait la motivation nécessaire dont ces élèves ont besoin pour les encourager à persévérer.

Deuxièmement, preschool and early childhood programs. The preliminary report of the Estates General Commission recognized that preschool services are clearly inadequate and underdeveloped in Québec and that a comprehensive policy on preschool services is urgently needed. This recommendation was reiterated by the Conseil supérieur de l'éducation in its recent report «Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance: de la vision à l'action». The Conseil also recognizes the need to offer free, full-time, but non compulsory educational services to all four and five-year-old children.

Success or failure at the secondary school level generally has its roots in a child's early education. While progress has been made since the introduction of the plan Pagé, we believe that the introduction on a wider basis of government funding for prekindergarten beyond disadvantaged areas and full-time kindergarten program merits serious consideration. Despite reduced funding in the education sector, investment in this area would pay dividends in years to come. Numerous studies have all clearly shown that specific programs and intervention plans which target high risk children must begin at an early age if they are to be effective. Moreover, early intervention and prevention seem to have a positive influence on these students over all school success and perseverance in a long term. In this regard, we cannot emphasize enough the fact that adequate funding for early intervention and prevention programs is critical. In the absence of resources during these early formative years, Québec society, in our view, pays a much higher price later on.

The Western Québec School Board has had an impressive success rate with a reading recovery program, which is a short term intervention program for six-year-old children which is designed to give low achieving children an early second chance at literacy acquisition. The students involved in this program participate daily in 30-minute lessons with a trained teacher. Lessons are taught on a one to one basis in order to build on each child's individual strengths. These lessons are designed to help the child develop independent, self-extending reading strategies enabling him or her to reach the average achievement levels within 12 to 20 weeks. The vast majority of children involved in this program become independent readers and writers and continue to progress satisfactorily in classroom programs without further special assistance.

Troisièmement, milieu scolaire et encadrement pédagogique. Les écoles doivent créer un environnement stimulant et, surtout, elles doivent inculquer aux élèves le désir d'apprendre. Les écoles doivent cibler ce désir tout en appuyant et en renforçant la motivation des élèves. Les écoles qui ont des faibles taux de décrochage sont celles qui ont réussi à créer un environnement confortable et un sentiment d'appartenance où les élèves se sentent importants, en sécurité et confiants. Nous sommes d'avis que le degré d'importance qu'on accorde à un environnement accueillant et à l'organisation des

services d'appui et d'aide aux élèves constitue un facteur important. Certaines initiatives ont été proposées sous formes variées pour répondre aux besoins divers des élèves, allant de la mise en place de plus petits groupes à des sessions de tutorat, des services de soutien professionnel, des ateliers sur des techniques d'étude efficaces, etc.

La commission scolaire Laurenval connaît un succès marqué avec les méthodes d'enseignement en équipe où un nombre limité d'enseignants sont affectés à un groupe particulier d'élèves. Par exemple, de quatre à cinq enseignantes ou enseignants sont affectés à 200 élèves en première et deuxième années du secondaire, et chaque enseignante ou enseignant est responsable d'enseigner plusieurs matières: anglais, histoire, mathématiques, français, etc. Cette méthode permet au personnel enseignant et aux élèves de passer plus de temps ensemble et de mieux se connaître, tout en développant des relations basées sur la confiance et le respect mutuel.

L'établissement de blocs horaires où la journée scolaire est répartie en un nombre limité de périodes par jour est une autre initiative qui s'est avérée efficace. Ce genre d'horaire réduit non seulement le mouvement des élèves, mais, aussi, permet aux enseignantes et aux enseignants de consacrer plus de temps à superviser les travaux des élèves et à leur donner l'aide nécessaire en classe.

Quatrièmement, the role of the family and the community. A school which aims to ensure the success of its students must encourage the active participation of parents and the community in students' intellectual and social development. This task is complicated by the fact that schools, today, must deal with students who come from very different family and social backgrounds. As the Conseil supérieur de l'éducation noted in its recent study, «La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise», it is often very difficult, if not impossible, for schools in urban centers, and particularly in disadvantaged areas, to establish a strong relationship with parents, and to create ties with organizations in the community in order to create a real sense of belonging for the students.

• (17 h 20) •

Since 1989, the Protestant School Board of Greater Montréal has successfully run a program, «Entre nous, ma famille, l'école et moi», which is aimed at improving cooperation and communication between parents, teachers and administrators in its inner city elementary schools. Concrete projects involving parents in school life have been developed in each of the participating schools. Studies have clearly shown the parental encouragement and the importance that they accord to homework. Both play a major role in students' success. An integrated approach to promoting students' success must necessarily include programs aimed at encouraging parents to fully assume their roles as partners in education. Schools must also be willing to adapt to the realities of today's families whether by

modifying school timetables, offering workshops for parents, taking on a larger social role or working more closely with community-based organizations.

The current social reality assumes a broadened role for the teacher and the school in response to problems such as family breakdown, violence and substance abuse. These problems represent some of the main reasons why students choose to drop out of school. In order to successfully counsel and assist these students, the community, and various social and health agencies must collaborate with schools. In the English education sector, especially outside the large urban centers, these agencies are often short of resources to meet the specific needs of anglophone students. The government must ensure that it provides sufficient funding to support the needs of these students.

Cinquièmement, écoles alternatives pour les décrocheuses et décrocheurs...

La Présidente (Mme Blackburn): Mme la présidente, le temps passe. On aurait dû vous prévenir que vous aviez 20 minutes pour votre présentation. Le temps est écoulé. Cependant, je vous demanderais peut-être de résumer les autres parties de votre rapport de manière à donner un peu plus de temps aux membres de la commission pour approfondir un certain nombre de points.

Mme Annesley (Elizabeth): Bon.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. On ne veut pas vous bousculer, là, mais c'est parce que vous avez un peu plus de 20 minutes de faites, et il vous reste encore la moitié du mémoire. Pas tout à fait, huit pages.

Mme Annesley (Elizabeth): Je peux terminer avec la conclusion, si vous voulez, et nous pourrions avoir des questions.

This brief does not pretend to be exhaustive. However, we have attempted to identify some of the conditions and factors which contribute to successful programs. It is clear that building upon the progress Québec has made in recent years requires commitment from everyone: parents, teachers, administrators, school boards and students. It also requires a commitment from the State to provide adequate funding, which is critical if the resources and programs, particularly in the early years, are to be maintained and expanded.

Alors, nous pouvons avoir des questions, si vous voulez.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Merci, madame. Mme la députée de Terrebonne, Mme Caron.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Alors, mesdames, messieurs de l'Association québécoise des commissions scolaires, merci beaucoup pour ce mémoire que vous nous apportez. Je pense que vous avez bien saisi le mandat d'initiative que nous nous sommes

donné, c'est-à-dire de nous présenter des outils, des moyens de réussite, et votre mémoire contient effectivement de nombreux programmes appliqués qui donnent des résultats. Je suis particulièrement intéressée par le programme «Reading Recovery» qui permet aux jeunes de six ans qui ont un faible taux de réussite d'obtenir des résultats. On nous dit que vous réussissez à leur permettre d'atteindre le taux moyen de réussite des élèves de leur classe en 12 à 20 semaines. C'est très impressionnant et c'est très important, puisque, ce matin, on a rencontré le représentant du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, et il considérerait ce point comme majeur pour la réussite au niveau du primaire, que le point central, c'était de savoir bien lire. Donc, c'est un programme qui devrait, je pense, être utilisé davantage un peu partout, au Québec, pour permettre à nos jeunes d'obtenir des résultats rapides à ce niveau-là.

Vous avez aussi un autre programme intéressant qui répond à un autre point majeur qu'on nous a mentionné tout au long de la journée, le programme «Entre-nous, ma famille, l'école et moi», qui touche, bon, le lien avec les parents. Je lis ce que vous avez mis dans votre mémoire, et je trouve ça intéressant. La question que je me pose, c'est: Comment arrivez-vous à susciter l'intérêt des parents et comment allez-vous chercher la collaboration des parents pour participer à ce type de programmes là?

Mme Annesley (Elizabeth): Alors, c'est toujours plus facile au niveau primaire d'avoir la participation des parents. Avec ce programme, il y a beaucoup de participation, particulièrement dans les familles qui sont arrivées récemment. Dans la ville de Montréal, comme vous le savez, nous avons beaucoup, beaucoup de Canadiens nouveaux. Alors, de temps en temps, ces personnes n'étaient pas actives dans le monde de l'éducation dans leur pays d'origine. Alors, comme je l'ai dit, c'est plus facile quand les enfants sont jeunes, et c'est là que c'est très important d'avoir toute la participation. Si vous avez des étudiants qui arrivent au secondaire avec toutes sortes de problèmes sociaux et académiques, c'est plus difficile.

Mme Caron: Le taux de participation des parents à ce type de programmes là, vous l'évaluez à combien?

Mme Annesley (Elizabeth): Combien de familles dans ce programme?

Mme Caron: Oui.

Mme Annesley (Elizabeth): Alors, à ma commission scolaire, je pense que nous avons à peu près une douzaine d'écoles qui sont actives dans ce programme. Il est nécessaire d'avoir des personnes qui travaillent en dehors de l'école. Alors, c'est avec un coût, comme vous le savez.

Mme Caron: Mais, dans une école, par exemple, sur vos parents, il y a combien de parents qui participent? Est-ce que c'est 100 % des parents, ou 20 %, ou 50 %?

Mme Annesley (Elizabeth): Dans les écoles qui sont choisies, 50 % ou plus, oui.

Mme Caron: Cinquante pour cent?

Mme Annesley (Elizabeth): Oui. Il y a un grand effort par les administrateurs d'avoir un succès.

Mme Caron: O.K. J'ai une dernière question sur le financement des écoles: Vous avez parlé du système d'écoles innovatrices. Donc, vous avez plusieurs écoles de ce type où on retrouve trois enseignants ou enseignantes pour 45 élèves, donc une situation idéale. Comment arrivez-vous à financer ce type d'école? Est-ce que vous avez des programmes particuliers?

Mme Annesley (Elizabeth): Pour le financement?

Mme Caron: Oui, de ces écoles innovatrices.

Mme Annesley (Elizabeth): Non, c'est toujours pris dans la même enveloppe, mais c'est une question de priorité parce que ces programmes sont très, très beaux. On a beaucoup de réussites parce que, moi, je pense qu'ils sont placés hors d'une situation... Alors, nous avons plus d'écoute avec moins d'étudiants par enseignant: cinq ou 10 comme ratio. Nous avons un coût additionnel pour louer, par exemple, des locations parce que, s'ils sont dans un «shopping centre», dans un appartement, une place qui est très loin de l'école traditionnelle, ça coûte, mais les commissaires croient que ces coûts sont bien placés avec la réussite.

Mme Caron: Est-ce que vous avez des fondations qui vous aident?

● (17 h 30) ●

Mme Annesley (Elizabeth): Non, non, c'est tout dans l'enveloppe. Alors, il y a des personnes qui ne comprennent pas pourquoi une école peut avoir, peut-être, un avantage, si vous voulez, mais nous avons aussi essayé d'introduire quelques parties qui sont successives dans une école traditionnelle. Mais, pour la plupart, c'est nécessaire d'avoir une location différente, un programme qui est désigné pour les besoins parce que ces étudiants ont beaucoup, beaucoup de besoins: pas juste de comportements, il y a des académiques, il y a la famille, et toutes sortes de choses. Mais ils sont très réussifs.

Mme Caron: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, madame M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, Mme la Présidente. Je remercie l'Association québécoise des commissions scolaires d'avoir fait part de son expérience. Je voudrais souligner, avec plaisir, les résultats qu'obtiennent vos élèves, les moyennes qu'obtiennent les élèves de vos commissions scolaires en comparaison avec la moyenne générale du Québec. Ces résultats indiquent déjà le travail qui s'accomplit dans vos institutions et démontrent que vous avez une formule qui est fructueuse. D'après ce que je peux voir, il y a un élément qui ressort, c'est le lien avec le milieu. Il semble que le lien que vous réussissez à bâtir entre vos écoles, vos commissions scolaires et le milieu, la communauté, est un lien assez étroit. Vous semblez avoir un bon appui de la part des parents.

Vous avez été obligés d'abrégé votre présentation pour rester dans les règles du 20 minutes. Moi, je voudrais vous donner l'occasion, par ma question, de nous parler davantage des écoles alternatives et des écoles innovatrices. Là où vous avez dû interrompre votre exposé, eh bien, vous avez la chance de continuer. Pour nous, ça serait une chance aussi de vous écouter là-dessus parce que ça m'apparaît drôlement intéressant, ce que vous avez réussi à mettre sur pied.

Je relance tout de même la question du financement pour voir à dissiper le mystère, parce que vous avez l'air à faire des choses très, très intéressantes avec le même nombre de dollars que les autres. Alors, les rapports maître-élèves sont bas, vous avez réussi à faire dispenser aux enseignants plus de minutes d'enseignement que le nombre prescrit à la convention collective. Alors, vous avez l'air à avoir un certain entraînement dans les tours de force. Si vous vouliez nous expliquer davantage votre formule pour que nous puissions essayer d'en faire profiter tout le monde.

Une voix: Ce n'est pas le même syndicat.

M. Charbonneau (Bourassa): On négocie tous ensemble. Exactement les mêmes conventions collectives, exactement.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, madame. Ah oui!

M. Polenz (Jeff): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): On vous écoute.

M. Polenz (Jeff): Merci, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Polenz.

M. Polenz (Jeff): Merci. Peut-être que je pourrais ajouter une précision aux commentaires du député par rapport à la question du financement. Oui, c'est vrai que nos commissions scolaires sont financées sur les mêmes bases, sur les mêmes paramètres que n'importe

quelle autre commission scolaire au Québec. Lorsqu'on parle de plusieurs de ces programmes-là, que ce soient les écoles Outreach ou bien les programmes alternatifs, ce sont des choix qui sont faits par les commissions scolaires en respectant le financement ou bien les coûts de subvention financés par l'État.

Lorsque vous parlez d'un esprit de collaboration ou bien de la concertation entre le milieu, d'après nous, c'est un élément clé, c'est vraiment majeur. Si on réussit à faire implanter ces programmes-là, c'est grâce à un esprit de collaboration entre les enseignants, les directions d'école, les parents, les élèves et les commissaires d'écoles. Je pense qu'il faut préciser que, dans beaucoup de ces cas-là, ces programmes-là sont en vigueur depuis un bon nombre d'années. Ce n'est pas dernièrement, ce n'est pas de l'année passée ou ce n'est pas à cause du plan Pagé lancé en 1992 que notre réseau s'est réveillé puis qu'il a dit: Bon, il y a un problème.

Nous sommes fiers d'avoir toujours mis la réussite scolaire comme une priorité dans chacune des commissions scolaires et que ça ait porté fruit. Ça fait des années, des années et des années. Ce n'est pas du jour au lendemain qu'on réussit, dans un milieu donné, à faire implanter ces programmes non plus. Ça prend du temps avant de faire embarquer tout le monde sur la même piste.

Alors, c'est juste peut-être pour préciser là-dessus.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Cumyn.

Mme Cumyn (Ann): Je voudrais parler de la commission scolaire de Lakeshore, où il y a des alternatives dans les écoles secondaires. Les alternatives, il y a peut-être 30 enfants, 30 étudiants avec deux profs. On peut le faire par la collaboration avec les profs dans l'école. Les autres profs ont décidé de, peut-être, avoir un ou deux élèves de plus dans leurs classes pour donner aux profs de l'école un programme alternatif et d'avoir un peu moins d'élèves. C'est tout à fait avec la collaboration des profs d'école et du syndicat local. Mais c'est les mêmes normes, c'est le même financement dans l'enveloppe fermée pour les profs et le support des élèves.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Paré, député de Lotbinière.

M. Paré: Oui, dans le même esprit que le député de Bourassa, je voudrais entendre parler de l'école Phoenix, parce que le fils d'un de mes amis a fréquenté cette école-là et on me dit que c'est une école très, très rigide. Son fils était un décrocheur invétéré et il a rattrapé chez vous. On me dit que le taux de réussite est extrêmement haut. Donc, avec des règlements peu nombreux mais très, très... C'est-à-dire que, si vous manquez un cours, c'est dehors; si vous êtes en retard dans un de vos travaux, c'est dehors. Même là, vous avez un taux de réussite extraordinaire. Donc, qui peut me parler de ce programme, Outreach Program of Phoenix?

Mme Annesley (Elizabeth): M. Edwards, qui est le président de la commission scolaire Laurenval.

M. Paré: Ah oui! O.K.

M. Edwards (Ron): We are very happy with the Phoenix Program. It has been going for quite a few years — actually I would think about 15 or 16 years — and we have the graduations, when one goes to them, quite emotional, because there is a very close tie between the teachers and the students. And the students get up and explain how they messed up their lives, and at this point in the junction they have sort of graduated, so that there is a lot of emotion. It is unbelievable, the atmosphere in the graduation.

But, the secret, really, to a large degree, is the dedication of the teachers and the fact that they are prepared to work, really, in excess of what normally mandated, and the fact that really, originally, the board put in a lot more teachers and resources than we could normally afford. But, with the cutbacks over the recent years, we are barely maintaining a program which is just running on the minimum, actually. But we have managed to shape a program which is still very acceptable, and quite honestly we are very proud of it too, actually.

M. Paré: Again, what is the ratio of your school? I mean teacher versus...

M. Edwards (Ron): We try to maintain within the ratio of 17 actually, so the overall picture is that, but we try to share and divide up the day in such a way, and the students and, you know, the ratio, so we keep approximately to the norm of a high school. But, at the same time, it is done out of the school activity, I mean, it is being done in various locations. Now, it is in a community centre, but it is not associated with a school, and the key factor is that we don't go out and recruit the students. The students themselves decide that they have messed up, and they want to go back, and finish their high school. And, as a result of that, they come, they know about the program by word of mouth, and some publicity which does go out on it, and they approach us, and they have got to follow very rigid rules, they are working in a kind of semester arrangement, of a number of weeks, and that effort, actually, is that they really work very hard, and are very dedicated students. In other words, they are really being given a second chance. They are certainly not the same type of students that you could say could complete their high school students in an adult educational program, because there are different classes of students. But, these are really very special students and I am not too greatly involved other than through the formation and these items, but I do get invited to the graduations. And the graduations, if you came, you would realize that they are special, actually. And the children realize that they have, you know, achieved a lot.

• (17 h 40) •

M. Paré: What is the age average of the students?

M. Edwards (Ron): I'm not 100 % sure but I would think they are 18. You know, they are 18, 19, some are younger. I really don't have that statistic, but I could pick it up for you actually. I'd be willing to give it to you if you...

M. Paré: What kind of diploma you deliver? Because it is a fifteen week semester. What kind of diploma you deliver for that?

M. Edwards (Ron): They get regular high school leaving certificates, because they pass the exams actually.

M. Paré: They pass the exams.

M. Edwards (Ron): They pass the exams, yes. They do the full program actually, so that they leave with fine...

M. Paré: Thank you.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Paré. M. le député de Marquette.

M. Ouimet: Merci, Mme la Présidente. Bonjour. Il me fait plaisir de vous saluer. Vous présentez un certain nombre de «success stories» qui émergent un petit peu ou qui sont issues des commissions scolaires que l'Association québécoise représente. Plusieurs de ces «success stories» font la démonstration que, lorsque le régime pédagogique est plus souple ou lorsque la convention collective est plus souple, il y a possibilité de faire des choses intéressantes au niveau de l'amélioration des résultats scolaires des élèves.

Vous avez, il me semble, une bonne collaboration de la part des syndicats d'enseignants. Et la question que je me pose, c'est que si c'était généralisé dans un cadre national, l'assouplissement des conventions collectives, est-ce que vous pensez que ça favoriserait des résultats plus intéressants au niveau de la réussite éducative?

Mme Annesley (Elizabeth): Certainement. Mais ce n'est pas juste une question de changer la convention collective, c'est nécessaire d'avoir une certaine disposition, un certain caractère chez les enseignants. On doit avoir beaucoup de sentiments, beaucoup de tendresse, si vous voulez. Parce que, pour la plupart, ces locations sont la famille pour les élèves. Les élèves viennent peut-être de toutes sortes de backgrounds de la société, et les écoles alternatives deviennent une maison hors de leur maison. Ça demande un certain type d'enseignants. Aussi, c'est un processus de maturation pour les autres élèves, leurs collègues. C'est une expérience unique et très profonde. Alors, si on change la convention collective... Ce n'est pas juste une question de la changer, c'est

plus profond que ça. Parce qu'il y a des enseignants qui, maintenant, par exemple, suivent la convention. Il y a des enseignants qui sont placés dans ces écoles et qui ne peuvent pas travailler. Ils ne peuvent pas parce qu'ils ne possèdent pas l'esprit ou toutes sortes de choses qui sont nécessaires.

Alors, pour répondre à votre question, c'est très délicat, ce n'est pas juste une question de changer la convention. Ça, c'est une étape, mais il y a toutes sortes de choses qui font le succès.

M. Oulmet: Oui, bien sûr, il ne s'agit pas juste d'assouplir les conventions, les régimes pédagogiques. Comme vous le dites, c'est une étape. Mais le fait de franchir cette étape-là, est-ce que ça ne facilite pas les choses? C'est ce que plusieurs autres intervenants sont venus nous dire au cours de la journée, entre autres l'Association des cadres scolaires, qui ont plaidé fortement en faveur de l'assouplissement et du régime pédagogique et des conventions collectives pour permettre l'émergence de certains projets de ce type-là. Bien sûr, en autant que le personnel scolaire y croit, qu'il est prêt à y investir le temps et qu'il a la motivation. Un certain nombre d'autres facteurs doivent être rencontrés. Mais vous nous dites aujourd'hui que l'assouplissement des conventions collectives n'est pas vraiment un facteur déterminant pour vous. J'essaie de comprendre votre réflexion parce que...

Mme Annesley (Elizabeth): C'est juste une. C'est une parmi plusieurs, oui.

M. Oulmet: O.K.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Polenz (Jeff): Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Polenz.

M. Polenz (Jeff): Si je peux ajouter quelque chose là-dessus. Je pense que ce qui est important de rappeler, c'est que la réussite qu'on a eue à date dans plusieurs de ces cas-là se base sur des aménagements faits localement. On a une convention collective nationale qui établit des normes nationales. On peut avoir un débat — puis je pense que le débat est nécessaire, à un moment donné — pour discuter si les bonnes matières sont négociées actuellement aux bons niveaux. Est-ce qu'il n'y a pas lieu de remettre au niveau local plusieurs éléments? Surtout dans la question de la tâche des enseignants. Comment on organise les services éducatifs localement? Est-ce que ça serait mieux de le faire au niveau local plutôt qu'au niveau provincial ou national? C'est l'élément clé.

L'autre élément, évidemment, c'est toute la question du régime pédagogique. Les sanctions des études, d'après nous, ça nous pose des problèmes. Je pense que

les pistes de solution qui sont déjà identifiées dans les étapes antérieures par la Commission des états généraux sont, d'après nous, intéressantes. L'idée d'avoir une base commune jusqu'à la fin du premier cycle au secondaire après lequel on peut examiner la diversification des voies nous semble très intéressante. Il y a plusieurs autres juridictions ailleurs, surtout en Bretagne, en Écosse, dans d'autres pays européens, même aux États-Unis, qui ont eu un certain degré de succès avec ce modèle-là. Je pense que le temps est venu au Québec d'examiner de façon très sérieuse cette possibilité-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, vous allez me permettre un commentaire et une question. D'abord, vous remercier. Votre mémoire répond tout à fait aux attentes de la commission. Ce qu'on souhaitait, c'était des modèles ou des initiatives qui avaient eu du succès, qui avaient augmenté la réussite scolaire. Vous nous les fournissez. Moi, j'ai lu avec beaucoup d'intérêt votre mémoire, comme d'ailleurs probablement la plupart des membres de la commission qui en eu le temps.

J'éprouve une certaine difficulté cependant quand on pense trouver les solutions dans les changements, je dis, des conventions collectives, des structures administratives, dans la restructuration du réseau, parce qu'on constate — et vous avez constaté — qu'avec le même système vous avez des écoles qui réussissent bien, qui sont très performantes, qui ont sensiblement les mêmes clientèles, qui ont les mêmes conventions collectives, qui ont le même cadre budgétaire et qui réussissent. Je ne dis pas qu'il n'y a pas place à l'amélioration, mais je dis que je suis toujours un peu mal à l'aise quand on cherche nos problèmes et nos solutions dans des restructurations administratives.

Ce que vous avez fait, vous, c'est que vous êtes en train de prouver qu'en dépit de tout ça vous êtes en train de réussir. Il y aurait moyen de faire mieux. Vous nous donnez un certain nombre de pistes, celle que M. Polenz vient de nous donner en particulier, mais vous dites: En dépit de ça, on a utilisé le peu de souplesse qu'on avait et on a quand même réussi. Je voulais vérifier avec vous si c'était votre priorité d'action si vous aviez à poser des actions demain matin: la petite enfance; l'école comme le pivot de la réussite; le climat à l'école qui place l'élève au cœur de l'action — vous utilisez souvent qu'il se sent important, en sécurité et confiant, j'ai retrouvé ça à au moins trois endroits dans votre mémoire — et vous ajoutez l'esprit d'ouverture à l'initiative, la collégialité et le partenariat. C'est à peu près l'ordre dans lequel je les ai retenus.

Ce que je voulais savoir, et c'est très pointu, les enseignants qui acceptent d'enseigner à votre école Phoenix ou dans les écoles alternatives, est-ce que c'est sur une base volontaire ou si, finalement, ils sont un peu conscrits, chacun y passe à son tour?

• (17 h 50) •

Mme Annesley (Elizabeth): Oui, c'est vrai, c'est sur une base volontaire. Comme je l'ai indiqué, il y a quelques minutes, quand on a une situation où un enseignant

est placé par la convention, ce n'est pas nécessairement un succès parce que ce n'est pas volontaire. C'est très difficile, de temps en temps, pour un département du personnel, d'avoir des personnes qui veulent enseigner dans ces écoles. Il y en a d'autres qui veulent enseigner, mais ils ne sont pas capables. C'est une balance qui est un peu fragile, de temps en temps.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais le profil de l'enseignant qui accepte de travailler dans ce cadre, il est jeune, c'est plus les femmes que les hommes? Qu'est-ce que ça donne comme...

Mme Annesley (Elizabeth): Les jeunes, oui. Je pense que...

La Présidente (Mme Blackburn): C'est égal, hommes-femmes.

Mme Annesley (Elizabeth): C'est égal, oui. Mais, comme vous le savez, c'est nécessaire d'avoir de l'initiative lui-même.

La Présidente (Mme Blackburn): De l'autonomie.

Mme Annesley (Elizabeth): C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord. Merci.

Mme Annesley (Elizabeth): Il y a des gens qui disent que, peut-être, nous pourrions fermer toutes nos écoles traditionnelles et ouvrir toutes sortes de places alternatives. C'est un peu drôle, mais peut-être un peu sérieux.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais, comme le disait quelqu'un qui est intervenu précédemment, il ne faudrait pas apporter des changements tels que les 80 %, chez vous, qui réussissent finissent par ne pas se reconnaître dans les nouvelles écoles.

M. Bergman, député de D'Arcy-McGee.

M. Bergman: We spoke about the importance of the family vis-à-vis the children and many of the educators talked about the implication of the family from time of birth and the correlation between the décrochage and the implication of the family.

Do you see any correlative statistics between... I noticed that you said you have over 50 % of your families involved with your children in the activities in the school. Do you see any correlation between décrochage and the remaining 50 % who are not involved? And do you see a tie up there and a clear indication that families who are not involved with the growth of the children, that's where the décrochage is more prevalent? And then, how would... De quelle manière vous pensez que, comme société, on peut impliquer plus nos familles dans

l'intérêt de leur enfant, au lieu de juste élever leur enfant comme des tierces personnes et les envoyer à l'école quand c'est le temps, mais de vraiment impliquer les familles? Est-ce que, nous, comme société, on a le droit d'obliger les parents d'être plus impliqués avec leur enfant? Comme société, est-ce qu'on peut tolérer qu'il n'y ait pas d'obligation? Dans les faits, quand l'enfant décroche de l'école, c'est nous, comme société, qui allons payer la facture à la fin.

Mme Annesley (Elizabeth): Alors, pour répondre à la première partie de votre question, la CEPGM, maintenant, est en train de finir une étude basée sur ce programme Entre nous où les parents sont actifs dans le monde de l'éducation. Nous n'avons pas de résultats aujourd'hui, mais je pense que dans quelques mois nous pourrions avoir des «real statistics».

Alors, vous avez touché le problème qui est le plus important, je pense, c'est la participation de la famille. C'est essentiel pour le succès des enfants, et particulièrement des familles qui sont des immigrants.

J'ai vu moi-même qu'il y a des adultes et des parents qui ont peur de devenir actifs parce que ce n'est pas une tradition dans leur société, dans leur pays, whatever. Ça demande beaucoup de understanding, de sentiments, to bring them along. Ça demande quelques ans, par exemple; ça demande des personnes who are very well experienced, very well trained in bringing all of this together; ça demande aussi un directeur ou une directrice de l'école qui croit dans ce besoin. It is very, very fragile, it is very, very difficult, mais c'est très, très nécessaire. Et ça demande peut-être un peu plus de temps pour développer cette approche.

M. Bergman: Comment, nous, comme société, on pourrait encourager les parents, une manière qui est plus que d'encourager, sans aller à l'obligation légale? Mais, entre encouragement et obligation légale, il doit y avoir un milieu où on peut mettre des pressions sur les parents pour qu'ils soient plus impliqués. On a vu beaucoup de raisons, beaucoup de causes, aujourd'hui, au décrochage scolaire, mais, à mon avis, c'est une cause majeure. Et, nous, comme une société, nous, comme législateurs, je pense qu'on doit prendre position à un moment ou l'autre pour que les parents suivent leur obligation. C'est simple d'avoir des enfants, mais, pour les élever, c'est une obligation, dans une société, qu'on doit fixer.

M. Annesley (Elizabeth): Alors, c'est une autre responsabilité des commissions scolaires d'avoir des départements qui concentrent leur travail. Au CEPGM, il y a un département multiculturel qui a beaucoup, beaucoup de gens qui s'occupent, chaque jour, juste au fait d'avoir des familles avec l'école. Ça coûte cher aussi, mais c'est un coût qui est très nécessaire. Ce n'est pas possible de juste espérer que ça devienne... It is a decision, c'est une décision qui coûte, mais c'est une décision que la commission scolaire croit nécessaire. Il

n'y a pas une solution vite, une solution magique. Ça demande beaucoup, beaucoup de concentration, de responsabilité et ça dépend de la commission scolaire, où leurs choix restent.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Alors, écoutez, je voudrais, à nouveau, vous remercier, réitérer le sentiment, je pense bien, des membres de cette commission comme de quoi on a vu là, on a lu là un rapport, un mémoire qui se situe parfaitement dans la démarche de la commission. La commission souhaitait, pour ne pas dédoubler les travaux des états généraux, aller chercher davantage d'expériences concrètes: pas de formules magiques, ça n'existe pas; pas transférables en totalité non plus, ça n'existe pas. Si on est capable d'identifier sept ou huit conditions susceptibles d'accroître la réussite scolaire, suggérer quelques modèles qui ont obtenu du succès dans d'autres écoles, d'autres commissions scolaires, on pense qu'on aura fait oeuvre utile.

Alors, je vous remercie d'avoir accepté notre invitation et je vous souhaite un bon retour chez vous.

Alors, on reprendra, mesdames, messieurs, les travaux à 19 heures et, à ce moment-là, on entendra le réseau des centres de formation en entreprise et récupération, les CFER.

(Suspension de la séance à 17 h 59)

(Reprise à 19 h 5)

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs, membres du CFER. M. le secrétaire, on a quorum?

Le Secrétaire: Oui, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. La commission reprend ses travaux. Comme nous avons eu l'occasion de rencontrer M. Maurice à l'occasion de la préparation du document de consultation, on le remercie à nouveau de sa collaboration pour la réflexion de la commission et également qu'il ait accepté de venir nous rencontrer à nouveau ce soir. C'est vous dire que vous nous avez fort impressionnés et que les modèles que vous suggérez, qui sont un peu iconoclastes, ont su retenir l'attention de la commission, d'autant que ce que souhaite la commission, ce n'est pas de refaire les états généraux, c'est vraiment d'arriver avec, je n'allais pas dire un modèle, là, mais une série d'interventions, d'initiatives locales qui ont eu des effets heureux et positifs sur la réussite scolaire, et il nous a semblé que le CFER était dans cette catégorie. On veut, au moment où on déposera des recommandations à la ministre de l'Éducation, être en mesure de proposer un certain nombre de pistes, des modèles qui ont du succès. Alors, vous êtes parmi ceux qu'on a estimé qui pouvaient nous suggérer là des modèles intéressants.

Alors, nous vous écoutons. Vous avez 20 minutes pour la présentation, et le reste du temps sera partagé entre les parlementaires. Nous vous écoutons. Vous nous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Réseau des centres de formation en entreprise et récupération (CFER)

M. Maurice (Normand): Oui. Alors, d'abord, M. Denis Lalonde, le directeur de la polyvalente Le Boisé à Victoriaville...

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, monsieur.

M. Maurice (Normand): ...auquel vous pourrez adresser toutes les questions à caractère administratif; M. Claude Boulay, qui est responsable des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la commission scolaire de Victoriaville...

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, M. Boulay.

M. Maurice (Normand): ...et M. Robert Arseneault, qui est chef de groupe au Centre de formation en entreprise et récupération.

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, M. Arseneault.

M. Maurice (Normand): La commission cherche des faits, des solutions pragmatiques applicables à l'école et par l'école pour augmenter la réussite éducative. Nous allons d'abord vous présenter trois faits: nous allons essayer d'expliquer comment nous estimons être parvenus à ces résultats, nous utiliserons le CFER de Victoriaville comme exemple de façon plus spécifique et, enfin, nous vous présenterons brièvement un projet. M. Boulay complètera en développant sur ce que nous avons convenu d'appeler la tâche globale.

Quelques faits révélateurs. La polyvalente Le Boisé de Victoriaville ouvre ses portes en septembre 1973. Les paumés du professionnel et les chromés du général sont intégrés dans les mêmes groupes pour donner naissance à la nouvelle classe ouvrière polyvalente et québécoise. En juin 1975, deux ans plus tard, 57 % des jeunes du secteur professionnel quittent la polyvalente sans diplôme. Ils n'ont même pas réussi dans les voies allégées et, pourtant, ils ont très bien réussi en atelier. On va créer l'Atelier de culture et, en juin 1978, 86 % de ces mêmes étudiants quittent la polyvalente diplôme en poche et près de la moitié d'entre eux ont réussi les mathématiques et le français de voie moyenne. Premier fait.

Deuxième fait. En septembre 1985, on regroupe à l'Atelier de culture 48 jeunes ayant connu de six à 10 échecs en secondaire III. Il y a 10 matières en secondaire III. En juin 1986, 21 de ces étudiants réussissent

les examens du ministère de secondaire IV, 24 d'entre eux vont réussir les examens de secondaire III préparés par l'école et trois seulement vont échouer de nouveau.

En septembre 1988, des enseignants de l'Atelier de culture sont appelés à prendre en charge des jeunes inscrits en insertion sociale. Avec eux et pour eux, ils vont créer le premier centre de formation en entreprise et récupération, le CFER. Ensemble, ils ont créé des entreprises qui se sont mérité les plus hautes distinctions, dont le Cristal de l'environnement de l'Association québécoise pour la maîtrise de l'énergie, le Mérite environnemental du ministère de l'Environnement, catégorie petite entreprise, et le Mercure de l'environnement de la Chambre de commerce du Québec. Il n'y a pas beaucoup d'entreprises qui ont ce type de trophée en poche. Malgré un handicap important, ils ont non seulement pris leur vie en main, ils ont en plus contribué à améliorer la société québécoise qui a fini par reconnaître leur existence et leur utilité en leur accordant un vrai diplôme, un certificat de formation en entreprise et récupération.

Comment atteindre ces résultats? Nous sommes des praticiens plus interpellés par le prochain défi que par celui que nous estimons avoir déjà relevé. Alors, nos explications nous semblent toujours incomplètes, approximatives et appellent des approfondissements qui, hélas, ne sont pas à notre portée. Peut-être la commission jugera-t-elle opportun de pousser plus avant ou d'approfondir nos propos.

● (19 h 10) ●

Toutes ces réalisations sont le fait de clientèles sélectionnées — première chose, on a fait juste des écoles sélectives, c'est juste ça qu'on a fait — d'un groupe d'étudiants présentant certaines caractéristiques communes suffisamment importantes pour orienter une approche pédagogique. Les jeunes du secteur professionnel, par exemple, échouaient en académique, mais réussissaient aux ateliers. Ce n'était donc pas une question de capacité. À l'atelier, ils fabriquaient des choses; à l'Atelier de culture, les matières académiques leur ont permis de fabriquer des modes de vie ou de la culture. Les bases de la sélection ont servi de base à la pédagogie.

Les jeunes inscrits en insertion sociale se sentent considérés comme des rebuts, des idiots parce qu'ayant de la difficulté à abstraire, socialement inutiles parce que sans diplôme, enfermés dans le présent puisque sans avenir. Nous leur avons proposé une façon concrète de prouver leur utilité et nous leur avons fait voir la possibilité d'un avenir si la société québécoise renonçait à son aveuglement à leur sujet. Là encore, les bases de la sélection de la clientèle et de l'approche pédagogique sont les mêmes.

Deuxième élément. Suite à la sélection d'une clientèle, nous avons toujours rassemblé une équipe d'enseignants, des gens qui, bien que différents, offrent une même disponibilité et partagent une même passion: la réussite éducative de la clientèle dont ils acceptaient collectivement la responsabilité. Nous estimons que des

professeurs sont efficaces là où ils sont présents et que c'est préférable d'être présent à l'école quand on enseigne, on a plus de chance d'être utile aux étudiants. Une même passion parce que nous avons pris charge de clientèles apparemment moins désirables. Nous avons toujours travaillé avec les meilleurs élèves de la polyvalente, mais nous n'étions pas très nombreux à le savoir. C'est vraiment choquant quand on entend dire que les meilleurs élèves vont au privé. Ce n'est pas vrai, les meilleurs élèves ont toujours été chez nous, puis ils n'y vont pas, au privé.

Le troisième élément de notre approche consiste en l'élaboration par l'équipe d'enseignants d'un projet de formation. Les jeunes du secteur professionnel, nous savons un peu qui ils sont, nous sommes payés pour assurer leur certification, mais que désirons-nous leur apporter? Qui voulons-nous qu'ils soient? À quel eux-mêmes peuvent-ils croire dont l'acquisition de connaissances serait l'instrument de réalisation? Il faut que ces gens-là fassent l'expérience que la connaissance est le moyen de la libération et du développement personnel, s'ils peuvent la vivre. La connaissance n'est pas valorisée dans leur milieu, il faut qu'ils la vivent comme étant un élément, c'est une expérience à vivre. Ils ne peuvent pas vivre sur l'erreur d'aller de l'expérience de leurs parents. Ils peuvent croire en cet eux-mêmes responsable du monde et fabricant de culture, puis nous y croyons aussi. Alors, pour étudier, il faut croire en quelque chose. Le plus souvent, on croit que le bonheur est fonction du pouvoir d'achat, lequel dépend directement des connaissances acquises. Ça, c'est la croyance la plus répandue. Mais, quand tu pars perdant dans cette affaire-là, il faut croire en d'autre chose. Ça va? Puis, à ce que je sache, on ne manque pas de médecins, pourtant on a 40 % de décrochage. Alors, qu'est-ce qu'on va faire? Il faut croire en autre chose, O.K., en quelque chose dont la connaissance favorise la réalisation.

Le projet dessiné à grands traits, les enseignants élaborent ensuite des démarches. On entend par démarches un ensemble de cours ou une présentation séquentielle de connaissances prévues aux différents curriculums concourant à la réussite d'un même objectif d'action. Ça n'a rien à voir avec les matières, ça peut être 10 cours en ligne, ou trois jours, ou quatre jours, ou cinq jours en ligne, puis ça fait appel à des éléments qui sont dans différentes matières, puis ça se termine par un résultat concret. Par exemple, on pourra avoir reçu 12 000 étudiants qui sont venus visiter le CFER, puis on pourra leur avoir présenté notre problématique, faire visiter Récupération Bois-Francs, faire visiter Cascades, puis ils partiront chez eux convaincus qu'il y a 10 000 000 d'arbres dans les poubelles du Québec et qu'il faut les ramasser. C'est une démarche. Plus la difficulté du jeune est grande, plus le projet doit être ambitieux. Quand la difficulté n'est pas trop grande, on peut avoir un petit projet local; quand la difficulté est très grande, ça prend un projet au moins provincial. Dans le cas des CFER, c'est un projet international.

Tout cela se fait, rappelons-le, avec des étudiants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, de comportement et, conséquemment, d'existence. Il faut offrir à ces étudiants un encadrement, un support, un suivi, une présence de tous les instants. C'est au moment où il fait l'erreur qu'il faut le lui indiquer; c'est au moment où il panique, où il s'absente, où il souffre qu'il faut le rencontrer et non pas quand l'horaire le permet. C'est important. Ces étudiants qui rencontrent des difficultés ont d'abord besoin d'encadrement, de rencontres et de valorisation, et, ensuite seulement, on peut leur présenter des connaissances. Si les trois premiers besoins ne sont pas satisfaits, on perd notre temps à leur présenter des connaissances, ils partent échoués. Si tu pars échoué, tu ne peux pas sortir avec un succès à la fin de la période, tu ne l'as pas commencée.

Alors, de façon à pouvoir simultanément présenter des connaissances, encadrer les étudiants, puis les rencontrer individuellement, on a jumelé, triplé, voire quintuplé les groupes. Au régulier, par exemple, un groupe double assure la présence de trois professeurs dans la classe et non pas de deux. L'horaire du professeur, c'est toujours deux tiers du nombre de périodes de l'horaire de l'élève. Un professeur a 24 périodes d'enseignement; l'élève en a 36 à son horaire. Donc, un groupe double, trois professeurs en classe; deux groupes doubles, six professeurs. Tu peux prendre cinq professeurs dans le groupe un pour corriger la lettre, parce qu'il faut que tu la corriges à mesure. Si tu corriges sa lettre à tous les deux jours, il repart avec, puis il revient deux jours après, il va se tanner avant d'avoir fini. Là, tu corriges à mesure, tu laisses juste un professeur dans l'autre groupe pour faire un examen sommatif en mathématiques, par exemple, un, c'est assez. Il y a juste une question d'organisation là-dedans. Nous avons qualifié ce type d'organisation de tâche globale. Les enseignants organisent leur travail autour des étudiants et non pas autour de la matière. Ceci fera l'objet de la présentation de M. Boulay.

L'équipe d'enseignants responsables d'une clientèle reprend la maîtrise de toutes les variables de l'organisation du cheminement scolaire. Ces enseignants prennent les objectifs des programmes du ministère, mais c'est eux qui décident du temps à consacrer à chaque matière. Ce n'est pas vrai, ça, que les quatre groupes que je vais recevoir en septembre ont besoin du même nombre de minutes de français à intervalles réguliers avec les autres matières, à raison d'un ratio de 60 minutes chaque fois. Ce n'est pas vrai, ça. Alors, les enseignants sont maîtres du temps, sont maîtres du moment où les matières vont être présentées. Si on veut faire deux semaines de maths, on fait deux semaines de maths. Puis ils sont libres de ne pas présenter de matière si certains prérequis ne sont pas acquis. Tu commences l'année avec des élèves qui mêlent les lettres majuscules, les lettres minuscules, les lettres cursives puis les lettres carrées, on «peut-u» commencer par écrire juste avec un code? On «peut-u» s'assurer d'être capable de retranscrire trois phrases sans faire une faute? Comme ça, il

échoue en maths, il a oublié un exposant. On n'a pas vérifié s'il était capable d'un petit peu de concentration.

Ces enseignants ont repris la maîtrise du temps de leur enseignement, de l'organisation de leurs tâches. À l'Atelier de culture tout comme au CFER, tant les étudiants que les professeurs ne reçoivent aucun horaire, puisque l'organisation du temps est fonction du cheminement des étudiants et que le cheminement des étudiants ne peut pas être présupposé de façon mécanique. Il n'est pas impossible qu'on fabrique les décrocheurs en même temps qu'on fabrique les horaires, c'est-à-dire avant que l'école commence.

Le Centre de formation en entreprise et récupération. Le CFER a été créé pour et avec des jeunes de 16 ans dont la majorité, après 12 ans de fréquentation scolaire assidue, n'ont pas dépassé le niveau primaire en termes de connaissances réellement maîtrisées. Leur vocabulaire n'est pas suffisamment étendu pour leur permettre de lire un quotidien, certains ont tellement de difficultés à décoder qu'ils ne peuvent pas saisir le sens des phrases. Ces jeunes ne sont pas déficients ni paresseux, ils sont enthousiastes, dynamiques, désireux d'être appréciés et de se rendre utiles. Ils vivent aussi très douloureusement le regard que notre société porte sur eux: pas de diplôme, pas d'avenir, les emplois simples qui leur sont accessibles sont en voie de disparition et, de toute façon, c'est du «cheap labour» qui n'assure qu'une existence de misère; l'avenir appartient aux spécialistes et il est d'ores et déjà certain que notre société n'aura jamais besoin d'eux. Même l'assistance sociale, qui serait préférable au salaire minimum, selon certains, ne leur est plus assurée puisqu'ils seraient paresseux. Ce n'est pas encourageant, ça, à 16 ans.

En 1988, à la polyvalente Le Boisé, quatre enseignants se sont portés collectivement responsables d'une quarantaine de ces jeunes et leur ont dit, d'entrée de jeu, que l'absence de diplôme constituait dans nos sociétés modernes un handicap social réel et important, mais ils ont ajouté que le degré d'humanité ne se mesurait pas au diplôme obtenu, que, même sans diplôme, on pouvait devenir une personne autonome, un citoyen engagé et un travailleur productif. Ils leur ont aussi affirmé que notre société avait tort de mépriser les emplois simples, que ces emplois étaient toujours nombreux et qu'on pouvait en créer des milliers d'autres dont notre société a besoin. Ensemble, jeunes et enseignants ont décidé de prouver ce à quoi ils avaient besoin de croire autant les uns que les autres: une économie sans rebut est plus prospère et une société sans exclus est plus humaine.

Les enseignants ont ensuite élaboré une démarche basée sur l'appropriation d'un handicap. Je le sais que ça a l'air curieux, mais c'est vrai, on peut baser une démarche sur l'appropriation d'un handicap social. Si mon bonheur ne peut tenir à mon pouvoir d'achat, il peut peut-être tenir à mon souci des autres, à mes engagements, à la conscience de mon humanité. Ensuite sont venus des objectifs plus secondaires comme accroître le vocabulaire, développer la capacité de lecture, concevoir

une problématique sociale, faire la promotion d'une solution, créer des entreprises qui soient autant de lieux où on s'entraîne au travail, mais où on affirme aussi son utilité sociale et où on annonce cette société qui acceptera enfin de comprendre combien elle a besoin de nous parce qu'il est des occupations où nous sommes vraiment les meilleurs et que notre société aurait tout intérêt à développer, et il y a énormément d'activités où nous sommes les meilleurs. Le CFER, c'est beaucoup de choses, mais le CFER ne sera jamais plus qu'une possibilité de réussite éducative pour des jeunes qui, malgré tous les efforts et tout leur courage, ont surtout leur humanité à offrir à leurs concitoyens.

Conclusion. Assurer la réussite éducative pour les jeunes inscrits en insertion sociale, est-ce que ça ne va pas, pour le ministère de l'Éducation, jusqu'à organiser une société qui requiert la contribution, si humble soit-elle? Est-ce que c'est normal pour le ministère de l'Éducation de prendre la responsabilité d'une clientèle et de se contenter de la préparer pour des emplois dont on dit qu'ils n'existent pas? Il y a 10 000 emplois aussi simples que nécessaires qui dorment encore dans les rebuts. Prendre la responsabilité des jeunes en insertion sociale, pour le ministère de l'Éducation, est-ce que ça ne va pas jusqu'à actualiser ces emplois?

• (19 h 20) •

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Maurice. Oui, nous vous écoutons.

M. Boulay (Claude): Oui. Ce que j'ai à dire, c'est: À partir de l'analyse qu'on a faite du fonctionnement de l'équipe de l'Atelier de culture, on a essayé de voir comment on pouvait appliquer, dans différents contextes, les principes de fonctionnement qui avaient été mis en place à l'Atelier de culture. Alors, c'est ce que je veux vous expliquer assez rapidement.

Alors, la tâche globale, c'est un mode d'organisation de l'encadrement pédagogique de groupes d'élèves où sont associés et décuplés les avantages du tutorat et les avantages des spécialisations. Chaque enseignant qui travaille en tâche globale travaille dans sa spécialisation, mais a aussi la responsabilité de l'ensemble des élèves qu'il rencontre au même titre que l'autre qui était avec lui. Elle prend en compte les forces et les ressources du groupe fermé, tant au niveau de l'intervention qu'au niveau de la dynamique interne d'un groupe véritablement constitué, parce que la tâche globale s'applique à des groupes fermés. Ça veut dire que les élèves qui vivent dans un groupe fermé vont développer, si on y fait attention et si on utilise les moyens, un sentiment d'appartenance. Alors, ils vont vivre avec des enseignants, des enseignantes qu'ils connaissent et puis qu'ils peuvent apprendre à aimer, et c'est réciproque. Elle redonne à des élèves des maîtres et, aux maîtres, des élèves avec lesquels ils pourront, au cours d'une année, réaliser un véritable projet — puis je le souligne — de réussite éducative et de réussite scolaire. Ce n'est pas simplement de réussite scolaire, c'est de réussite éducative et de réussite scolaire.

Sans avoir été à l'origine de l'élaboration de ce mode d'organisation et d'intervention, nous croyons que, par son esprit et ses réalisations, ce modèle répond de façon originale aux six propositions faites par Jacques Grand'Maison dans son livre «Le drame spirituel des adolescents»: mieux entendre leur besoin de sécurité, une équipe d'enseignants soudée qui a choisi volontairement de s'occuper de ces élèves-là répond à ça, mieux entendre leur besoin de sécurité; leur faire confiance et mériter leur confiance; rencontrer de vrais adultes, il ne s'agit pas d'être des adolescents avec des adolescents, être des vrais adultes avec des adolescents; répondre intelligemment à leur besoin de modèles; reconnaître la chance des groupes et la responsabilisation, quand on ne leur en donne pas, un groupe, ils s'en forment, ils s'en font à l'extérieur parce qu'ils ont besoin de s'exprimer, ils ont besoin de vivre avec d'autres adolescents puis de prendre des responsabilités, si on leur donne l'occasion de prendre à l'école des responsabilités puis se faire valoir, on reconnaît la chance des groupes et on leur apprend la responsabilisation; donner à entendre des pensées cohérentes, des convictions éprouvées, ce n'est pas dans la ouate qu'il faut les élever, dans la réalité, dans des exigences, puis c'est lié à rencontrer de vrais adultes.

Les expériences menées à la commission scolaire de Victoriaville à partir des initiateurs et des concepteurs que furent les enseignantes et les enseignants de l'Atelier de culture ont toujours donné et donnent encore des résultats remarquables. Dans tous les groupes où on utilise cette formule-là, ça donne des résultats remarquables. Ce modèle est utilisé actuellement avec des clientèles présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage de l'ordre secondaire dans les cheminement particuliers de type continu, de type temporaire du premier et du deuxième cycle du secondaire. On est une des commissions scolaires qui ont développé des cheminement particuliers de deuxième cycle. Il est également appliqué avec des élèves en difficulté grave d'apprentissage au niveau primaire, et ça donne partout les mêmes résultats. Alors, j'en parlerai dans les conclusions. Il n'y a pas de décrocheur ou très peu dans ces groupes-là. C'est exigeant, c'est structuré, c'est discipliné, puis, pourtant, il y a très peu de décrocheurs dans ces groupes-là. Ils ne se considèrent jamais comme des numéros. On s'en occupe. Dans tous ces encadrements, nous obtenons des résultats similaires.

Actuellement, près de 500 élèves reçoivent des services à partir de ce mode d'organisation et d'intervention. Dans notre milieu, les élèves présentant des difficultés de comportement ne sont pas regroupés. On m'a dit, moi, déjà, que les élèves en difficulté de comportement, c'étaient les seuls avec qui on avait besoin de l'ensemble de la cascade parce que, quand on parlait du système en cascade, pour nous, ce n'est pas vrai. Les élèves en difficulté de comportement sont avec les autres élèves. S'ils n'ont pas de problème d'apprentissage, ils sont avec des élèves qui n'ont pas de problème d'apprentissage. S'ils ont des problèmes d'apprentissage, ils

sont avec des élèves qui n'ont pas de problème de comportement, mais qui ont des problèmes d'apprentissage. Ce mode d'organisation est appliqué. Pour ces élèves-là, on dit: Avec eux, c'est dans ce contexte que nous obtenons les meilleurs résultats. Ils sont toujours en présence de deux enseignants, parfois trois. Je vais expliquer un peu plus loin.

Objectifs du modèle. Ce modèle d'organisation vise à assurer: d'abord, l'unité d'enseignement; deux, la cohésion dans les interventions pédagogiques et éducatives; trois, la cohérence et la continuité dans les suivis personnalisés. Parce que ce n'est pas simplement de l'enseignement. On dit qu'on parle d'éducation, c'est une réussite éducative. Alors, il y a les suivis personnalisés.

Les principes de fonctionnement. Ce modèle repose sur un certain nombre de principes de fonctionnement applicables à différents contextes. Les enseignantes et les enseignants choisissent volontairement de faire partie d'une équipe fonctionnant dans une tâche globale. Il n'y a pas de bouts de tâche. C'est des gens qui décident de faire partie de ces encadrements-là. Alors, c'est des volontaires.

Les enseignants acceptent de fonctionner dans une équipe où toutes les personnes sont responsables à part entière de tous les élèves qui sont sous la responsabilité de l'équipe et de la totalité de leur cheminement. Chacun est responsable de tout. Alors, quand il y a des décisions à prendre, on les prend ensemble, et, quand il y a des démarches à faire, on les fait en collaboration.

Le ou les groupes d'élèves sont formés de deux groupes simples pour rendre possible le fonctionnement en «team teaching». Selon le type de clientèle, un groupe double peut varier de 25 à 50 élèves. Ça veut dire selon... Parce que, nous, on l'a appliqué avec des élèves en difficulté. Les ratios maître-élèves, pour certains élèves, ça nous permet d'arriver à un groupe double, d'avoir un groupe simple de 12 élèves ou de 13 élèves ou de 14 élèves, on va avoir un groupe double de 25 ou 26 élèves et on va avoir une équipe d'enseignants qui va s'occuper de ces élèves-là. Et les élèves, presque en totalité du temps dans la grille horaire, vont avoir affaire à ces enseignants-là. C'est pour ça qu'on dit, là, que le tutorat au primaire et les spécialités au secondaire, c'est mixé dans le fonctionnement de...

L'enseignante ou l'enseignant spécialiste accepte de donner sa matière et d'autres matières prévues au programme institutionnel. Il y a toujours au moins deux personnes en présence d'un groupe d'élèves, j'en ai parlé. Des périodes de planification sont prévues sur un cycle d'enseignement pour établir et développer des stratégies communes pour assurer aux élèves le meilleur apprentissage possible. Ces enseignants-là, régulièrement, sur un cycle de neuf jours, vont se rencontrer pour planifier l'intervention, se questionner par rapport à comment résoudre le problème de ce jeune-là, comment l'amener à s'impliquer, comment l'amener à se motiver. Et ne soyez pas surpris, là, le seul moyen de motiver les élèves, c'est de les faire réussir. Moi, ceux

qui me racontent, et j'ai entendu ça souvent... Il y a plein de trucs pour essayer de motiver un élève et de l'engager. Et là il va aller échouer, mais il ne se décourage pas, lui, là, il va se replacer. Moi, là, les élèves qui se présentent devant un examen et qui se disent, au départ: Je vais en manger encore une maudite, il ne tiendra pas, il va décrocher à quelque part. Comment arriver à le faire réussir, une petite réussite, pour ensuite l'amener au succès? Ça tient à l'encadrement, aux exigences.

Les enseignantes et les enseignants acceptent de travailler en collaboration les uns avec les autres pour élaborer, réaliser et évaluer des projets permettant aux élèves de développer un sentiment d'appartenance à leur groupe, de développer l'entraide entre les personnes et de créer un climat d'entente et d'harmonie entre les différentes personnes du groupe. Ce n'est pas simplement de l'enseignement, c'est de voir à ce que la vie du groupe, il y en ait une véritable, que les jeunes puissent dire: Oui, c'est mon lieu de vie, j'y tiens. Alors, ce n'est pas simplement de donner un cours de français ou un cours de mathématiques, c'est comment leur apprendre à vivre ensemble et que ce soit agréable et harmonieux.

• (19 h 30) •

Les enseignantes et les enseignants acceptent de rencontrer régulièrement et individuellement les élèves de leur groupe. Ils se répartissent généralement la tâche. Certains élèves sont rencontrés par tous les membres de l'équipe. Alors, ils se répartissent dans les rencontres individuelles, mais il y a certains élèves qui ont besoin d'être rencontrés par tous les enseignants et ils sont rencontrés par tous les enseignants.

Les enseignantes et les enseignants acceptent d'élaborer, de réaliser et d'évaluer avec leurs élèves des projets à caractère social favorisant l'implication des jeunes dans la société. Au secondaire premier cycle, tout ce qu'il y a de cause qui se rattache à l'environnement, les élèves embarquent dans ça; ils sont intéressés. Alors, on va essayer de réaliser quelque chose en cours d'année pour faire en sorte qu'ils soient soudés, l'équipe entière, autour d'un projet à caractère plus social.

Les enseignants et les enseignantes acceptent d'être toujours conséquents dans l'application des règles de vie et de fonctionnement du groupe. C'est très important que les élèves sachent exactement où on s'en va, puis comment on y va. Ils acceptent d'être disponibles, les enseignants, pour se concerter et résoudre les problèmes du quotidien. Certaines équipes se donnent l'obligation de la présence obligatoire à l'école de 8 heures à 16 heures tous les jours.

La direction de l'école, sur demande, accepte de remanier les équipes et de permettre à des individus qui se trouvent moins à l'aise dans ce mode de fonctionnement de réintégrer une tâche, dans leur champ, à l'enseignement général.

On me dit d'accélérer.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Vous avez déjà...

M. Boulay (Claude): Je ne peux pas aller plus...

La Présidente (Mme Blackburn): ...dépassé le temps prévu. Je vous inviterais peut-être à conclure, en résumé, et vous pourriez peut-être profiter des questions des parlementaires pour élaborer un peu plus sur les parties du rapport qu'on vous a un peu forcé à escamoter. Peut-être, en conclusion, quelques remarques supplémentaires.

M. Boulay (Claude): Moi, ce que je veux conclure, c'est par les résultats. Partout, on l'a appliqué, puis, ici, le mot que j'ai employé est menteur un peu. Quand je dis «la majorité», la majorité, pour l'exprimer véritablement, on peut compter que, dans les différents groupes de cheminements particuliers, il y a plus de 80 % des élèves qui réussissent. À tous les niveaux, secondaire I, secondaire II, secondaire III, il y a plus de 80 % des élèves qui réussissent; puis, quand ils ne réussissent pas, on les reprend dans une autre année pour les faire réussir. Puis il y a très peu d'élèves qui décrochent. Alors, c'est un signe... Moi, quand il y a des enseignants heureux, qui ne sont pas malades, O.K.? ils ne sont pas absents, ils ne font pas de «burnout», puis il y a des élèves heureux, puis qui ne décrochent pas, puis qui sont là, puis qui travaillent, quelque part on a avancé. Je n'ai jamais tenu de statistiques très précises pour savoir exactement, à la virgule près, combien de pour cent... Non. Année après année, on se disait: Oui, cette formule-là marche, puis on la gardait.

M. Maurice (Normand): Il faut l'excuser, il vient de prendre sa retraite. Je pense que ça lui manque déjà...

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): J'imagine. Ha, ha, ha! Avec une telle passion, je sais pourquoi vous avez pris votre retraite...

Dites-moi, M. Boulay, brièvement, vous dites, en page 2, que le modèle est utilisé auprès de différentes clientèles qui présentent des difficultés. Actuellement, il y a près de 500 élèves qui reçoivent des services à partir de ce mode d'intervention et d'organisation. Dites-moi, entre nous, le taux de diplomation, chez vous, comparé à des commissions scolaires ou des écoles équivalentes, c'est quoi?

M. Boulay (Claude): On se classe...

La Présidente (Mme Blackburn): Je m'excuse de... Oui.

M. Boulay (Claude): Oui. On se classe généralement dans... Il y a eu des années fastes, puis des

années moins fastes. On se classe actuellement, dans des rangs cinquièmes, là, qu'on soit dans le deuxième ou le troisième, rang cinquième, O.K.?

Mais la formule est appliquée actuellement. On peut voir les résultats, là, lorsqu'on parle de cheminements particuliers temporaires, parce que la majorité des élèves qui sont encadrés par cette formule-là sont, au primaire, en difficulté grave d'apprentissage. Ça veut dire qu'ils ont deux ans ou même trois ans de retard pédagogique et, au secondaire, ils sont dans les cheminements particuliers continus et ils vont déboucher vers CFER, pour un certain nombre. Alors, c'est des jeunes qui ne vont plus vers la certification, comme on l'entend, de niveau secondaire V, pour la très grande majorité à qui on applique ça, sauf les élèves qui sont en cheminements particuliers temporaires du premier cycle et du deuxième cycle. Nos résultats nous amènent à les garder, à les conserver, les cheminements, avec cette formule-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous serez un des seuls groupes qui ne nous aura pas demandé de changer les structures ou de changer la convention collective ou de changer l'organisation administrative. Vous l'avez fait à l'intérieur des règles actuelles. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas changer un certain nombre de choses.

M. Boulay (Claude): C'est évident.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais ça m'inquiète toujours un peu, quand on veut atteindre un certain nombre de résultats en changeant les structures. Je n'y ai jamais cru beaucoup. Ce que vous êtes en train de nous démontrer, c'est qu'on peut faire les choses à l'intérieur de la structure actuelle.

M. Boulay (Claude): Oui, mais il y a une condition.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, allez-y.

M. Boulay (Claude): Les enseignants, comme ceux-là, on parle de passionnés, là... Moi, je les connais bien. Ils se sont battus pour faire les choses, pour bâtir CFER. Les enseignants qui acceptent de travailler en tâche globale, ce sont des enseignants volontaires. Vo-lon-tai-res.

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce que ça se bouscule aux portes?

M. Boulay (Claude): Ah! il ne manque jamais de monde.

La Présidente (Mme Blackburn): O.K.

M. Boulay (Claude): Puis il y en a qui...

La Présidente (Mme Blackburn): C'est ça que je pense.

M. Boulay (Claude): Au départ, on s'était dit: Quelqu'un peut sortir d'un encadrement pour retourner à l'enseignement général. Parce que vivre avec des élèves qui ont des difficultés tout le temps, c'est impliquant, puis c'est fatigant, puis, de temps en temps, voir un élève qui apprend rapidement quand, professionnellement, tu veux te rendre loin, c'est satisfaisant aussi. Il ne faut pas se tromper, il ne faut pas se leurrer. Mais le nombre d'enseignants qui ont demandé de sortir de cet encadrement-là parce qu'ils vivaient mal, c'est très peu de monde. En 15 ans, s'il y en a eu trois ou quatre, c'est beau, alors qu'on doit en avoir une trentaine.

La Présidente (Mme Blackburn): Donc, vous êtes placés devant un problème de choisir ceux et celles qui iront enseigner chez vous.

M. Boulay (Claude): Effectivement. Et c'est très important parce que le renouvellement de ces postes-là, on se sert beaucoup de la sélection de personnel. On va aller chercher de jeunes enseignants.

La Présidente (Mme Blackburn): Ça m'amène à conclure que les enseignants, dès qu'on les met dans une dynamique plus emballante, plus motivante, sont capables d'embarquer, contrairement au préjugé qui a trop cours, à l'effet qu'ils ne veulent pas mettre plus de temps que ce qui est prévu dans les conventions collectives.

M. Boulay (Claude): Normand me disait quelque chose, puis je vais élargir ça à n'importe quoi, même à vous. Si on vous donne la latitude de bâtir quelque chose, puis de le réaliser, puis que ça vous appartient, il n'y a personne qui va... Comment je dirais ça? Oui. Si vous donnez à des gens la liberté de produire quelque chose, bien, ils vont mettre du temps, mais si vous les encadrez au point où vous leur dites à quelle heure ils peuvent aller... Ah! excusez, je vais être vulgaire.

Une voix: ...

La Présidente (Mme Blackburn): Bon, c'est ça.

M. Boulay (Claude): Bon. On dira... Oui, le mot est bon.

La Présidente (Mme Blackburn): Prendre son café. Ha, ha, ha!

M. Boulay (Claude): Bon. Bien, à ce moment-là, la créativité, l'engagement, bien, ils en donnent pour le salaire qu'ils reçoivent, puis, de temps en temps, un peu moins.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. le député de Bourassa. J'ai également M. le député de Lotbinière. J'ai également M. Désilets, député de Maskinongé, et M. le député de Groulx, M. Kieffer. Alors, M. Charbonneau, député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Mme la Présidente, c'est, encore une fois, avec grand plaisir que nous accueillons nos intervenants, nos interlocuteurs sur la question de la réussite scolaire. Cette fois-ci, nous sommes mis devant l'expérience, devant les réalisations menées par le CFER de Victoriaville. J'ai eu l'occasion d'accompagner cette expérience et d'en être témoin depuis de nombreuses années, pratiquement depuis le début, et je sais tout le travail qu'il y a derrière ça et tout l'enthousiasme. Ces gens-là, Mme la Présidente, n'ont pas vieilli, ils ont mûri.

Malheureusement, il y a des retraites qui se prennent, mais je crois qu'il y a eu beaucoup de réalisations derrière ça. Je vois aussi que l'expérience a essaimé, a été largement connue. Ces gens-là, en plus de faire le bien chez eux, ont fait que le bien se sache.

• (19 h 40) •

Avant de poser ma question... À la page 10 de l'annexe «La tâche globale», vous avez la clé de beaucoup de choses. On dit: «...l'équipe d'enseignants responsables d'une clientèle reprend la maîtrise de toutes les variables de l'organisation du cheminement scolaire[...]. Ces enseignants ont repris la maîtrise du temps de leur enseignement, de l'organisation de leur tâche.» Ça, c'est des phrases absolument déterminantes. À partir de là, les minutages tombent. Les gens sont transportés par un projet et ils retrouvent cette ferveur que nous avions lorsque nous étions jeunes enseignants, au début des années soixante, au début de la réforme scolaire. Il n'y avait pas d'heures, le soir... et il y avait des conventions collectives, tout de même. Je le dis parce qu'il y en a toujours qui nous reviennent avec les conventions collectives. Il est vrai qu'elles sont devenues laborieuses et impressionnantes par leur longueur, mais, quand on se donne la peine de relire le chapitre 8 de la convention qui traite de la charge de travail, on s'aperçoit qu'il y a plein d'occasions — je l'ai relu tout à l'heure rapidement, ça faisait quelques années que je ne l'avais pas fait — il y a plein de possibilités d'aménagement de cette convention, au plan local, entre un syndicat et une commission scolaire qui veulent. Il y a plein de portes ouvertes à assouplir le cadre, à travailler différemment, à doser, à faire des compromis face à certains défis, à certaines difficultés. Il y a plein de possibilités. Ce n'est pas qu'il n'y a pas lieu, finalement, d'alléger tout ça, mais les possibilités sont là. Il y en a qui s'en prévalent. On en a vu, cet après-midi, dans le secteur protestant. Il y a eu d'autres exemples qui nous ont été donnés à travers le témoignage du CRIRES. Il y a des possibilités actuellement. Donc, n'attendons pas seulement 1998, le changement, les grandes discussions sur l'organisation du travail. Ce ne sera pas inutile, j'imagine, mais ces possibilités existent maintenant et des gens savent en profiter.

Vous avez mentionné, dans une petite parenthèse, que l'expérience du CFER était devenue internationale. J'aimerais, à tout le moins, vous entendre sur le rayonnement du CFER à l'intérieur du Québec ou plus largement, si vous le désirez. Parce que le but de cette commission parlementaire, c'est de faire savoir, faire que les expériences heureuses se sachent, se diffusent, qu'il y ait de la contagion. Je sais que vous y avez travaillé énormément. Vous avez parcouru le Québec, toutes ses régions, pour en témoigner. Beaucoup de groupes d'étudiants et d'administrateurs scolaires vous ont rendu visite. Mais où en est-on maintenant dans la propagation, je dirais, des CFER ou des expériences similaires dans le Québec? Et, si vous nous avez lancé le mot «international», c'est peut-être qu'il y a des gens de l'extérieur du Québec qui sont venus vous observer et qui font des choses. Alors, j'aimerais, dans un premier temps, vous entendre là-dessus.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Maurice.

M. Maurice (Normand): Vous me permettez d'abord de signaler un regret: les étudiants en pédagogie des universités quittent encore l'université en pensant que l'horaire individuel est la seule façon d'organiser une école et d'organiser la tâche scolaire. Là, on a complètement échoué, et ça nous apparaît aberrant qu'un jeune professeur quitte l'université sans savoir qu'on peut travailler en équipe autrement qu'avec un horaire.

Concernant le CFER de façon plus précise, il y a actuellement, je pense, 13 CFER, en septembre, qui sont en opération. Il y en avait 10 l'an passé; il y en a trois de plus cette année. On a un CFER en Belgique, dans le secteur wallon germanophone... Eupen. On a essayé en France, mais ça n'a pas été trop, trop chanceux. Et, là, on regarde actuellement... Il semble que la formule pourrait présenter des avantages du côté de l'Afrique ou... enfin du côté d'autres pays dans la francophonie. Le ministère des Affaires internationales avait sélectionné CFER pour faire partie du programme environnemental de la francophonie. Alors, je pense qu'il y a plusieurs dimensions, dans l'expérience, et que ça peut aider.

Ce qui nous intéresse surtout, au moment où on se parle, c'est que, comme vous le dites, plusieurs commissions scolaires s'intéressent, et c'est tellement facile. C'est tellement facile parce que ça ne demande pas d'argent, ça demande juste une croyance. L'année passée, le directeur général de La Tuque vient me voir et dit: J'ai 26 élèves en insertion sociale et je veux faire un CFER; comment je fais? J'ai dit: Un, vous offrez la tâche à l'ensemble de vos enseignants puis vous retenez deux enseignants entrepreneurs. Il dit: Ça, c'est facile. J'ai dit: Attention, non, non! Il y a deux professeurs en insertion sociale; peut-être qu'eux ne veulent pas, peut-être que tu dois leur offrir des possibilités de regagner l'enseignement régulier dans un autre champ, et, ça, pour ta commission scolaire, il y a de la gestion là. Il a dit: Je vais le faire. Et il l'a fait. Qu'est-ce qu'on fait

ensuite? J'ai dit: On va voir la ville. On a dit à la ville: Êtes-vous prêts à payer autant pour faire une tonne de ressources que pour faire une tonne de déchets? Présenté de même, c'est dur de dire non. Alors, ils ont dit oui. Vous faites la collecte? Pas de problème. Vous payez 40 \$ la tonne pour le tri? Pas de problème. Ils partaient avec 40 000 \$ de revenus.

Ensuite de ça, on a monté tout. On a été voir la Société des alcools du Québec. Ils sont menacés d'une consignation. Une consignation, ça leur coûterait 25 000 000 \$. L'année passée, ils ont mis 1 700 000 \$ pour développer des CFER. C'est de valeur, ils n'ont pas renouvelé le contrat cette année. Pourtant, la responsabilité par rapport à leurs bouteilles est toujours la même. O.K.? Mais, là, vous pourriez nous donner un coup de main, là, ce serait facile, ça, là.

Alors, on a été chercher 171 000 \$ à la Société des alcools puis à Hydro-Québec par l'environnement. Ça va? Ces gens-là, après une année d'opération, ont ramassé 2 500 tonnes de matériel; ils ont un chiffre d'affaires de 300 000 \$ de revenus pour la première année, ils ont trois emplois permanents, ils ont cinq statuts de salarié, ils ont 26 élèves en formation puis ils ont leur propre usine. C'est des jeunes en insertion sociale qui l'ont bâtie. Puis, tu rentres à La Tuque, c'est marqué «le CFER», avec les locaux du commissariat industriel en arrière. Chandler, ce n'est pas différent. Mont-Joli, ce n'est pas différent. Trois-Pistoles, ce n'est pas différent. Alors, les possibilités, c'est phénoménal.

Je suis allé, cet après-midi, au ministère de l'Énergie et des Ressources. Hydro-Québec vend chaque année 2 400 tonnes de quincaillerie de ligne, toutes les fixtures qu'il y a dans les poteaux. On peut trier ça, tout trier ça — puis il y en a, des catégories — nettoyer ça au jet de sable et revendre ça. Au lieu de vendre le boulon, je ne sais pas, ou l'écrou 0,045 \$ pour le vieux fer, tu le vends 0,50 \$, 0,60 \$, 0,70 \$ pour le réemploi. Ça va? Vous allez dire que ce n'est pas rentable. Mais oui. Mais, moi, quand je suis là, je travaille là, je suis payé comme professeur, je ne coûte rien à l'entreprise. Ça va? C'est l'équation économique «prix vendu service rendu». Service rendu à la municipalité. Service rendu à l'école. Service rendu à la main-d'œuvre. Service rendu... Ça va? Bon. Ce n'est pas difficile comme équation. Les occasions? Comme ça. Le CFER de Hull a commencé à ramasser des bouteilles de vin; il obtient 0,16 \$ la bouteille vendue, en moyenne. On en jette 60 000 000 par année, au Québec. C'est de valeur.

Tu as le bien-être social, je suis bien d'accord, mais si tu ramasses 20 bouteilles dans une heure... Puis trier 20 bouteilles dans une heure, là, il ne faut pas être lent, là, O.K., il faut être plus que lent, là. Tu viens toujours bien d'obtenir le salaire minimum. Le salaire minimum, ça, ce n'est pas le minimum, ça? Ça veut dire quoi, le salaire minimum, si tu n'as même pas une chance de le gagner? Est-ce qu'on peut faire une société démocratique qui ait quelque avenir durable si on n'offre pas à chacun l'occasion de gagner au moins le salaire minimum? Toutes ces occasions-là sont là. Seulement,

tout ce que le monde répond, c'est: Ah oui! mais il faut... Le vice-président d'Hydro, hein: Bien oui, mais ce n'est pas dans la mission d'Hydro-Québec que de créer des emplois non spécialisés. C'est dans la mission de qui? «C'était-u» dans ma mission, comme enseignant, de ramasser tous les restants de peinture de la province puis d'amener ça dans une cour d'école? Pourtant, on l'a fait: 2 000 000 \$ d'investissement dans le parc industriel, 10 emplois au moment où on se parle, 500 000 kg cette année, potentiel 5 000 000 de kilos. Puis Rona est heureuse de ce temps-là, Marchands Unis m'a appelé cet après-midi pour embarquer. On «peux-tu» regarder? On «peux-tu» prendre la peine de regarder? S'il vous plaît, juste ça, de se dire: On est peut-être responsable de ça, puis de le faire. Il faut se rappeler que tous ceux qui ne trouvent pas leur place dans l'organisation sociale sont aussi toxiques pour la démocratie que les restants de peinture pour l'environnement. C'est bien beau de gagner 50 000 \$ aujourd'hui, puis c'est bien beau d'avoir une bonne retraite, mais si, à 70 ans, je ne suis pas capable d'aller changer mon chèque puis de me rendre au loyer, chez nous, sans me faire agresser, qu'est-ce que j'ai gagné? Il va falloir y penser, à ça aussi. On ne fait pas ça par générosité, on fait ça pour assurer l'équilibre social, c'est important.

Donc, il y a 13 CFER. On pourrait en créer beaucoup d'autres; les occasions sont multiples. Il y a vraiment 10 000 emplois. La collecte sélective, au moment où on se parle... Puis, en 1975, M. Charbonneau, vous savez très bien qu'il fallait être curieux pour s'embarquer là-dedans. À part nous, il y avait vous, évidemment, mais, ça, ça ne surprenait personne à ce moment-là, malgré tout le respect que j'ai pour vous. Vous étiez de ces gens qui voyiez en avant. Mais, aujourd'hui, c'est fait. Alors, aujourd'hui, c'est 3 000 emplois à la collecte sélective. Le rendement? Treize pour cent des rebuts des ménages. Victoriaville est rendue à 50 % des rebuts des ménages. Et j'ai vu 85 % d'enfouissement de moins par collecte sélective. Je l'ai vu. On sait comment faire. Facile à faire. Comment le faire? En ayant une perspective, une équation économique qui le justifie.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Charbonneau (Bourassa): Bien, c'est...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui? Parce que j'ai plusieurs...

M. Charbonneau (Bourassa): Bien, M. Maurice a commencé sa réponse en reprenant sa remarque sur l'horaire individuel, là, qui est peut-être responsable de plus de 50 % du décrochage scolaire, et en déplorant que les étudiants en pédagogie n'aient que ça à l'esprit. C'était ma deuxième question. Mais, à vrai dire, quel est le lien que vous faites et qu'est-ce que vous voulez dire exactement? Pourriez-vous vous donner la peine d'être un peu plus explicite? L'horaire individuel, qu'est-ce que vous voyez comme problème à ça?

M. Maurice (Normand): Si je vous donne un horaire individuel, je vous dis: À telle heure, vous faites telle chose, dans tel local, avec tel étudiant.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui.

• (19 h 50) •

M. Maurice (Normand): Ça va? Bon. Alors, vous commencez, il y a un étudiant qui est en retard; vous n'avez pas le temps de le rencontrer parce que vous devez donner votre cours. Vous ne pouvez pas en même temps le rencontrer puis donner votre cours. Vous écrivez au tableau, mais il entre en classe pas de crayon, pas de papier ou pas de cartable ou, encore, il prend mal ses notes, mais vous êtes incapable en même temps de donner votre cours et de le surveiller, la façon dont il prend ses notes. Il est absent, il entre en classe, vous donnez votre cours, vous dites: Je te rencontrerai quand le cours sera fini. Quand le cours est fini, lui, il s'en va à un autre cours.

M. Charbonneau (Bourassa): Mais vous croyez que c'est ça qui est demandé aux étudiants qui sont en pédagogie, en éducation actuellement? C'est ça qui est le modèle qui leur est suggéré?

M. Maurice (Normand): Non. Je pense que les étudiants en pédagogie actuellement ne se rendent pas compte que tous leurs bons principes, ils ne pourront pas les appliquer dans les faits. Quand un étudiant arrive en retard ou a une absence, en entrant il faut qu'un enseignant le rencontre, mais il faut que le cours se donne en même temps. La tâche d'équipe permet ça. Ça va? Alors, les enseignants en pédagogie actuellement, ils ne savent même pas que ça existe, la tâche d'équipe. On ne leur montre même pas ça. On a été dans les universités, on leur a dit: Il faut leur dire au moins que ça existe. Pour avoir l'idée peut-être d'essayer ça, il faut au moins que tu saches que ça existe. On ne leur a même pas montré ça. Ça, c'est triste.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Paré (Lotbinière).

M. Paré: Bienvenue, M. Maurice. Bienvenue aussi à vos collègues. Moi, je suis un gars du coin, ça fait que je connais M. Maurice depuis longtemps. Je ne sais pas quel titre vous préférez: un pédagogue entrepreneur ou un entrepreneur pédagogue?

M. Maurice (Normand): Pédagogue d'abord.

M. Paré: C'est comme ça qu'on vous reconnaît dans le milieu. C'est bien sûr qu'avec toutes vos entreprises, qui sont celles de la collectivité aussi maintenant, dans la région des Bois-Francs... Donc, on sait que Bernard Lemaire a commencé justement en recyclant et en récupérant, puis je pense que vous l'avez exploité à votre escient, ça, pour votre clientèle. C'est quoi, le pourcentage de la clientèle scolaire qui est susceptible

d'être vos clients? Vous parliez de 500, tout à l'heure, au niveau des différents...

M. Boulay (Claude): C'est l'ensemble des services, du primaire premier cycle jusqu'à la fin du secondaire. Mais la clientèle de CFER actuellement, la commission scolaire de Victoriaville a tout près de 8 000 élèves et, cette année, il doit y avoir autour de 60 élèves. On peut dire que c'est moins de...

M. Maurice (Normand): La clientèle potentielle serait d'à peu près 1 %, d'à peu près 80 étudiants. Maintenant, c'est long de valoriser, là. C'est long de faire ses lettres de créance. Il y a bien des élèves qui préfèrent aller aux adultes plutôt que de préparer le marché du travail. C'est bien plus facile d'entretenir l'illusion. Ça fait 12 ans que tu vas à l'école, ça fait 12 ans que tu travailles fort, ce n'est pas vrai que tu es paresseux, sauf que tu as de la misère à abstraire. Ça, ça peut être dur à accepter. C'est bien plus facile de dire: Tu travailles, mon petit gars, fais-toi-z'en pas, tu vas réussir. Ça fait 12 ans que tu travailles au régulier, tu n'as pas été capable de finir ton primaire, mais, là, en six mois aux adultes, tu vas réussir ton secondaire V pour t'en aller architecte. C'est plus dur, les élèves, de leur dire la vérité que d'entretenir l'illusion aussi. Mais, pour répondre à votre question de façon spécifique, je dirais: 1 % de la clientèle.

Une voix: Oui.

M. Paré: Une deuxième question que j'aimerais vous poser, c'est une question dans laquelle...

M. Maurice (Normand): Excusez, ce 1 % là est dans un désarroi de 100 %, quand on ne reconnaît pas sa valeur.

M. Paré: Exact. La question 4 pour les conditions de la réussite scolaire au secondaire qu'on vous posait, vous n'y avez pas répondu, c'est-à-dire que, si vous étiez ministre de l'Éducation, M. Maurice, quelle décision prendriez-vous, en priorité, pour augmenter la réussite scolaire, à court, moyen et long terme?

M. Maurice (Normand): Je n'ai pas répondu parce que je ne suis pas capable de répondre à ça. Vous posez la question dans des termes que je ne suis pas capable... Vous savez, j'ai travaillé à la Commission des états généraux. J'ai laissé quand ils ont demandé cette question-là, je ne suis pas capable. On peut témoigner le plus simplement possible de notre expérience, on vous l'a dit. Je pense que c'est ça qu'on vous a dit. On comprend... Lui, je l'écoutais tout à l'heure avec attention, vous l'avez remarqué, parce que lui a l'air de comprendre ce qu'on fait. Moi, je ne suis pas sûr. O.K.?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Maurice (Normand): Non, mais c'est un peu normal. On sait que ça fonctionne, mais si vous demandez de faire toute l'analyse... Moi, je ne suis pas un scientifique, je ne suis pas un érudit, je suis un pédagogue. Qu'est-ce que vous voulez? Désolé, M. Paré, je n'embarque pas, je ne suis pas capable.

M. Boulay (Claude): Moi, j'aurais une réponse très courte: Arrêtons de leur dire que, pour réussir dans la vie, ça leur prend un secondaire V et commençons, comme société, à leur dire qu'on a besoin d'eux, et trouvons des moyens de leur prouver qu'on a besoin d'eux. O.K.? Arrêtons de faire de la place juste aux vieux pour que deux générations soient gaspillées pour ne pas avoir de l'ouvrage. Bon. Prenons des moyens comme ça, de leur montrer qu'on a besoin d'eux. C'est ça, toute la catégorie, puis c'est dramatique. Des jeunes qui ont un potentiel... Moi, je me suis occupé toute ma vie des élèves en difficulté. On s'arrache le cœur pour les faire réussir en sachant qu'ils ont un potentiel limité. Il y en a qui s'en tirent, puis qui réussissent, puis qui le doivent à plein de choses, de sacrifices qu'ils ont faits. C'est toute la catégorie des jeunes qui ont du potentiel et qui vont décrocher parce qu'ils n'ont pas de... Ils ne rêvent de rien. Puis, ceux-là, le pouvoir qu'on a sur eux, il est faible, sauf qu'on ne leur dit jamais qu'on a besoin d'eux.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Désilets, député de Maskinongé.

M. Désilets: Ça va être court. Vous avez répondu à la plupart de mes interrogations. Je voudrais d'abord vous remercier d'avoir accepté notre invitation. Vous enrichissez notre mandat d'initiative par votre présence et votre expertise.

La façon dont vous parlez, vous êtes un pédagogue, mais l'équipe de vous quatre, vous êtes là depuis quelques minutes et puis vous nous donnez le goût de... Vous êtes intéressants. Vous êtes intéressants à voir, à écouter. Vous êtes vivants, et c'est peut-être le modèle qu'il faut reproduire. En tout cas, je trouve ça intéressant. Le modèle est exportable, vous nous l'avez mentionné, il est exportable un peu n'importe où. C'était une de mes questions. Comment vous aider? Vous nous avez répondu un petit peu, tantôt, face à la Société des alcools. Est-ce qu'il y a d'autres appareils gouvernementaux qui vous chicotent, qui ne vous fournissent pas... en tout cas, qui vous mettent des bâtons dans les roues? Et puis la convention collective... Parce que j'avais une question là-dessus, mais vous avez répondu qu'avec la convention actuelle vous êtes capables de tout faire ça, c'est juste la bonne volonté de tout le monde.

J'aimerais juste vous entendre, voir s'il y a autre chose que la Société des alcools et qu'on peut donner un coup de main.

M. Maurice (Normand): Bien, vous avez demandé un projet... de présenter le projet. On vous l'a

dit, on en a un. Je pense que le projet va être véhiculé, d'ailleurs, au prochain sommet économique, à savoir d'étendre le réseau des CFER puis de créer le maximum d'emplois non spécialisés au Québec. Il y a une mentalité qu'il faut changer. Au Québec, on a décidé que tous les emplois simples, ça ne valait pas la peine, mais ce n'est pas vrai, ça. Chez nous, on trie des restants de peinture. Si on ne les trie pas, ils s'en vont au site d'enfouissement sanitaire. C'est nécessaire de trier les restants de peinture, il faut que ce soit fait. Puis, en plus de ça, on est les meilleurs.

On a essayé avec Bell Canada. Tiens, je vous conte ça: Bell Canada... On dit à Bell Canada: Les gars démontent les lignes puis, quand ils reviennent, vous leur demandez de trier les matériaux qu'ils ont ramassés. Le gars est payé 20 \$ l'heure, il est 17 h 5, sa femme l'attend. Qu'est-ce que tu penses qu'il fait? Il envoie ça au site. On a dit: C'est parce que vous ne prenez pas les bonnes personnes pour les bonnes affaires. Dans le tri des matériaux secs, les meilleurs, c'est nous autres. Ça fait que mettez tout ça dans le même tas, on va amener ça à l'école puis, nous autres, on va faire le tri. Vous allez avoir les mêmes revenus puis vous allez diminuer votre enfouissement de 50 %. Si ça marche, on continue. Ils ont dit: O.K., on essaie. On l'a fait six mois. Ils ont eu les mêmes revenus, ils ont diminué leur enfouissement de 50 % dans les deux points de chute, on a créé l'équivalent de 42 heures de travail par semaine avec deux points de chute, à 8 \$ l'heure, puis, en plus de ça, on réalisait un excédent de 363 \$ le voyage. Puis ça commençait à devenir intéressant parce qu'il y avait des pièces qu'au lieu de recycler on pouvait les nettoyer puis les regalaniser, puis les revendre à Bell pour 80 % du prix du neuf. Ça, c'est deux points de chute. Ils en ont 40, points de chute, au Québec, Bell. Ça va? On a reçu une lettre, je pourrai vous la montrer: Ça a été fort intéressant, on a bien aimé ça, on pense qu'on va le faire sur notre propre base. Mais ils n'ont pas commencé depuis, tout ça parce qu'il y a une personne, à Bell Canada, qui n'a pas compris que créer des emplois permanents, c'est une nécessité. Tu n'as pas le droit de faire ça. Si on pouvait faire comprendre ça, je pense qu'on aurait fait beaucoup pour les jeunes en insertion sociale.

● (20 heures) ●

Maintenant, chaque fois qu'une société fait de la place aux plus pauvres, elle s'enrichit. Ce n'est pas vrai qu'on s'améliore en gavant les plus riches puis en disant: Les plus pauvres, bien, c'est bien de valeur, mais tant pis. Ce n'est pas vrai. C'est l'inverse qui est vrai. Vous voulez reconnaître une bonne famille? Une bonne famille organise toujours ses activités autour des capacités du plus faible. Ton chum t'appelle: Normand, viens-tu ce soir, on va aller au Théâtre du Nouveau Monde il y a une bonne pièce? Ah! ma petite a la grippe à soir. Bon, bien, c'est correct, ta petite a la grippe, on va aller jouer aux cartes à soir puis on ira au théâtre une autre fois. Tu organises toujours tes activités autour des capacités du plus faible. Si c'est vrai dans une famille, pourquoi ça ne serait pas vrai dans une société. C'est la

même affaire. Alors, les gens disent: Bien, des emplois, voyons, les poubelles, lâche-nous la paix avec ça! Oui, mais 10 000 jeunes, 10 000 emplois permanents. Puis, là, attention, c'est tous les postes d'entraînement au travail que tu as là-dedans qui sont importants aussi.

On s'en va, l'année passée, à *Questions d'argent*, ou *Questions d'emploi*, une émission à Radio-Québec avec Mme Lord, puis il y avait les jeunes qui étaient là, puis elle demande à un: Qu'est-ce que tu veux faire? Bien, là, il dit: Moi, je commence à penser à me partir une petite entreprise de recyclage. Il avait toujours bien un rêve, le jeune. Elle demande à l'autre: Toi, un emploi au salaire minimum, prendrais-tu ça? Bien sûr que je prendrais ça, il faut que je commence en quelque part, moi. N'offre pas le salaire minimum à mes élèves demain matin, je n'ai plus personne en classe. Ça va? Bon. Puis on dit: Les assistés sociaux, ça ne veut pas travailler, puis gnan-gnan, puis gnan-gnan. Bonjour! tu les mets quatre ans au chômage, tu les mets quatre ans à ne rien faire puis, ensuite, tu demandes... Tenez-vous le bras comme ça pendant quatre ans, vous, là, pensez-vous que dans quatre ans ça va partir de même, ça? C'est figé là. Qu'est-ce que tu veux que ça donne? Le monde, c'est comme l'eau, quand ça croupit, ça pourrit. Ça ne peut pas être autrement.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Maurice (Normand): Si on pouvait faire ça, c'est important. C'est bien, l'électronique; c'est bien, les spécialistes en informatique, Internet puis tout, mais ce n'est pas tout. Il faut s'occuper de tout.

La Présidente (Mme Blackburn): Une dernière intervention. M. Kieffer, de Groulx.

M. Kieffer: Messieurs, moi aussi je suis très impressionné par à la fois votre démarche et votre témoignage. Les mots ne sont jamais neutres, hein. Ce que j'apprécie, entre autres, dans l'expression de votre expérience, c'est que vous n'êtes absolument pas «politically correct». Ça me dit beaucoup de l'expérience que vous menez.

J'en arrive aussi à des constats, que ce soit votre expérience ou d'autres expériences dont on nous a fait part aujourd'hui et les 275 pages de règles dont nous faisait part M. Ouimet, qui est la convention collective des enseignants et des enseignantes au Québec. Les projets éducatifs qui semblent donner des résultats probants demandent une très grande flexibilité à l'enseignant et à l'enseignante. Les 275 pages de menus articles, ça enlève toute forme de flexibilité, de là la nécessité — et vous l'avez souligné tantôt — du volontariat. Mais ça pose fondamentalement un problème de la culture même de ce que devrait être l'enseignement et comment les enseignants devraient le percevoir. Lorsque vous êtes encadré à ce point-là, il faut effectivement du volontariat alors que ça devrait être la norme. Moi, en tout cas, ça m'interroge.

Une petite question très rapide, vous y avez en partie répondu: Est-ce que le taux de décrochage a baissé à la commission scolaire depuis votre expérience? Ça, ça va être très, très vite à répondre. Et j'aimerais que vous me précisiez — ça, ça risque d'être un petit peu plus long — c'est quoi, les liens entre CFER études et CFER entreprises quant au rôle que les élèves de CFER études jouent dans CFER entreprises? Est-ce qu'il y a une synergie? Est-ce qu'il y a une symbiose entre ces deux-là? Si oui, j'aimerais ça que vous nous en parliez.

M. Lalonde (Denis): Peut-être vous répondre au niveau du décrochage. Lorsqu'on parlait énormément des 35 % et de toute la publicité qui se faisait autour, chez nous, comme direction d'école, on était très surpris. Moi, je peux vous dire que, à la polyvalente, y compris les élèves de CFER et au cheminement en particulier, notre taux d'abandon scolaire est de 1,85 %. 1,85 %. Et je pourrais dire qu'avant qu'on ait les cheminements particuliers tels qu'on les applique à Victoria-ville j'étais dans la région de l'Estrie, nous avions à ce moment-là des professionnels courts, etc., et le taux d'abandon scolaire était, pour cette clientèle-là, de l'ordre de 40 % à 45 %. Chez nous, maintenant, à Victoria-ville, avec les cheminements particuliers, le taux de décrochage pour l'ensemble de l'école est à 1,85 %, y compris ces élèves-là. Donc, le calcul est facile à faire.

Je peux vous dire que, pour l'an prochain, à CFER, à cause du diplôme qu'on a mis de l'avant, qui s'appelle le certificat de l'entreprise en récupération, nous avons 25 élèves sur 27 potentiels qui reviennent pour une deuxième année à CFER. Du jamais vu. Dans le passé, avant qu'on parle de la diplomation puis avant qu'on parle de ce qu'on pouvait reconnaître chez eux en disant: On va les prendre tels qu'ils sont puis on va les reconnaître tels qu'ils sont, on avait six à sept élèves qui revenaient en deuxième année. On en a 25 cette année. On les a tous appelés un par un puis ils sont rentrés aujourd'hui. On les a appelés un par un parce qu'on était même surpris du taux de retour à l'école.

Au niveau des cheminements particuliers premier cycle temporaire et du cheminement deuxième cycle aussi, c'est la même chose, on a un taux de décrochage qui est aux alentours de 2 % à 3 % si on met ça dans l'ensemble de l'école, pas plus à ce niveau-là.

Au niveau, maintenant, de votre deuxième question, c'est qu'on a l'équivalent aussi de 600, 900 heures par année de théorie ou de pratique à l'intérieur des usines, selon la première et deuxième année. Peut-être que M. Arsenault est mieux placé que moi pour répondre à votre deuxième question.

M. Arsenault (Robert): CFER, c'est une école-usine. Une école: des élèves qui suivent un programme, qui apprennent du français, qui apprennent des mathématiques, de la géographie, tout ça, et une usine: une usine, ça a un conseil d'administration, ça a un directeur

général, ça a des employés. Or, cette usine-là fonctionne 12 mois par année et a différents secteurs: tri de la peinture, tri du papier, quincaillerie de ligne, etc.

Les élèves, ils ont un temps en classe et, tout l'autre temps, au lieu d'aller s'entraîner au travail dans différentes entreprises de notre région, vont dans notre CFER, dans notre usine, s'incorporent aux travailleurs qui sont là. Les professeurs les accompagnent, il y a déjà des contremaîtres, et on accomplit des tâches variées qui les rendent de plus en plus aptes à accomplir différentes tâches dans les usines, où ils seront quelques mois plus tard. C'est une école-usine avec un programme bien précis, bien détaillé, qui est le même pour le CFER qui vient de commencer à Québec, pour le CFER de Rouyn ou d'ailleurs.

M. Kieffer: Donc, le travail qu'ils accomplissent — la formation qu'ils reçoivent en usine et pas seulement à l'école — est reconnu. Il a une reconnaissance, il y a une certification qui est associée à cette démarche?

M. Arsenault (Robert): Tant d'heures pour chaque fonction de travail qui donne un diplôme au bout.

M. Maurice (Normand): CFER, c'est le CHUL de l'insertion sociale.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Maurice (Normand): C'est rien que ça. O.K.

M. Kieffer: Bravo. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, merci. Vous savez, M. Maurice, j'étais, comme la toute première fois que je vous ai entendu là-dessus, un peu sceptique quand vous affirmiez ne pas comprendre pourquoi ça fonctionne. Mais, en même temps, peut-être que le secrétaire, M. Comeau, donne une partie de la réponse. Il dit: Ce n'est pas parce qu'on fait un gâteau et qu'il lève qu'on sait nécessairement comment fonctionne la levure ou la poudre à pâte. C'est peut-être ça votre...

M. Maurice (Normand): ...

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Écoutez, c'est toujours avec le même intérêt... Je suis heureuse de savoir que vous travaillez également au sommet économique, possiblement qu'on retiendra un de vos projets, celui d'étendre votre expérience au Québec.

Pour ce qui est de Bell Canada, j'espère qu'ils ont entendu votre intervention, peut-être qu'on va avoir un téléphone demain matin. Comme on connaît un peu de personnes, il y aurait peut-être moyen, un peu, de sonner la cloche. La Société des alcools, j'imagine que

ça va intéresser le ministre des Finances. On va peut-être le regarder, parce que plus la Société des alcools fait des revenus, plus il en rentre dans les coffres de l'État. Peut-être qu'on pourrait regarder ça.

Vous avez plein d'imagination et de créativité. Le modèle que je retiens, parce que la commission va retenir un certain nombre d'éléments qui viennent soutenir le succès... J'en ai retenu plusieurs, comme mes collègues d'ailleurs, mais il y en a un en particulier que je voudrais qu'on puisse examiner, c'est celui de la tâche globale qui pourrait s'appliquer à toutes les écoles, à tous les modèles d'enseignement. Je pense qu'il y a quelque chose là, une voie qui pourrait être intéressante. Je vous remercie infiniment d'avoir accepté de répondre à notre invitation. On vous souhaite le plus franc des succès.

• (20 h 10) •

Mesdames, messieurs, s'il vous plaît! Nous poursuivons nos travaux. J'invite le Comité national des jeunes du Parti québécois, les porte-parole, à venir prendre place.

Alors, M. Ouellet, président de la Commission politique et vice-président au contenu, c'est vous qui êtes le porte-parole. Vous nous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Comité national des jeunes du Parti québécois

M. Ouellet (Richard): Je suis accompagné de Mme Brigitte Gemme, qui était la directrice du comité de rédaction du mémoire. C'est avec elle que je présenterai le mémoire. Je suis également accompagné de M. Yanick Labrecque, qui est vice-président au contenu... à l'organisation, pardon, le contenu, c'est moi, du Comité national des jeunes du parti, et de M. Sylvain Gendron, qui est aussi conseiller au Comité national des jeunes.

La Présidente (Mme Blackburn): Bonsoir.

Des voix: Bonsoir.

M. Ouellet (Richard): D'abord, merci d'avoir accepté de nous entendre.

Le mémoire que nous allons vous présenter ne contient pas d'analyse fine de la statistique relative au décrochage scolaire; il ne contient pas de référence aux plus récentes études américaines ou européennes sur le décrochage; il ne contient pas non plus de recettes toutes faites applicables à travers la province — ou à travers le Québec, devrais-je dire — pour régler le problème du décrochage.

Le mémoire que nous allons vous présenter est essentiellement un mémoire qui vise à imprimer une espèce de philosophie qui vise à faire de l'école un milieu de vie. Nous sommes essentiellement d'anciens étudiants. Nous sommes étudiants pour quelques-uns d'entre nous, mais, essentiellement, ce sont des gens qui viennent de finir le cégep ou l'université, qui ont encore un souvenir assez clair de leur passage au secondaire et

qui voient, de par l'actualité, de par leur expérience récente, un certain nombre de pistes. Et c'est ce que le mandat d'initiative visait à obtenir: un certain nombre de pistes d'expériences heureuses ou d'idées heureuses qui pourraient mettre fin au décrochage scolaire.

C'est donc dans cette optique-là que nous avons rédigé le mémoire que vous avez devant vous. C'est donc dans cette optique-là que nous allons faire une présentation, je dirais, légère ou, à la limite, un peu humoristique, voire arrogante, quant aux solutions ou aux pistes que nous voyons quant à ce phénomène-là que l'on déplore tous.

Je laisse, sans plus tarder, la parole à... Ah ouï! Je voulais faire une présentation, en quelques secondes, du CNJ. Le CNJ est, évidemment, le Comité national des jeunes du Parti québécois. Il regroupe près de 30 000 jeunes, âgés entre 16 et 30 ans, membres du Parti québécois.

Le mémoire que vous avez devant vous a été rédigé par sa Commission politique, qui relève de son exécutif national. Il a été rédigé dans le dernier mois essentiellement par des gens qui sont très près des milieux étudiants et qui ont une connaissance, je dirais, assez nette des solutions envisageables.

Je laisse donc sans plus tarder la parole à Brigitte Gemme, qui verra tout de suite à vous présenter la première partie du mémoire.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Ouellet. Mme Gemme.

Mme Gemme (Brigitte): Merci, Mme la Présidente. Citoyens et citoyennes, l'heure n'est pas à la guillotine ce soir, bien que nous considérons que nous soyons tous coupables. Quel que soit notre rôle dans le domaine de l'éducation ou à l'extérieur de l'éducation, dans la filière du décrochage, tout le monde, tous les citoyens, toutes les citoyennes sont coupables de divers motifs d'accusation.

On a beau avoir de très bonnes intentions, beaucoup de vertus et de bonnes idées, il reste quand même une très grande proportion des jeunes Québécois qui n'ont pas leur diplôme secondaire et qui ne l'auront peut-être même jamais. C'est leur avenir que nous avons sur la conscience. C'est dans cette idée que nous avons développé le mémoire en nous rappelant souvent nos bons souvenirs du secondaire et du primaire.

Le CNJ propose l'absolution sans conditions de tous et l'amnistie générale. Nous proposons également de recommencer à neuf, à condition de toutefois mettre un peu plus de souplesse et de créativité dans le processus scolaire et de transformer l'école en milieu de vie.

M. Ouellet (Richard): Mme Gemme disait: Citoyens et citoyennes, c'est dans cet esprit-là que nous voulons maintenant rénover le système secondaire. Il faut maintenant chercher à trouver de nouvelles pistes, de nouvelles solutions, et ces solutions-là doivent être égalitaires.

Égalitaires dans quel sens? Égalitaires dans le sens où, l'école devenant un milieu de vie, il faut que tous et chacun puissent s'impliquer dans l'école secondaire. Pourquoi le décrochage? Peut-être un peu parce que les jeunes sentent que ce qu'on fait à l'école, c'est peut-être un peu décrocher de ce qu'on vit à l'extérieur de l'école. Pourquoi le décrochage? Peut-être parce que les jeunes qui sont dans un certain nombre de régions au Québec n'ont pas de modèles de réussite autour d'eux, qui sont des gens qui ont réussi à l'école parce qu'ils aimaient l'école et parce qu'ils y ont performé et parce que l'école leur a ouvert des portes sur ce qu'ils voient autour d'eux. C'est donc dans cet esprit-là qu'on dit: Il faut que la communauté intègre l'école et que l'école s'intègre à la communauté.

Cette intégration-là doit toucher tout le monde. Elle doit toucher tout le monde et elle doit toucher tout le monde plus qu'à travers des initiatives comme celles des états généraux.

Mme Gemme (Brigitte): Par exemple, vous savez certainement que les états généraux réservaient 40 % des sièges aux acteurs qui n'étaient pas du milieu de l'éducation. On a vu les syndicats, pas nécessairement des professeurs, les milieux confessionnels et autres, finalement, un tas d'intervenants du secteur culturel, social. Tout le monde finalement, très consciencieusement, a utilisé son droit de parole dans les états généraux, à toutes les assises régionales et ça va se produire également à l'assise nationale.

Donc, pour la première fois depuis très longtemps, tous les acteurs de la société québécoise étaient concentrés sur les grandes issues en éducation: on parle de confessionnalité, de financement et d'autres. C'est un processus qui a été extrêmement, je pense, intéressant, et ce serait intéressant également que ça se poursuive, que ça ne cesse pas le 7, le lendemain des états généraux. Donc, on espère que tout le monde va continuer à se mobiliser en matière d'éducation, et c'est des moyens pour ça qu'on compte développer.

M. Ouellet (Richard): Alors, pour terminer l'allégorie, il faut faire une révolution avec les citoyens. Les états généraux doivent donc être un peu plus performants que ceux convoqués par Louis XVI et il faut que le tiers état soit pleinement impliqué.

Le tiers état, comment l'implique-t-on? Bien, on l'implique en développant un sentiment d'identité et d'appartenance. L'identité et l'appartenance, c'est ce qui amène l'engagement, c'est ce qui amène la motivation, c'est ce qui amène le fait qu'on est valorisés, c'est ce qui amène le fait qu'on sent que ce que je fais à l'école, ça donne quelque chose, ce que je fais à l'école, ça intéresse ceux qui sont à l'extérieur. C'est peut-être ça qui est le principal élément manquant à l'école secondaire.

Peut-être faut-il arrêter de chercher à faire des programmes fins et subtils? Peut-être faut-il chercher à arrêter de voir des problèmes économiques à tout cela?

Peut-être la solution est-elle dans le regain ou le fait de redonner de la motivation à ceux qui sont à l'école et qu'ils sentent... Tantôt, j'entendais les gens du CFER le dire, et je pense de la même façon qu'eux: Sentir ce qu'on fait, c'est important. C'est ça qui est le principal problème.

J'entendais également un peu plus tôt aujourd'hui M. Camil Bouchard venir vous dire que c'est une question de motivation et c'est une question de confiance en soi. Bien, ça aussi, c'est primordial, puis, ça aussi, c'est au centre de ce qu'on vient vous présenter aujourd'hui. Pour qu'on soit heureux à l'école et pour qu'on sente que ça vaut la peine de continuer d'y performer, il faut qu'on sente que ça donne quelque chose.

L'école doit donc être une forme de plaque tournante de l'activité communautaire. Comment fait-on une plaque tournante de l'activité communautaire avec ça? Bien, il faut que le jeune — puis, là, on a fait un peu une métaphore ou une allégorie, je dirais, dans notre mémoire là-dessus — qui est porté ou tenté de sortir de l'école secondaire, il faut que quelqu'un l'y ramène. L'exemple qu'on vous donne en bas de la page 6, c'est le jeune qui sort de l'école secondaire: J'en ai marre, je m'en vais chez moi, cet après-midi, je sèche mes cours. Eh bien, il croise quelqu'un qui, lui, rentre à l'école: Moi, je m'implique dans l'école, j'y vais, je pense que c'est important, je pense que l'éducation touche tous et chacun et je vais faire ma part. Dans l'exemple qu'on vous donne, c'est une journaliste qui s'y rend, parce qu'elle s'intéresse à un projet scolaire.

Je suis convaincu qu'il y a quantité d'autres idées qu'on peut trouver. Pourquoi ne pas amener le principal homme d'affaires de la région, de la ville, de la communauté, du comté, du village, du canton qui, lui, a réussi, qui vient dire: Bien, moi, les gens dont j'ai besoin sont des gens qui ont telle et telle capacité, ce sont les gens qui ont telle et telle qualité, ce sont les gens qui performant et qui savent quoi faire avec tel ou tel instrument. Alors, moi, je suis intéressé, si vous voulez rester dans votre région, si vous voulez performer, si vous voulez avoir du succès ici, bien, moi, c'est ça qui m'intéresse. Et, moi, bien l'école, j'y vois tel ou tel avantage et voici pourquoi vous devriez y rester et y obtenir telle ou telle compétence.

• (20 h 20) •

Mme Gemme (Brigitte): Donc, la loi générale c'est qu'à chaque fois que quelqu'un sort de l'école — on peut penser à un décrocheur, par exemple — quelqu'un l'incite à rentrer. Ce n'est pas un prof, ce n'est pas nécessairement un directeur, c'est quelqu'un qui lui donne la motivation nécessaire pour retourner à l'école. Donc, la loi: Quelqu'un sort, quelqu'un rentre, et on espère qu'ils seront deux à rentrer.

Donc, dans la seconde section qui s'intitule «Réussir au secondaire», enfin, on espérait... D'abord, je veux vous expliquer pourquoi on dépose un mémoire ou on le fait dans quelle optique: parce que c'est devenu assez courant depuis les dernières années. Le problème du décrochage est un peu sur toutes les lèvres, en éducation bien sûr, et il y a toutes sortes de bons procédés qui

ont été inventés. J'en ai nommé plusieurs: dénombrer, compiler, classer, dépister, investiguer, étiqueter, recycler et les autres, on parlait de recyclage tout à l'heure. Pourtant, on voit que le décrochage reste un problème et un problème criant. On a amené, dans le document, plusieurs solutions qu'on a trouvées en se consultant les uns les autres, en voyant ce qui avait été fait par le passé, mais, Richard le disait tout à l'heure, nos solutions ne sont certainement pas parfaites et ce n'est pas des recettes, parce que, de toute façon, le garde-manger ne permet d'aucune manière de remplir toute la liste d'ingrédients d'une recette. Le plus important, finalement, c'est de s'adapter au milieu. Toute personne qui a déjà fait de la cuisine a sûrement vécu l'expérience de manquer d'un ou d'un autre ingrédient et de le remplacer. Ça marche des fois, mais ça ne marche pas toujours. On n'a rien à perdre dans la situation actuelle. Il faut faire quelque chose et il faut de la créativité. Un peu d'originalité, ça ne nuit jamais.

Donc, nos solutions ne peuvent pas, par contre, se passer d'une vision d'ensemble. On ne peut pas dire: Chacun fait à sa tête, change la recette, comme on dit, à sa tête et fait n'importe quoi. Ce n'est pas du tout le but de nos solutions. On est tout à fait conscient qu'on ne peut pas se passer d'une vision globale d'ensemble en éducation, sinon, comme on l'a dit, les bonnes idées seront orphelines. Il doit nécessairement y avoir un support aux écoles. Que ce soit de la part des commissions scolaires, que ce soit de la part du ministère, du milieu et des autres, il y a un effort financier, humain et matériel extraordinaire à investir pour réduire le problème du décrochage et pour augmenter la réussite au secondaire. Ce n'est pas non plus un super blitz: on va faire une campagne de trois semaines contre le décrochage scolaire et après c'est fini. Malheureusement, ça ne fonctionne pas parce que le décrochage on voit les effets sur plusieurs années, parfois même 10, 12 ans. Ça commence au primaire, ou même avant, et ça se termine à la fin d'une vie, les problèmes de décrochage. Donc, c'est très important de fournir des efforts constants et de commencer aujourd'hui.

Pour ça, on a plusieurs alliés qui sont déjà dans le milieu de l'éducation ou autour et qui font des choses très intéressantes. On en a nommé quelques-uns et on en a sûrement oublié — en tout cas, j'espère — parce qu'on n'en a pas nommé tant que ça. Les premiers acteurs, et les plus importants, que malheureusement on néglige trop souvent, c'est les élèves. Écoutez, il y a au-dessus de 1 025 000 d'élèves au primaire et au secondaire, ça ne compte même pas l'université ni le cégep. C'est un nombre assez important de la population québécoise. Pourtant, même si souvent ils sont les seuls en scène, ils sont plus ou moins consultés. Au niveau du cégep et de l'université, il y a des associations étudiantes qui peuvent représenter les étudiants de façon et d'autre mais, aux niveaux primaire et secondaire, c'est souvent beaucoup plus difficile et ils ne sont presque pas consultés. Pourtant, ils doivent avoir au moins une idée de ce qu'ils veulent faire de leur vie.

M. Ouellet (Richard): Si je peux me permettre un commentaire là-dessus. La première réaction de plusieurs des gens qui ont lu notre mémoire, ça a été de dire: Oui, mais aller consulter les élèves du secondaire puis les élèves du primaire, on a quand même des spécialistes puis des pédagogues qui savent quoi faire! Mais peut-être encore faut-il demander à l'élève pourquoi il sort de la classe et pourquoi il ne revient pas le lendemain matin. Ça, je pense qu'on ne le fait pas assez souvent. C'est la réponse, je pense, qui doit être adressée à ces gens-là, à ceux qui répondent ça.

Mme Gemme (Brigitte): Donc, effectivement, les élèves, c'est des ressources importantes et, comme on le disait au sujet des états généraux plus tôt, il n'y a pas juste les spécialistes à se consulter là-dessus, il n'y a pas seulement les pédagogues, bien que c'est des ressources très importantes ayant des expériences particulières. Mais les élèves, les étudiants sont les acteurs cruciaux, au centre et au cœur même du problème et des solutions surtout.

Les enseignants quant à eux sont en haut de 100 000 au primaire et au secondaire. Il y en a qui enseignent depuis très, très longtemps, d'autres qui commencent. Il y en a même qui vont commencer prochainement à étudier à enseigner, qui sont encore aux études, la plupart sont pleins de bonne volonté. Malheureusement, dans des classes surpeuplées ou dans une situation de précarité rampante, c'est assez difficile. Enfin, il y a nécessairement un impact sur la classe. Mais les enseignants sont encore et doivent rester les premiers intervenants auprès des élèves et, à cet égard, doivent être traités avec respect, on le souligne, tant par ceux qui étudient, donc, les élèves, mais aussi par la direction. Les enfants apprennent souvent par l'exemple, n'est-ce pas?

Ensuite, dans le secteur de l'enseignement professionnel et technique — notre troisième allié — c'est un secteur assez développé au Québec, il y a beaucoup de programmes, il y a beaucoup d'argent qui est investi là-dedans. Il y a déjà des entreprises qui s'investissent elles-mêmes, tant personnel que ressources, dans la filière professionnelle. Par contre, j'imagine que personne ici autour de la table n'a jamais entendu au moins une remarque désobligeante sur le secteur professionnel ou pensé que c'était juste pour ceux qui n'avaient aucune chance de réussir. C'est la dernière porte de sortie à envisager en toute dernière, dernière, dernière chance. Ça cause un certain problème au sens où les gens qui auraient un grand potentiel dans le secteur technique n'y vont pas, parce que, pour eux, ce serait la honte totale de s'y rendre, ou il y a des gens qui décrochent, parce que c'est peut-être le secteur qui leur serait approprié, mais ça a été présenté de manière honteuse et ils n'y vont pas ou ont peur de déplaire à leurs parents ou quoi que ce soit. Donc, le secteur professionnel est là, est vivant, mais manque d'effectifs. Il pourrait se développer beaucoup plus considérant surtout qu'il y a un problème d'emplois vacants à cause d'un manque de

compétences dans des domaines tout à fait techniques et professionnels.

On passe ensuite aux communautés locales. Vous en connaissez certainement plusieurs pour y avoir participé vous-mêmes: les Chevaliers de Colomb, les Optimistes, l'âge d'or et toute la gang, pour utiliser un mot latin. Donc, tous ces groupes-là sont vivants, actifs et existent depuis plusieurs années. On pense aux clubs Optimistes qui ont beaucoup de programmes pour les jeunes: les concours d'art oratoire, des choses comme ça. C'est des projets qui existent déjà, mais beaucoup de ces organismes-là ne s'impliquent à peu près pas au niveau des jeunes. J'espère que je ne fais pas d'erreur, mais, dans mon école primaire, les syndicats ne venaient pas intervenir, jamais, ni le CLSC, ni Urgence rurale, ni les Lions ou quoi que ce soit, c'est des groupes qui évoluent à part du système scolaire. Pourtant, c'est des gens qui ont des expériences très intéressantes et qui seraient extrêmement contents également de les partager pour assurer la relève dans les organismes. Et c'est des gens qu'on pourrait inviter à l'école.

M. Ouellet (Richard): Ces organismes-là ont déjà dans leur culture le fait de s'impliquer dans l'aide communautaire, sociale. Pourquoi ne pas s'impliquer juste avant que l'élève sorte de l'école? On attend qu'il soit dans la rue avant d'aller l'aider, pour parler cru. Pourquoi ne pas l'aider juste avant? Ils ont déjà cette culture d'aide. Il s'agit de la modifier un tout petit peu.

Mme Gemme (Brigitte): On peut ajouter aussi que c'est développer cette culture d'aide là chez les jeunes que de, encore une fois, montrer l'exemple.

Pour ce qui est des PME, ce n'est pas un secret, les PME au Québec, c'est, comment dire, la force motrice, c'est bien écrit. Donc, c'est un facteur très important de création d'emplois au Québec. C'est des acteurs très vivants, c'est des gens qui travaillent très fort souvent et, malheureusement, jusqu'à maintenant, c'est presque seulement le secteur professionnel et technique qui a des liens avec le milieu des PME. Pourtant, c'est des gens qui, même s'ils semblent ne pas en avoir le temps, seraient très intéressés de s'impliquer à l'école, croyez-moi.

Les diplômés. Le système d'éducation n'est quand même pas un échec, il y a plusieurs milliers, des milliers et des milliers de personnes, qui ont gradué du secondaire qui, maintenant, sont à l'université, au cégep ou sur le marché du travail, qui ont un tas d'expériences intéressantes, qui voudraient les partager avec des gens dans l'éducation, qui voudraient retourner à l'école primaire, secondaire, non pas pour étudier cette fois-là, mais pour donner un coup de main.

On m'a raconté beaucoup d'expériences — j'en reparlerai peut-être plus tard — qui ont été des initiatives d'étudiants et qui parfois ont été rabrouées en arrivant au niveau des directions d'école. Donc, c'est des projets que, nous, on espère se voir développer un peu plus. D'ailleurs, aussi, on sait que, maintenant, les étudiants

travaillent. C'est monnaie courante. Et, si peut-être ils pouvaient avoir des emplois à temps partiel dans les écoles, ce serait une bonne façon de les garder dans la famille.

M. Ouellet (Richard): Encore une fois, là-dessus, sur les diplômés, il ne s'agit pas de changer la mentalité de beaucoup. Au Québec, nous n'avons pas de tradition de mécénat; la tradition qui consiste à redonner à son alma mater un peu de ce qu'on a reçu, en finançant la génération qui suit. Chez les francophones, la tradition de mécénat est beaucoup moins développée que chez les anglophones. Et on travaille actuellement là-dessus. Toutes les universités, maintenant, ont développé leur fondation depuis quelques années. Alors, bravo! On commence à développer cette tradition de mécénat. Modifions-la, encore une fois, un tout petit peu et invitons les diplômés, au secondaire, au collégial ou à l'université, à revenir à l'institution qui les a formés. Si on donne de l'argent, pourquoi ne pas donner un peu de temps aussi? Parce que c'est du temps qu'on a besoin, essentiellement, pour le cas qui nous occupe.

• (20 h 30) •

Mme Gemme (Brigitte): Et, d'ailleurs, si les diplômés, dès qu'ils entrent au cégep ou à l'université, commencent à s'impliquer dans leurs anciennes écoles, on ose espérer qu'ils vont en garder l'habitude, que, quand ils seront chefs d'entreprise, ou directeurs d'école, ou ailleurs dans la société, ils auront gardé leurs liens avec leur école et le goût de s'y impliquer. C'est un élément qu'on considère important.

Puis, finalement, bien, les décrocheurs — j'espère qu'on ne les avait pas oubliés — c'est les acteurs, encore une fois, qui sont au centre, tout comme... Enfin, ils font partie des élèves, et c'est des gens, eux aussi, à consulter, on tenait à le souligner. Souvent, comme ils ne sont plus à l'école, on les oublie un peu, et ça cause beaucoup de problèmes chez eux, au sens où ils n'ont personne à qui s'adresser. Donc, il faut leur créer, peut-être, une tribune, leur donner une voix, finalement, pour qu'ils puissent, eux aussi, participer à leur réintégration.

M. Ouellet (Richard): La commission est à la recherche de pistes heureuses pour voir à éliminer le décrochage. L'une d'entre elles est probablement le développement des missions éducatives particulières pour les écoles, à notre avis. On connaît les exemples de programmes sports-études où les étudiants réussissent, en embarquant dans ces programmes-là, à développer des performances et sportives et académiques hors du commun, bien souvent. Ces gens-là réussissent à être à la fois premiers de classe et à la fois des athlètes accomplis.

On connaît aussi les exemples d'écoles internationales qui offrent des formations extraordinaires à des étudiants qui peuvent, par la suite, étudier à peu près partout à travers le monde et assez facilement. On connaît aussi les programmes où on vise à développer un petit peu l'entrepreneuriat chez les jeunes quoique, ça,

c'est déjà moins développé. Alors, le développement d'une mission éducative particulière pour chacune des écoles, bien, on peut peut-être déséliminer ce genre de phénomène là et commencer à le répandre dans les quartiers, dans un peu toutes les villes. Pourquoi ne pas commencer à donner des missions éducatives particulières à un certain nombre d'écoles, puisque ça motive les étudiants? C'est essentiellement un problème de motivation qu'on connaît. Alors, pourquoi ne pas développer cela? Évidemment, le fait de développer cela, bien, ce n'est pas nécessairement facile. Il faut que les comités de parents ou les commissions scolaires développent ça, mais, éventuellement, ce n'est pas un obstacle technique qui devrait nous arrêter là-dessus.

Mme Gemme (Brigitte): Mais, parce qu'on vous l'a dit, on s'est posé plusieurs questions en lançant cette idée-là. Entre nous, c'était très partagé au sens où, d'abord, est-ce que les parents peuvent choisir à quelle école mission ils envoient leurs enfants? Moi, je veux que mon enfant aille dans la super école d'entrepreneuriat ou plutôt du côté sportif. Ce n'est pas — du moins, on le croit — vers là qu'on veut aller.

Il y a aussi une culture de compétition qui risque de s'instaurer en ce moment si, toujours... Moi, je me souviens, à l'école secondaire, la grosse compétition entre telle école privée et une autre école dite internationale qui, elle, était publique, et, là, c'étaient les batailles sur les notes, et les enfants, dans le quartier, regardaient leur bulletin. C'était une culture de compétition. Est-ce que c'est ce qu'on veut? C'est la question à se poser. Est-ce que la mission doit être déterminée par un comité à l'intérieur de l'école ou par un comité du milieu? Est-ce que deux écoles avec une mission semblable peuvent exister dans la même commission scolaire, dans le même territoire? C'est un tas de questions qu'on s'est posées, auxquelles j'ai, personnellement, quelques réponses, des préférences, mais auxquelles on n'a pas voulu soumettre tout de suite de réponses finales, puisque, comme on le dit, ce n'est pas une recette et ça va aller selon les milieux. C'est des questions, toutefois, qu'il faut se poser avant de mettre en place une organisation comme celle des missions. C'est des efforts très spéciaux qu'il faut fournir pour en créer, mais il faut se questionner sur la façon dont on veut que ça fonctionne.

Pour ce qui est des bénéfices des missions, c'est certain que, vivre dans une école avec une mission, c'est avoir quelque chose à honorer. Imaginez si on avait comme des cérémonies de graduation, de diplomation. À la fin du secondaire V, la remise des diplômes, souvent, se fait dans une salle avec le directeur qui vient faire une adresse aux étudiants et diverses choses comme ça. Si on avait la même chose à l'entrée à l'école, donc, si, à l'entrée à l'école, les étudiants s'engageaient à faire partie d'une mission et à faire évoluer eux-mêmes et l'école en fonction de cette mission-là. C'est quelque chose qui n'a pas été fait encore et qui, pourtant, pourrait créer une certaine culture de l'engagement envers l'école dès l'arrivée. On pense ici à l'école

secondaire. Donc, on considère que, la mission, c'est vraiment un des aspects qui pourraient permettre, en quelque sorte, de rapetisser les écoles qui sont souvent... Alors, on pense à 2 000 élèves dans une école secondaire. Si ces gens-là pouvaient se rapprocher à l'aide d'un but commun. On ne peut pas espérer avoir des écoles de 100, mais on peut espérer avoir 2 000 qui travaillent ensemble et qui ont un but en commun. C'est le but des missions.

La Présidente (Mme Blackburn): Si vous voulez, je pense que le temps imparti...

M. Ouellet (Richard): Le temps est écoulé?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, presque terminé. Peut-être vous inviter à conclure, et vous continuerez à élaborer...

M. Ouellet (Richard): On va tenter de conclure.

La Présidente (Mme Blackburn): ...au moment des questions.

M. Ouellet (Richard): O.K. Donc, en conclusion, peut-être, pour terminer rapidement, il faut aussi développer l'enseignement de l'histoire, et locale et régionale, toujours dans cette même optique, montrer à la communauté que, ce qui se fait à l'école, c'est important et montrer à ceux qui sont à l'école que, ce qui est juste à l'extérieur, juste de l'autre côté de la porte, c'est un modèle de réussite. Tout ça, pour toujours intégrer l'école à la communauté et la communauté à l'école.

Mme Gemme (Brigitte): Évidemment, on avait parlé, tantôt, des étudiants diplômés, donc d'amener les étudiants du cégep, du secondaire, peut-être par des formules de tutorat, d'aide aux devoirs et autres, à travailler dans leurs écoles primaires et secondaires, et une autre ressource dans le même genre serait d'amener tout le personnel d'une école, non seulement enseignant mais aussi non enseignant, à avoir des relations particulières avec les étudiants, par exemple le tutorat de... Nous pensons au concierge qui, par exemple, aurait sous sa bienveillance cinq étudiants. On y reviendra, j'espère, en période de questions.

En concluant, rapidement, on est conscient que ce qu'on propose demande des efforts extraordinaires auxquels les gens ne sont pas habitués. Toutefois, c'est une tâche extraordinaire que d'amener un enfant, à cinq ans, à la vie d'adulte dans notre société qui est très complexe, et on croit que c'est une tâche qui nécessite des efforts extraordinaires de tous et chacun. On a accordé l'amnistie, mais on espère que la souplesse, le dynamisme, la créativité vont venir par la suite pour qu'on maintienne nos bonnes décisions.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Gemme, M. Ouellet. M. Farrah, député de Fabre.

Excusez, Facal. C'est parce que, Farrah, c'est les Îles-de-la-Madeleine.

M. Facal: La dernière fois que j'ai vérifié, le député Farrah représentait les Îles-de-la-Madeleine.

Merci beaucoup, Mme la Présidente. Je souhaite la bienvenue au Comité national des jeunes du Parti québécois. Je ne voudrais pas faire de la nostalgie ou jouer au petit mon oncle, mais...

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Facal: ...c'est toujours avec une espèce d'émotion particulière que j'entends en commission parlementaire les représentants d'une instance que j'ai présidée jadis...

La Présidente (Mme Blackburn): Parce qu'il a été président.

M. Facal: ...à l'époque où j'avais quelques cheveux en plus et quelques kilos en moins.

Je dois vous dire, d'abord, que j'ai beaucoup aimé la présentation de votre mémoire symphonique et stéréophonique qui tranche avec la plupart des présentations où les gens viennent sagement nous lire un mémoire que nous avons reçu quelques jours auparavant et que nous sommes bien assez grands pour lire tout seuls. J'ai aussi aimé, un petit peu, le ton un peu irrévérencieux de votre mémoire qui, là encore, tranche avec la plupart des mémoires qui, sagement, citent des chiffres et des études d'autant plus crédibles qu'elles viennent de l'étranger, vous le remarquerez. J'apprécie aussi le fait que, après avoir reconnu tous les intervenants coupables, vous leur donniez une seconde chance de se reprendre.

Pour le reste, j'aimerais d'abord dissiper une inquiétude. Vous dites quelque part que vous craignez ou, en tout cas, que vous espérez que la fin des états généraux ne marque la fin de la réflexion sur le décrochage et vous craignez que tout cela n'ait été qu'un effet de mode n'ayant duré que 18 mois. Je vous rappelle simplement que les états généraux vont présenter un rapport à la ministre de l'Éducation et que celle-ci présentera ensuite, au sommet socioéconomique de la fin octobre, début novembre, les orientations qu'elle aura choisi de privilégier et qui, autant que possible, devront déboucher sur des projets de réformes concrets. Donc, ce n'est pas la fin du processus, mais le début d'un processus que les états généraux auront, on l'espère, servi à enclencher.

• (20 h 40) •

Maintenant, deux questions. Je crois que le cœur de votre mémoire tient dans la phrase qui ouvre le deuxième paragraphe de la page 6, lorsque vous dites qu'il est évident que le sentiment d'identité a déserté les corridors et les salles de classe des écoles secondaires et qu'il serait souhaitable que l'école devienne, si elle ne l'a jamais été, ou redevienne, si elle l'a déjà été, un milieu de vie. Alors, j'ai deux questions. À votre avis,

comment en est-on arrivé là? Historiquement, comment ce sentiment d'appartenance s'est-il enfui? Ou pourquoi ne s'est-il jamais développé s'il n'a jamais été là? Comment on en est venu à la situation actuelle? Parce que je pense que, si on veut proposer des correctifs, il faut d'abord diagnostiquer le mal. Vous avez présenté certains éléments du diagnostic, mais, à votre avis, comment en est-on arrivé là? Et, deuxièmement, vous dites, à la page 18, qu'il faut identifier les alliés avant d'aller de l'avant. J'en déduis qu'il est implicite, dans cette formulation, que, s'il y a des alliés dans le milieu, il y a également des forces qui font obstacle, dans le milieu, au changement. Qui fait obstacle au changement dans le milieu, selon vous?

M. Ouellet (Richard): J'ai presque envie de faire la même réponse aux deux questions. Il m'apparaît que, ce qui a amené cette divergence, je dirais, entre l'évolution de l'école et celle du reste de la société, c'est un peu les difficultés économiques que l'on connaît depuis maintenant 15 ou 20 ans. Je ne suis peut-être pas assez vieux pour le prétendre, mais il m'est apparu qu'il y a eu un certain nombre de générations, au Québec, où on a dit aux enfants: On n'a plus les moyens de t'envoyer à l'école, tu vas aller aux champs. Ou tu vas faire un prêtre. Là, à ce moment-là, on va te payer tes études. Ou tu vas aller travailler au magasin général qui appartient à ton père.

Pendant un certain temps qui couvre à peu près une génération et demie, on n'a pas connu ces difficultés économiques là, et on avait les moyens d'envoyer à peu près tout le monde à l'école. Et, là, on est arrivé à la génération qui est à peu près la nôtre, où on a recommencé à vivre le problème d'avant, et puis, là, on n'avait peut-être plus les moyens de t'envoyer à l'école non plus, mais, là, ce n'étaient plus les parents qui le disaient, c'était le jeune qui le réalisait lui-même: Ouais, je ne suis peut-être plus dans le contexte idéal pour fréquenter l'école bien longtemps.

Il m'est apparu que, oui, on a fait une espèce de révolution dans le domaine de l'éducation. Est-ce que ça date du rapport Parent? Est-ce que ça date d'un peu avant? Je pense que ça date d'un peu avant, et, pendant la période qui a suivi, qui a duré, je ne sais pas, peut-être 20 ans, la question ne s'est pas posée parce qu'on avait les moyens de se payer l'école. On n'a plus les moyens de se payer l'école comme on se la payait avant, et, ça, tout le monde doit le comprendre. À partir du moment où on a réalisé ça, bien, le décrochage a commencé, et, là, on commence à s'interroger là-dessus parce que, on s'est rendu compte d'une chose, c'est que le décrochage, c'est coûteux, et, là, ça a commencé à alarmer tout le monde. Ce que nous disons donc aujourd'hui, c'est qu'il faut apprendre à faire plus avec moins, et on n'a pas le choix. On n'a pas le choix comme société. Donc, pour répondre de façon très précise à la question: Qu'est-ce qui a amené cette dichotomie? Je pense que ce sont les conditions économiques et je pense que ce sont aussi les conditions économiques qui sont

l'élément de réponse principal pour la deuxième question. À mon sens, c'est ça.

M. Facal: O.K.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Facal. M. le député de Bourassa?

M. Ouimet: Marquette.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Marquette. Pas de question?

M. Ouimet: Non.

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Dans quelle direction estimez-vous que le système scolaire s'en va sous le coup des compressions et des coupures de plus en plus importantes qu'il connaît?

M. Ouellet (Richard): Des compressions importantes sont faites dans le domaine de l'éducation comme elles sont faites partout ailleurs parce que ces compressions-là s'imposent, parce que, à un moment donné, il vient un temps où on n'a plus le choix. Où est-ce que l'école s'en va avec ce genre de compressions là, pour employer votre expression? Ce n'est pas une question d'argent, c'est une question d'attitude. Quand la communauté va avoir compris l'importance de l'école, l'argent ne sera plus un problème. Quand on va avoir décidé de donner un peu de temps à l'éducation, l'argent ne sera plus un problème. Quand on va avoir compris que la diplomation des élèves, c'est important et que tous et chacun — puis, ça, on a insisté là-dessus longuement dans notre mémoire — doivent s'y impliquer, ce ne sera pas un problème non plus. Quand on aura développé une tradition de mécénat qui aura un peu de bon sens, ce ne sera pas un problème non plus.

Les compressions budgétaires sont là. Les compressions budgétaires, il faut faire avec, et ce n'est pas parce qu'il y a moins d'argent qu'on peut moins bien faire. On ne croit pas à cela. C'est une question d'attitude, c'est une question d'implication et c'est ce qu'on a voulu développer dans le mémoire. C'est une implication de la société. C'est une implication de la communauté. C'est une implication des alliés dans le projet éducatif.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Charbonneau.

M. Charbonneau (Bourassa): Comme vous le disiez tout à l'heure, un brin d'originalité permet de se faire remarquer, parce que vous êtes les premiers de la journée à nous dire que ce n'est pas une question de moyens. Il y a eu énormément de groupes très, très

représentatifs qui sont venus aujourd'hui et qui ont dit: Il faut investir et réinvestir en éducation. Ils ont mentionné aussi les questions d'attitude, oui, mais ils ont dit aussi: On ne peut pas continuer de développer des services, par exemple, pour la jeune enfance, l'enfance préscolaire, etc., faire du développement en coupant ou en comprimant. Ça a été mentionné, et vous avez l'air d'y aller légèrement là-dessus. Quand j'entends une phrase comme celle que vous avez commise tout à l'heure: On n'a plus les moyens de se payer l'école comme avant, alors qu'on doit absolument trouver les moyens de développer de nouveaux services si on veut enrayer certains problèmes que l'on connaît, franchement, c'est un petit peu désolant.

Je vous invite à faire l'inventaire. C'est la rentrée, là. Vous êtes une organisation de jeunes. Je vais faire la même proposition aux deux autres organisations de jeunes qui vont venir. Je vous invite à faire l'inventaire, dans les polyvalentes et les cégeps, des services dont ne disposeront plus les élèves à compter de septembre ou dont ils pourront disposer à condition de payer. Je vous invite à faire cet inventaire-là. J'ai commencé à le faire dans mon milieu. Ça commence à sortir un peu partout dans les journaux. On m'informait, par exemple, que, dans tel collège de l'est de Montréal, à partir de maintenant, plus de services d'éducation physique, plus de piscine, etc. Dans d'autres écoles ou dans d'autres cégeps, il va falloir payer pour avoir droit à son horaire, il va falloir payer pour avoir droit à des services qui étaient disponibles gratuitement l'année dernière. Où est-ce qu'on va avec ce genre de situation? Je vous invite à faire l'inventaire. On se reparlera après.

La Présidente (Mme Blackburn): Réaction, M. Ouellet.

M. Ouellet (Richard): Oui, certainement. Vous déplorez notre attitude, moi, je vais déplorez que vous mêliez peut-être trois questions. D'abord, les problèmes que vous dénoncez sont relatifs à l'éducation supérieure, universitaire. Le mandat d'initiative touche l'école secondaire. Deuxièmement, ce que je déplore aussi, c'est que, quand vous parlez de ressources vous ne semblez compter qu'en argent et vous ne semblez compter qu'en argent gouvernemental. Moi, je vous dis que, les ressources, c'est aussi du temps, c'est aussi l'implication et beaucoup l'implication de la communauté. Et ça ne revient pas qu'à l'État, ça revient à tout le monde. Troisièmement, vous faites des calculs peut-être un peu simples, et je pense que vous refusez de vivre dans le contexte économique dans lequel on se trouve. L'argent, si vous l'avez, montrez-le. Il n'est pas là.

La Présidente (Mme Blackburn): Là, évidemment, ce n'est pas un débat... Je prendrais l'intervention de Mme Caron, et, ensuite, on reviendra du côté de l'opposition. Mme Caron, Terrebonne.

Mme Caron: Oui. Merci, Mme la Présidente. Vous n'êtes pas les premiers à nous dire, aujourd'hui, qu'on peut faire mieux avec ce qu'on a. D'ailleurs, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire nous a clairement dit que nous donnons, comme État, 1 000 000 000 \$ pour les jeunes en difficulté et que cet argent-là n'arrive pas à être ciblé, qu'on n'arrive pas à savoir vraiment comment on le dépense. On est venu nous dire aussi, du côté de l'Association des cadres scolaires du Québec, qu'on donne 350 000 000 \$ pour faire redoubler des élèves, alors qu'on pourrait utiliser ce 350 000 000 \$ là pour trouver des moyens de réussite plutôt que de les faire redoubler. Alors, vous n'êtes pas les premiers. Le réseau des centres de formation en entreprise et récupération qui vous a précédés, ils ne sont pas venus nous dire qu'ils manquaient de sous. Ils sont venus nous dire qu'ils voulaient de la collaboration avec tous les milieux. C'est ça qu'ils sont venus nous dire. Alors, je pense que, dans ce sens-là, vous n'êtes pas les premiers. Le reste du mémoire était peut-être original dans le ton, la présentation, mais, au niveau du fond, de se dire qu'il faut des partenaires puis qu'il faut faire les choses différemment, je pense qu'il y a un consensus à ce niveau-là dans la société.

• (20 h 50) •

D'ailleurs, vous touchez aussi, et en fin de mémoire, à quelque chose qui ne coûte pas d'argent: le lien, la qualité du lien, l'importance de l'écoute. Alors, Mme Gemme — et vous souhaitiez qu'il y ait une question là-dessus, puis, moi, c'est un élément que j'avais retenu dans votre mémoire — vous dites: Si, finalement, chaque employé se voyait devenir le tuteur, pour un an, de trois, cinq, sept élèves, ce n'est pas une mesure qui coûte de l'argent, mais c'est une mesure qui vient créer un climat puis qui permet de suivre, d'avoir une évolution de l'élève puis d'arriver vers la réussite. Alors, comme vous souhaitiez nous parler davantage de cette proposition-là, bien, j'aimerais ça vous entendre.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Gemme.

Mme Gemme (Brigitte): Cette proposition-là est venue du fait qu'on se remémorait, comme je le disais au début, nos bons souvenirs du secondaire et du primaire, et une des personnes qui faisait partie du comité de rédaction du mémoire nous a dit: Moi, j'étais bien tantant quand j'étais au primaire puis je me ramassais tout le temps dans le corridor parce que le prof n'était plus capable de me sentir. Il me mettait dans le corridor. À qui je parlais dans ce temps-là? Au concierge. C'était la seule personne. À part les autres petits gars, comme lui, qui étaient trop tannants, qui se ramassaient dans le corridor, la seule personne à qui il parlait, c'était le concierge. Et c'est cette personne-là qui lui a dit: Peut-être que tu devrais te calmer un peu, ou ça t'aiderait de retourner en classe. Tu manques des affaires le «fun». Puis c'est comme ça que, en fin de compte, il a dit: Moi, j'aurais été un très bon décrocheur. Puis il s'est

sûrement fait dire, à un moment donné, dans sa vie, qu'il allait décrocher, puis, aujourd'hui, il est en science politique à l'Université du Québec à Montréal et il a un avenir très prometteur.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Gemme (Brigitte): Donc, on pense qu'il faut aller chercher non seulement les ressources enseignantes dans une école, mais qu'il faut aller chercher tout le monde. Et c'est dans le même sens qu'aller chercher tous les acteurs de la société, c'est aller chercher, au moins, tous les acteurs de l'école. Ils sont là. Il y en a plusieurs qui, même, déplorent de rentrer à l'école, de sortir de l'école, d'à peu près pas parler aux étudiants, et, si ces gens-là pouvaient, peut-être, prendre en tutorat quelques étudiants. Bon. Quelle forme ça peut prendre? Ce n'est pas déterminé. Ça dépend toujours du climat, de la façon dont fonctionne déjà l'école. On ne veut brusquer personne. Il y a peut-être des parents, aussi, qui se poseraient des questions si ça se faisait. Il faut prévoir ces questionnements-là et trouver des réponses, mais il faut aussi expérimenter sur le terrain pour trouver lesdites réponses.

Donc, si ce cheminement-là pouvait se faire, ça permettrait non seulement de revaloriser le concierge et les autres... On prend le concierge parce que c'est un très bon exemple, mais il y a beaucoup d'employés dans une école. Donc, si ça permet de revaloriser certaines tâches dans une école auxquelles les élèves n'ont même pas pensé et, en même temps, de donner un phare à l'élève et de lui donner une référence à un adulte, surtout à un âge où les parents... Bon, c'est assez difficile pour certains élèves de concilier leur amour pour les adultes et leur relation avec les parents. Donc, c'est peut-être la façon de donner une référence qui puisse être un exemple ou qui puisse être quelqu'un à qui, en quelque sorte, non pas vraiment qu'on doive des comptes, mais quelqu'un qui nous permet de nous engager, d'une certaine façon. C'est la grande personne phare, finalement, qui pourrait devenir n'importe quelle personne qui travaille à l'école et qui, en ce moment, est sous-estimée, si on peut dire, dans son rôle et qui pourrait faire beaucoup plus.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Ouimet (Marquette).

M. Ouimet: Merci, Mme la Présidente. Vous disiez tantôt, M. Ouellet, que ce n'est pas une question d'argent. Pourtant, dans votre mémoire, vous dites bel et bien, à la page 9: «La vertu ne suffit pas: les bonnes intentions doivent être soutenues par un effort financier.» Vous dites dans votre mémoire que, là où il y a peut-être mécontentement, c'est qu'il est vrai que le budget de l'éducation commande à peu près 10 000 000 000 \$ par année, ce qui est beaucoup. Seriez-vous d'accord qu'on puisse revoir là où les sommes d'argent sont investies en éducation pour déterminer s'il y aurait moyen, peut-être,

de réorganiser les choses pour dégager une plus grande marge de manoeuvre, pour financer certains volets, quitte à revoir le financement d'autres volets, en d'autres termes peut-être une redistribution de la richesse à l'intérieur même de l'enveloppe du ministère de l'Éducation? Et je vous fais remarquer que, à ne pas dénoncer les compressions budgétaires du présent gouvernement, vous rendez peut-être service à votre parti, mais vous ne rendez pas service à votre génération.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Ouellet.

M. Ouellet (Richard): Oui. Pour ce qui est du deuxième aspect de votre intervention, moi, je suis de la génération qui entre sur le marché du travail alors que le marché du travail est en pleine compression. Je suis de ceux qui arrivent à l'âge adulte au moment où il n'y a plus moyen de se trouver une hypothèque sur le sens du monde, où on se demande si on a un emploi suffisamment stable pour faire des enfants puis où on se demande comment on va faire pour se payer un fonds de pension, et tout ça à cause du contexte économique difficile, et tout ça parce que les finances publiques sont dans le trou. Je pense que je rends service à ma génération quand j'appuie le gouvernement qui fait un effort d'assainissement des finances publiques.

Pour répondre au premier aspect de votre question — cette question-là est éminemment technique — s'il y a des volets du ministère de l'Éducation qui sont sous-financés, je ne suis pas en mesure de vous répondre là-dessus, bien honnêtement. On a voulu être transparent là-dessus. On n'a pas fait d'étude fine de la statistique du ministère de l'Éducation. Y a-t-il des volets de la mission d'enseignement au secondaire qui sont sous-financés? Je ne suis pas en mesure de vous répondre là-dessus.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, j'ai reconnu... Quelqu'un m'a... Mme Robert (Deux-Montagnes).

Mme Robert: Merci, Mme la Présidente. Bonjour à vous quatre. Bonsoir, à cette heure-là. Bon, vous avez des idées intéressantes à l'intérieur de votre mémoire, mais je dois vous dire, avec restriction, ma première réaction, je vais vous la dire comme telle: Je m'attendais à plus, à différent, dans le sens que vous avez vécu le système scolaire des dernières années, vous avez côtoyé les décrocheurs, et tout ça, et, bon, les projets éducatifs différents, les alliés, les choses comme ça, c'est des choses que l'on brasse quand même depuis un bon bout de temps. Des projets éducatifs différents, il y en a plusieurs à travers le Québec. Il y a plusieurs expériences, etc., comme telles.

C'est sûr que la question économique y est peut-être pour quelque chose, mais je pense que, peut-être, la spécialisation ou encore la non-appartenance, c'est-à-dire au milieu, y est pour beaucoup, et, en face du décrochage, des milieux difficiles, etc., il y a une multitude de

raisons. Mais j'en arrive à une petite question: Je remarque que, à l'intérieur de vos alliés, les parents sont totalement absents. Pourquoi?

M. Ouellet (Richard): Les parents sont ceux qui sont impliqués dans à peu près tout ce qui est là, sauf les élèves. Les parents sont des enseignants, les parents sont dans le secteur de l'enseignement, les parents font partie de la communauté, ils sont dans les PME puis ils sont des diplômés.

Mme Robert: Mais les parents des élèves?

M. Ouellet (Richard): Oui, les parents des élèves ont évidemment un rôle à jouer. C'est manifeste. Les parents ont le rôle, aussi, de motiver l'étudiant à rester à l'école. C'est évident.

Mme Robert: Mais est-ce que vous pensez que le parent de l'enfant pourrait avoir un rôle plus grand à jouer à l'école même?

Mme Gemme (Brigitte): Selon moi, il a un rôle au même titre que tous les autres citoyens. On l'a déjà précisé, l'école, ce n'est pas la chasse gardée des parents. Malheureusement, ce qui se passe dans plusieurs commissions scolaires, c'est qu'il y a une poignée de parents intéressés qui y vont, et les autres se désintéressent. L'on sait que le vote pour les élections scolaires, c'est très, très bas. Donc, on considère que, oui, les parents sont des alliés, et c'est peut-être un oubli de ne pas l'avoir spécifié, de ne pas avoir écrit «parents». Mais, comme le dit Richard, ils font partie de chacune de ces choses-là et ils doivent amener leur support et leur contribution non seulement en tant que parents, mais en tant que citoyens, en tant que membres de la société avec un de ces rôles-là, leur rôle complémentaire. Des parents, oui, mais aussi des citoyens et des gens ayant des expériences de tous les genres.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. La question sur les parents me chicotait un peu. Vous avez certainement été accompagnés par vos parents, il y a peut-être une dizaine d'années, alors que vous étiez au secondaire. Mais vous y avez répondu, parce que là... Et, c'est vrai aussi, comme mon collègue de Bourassa le disait tout à l'heure, il y a des choses qui reviennent de façon systématique. Celle de la présence des parents nous revient de façon systématique et l'importance du rôle des parents, à la fois parents dans l'éducation de l'enfant en préscolaire, mais dès la naissance, en périnatalité même. Mais la place du parent, le rôle qu'il a à jouer, l'influence qu'il a sur son enfant, la perception que l'enfant a de lui-même par rapport au message livré par ses parents, ça nous est revenu de façon assez insistante, et je dois dire que, à cet égard, il y a une campagne de publicité actuellement, à la télévision, vous l'avez peut-être vue. Moi, je ne regarde pas souvent la télévision, mais j'ai vu quelques-uns des messages qui...

C'est un enfant qui se parle devant un miroir et qui donne de lui une image négative; il ne fait que traduire ce que ses parents lui disent de lui. Moi, je trouve que c'est une excellente publicité que j'ai vue. Il y a quelques thèmes comme ça et c'est intéressant. Alors, je pense que ça vient situer, pour nous en tout cas, l'importance, la place centrale aussi, des parents.

● (21 heures) ●

Ce que vous dites aussi, dans votre mémoire, qu'on a entendu aujourd'hui, qui nous a été présenté à plusieurs reprises, c'est une vision globale de l'éducation. Vous avez également parlé du sentiment d'identité, d'appartenance, le besoin pour l'élève de se sentir respecté et important. En fait, j'en ai traduit que l'élève devrait être au centre de l'activité comme un acteur essentiel dans sa propre éducation. Alors, il y avait une petite question qui m'a chicotée aussi un peu. Elle n'est pas majeure, mais... Quand vous dites que chaque décrocheur — dans le fond, ça aussi, c'est un peu une traduction — trouve sur son chemin quelqu'un qui le ramène à l'école, est-ce que vous voyez dans... L'image que vous nous avez présentée, c'est la jeune journaliste qui rentre puis qui dit: Bien, il y a des choses intéressantes dans ton école. Mais, ça, ce n'est pas systématique. Est-ce que vous envisagez quelque chose de plus systématique, c'est-à-dire une démarche où un intervenant extérieur va rencontrer un décrocheur pour le ramener à l'école, pour lui expliquer l'importance, pour lui-même, de l'école ou si c'est simplement par incidence?

M. Ouellet (Richard): L'idée n'est pas tellement de ramener le décrocheur. L'idée est d'empêcher d'avoir l'idée de décrocher. L'idée est de montrer aux jeunes quels sont les modèles de réussite qui sont juste de l'autre côté du mur pour qu'ils puissent sentir que ça ne donne pas grand-chose, finalement, de passer de l'autre côté du mur; c'est aussi intéressant ou c'est aussi plate. Alors, aussi bien rester à l'école.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Ouellet (Richard): C'est un peu ça, l'idée.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Ce que vous avez conclu aussi, c'est que ça demande des changements de culture et de mentalité. Ça, ça a été répété toute la journée.

M. Ouellet (Richard): Ça, ça ne se compte pas en millions, les changements de culture et de mentalité.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, ça ne se change pas en millions et ça ne se légifère pas, sinon on comprend, encore aujourd'hui, difficilement qu'avec exactement les mêmes budgets, les mêmes conventions collectives, les mêmes structures administratives il y a des écoles qui réussissent et d'autres qui ne réussissent pas. Donc, on sait aujourd'hui que, de plus en plus, la

différence repose essentiellement sur la dynamique interne de l'école, d'où l'idée de ramener davantage de pouvoirs et aussi de marge de manœuvre au sein de l'école même avec les partenaires. Oui, madame.

Mme Gemme (Brigitte): Il y a beaucoup d'aspects qu'on n'a pas soulevés, dans le mémoire. Comme le disait Richard, ce n'est vraiment pas une étude statistique américaine. On n'a pas parlé des problèmes socioéconomiques, des problèmes familiaux ou des problèmes extérieurs à l'école qui sont vécus par les élèves et qui, finalement, causent souvent le décrochage. Ce n'est pas leur incompétence qui cause le décrochage. Dans 99,9 % des cas et même, je dirais, dans 100 %, c'est souvent des facteurs très diversifiés. On ne parle pas de tout. On s'est concentré sur l'aspect de la motivation, sur l'implication du milieu dans l'école comme les moyens de prévention. Une fois que le décrocheur est sorti, j'avoue qu'on n'y a pas vraiment touché. C'est un aspect qu'il faut aussi voir. Mais ce qu'on veut vraiment, c'est stimuler les gens à rester. Ceux qui sont là présentement, ceux qui commencent le primaire cette semaine, ou la maternelle ou même la prématernelle, pour les chanceux, ça commence maintenant et c'est là qu'il faut agir sur eux. Il n'est pas trop tard pour travailler avec les décrocheurs. Il y a des gens... Les gens qui sont passés avant nous semblaient avoir plusieurs solutions; je n'ai malheureusement pas entendu tout leur mémoire. Mais c'est vraiment les questions de motivation. Mais il ne faut pas oublier les problèmes socioéconomiques, les problèmes familiaux et tous les autres qui peuvent être liés au décrochage.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Ouellet, Mme Gemme, MM. Labrecque et Gendron, je voudrais, au nom des membres de cette commission, vous remercier d'avoir accepté notre invitation et de venir enrichir notre réflexion sur les divers moyens d'améliorer la réussite scolaire, particulièrement au secondaire. Merci.

Mesdames, messieurs, on poursuit nos travaux. Tel que prévu à notre horaire, j'inviterais maintenant les représentants de l'Association des directions d'école de Montréal à venir prendre place à la table.

Messieurs, bonsoir. Bonsoir, M. L'Italien. Je vous remercie d'avoir accepté notre invitation. Je répéterai peut-être un peu ce que j'ai dit aux personnes qui se sont présentées, aux organismes qui se sont présentés un peu plus tôt dans la journée. L'objectif de la commission, ce n'est pas de dédoubler les travaux des états généraux. On n'a pas la prétention d'aller de façon aussi exhaustive dans l'ensemble du système et dans ses différentes composantes. Il est plus modeste, l'objectif, c'est de recevoir, de prendre connaissance des initiatives locales qui sont porteuses de succès en matière de réussite scolaire, de manière à les retourner au réseau pour peut-être, éventuellement, contribuer, à notre manière, à la réussite scolaire. Le rapport de la commission sera présenté à la ministre de l'Éducation en temps utile pour

qu'elle puisse en tenir compte au moment où elle aura à prendre des décisions.

Alors, M. L'Italien, je vous demanderais de nous présenter les personnes qui vous accompagnent.

Association des directions d'école de Montréal (ADEM)

M. L'Italien (Wilfrid): Avec plaisir, et merci de nous recevoir. Je m'appelle Wilfrid L'Italien, je suis le président de l'Association des directions d'école de Montréal; à ma droite, nous avons Pierre Émery, qui est le 1er vice-président; à l'extrême droite, Jacques Monette, qui est le secrétaire administratif, et, à ma gauche, René Voisard, qui est le directeur de l'école secondaire Jean-Grou, de la CECM.

La Présidente (Mme Blackburn): Je vous rappelle brièvement un peu, comme vous le savez sans doute, les règles. Vous avez 20 minutes pour votre présentation; ensuite les parlementaires membres de cette commission prendront la parole pour le reste du temps. Merci. Alors, on vous écoute.

M. L'Italien (Wilfrid): Alors, l'Association des directions d'école de Montréal est heureuse de s'associer à la démarche de la commission de l'éducation en vue d'identifier des pistes d'action pour améliorer la réussite scolaire à l'école secondaire. L'Association assure la commission que ses membres travaillent de façon professionnelle, depuis des années, à mettre en place des mesures visant à favoriser la réussite scolaire. Nous sommes pleinement d'accord avec le constat de départ de la commission quant aux progrès du Québec en ce domaine. Nous croyons que le défi de toujours mieux répondre aux besoins changeants de notre société est plus dynamique que les condamnations des imperfections de notre système. Nous appuyons la démarche de la commission pour améliorer la situation actuelle.

Comme la commission, nous situons cette consultation à l'intérieur des états généraux et dans la foulée de la publication du Conseil supérieur de l'éducation intitulée «La réussite à l'école montréalaise: une urgence pour la société québécoise». De plus, nous situons aussi cette consultation comme un prolongement de la réflexion de la Commission des écoles catholiques de Montréal à laquelle les membres de l'ADEM ont été associés en vue de mettre en place un plan d'action pour contrer l'abandon et favoriser la persévérance scolaire.

Notre réponse aux questions de la commission se fera en trois temps: un point de vue général sur les différents dilemmes soulevés, une vision de l'école à la recherche du succès scolaire de tous ses élèves et une conclusion comportant quelques orientations.

• (21 h 10) •

Les dilemmes. Comment sortir du dilemme: un diplôme pour tous mais sans valeur ou un diplôme reconnu mais réservé à une élite? Considérant que notre diplôme actuel de cinquième secondaire est décrié à la

fois par les cégeps et par le marché du travail, nous ne croyons pas qu'une modification de la sanction des études change beaucoup les difficultés actuelles. Nous croyons à la nécessité de reconnaître les compétences des jeunes en plus de les sanctionner, à la nécessité de reconnaître des profils de sortie adaptés aux intérêts des élèves et aux besoins de la société. Un système descriptif d'attestations répondrait-il à cette préoccupation?

Comment sortir du dilemme: un système d'éducation unique accessible à tous mais qui génère des décrocheurs ou un système d'éducation sélectif selon des catégories d'élèves et qui n'engendrerait pas de décrochage? Nous croyons que, quel que soit le système d'éducation, il y aura des formes de décrochage. La situation du décrochage scolaire au Québec dépasse de beaucoup ce qui se passe au secondaire puisque le drame est encore plus profond si on considère que chez ceux qui réussissent au secondaire, même parmi les plus brillants, il y aura parfois décrochage au cégep, à l'université ou en entrant sur le marché du travail. Nous posons plutôt la question: Comment répondre en même temps et de façon optimale aux besoins des jeunes et de la société?

Nous croyons qu'il faut distinguer entre deux formes de décrochage: un abandon pour cause d'échec ou de manque de compétences ou un abandon pour des raisons personnelles: travail, loisir, vie affective. Il y a une grande différence entre le jeune qui quitte le secondaire parce qu'il ne peut réussir et celui qui quitte parce qu'il choisit une autre forme de développement personnel. Notre cours secondaire pourrait être réaménagé tel que mentionné dans les rapports Pagé et Corbo, de façon à offrir des alternatives à cette clientèle.

Quant au manque de compétences, l'école secondaire a développé, depuis plus de 10 ans, la filière des cheminements particuliers de formation pour les élèves n'ayant pas, malgré leur âge, les compétences pour entreprendre un cours secondaire régulier. Il y aurait peut-être lieu d'élargir cette filière en cheminement adapté aux élèves qui, ayant les capacités d'entreprendre un cours secondaire, ne présenteraient pas le profil de l'élève capable de réussir. Une plus grande souplesse tant dans l'organisation du travail, titulariat, tâche globale, que dans les services aux élèves des communautés culturelles permettrait de mieux répondre aux besoins. De plus, le dépistage précoce et les services accrus pour les élèves à risque sont des nécessités qui font consensus.

Quant aux abandons pour des raisons personnelles, nous croyons, comme la commission, que l'école peut aussi faire la différence et nous vous présentons notre vision de cette école.

Dans la recherche de solutions pragmatiques, il peut être tentant de chercher à mettre la main sur des recettes miracle contre le décrochage. Nous croyons plutôt que l'école peut se développer dans un certain sens qui pourra minimiser le décrochage scolaire. Les réflexions qui suivent sont un complément à notre mémoire présenté aux états généraux en juin 1995. Nous y

présentations une vision décentralisée du système scolaire; l'école autonome, au centre d'un partenariat avec les parents et les autres intervenants impliqués dans le développement des jeunes. Nous croyons que l'école favorisera la persévérance scolaire si elle est le lieu d'une communauté d'apprentissage, si l'enseignement y est adapté et si le personnel y est en développement.

À la suite des idées de Claude Desjardins, nous croyons à la nécessité de bâtir dans chaque école une véritable communauté d'apprentissage, un lieu où chacun s'implique dans la réalisation d'une oeuvre commune: l'apprentissage des jeunes. Le nombre et la complexité des facteurs qui stimulent la persévérance ou provoquent le décrochage scolaire commandent des actions concertées, un partenariat à l'intérieur de l'école comme à l'extérieur de l'école, des relations interpersonnelles significatives et une gestion coopérative qui encourage les initiatives. Les écoles ont souvent été des lieux de scissions: le personnel versus les parents, versus la direction, versus les médias. Ces scissions engendrent certainement une part de décrochage.

Nous croyons que la notion de communauté d'apprentissage décrit bien cet idéal de milieu de vie permettant à chaque jeune de donner son maximum parce qu'il fait partie d'un ensemble cohérent et cohésif. Le développement d'une telle communauté est un lourd défi. Il interpelle autant les utilisateurs que les artisans de l'école secondaire. Les directeurs d'école sont particulièrement mobilisés en vue d'assumer le leadership d'un tel développement.

Le coeur de cette communauté d'apprentissage est la classe où l'enseignement magistral traditionnel passe progressivement à un enseignement adapté, tel que préconisé par les tenants de la psychologie cognitive. Le rôle de l'élève ne se résume plus à l'écoute solitaire d'explications données en groupe pour qu'il puisse accomplir ensuite des exercices préparant à un examen; l'apprentissage donne lieu à une vie pédagogique où les interactions sont fréquentes avec l'adulte et entre pairs. Nous croyons qu'il y a un lien entre la persévérance scolaire et le dynamisme d'un apprentissage exigeant de l'élève un rôle actif et coopératif.

La tâche des enseignants est de plus en plus complexe puisqu'on ne leur demande plus seulement de posséder leur matière et leur didactique, mais aussi d'individualiser leur enseignement et de motiver leurs élèves. La gestion de classe, telle que définie par le Conseil supérieur de l'éducation, rejoint cette exigence d'un enseignement adapté: engager, soutenir, guider et faire progresser les élèves dans leur apprentissage et leur développement.

L'adaptation de l'enseignement questionne aussi le curriculum imposé aux élèves. Nous sommes en accord avec une formation générale de base, mais nous croyons, de concert avec les rapports Pagé et Corbo, qu'après la troisième secondaire un programme individuel de formation devrait être adapté à chaque élève. De plus, le régime pédagogique devrait permettre une plus grande marge de manoeuvre aux écoles et différencier le

contenu de certains programmes selon le profil académique des élèves.

Que ce soit pour former une communauté d'apprentissage ou pour fournir un enseignement adapté, l'école a besoin d'un personnel en développement. Pour que l'école se redéfinisse constamment en fonction de ses élèves et de la société, son personnel doit aussi accepter un renouvellement constant. Les équipes-écoles ont besoin de soutien et de perfectionnement dans cette démarche de renouvellement. Les personnels de direction, de soutien et professionnels sont touchés, mais surtout le personnel enseignant dans sa relation quotidienne et immédiate avec les jeunes. La persévérance scolaire est liée à la qualité du système scolaire: par analogie, on dirait qu'un arbre en santé garde ses fruits jusqu'à leur maturité. Parce que ce sont les enseignants qui sont le lien majeur entre l'élève et le système scolaire, nous croyons que la valorisation de la profession enseignante et la formation continue des enseignants sont des priorités.

Cette vision de l'école nécessite de l'autonomie et de la souplesse. Nous espérons que le mouvement de décentralisation amorcé depuis quelques années se poursuivra et qu'avec les responsabilités nouvelles qui incombent aux écoles des ressources autrefois réservées à d'autres paliers de gestion du système scolaire seront attribuées à l'école. La rigidité actuelle est souvent sécurisante: regardons les directives pour savoir quoi faire. L'autonomie nécessite des marges de manoeuvre accrues au niveau des ressources humaines, des programmes et de l'organisation scolaire. La souplesse, tant au niveau des conventions collectives que du régime pédagogique, est difficile à imaginer, mais nous la croyons nécessaire pour que l'école évolue dans le sens de notre vision.

Les coupures budgétaires récentes et celles à venir risquent d'avoir un effet de sclérose sur les écoles secondaires: moins de personnel à la direction, diminution du nombre de chefs de groupe, moins d'argent pour le perfectionnement des enseignants. Si on considère qu'il s'agit de nos enfants et de notre avenir, s'il y a une volonté politique de s'attaquer sérieusement au décrochage scolaire, nous croyons que cela devrait se traduire par des injections budgétaires dans les écoles. Ces injections devraient prendre la forme de programmes permettant de viser des objectifs précis et pour lesquels l'école serait imputable. Nous croyons que de tels programmes actuellement en place, comme l'Opération renouvellement et la Réussite éducative, permettent une mobilisation des équipes-écoles. L'argent pour de tels programmes serait généré à moyen terme par les économies engendrées par la réduction des décrocheurs. Si un élève qui double une année scolaire coûte, au minimum, 5 000 \$ de plus qu'un autre, combien coûte à la société un élève qui décroche?

Enfin, nous réaffirmons les besoins de l'école montréalaise dont les spécificités socioéconomiques et culturelles sont souvent reconnues en paroles, mais trop peu concrètement.

Le phénomène du décrochage reste obscur en plusieurs aspects et il interroge toute notre construction sociale. Nous croyons que les chercheurs universitaires devraient s'associer aux écoles pour apporter des réponses aux interrogations qui ne cessent de naître: Comment se fait-il que certains jeunes s'en sortent si bien? Toutes les mesures d'appui essayées depuis des années sont-elles efficaces ou ne font-elles que déplacer l'échéance du décrochage?

Nous espérons que ces quelques idées viendront éclairer votre réflexion et enrichir vos travaux. Nous vous remercions de nous avoir permis d'exprimer notre point de vue en ce sens.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. L'Italien. Je vous remercie d'abord d'avoir accepté notre invitation. L'approche que vous avez est plus qu'intéressante. Elle est fondée sur l'expérience de l'école montréalaise qui n'est pas... Nous sommes tous conscients des difficultés qu'elle éprouve à répondre à sa mission, compte tenu de la situation qui est la sienne, qui est unique au Québec, l'obligation dans laquelle elle se trouve, en particulier, d'accueillir les élèves des différentes ethnies. C'est unique à Montréal, ou presque. Je ne connais pas ça dans la région du Saguenay, et ils ne connaissent pas ça non plus à Terrebonne, qui est plus près de Montréal, mais qui vit une situation très comparable à la nôtre.

• (21 h 20) •

À la page 7 de votre mémoire, vous dites: Nous croyons à la notion de communauté d'apprentissage, comme cette communauté décrit bien cet idéal du milieu de vie permettant à chaque jeune de donner son maximum parce qu'il fait partie d'un ensemble cohérent et cohésif. Le développement d'une telle communauté est un lourd défi.

Aujourd'hui, quelqu'un nous disait — je pense que c'est M. Bouchard — que ce qui l'avait impressionné, c'est la solitude des enseignants, qui sont dans une classe, seuls, et face aux problèmes de l'élève, problèmes d'apprentissage, de décrochage, de violence, de détresse et que, finalement, parce que seuls, enseignant une matière devant un groupe donné... et, s'il est au secondaire, il rencontrera cinq groupes, je pense, si je ne m'abuse? Ça donne quelque 100 élèves, pour certaines matières. Alors, comment peut-on, dans ce contexte, parler d'une communauté d'apprentissage?

M. L'Italien (Wilfrid): On parle de communauté d'apprentissage parce que ça n'englobe pas juste l'enseignant avec sa classe. Communauté d'apprentissage, c'est un climat ou des attitudes à développer à l'intérieur d'une école, où tout le monde met l'épaule à la roue pour simplement améliorer les apprentissages des élèves. Et ça, tout le monde, là, ça implique les parents, les enseignants et les élèves. En tout cas, les enseignants, si on parle d'eux, on pense qu'en utilisant l'enseignement stratégique, en tout cas basé sur la psychologie cognitive, et en travaillant, mettons, avec des marges

de manœuvre sur le plan organisation scolaire au niveau des conventions collectives, il y a moyen de développer le travail d'équipe, le travail... Quand on parle, par exemple, de tâche globale, ce sont des enseignants qui travaillent ensemble, dans le même local, avec des élèves et puis qui assument l'ensemble des services à rendre à ces élèves-là, enseignement, encadrement, etc.

Alors, pour nous en tout cas, ça nous semble créer... Je ne pense pas que ce soit idéaliser, mais ce n'est peut-être pas non plus facile à réaliser. Mais on pense que c'est de cette façon-là qu'on pouvait créer le climat qui fait que l'élève — c'est ça qui est important — se sente concerné par ce qui se passe à l'école, par ce qui se passe dans la classe, et qu'il devienne son propre formateur. On est là pour le guider puis pour l'aider.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Voisard.

M. Voisard (René): Mais, madame, je pense que nous sommes à l'aube d'une évolution intéressante. Il a été un temps, pas très lointain, où les enseignants, effectivement, étaient seuls dans leur classe. Mais il y a évolution dans le sens où, avec la venue des professionnels, il y a un partenariat qui s'établit entre les professionnels et l'enseignant face à des élèves, par exemple, qui sont en difficulté. Il y a aussi les parents qui sont difficiles à aller chercher, au secondaire, parce que, naturellement, l'élève, à l'adolescence, ne veut pas voir ses parents dans les environs. Même dans les comités d'école, quand les parents sont là, pour certains élèves, ce n'est pas une fierté.

La Présidente (Mme Blackburn): La gêne.

M. Voisard (René): Oui. C'est bien achalandé parce que les parents savent qu'est-ce qui se passe. Ils sont au courant de ce qui se fait à l'école. Mais je dois vous dire qu'il y a un autre biais pour aller chercher les parents, c'est justement de prendre les problèmes vécus par les enfants et d'essayer de traiter ces problèmes avec les parents. Les enseignants sont aussi présents. Les professionnels sont aussi présents, et ça se fait en soirée. C'est à partir d'un problème qu'on essaie ensemble de solutionner que va se créer cette communauté. Alors, je ne vous dis pas qu'on va régler l'ensemble des problèmes. Et je vais donner un exemple avec l'utilisation des drogues par les jeunes.

Alors, il y a des parents; d'abord, se l'avouer, c'est déjà un grand pas à franchir. Quand ils rencontrent des enseignants et que l'enseignant fait part aux parents de son inquiétude par rapport au jeune qu'il croit consommer de la drogue, c'est souvent l'occasion pour les parents de se l'avouer ou de l'avouer à quelqu'un d'autre. Si on fait une réunion où on réunit des professionnels, des parents, les enseignants, la direction, on crée, on commence à créer cette espèce de communauté dont parle M. L'Italien.

La Présidente (Mme Blackburn): Quand vous parlez de tâche globale, moi — vous n'êtes pas les premiers, d'ailleurs — ça ressemble à une mode, une nouvelle recette. Je vous fais part de l'expérience d'un parent. Ma cadette était dans ce qu'on appelle les classes décloisonnées. Deux enseignants... En fait, première, deuxième, troisième et quatrième année au primaire. Pas avec des résultats très, très heureux parce qu'ils travaillaient en équipe, ce qui fait que l'enfant débrouillard donnait l'impression qu'il savait tout alors que ce n'était pas évident. Quand on prenait les examens individuels, vous constatiez que l'enfant, il y avait des choses qui passaient tout droit. C'est ça qu'on a constaté, que j'ai constaté, comme parent, dans le cas de la cadette. Votre idée de cette espèce de décloisonnement, de tâche globale, c'est-à-dire où on retrouve, dans une même classe, 50 élèves avec deux enseignants... Deux questions: Est-ce que vous pensez que ça va aussi bien pour le primaire que pour le secondaire? Là, j'aurais des réserves. La deuxième: Est-ce que nos locaux le permettent?

M. L'Italien (Wilfrid): Dans l'expérience que j'ai vécue personnellement à l'école secondaire Louis-Joseph-Papineau, c'est avec le secondaire, évidemment, qu'on a fait cette expérimentation de tâche globale. Au primaire, j'ai aussi d'autres expériences. Je serais peut-être porté... Mes enfants étaient dans des classes qu'on appelle des classes doubles... En tout cas, je ne suis pas sûr que j'étais en accord avec ces classes-là, en tout cas à ce moment-là, au moment où ça s'est produit.

Mais quand on l'a vécu à l'école Louis-Joseph-Papineau, c'étaient des classes en cheminement particulier. On pouvait, à ce moment-là... Parce que les enseignants étaient du champ 1, alors n'étaient pas... Ils n'avaient pas à respecter mathématiques, français, les champs d'origine, et ils acceptaient, bien sûr... Parce qu'il y a comme une spécialisation qui se fait à l'intérieur de ces classes-là. Comme vous dites, il y a deux classes qui sont ensemble et il y a deux enseignants qui sont toujours là: un qui dispense l'enseignement, et il va le donner à tous les élèves, pendant que l'autre enseignant est là en soutien avec les élèves.

Cette forme d'organisation là, qui était jumelée, à l'époque, avec l'enseignement stratégique, l'enseignement adapté que M. Tardif, de l'Université de Sherbrooke, venait donner à mes enseignants, sur place, faisait que ces élèves qui étaient en cheminement particulier dans des cours de mathématiques 116 réussissaient mieux les examens de l'école que les élèves dans le secteur régulier mathématiques 116. Il y avait un climat qui se créait dans ces classes-là, qui faisait... Il y avait trois enseignants avec qui les enfants avaient affaire et il y avait la technique d'enseignement qu'ils avaient avec les enfants et cela produisait des résultats assez intéressants.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous l'avez expérimenté pour le cheminement particulier?

M. L'Italien (Wilfrid): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Là, ce que vous nous proposez, ce serait applicable à tous...

M. L'Italien (Wilfrid): Oui. Pour que ce soit applicable pour, disons, l'ensemble du premier cycle au secondaire...

La Présidente (Mme Blackburn): Donc, c'est plus de souplesse.

M. L'Italien (Wilfrid): ...bien, il faudrait qu'on ait la possibilité de permettre à des enseignants d'enseigner plus d'une matière. Parce que c'est évident que si je veux mettre trois enseignants pour deux groupes... Parce que ça fonctionne bien avec deux groupes. Il y a 36 périodes par groupe: ça fait 72 périodes, donc trois fois 24. Alors, les enseignants ont leurs périodes, sauf qu'ils n'ont pas leurs matières. Il y a des problèmes de sécurité d'emploi, là. Je ne dis pas que c'est facile à régler, mais, en tout cas, je pense qu'on a trouvé des solutions, des fois, à des problèmes pires que ceux-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Très bien. Merci. M. le député de Bourassa, M. Charbonneau.

M. Charbonneau (Bourassa): Moi, Mme la Présidente, je voudrais, à mon tour, souhaiter la bienvenue aux représentants de l'ADEM, une organisation qui a comme caractéristique d'avoir son siège social dans le comté de Bourassa. Aussi, les personnes que vous représentez sont à la direction des écoles de Montréal. Quand on parle de décrochage scolaire, quand on parle de relever le défi de la réussite scolaire dans l'ensemble du Québec, on parle beaucoup, beaucoup de Montréal. Certains nous ont apporté des chiffres. Vous ne les reprenez pas, mais vous prenez pour acquis que nous les connaissons. À la page 10, vous avez une phrase: «...nous réaffirmons les besoins de l'école montréalaise dont les spécificités socioéconomiques et culturelles sont souvent reconnues en paroles mais trop peu concrètement.»

On nous a parlé aujourd'hui des problèmes de pauvreté, de faim, des enfants qui ont faim. On ne peut pas espérer beaucoup d'attention à l'école ou beaucoup de poursuite et de persistance dans les études des familles éclatées. La pluriethnicité du milieu montréalais... Vous ne revenez pas sur ces données, mais on comprend que vous les prenez pour acquises.

• (21 h 30) •

Aujourd'hui, un peu plus tôt, la CECM est venue devant nous et nous a parlé de son plan pour contrer l'abandon et favoriser la persévérance scolaire dans le sillage duquel vous vous situez en introduction de votre mémoire. La CECM, son conseil d'administration, le Conseil des commissaires, d'un côté; de l'autre côté, les élèves, les enseignants, les parents, et vous, vous êtes la charnière entre tout ça.

La CECM adopte un plan de ce genre. Pourriez-vous nous rassurer à l'effet que ce plan est pris en compte concrètement dans le milieu? Vous êtes à la barre des écoles. Sans vous, ces plans-là ne resteront que du papier, que des voeux pieux. Vous êtes là pour ouvrir les portes et pour ouvrir les canaux de collaboration entre les agents. Comment ça va, autrement dit, dans la mise en oeuvre de ce plan? Comment est-il accueilli? Quelles sont les difficultés ou les enthousiasmes qu'il soulève?

M. L'Italien (Wilfrid): Peut-être en préliminaire, il a été bien accepté parce qu'on a participé à l'élaboration de ce plan-là. Des éléments qui sont apportés là-dedans sont ou seront difficiles à mettre en marche à cause des coupures budgétaires comme on retrouve actuellement et qu'on peut prévoir qu'il y aura encore l'an prochain.

Il reste que le rapport est plus... En tout cas, on peut le prendre comme étant des attitudes à développer, des mentalités à développer au niveau de nos écoles. Il reprend, bien sûr, la décentralisation, nous, qu'on croit essentielle envers l'école, pour que l'école trouve des solutions aux problèmes qu'elle vit. Trop longtemps, les solutions devaient être uniformes à la grandeur de la province. Nous, on dit: Les solutions devront être trouvées par les écoles, et la commission scolaire va dans le sens de ce qu'on dit.

Alors, aux écoles à développer des programmes et des projets. Si on est capable de faire, comme il s'est fait ces dernières années à la CECM, ce qu'on appelait les programmes prioritaires, il y aurait moyen de couper plus à certains endroits pour dégager des masses. À ce moment-là, il y a des programmes que les écoles pouvaient utiliser. Je pense, par exemple, à discipline et appartenance ou je pense à prévention du décrochage scolaire, prévention de la violence. Il y a eu plusieurs programmes comme ça. Maintenant, c'est sûr que ça va en diminuant à cause des ressources qui sont d'un moins grand niveau. C'est pour ça qu'on vous dit vers la fin de notre rapport: Les écoles, que ce soit à Montréal ou ailleurs, peuvent trouver des solutions, mais on pense qu'on devrait privilégier des programmes ou des projets qui viennent des écoles et qu'on subventionnerait et pour lesquels on demanderait des comptes soit par le biais du ministère ou par le biais des commissions scolaires, mais que ce ne soit pas quelque chose qui soit uniformément distribué à la grandeur de la province. On n'y croit pas.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Beaumier (Champlain)... M. Voisard, oui. Allez donc.

M. Voisard (René): Bien, je voulais peut-être ajouter à la réponse de M. L'Italien. Et j'aimais bien le geste de M. Charbonneau quand il disait: D'un côté, vous avez la commission scolaire; de l'autre côté, vous avez les écoles, vous avez les parents, vous avez les élèves et les enseignants. C'était peut-être comme ça,

mais, avec la décentralisation, quand il y a des budgets à accorder directement aux écoles et que l'équipe-école doit se poser la question sur l'utilisation de ce budget, moi, je pense que ça rapporte davantage à l'élève qu'une idée qui viendrait de la commission scolaire et qui serait imposée à l'école, parce qu'un projet qui est développé par les enseignants et par les parents va susciter l'engagement de ces personnes qui dépasse largement l'argent qu'on investit dans ce projet. Alors, moi, je dirais: Le plus possible l'argent versé directement à l'école pour qu'elle prenne en charge elle-même ses projets avec les principaux acteurs.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, merci.

M. Beaumier: Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Beaumier.

M. Beaumier: Je réfère à la page 4 de votre mémoire où il y a une question extrêmement profonde qui est posée, mais où je ne vois pas, par après, s'il y a eu du développement et j'aimerais que vous développiez. Ça concerne la question du fait qu'on serait dans un dilemme potentiel où on pourrait soit privilégier «un système d'éducation unique — je le lis au texte — accessible à tous, mais qui génère des décrocheurs ou un système d'éducation sélectif selon des catégories d'élèves et qui n'engendrerait pas de décrochage». Dans le système d'éducation sélectif selon les catégories d'élèves, est-ce que je comprends que tous les élèves seraient au moins dans une de ces catégories-là ou bien donc il y aurait des élèves qui échapperaient complètement au système? Ce qui sous-tend tout ça, est-ce que c'est une réflexion sur laquelle vous... Pourquoi vous avez mis cette réflexion-là sans la développer par après? Parce que ce n'est pas une manière de diversion, là. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): M. L'Italien.

M. L'Italien (Wilfrid): On est conscient qu'il n'y a pas de réponse facile à ces questions-là. Nous, dans notre réflexion, on en est rendu à dire: Un cours uniforme jusqu'à la troisième secondaire, comme il est préconisé dans le rapport Corbo et dans le rapport Pagé pour la formation professionnelle où on parle de pouvoir commencer un peu plus rapidement, pour certains métiers, la formation professionnelle après la troisième secondaire. Alors, on aurait un tronc commun jusqu'en troisième secondaire et après on aurait un système qui n'est pas sélectif, mais où les élèves auraient des profils de formation, des profils de sortie tel qu'il est mentionné là-dedans et qui permettraient à l'élève de se réaliser, peut-être, dans des matières où il a plus d'intérêt, ce qu'il ne réussit pas nécessairement à faire avec les cours, en tout cas tel qu'on veut les obliger, quand on aura la nouvelle certification en marche, jusqu'en cinquième secondaire.

Alors, ce n'est pas facile pour un élève de passer les mathématiques de cinquième secondaire, les sciences physiques de cinquième secondaire, l'anglais, le français, de tout réussir ces cours-là. Puis c'est le même cours de mathématiques pour tout le monde. Alors, nous, on dit: Il devrait y avoir des voies différentes pour les élèves selon leur intérêt. Puis ce n'est pas nécessairement des capacités intellectuelles, là. C'est l'intérêt de l'élève. L'élève qui aimerait avoir sa formation par l'histoire ou par les sciences humaines, actuellement, dans notre système, il n'y a pas grand ouverture de ce côté-là — c'est malheureux — et ça ne donne pas une mauvaise formation.

M. Beaumier: Oui, mais j'en conclus, d'ailleurs, à ce moment-là, que, effectivement, la réponse est là. C'est que vous êtes pour un système d'éducation qui serait à certains moments, au niveau secondaire...

M. L'Italien (Wilfrid): Quatrième secondaire.

M. Beaumier: ...sélectif, dans le sens où on pourrait diriger, ou orienter, ou encourager les jeunes à aller dans des voies non sans issue, mais dans des voies de succès, mais beaucoup plus variées que ce qu'on voit actuellement, moins homogènes, plus en fonction de leurs goûts, de leurs aptitudes et avec une préoccupation, aussi, de continu ou d'emploi. Donc, ça pourrait se faire, ça. C'est des choses qui pourraient être faites.

M. L'Italien (Wilfrid): Toujours, aussi, en pensant aux passerelles qui peuvent être développées entre le secondaire et le collégial. On en parle beaucoup dans le rapport Pagé pour ce qui est de la formation professionnelle versus la formation technique, mais il faudrait aussi que le profil de formation générale, mais autre que sciences et mathématiques, puisse déboucher, au niveau du cégep, dans des profils de formation. C'est difficile, actuellement, d'expliquer à des jeunes pourquoi ils ne peuvent pas y aller parce qu'ils n'ont pas fait de chimie, de physique puis de mathématiques. Mais ils ne peuvent pas aller en histoire ou ils ne peuvent pas en sciences humaines.

M. Beaumier: Est-ce que je peux continuer, madame?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, allez.

M. Beaumier: Une dernière, oui. Rêvons pour rêver, là. Est-ce qu'il est, actuellement, dans la connaissance qu'on a de nos pédagogies, de nos systèmes, de nos programmes, imaginable d'avoir ce programme au niveau secondaire ou cette multiplicité de voies au niveau secondaire qui fait qu'on pourrait le plus possible ne pas échapper de nos jeunes pour des raisons — il y a des raisons personnelles, si on comprend bien — qui soient du désintérêt ou du fait qu'ils s'en vont vers un échec potentiel ou possible? Est-ce que c'est des choses

qui peuvent s'organiser actuellement? Ça n'exige pas des argents supplémentaires, soit dit en passant, puisqu'il s'agit d'une programmation plus diversifiée, mais pas plus volumineuse.

M. L'Italien (Wilfrid): Ce qu'on demande, c'est une certaine latitude, une certaine marge de manoeuvre dans le régime pédagogique et aussi dans l'organisation du travail, dans les conventions collectives des personnels qui travaillent avec nous.

M. Beaumier: Les solutions sont de ce côté-là?

M. L'Italien (Wilfrid): Avec ces marges de manoeuvre là, je pense que, pour ce que vous dites, il ne devrait pas y avoir de difficulté. Il ne devrait pas y avoir d'argent neuf à investir pour être capable de réaliser des profils de sortie, par exemple.

● (21 h 40) ●

M. Beaumier: Et, à ce sujet-là, est-ce que cette décentralisation, qu'on pourrait dire, du régime pédagogique ou cette solution que vous avancez pourrait être traduite dans une décentralisation au niveau des différents établissements? Vous êtes des directeurs d'école, alors vous... Autrement dit, j'imagine que vous avanceriez le fait que l'école devienne davantage autonome en ce qui concerne les établissements, les écoles, en ce qui concerne à la fois le régime pédagogique et l'organisation du travail. Ça aussi, c'est un chemin vers lequel on devrait aller.

M. L'Italien (Wilfrid): De façon à ce que l'école coopérative dont on parle puisse se réaliser, il faut que les gens aient des possibilités d'agir dans leur milieu. Alors, notre école, nous, on la voit avec les parents qui sont décisionnels sur la vie de l'école. Et on est en partenariat avec l'ensemble des intervenants qu'il y a dans les milieux: CLSC, groupes communautaires, policiers, en tout cas ce qui existe, et on travaille avec ces personnes-là. Alors, l'école peut devenir vraiment le reflet de son milieu. Peut-être qu'il y en a qui peuvent avoir moins besoin d'utiliser les marges de manoeuvre qui pourraient nous être offertes, mais il y a des places où ce serait essentiel qu'on puisse jouer là-dedans.

M. Émery (Pierre): Vous permettez?

La Présidente (Mme Blackburn): M. Émery.

M. Émery (Pierre): Oui, madame. Merci. Je pense qu'il faut replacer la notion de l'école, aussi, dans la notion de la formation continue. Nous sortons d'un système — je dis nous — où il y avait un début et une fin, où il y avait une certification qui remplissait toutes les exigences de la société. Si on s'oriente vers un savoir qui est de plus en plus diversifié, qui doit s'adapter continuellement, il va falloir que l'école aussi s'adapte, et, là, c'est à ce point-là qu'on va rechercher, tantôt, le curriculum ou divers genres de gestion ou d'attitudes.

Des fois, moi aussi, j'ai le goût de rêver, mais je me dis: Peut-être que la notion de décrochage, dans quelques années, sera bien différente. Ça sera peut-être tout simplement un abandon temporaire pour revenir différemment. Ça prendra peut-être une tout autre couleur, mais il faudrait donner cette possibilité-là. Si on accepte que, dans le monde du travail, quelqu'un ne fait plus une carrière à vie, il va falloir accepter que, peut-être, le processus étudiant ou d'aller chercher la connaissance ne se fait pas entièrement selon le même moule. Alors, à partir de ceci, je dis: C'est une plus grande ouverture, face soit à l'organisation de l'école, autant pour les jeunes qui y sont et ceux n'y sont pas temporairement, autant aussi pour le curriculum qu'on va devoir greffer et autant aussi de reconnaître tout l'apprentissage ou la communauté, comme on disait tantôt, qui, contrairement à il y a quelques années... On disait — parce que nous sommes tous, ici, des enseignants — que nous avions le savoir. Maintenant le savoir peut nous être donné par d'autres. Il peut être complété par des gens de la communauté aussi. Alors, c'est dans ce sens-là qu'il va falloir trouver des formules où on est moins rigide, et je pense que — juste pour reprendre votre argumentation — il va falloir le canaliser vers l'école et vers une gestion peut-être plus large et plus autonome de l'école.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. M. Ouimet (Marquette).

M. Ouimet: Merci. À mon tour de souhaiter la bienvenue aux représentants de l'ADEM. J'ai lu votre mémoire avec beaucoup d'intérêt, mémoire qui s'inscrit à la fois, comme le soulignait mon collègue, député de Bourassa, dans le cadre du plan d'action de la CECM, «Une école, un plan», mais également dans le cadre du mémoire que vous aviez déposé à la Commission des états généraux sur votre vision de l'école autonome et responsable. D'ailleurs, votre vision repose sur la nécessité pour l'école d'être autonome et d'avoir un cadre de fonctionnement qui est très souple.

J'avais deux ou trois questions ou préoccupations que j'ai exprimées, ce matin, à l'endroit des dirigeants de la CECM, à savoir si les directions d'école, si le personnel s'étaient bel et bien approprié le plan d'action. Vous avez répondu oui un peu plus tôt parce que vous étiez associé à la démarche, mais, en lisant la résolution du Conseil des commissaires adoptée en février dernier, en tout cas, il me semble que le Conseil des commissaires a des relents centralisateurs lorsqu'il dit dans son document que l'action de la CECM doit reposer sur des initiatives locales, mais, par la suite, vous invite à tenir compte d'un certain nombre d'éléments, sur trois pages. Et j'ai trouvé ça très encadrant pour une équipe-école qui doit prendre des décisions par rapport à comment contrer le décrochage scolaire. Je ne sais pas si vous partagez mon analyse à cet égard-là. Ça, c'est un premier point.

M. L'Italien (Wilfrid): C'est sûr que...

M. Ouimet: Et vous m'aviez déjà fait le commentaire à plusieurs reprises, alors que j'étais le président avec le Conseil des commissaires. Ha, ha, ha!

M. L'Italien (Wilfrid): C'est sûr...

M. Ouimet: J'étais d'accord avec le principe de la centralisation, mais, en regardant les résolutions, on voyait qu'on y mettait beaucoup d'encadrement.

M. L'Italien (Wilfrid): Oui, c'est sûr que, quand, dans un système, on veut contrôler ou, en tout cas, dicter comment ça doit se faire, on ne peut pas parler d'un système qui est beaucoup décentralisé. J'ai eu l'occasion de discuter avec mes collègues de la province dans d'autres commissions scolaires et je pense qu'à la CECM on a, depuis quatre ans peut-être, en tout cas, un processus de réorganisation administrative avec un processus de décentralisation. On n'est pas rendu à une école complètement autonome et responsable, mais il y a des pas qui se sont faits, et on espère que, au fur et à mesure, bien, les contrôles a priori deviendront a posteriori, parce qu'on est d'accord de faire ce qu'on appelle notre reddition de comptes et on la fait en public maintenant, annuellement, à chacune des écoles, puis, plus l'école va être décentralisée, plus c'est à son milieu qu'elle va rendre des comptes et non pas au Conseil des commissaires. Mais, ça, j'imagine que les Conseils des commissaires vont évoluer, comme nous autres, avec le temps et puis qu'ils vont nous laisser prendre des marges de manoeuvre qui vont nous appartenir.

M. Ouimet: Les commissions scolaires ont fait des pas, mais il reste beaucoup de pas à être faits. Vous en soulignez, entre autres, deux, et il s'agit de l'aspect financier. Et on sait que, l'argent, c'est le nerf de la guerre. Vous dites, en conclusion, à la page 9 de votre mémoire, que «des ressources autrefois réservées à d'autres paliers de gestion du système scolaire seront attribuées à l'école». J'aimerais savoir: Vous faites référence à quel autre palier de gestion et vous parlez de quelles ressources? Ça va me permettre de mieux comprendre votre projet d'une école autonome.

Et vous indiquez également, à la page 10, «par des injections budgétaires dans les écoles», et, là, on comprend que ce n'est pas de nouvelles injections budgétaires provenant du gouvernement, mais davantage une réallocation des ressources financières à l'intérieur même de notre système scolaire actuel. Puis, en dernière analyse, il me semble qu'il va falloir... Ça fait beaucoup de points, hein?

M. L'Italien (Wilfrid): Bien, vous me mettez ça compliqué. J'aurais aimé ça si... Parce que, là, j'étais prêt à prendre votre deuxième réponse. J'avais oublié la première...

M. Ouimet: Bien, allez-y, puis je reviendrai.

M. L'Italien (Wilfrid): ...mais, là, je les ai toutes oubliées, là. Ha, ha, ha!

Des voix: Ha, ha, ha!

M. L'Italien (Wilfrid): Vous savez, je ne suis pas habitué.

M. Ouimet: Allez-y.

M. L'Italien (Wilfrid): On n'est pas en Chambre avec vous autres. Ha, ha, ha!

M. Ouimet: Allez-y.

M. L'Italien (Wilfrid): Quand on parle d'injection pour des programmes spécifiques, cet argent-là, il pourrait venir... Tantôt, on écoutait ce que vous disiez aux étudiants du cégep. Pour la masse, ce qui est donné par le ministère de l'Éducation pour l'ensemble du système d'éducation, il y a une façon de partager l'argent. Nous, on pense que l'argent n'est pas partagé de la bonne façon. On pense qu'il s'en donne trop au cégep puis qu'il s'en donne trop à l'université — je sais que ce n'est pas leur avis — et qu'il devrait y en avoir plus au secondaire et au primaire. En tout cas, l'argent devrait peut-être avoir un partage différent. Ça pourrait être une source de fonds pour être capable de soutenir les écoles dans des programmes ou dans des projets particuliers. Puis, là, votre première, là...

M. Ouimet: Les paliers de gestion. Vous faites référence à des ressources autrefois réservées à d'autres paliers de gestion.

M. L'Italien (Wilfrid): Oui, oui.

M. Ouimet: Vous vous situez maintenant dans une école autonome et responsable...

M. L'Italien (Wilfrid): Mais...

M. Ouimet: ...mais, pour franchir ce pas-là...

• (21 h 50) •

M. L'Italien (Wilfrid): ...notre système d'éducation, je pense, le ministère, en descendant, c'est un système qui est très centralisé, à peine déconcentré, et on veut migrer vers — en tout cas, je pense que c'est le souhait de bien du monde — un système décentralisé. C'est évident que, quand ça va se faire, il y aura du monde qui n'aura plus d'affaire à être dans le système qui était centralisé parce qu'il n'y aura pas de comptes à leur rendre ou qu'il n'y aura pas de préparatifs à faire pour nous autres. À ce moment-là, il devrait y avoir, nécessairement, une mutation dans les structures d'encadrement. Ça devrait se produire au niveau du ministère de l'Éducation. Ça devrait se produire aussi au niveau des commissions scolaires. Si, par exemple, je suis habilité, si le ministère me donne directement mes

subventions, si je les reçois, moi, dans l'école, il n'y a peut-être pas besoin d'avoir un aussi gros service des finances à la commission scolaire pour me soutenir, m'envoyer l'argent puis faire les chèques à ma place. Alors, peut-être que c'est du monde dont on aurait moins besoin et de l'argent qu'on pourrait peut-être récupérer pour les écoles.

Donc, je pense que, quand on parle de ça, c'est le sens qu'on a en avant de nous autres. Mais je ne dis pas que ça se réalise facilement parce que, là où il y a de l'homme, il y a de l'hommerie, et les gens vont décentraliser, mais ils vont trouver une raison pour rester là. On disait en boutade à la CECM — ce n'est certainement pas de votre temps, M. Ouimet — que toutes les écoles fermentaient mais que le siège social continuerait à fonctionner parce qu'il s'autonourrit de besoins. Il est là pour les écoles.

La Présidente (Mme Blackburn): Quelqu'un qui disait...

Une voix: ...

Une voix: Probablement pas, oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ...que les structures, je pense que ça serait comme terminé.

M. Ouimet: Un dernier volet concernant les structures de gestion: Est-ce possible d'atteindre le modèle que vous souhaitez sans modifier les structures actuelles, sans modifier le régime du système scolaire actuel?

M. L'Italien (Wilfrid): Il va falloir qu'on modifie les mandats, en tout cas, ou les missions des commissions scolaires pour réaliser ce qu'on veut avoir, nous. Actuellement, le ministère donne aux commissions scolaires, et les commissions scolaires délèguent des choses à l'école, puis, des fois, ce n'est pas grand-chose qui est délégué à l'école. Nous, on rêve d'un système où le ministère donnerait aux écoles ce dont elles ont besoin pour leur fonctionnement, donnerait à une structure intermédiaire — appelons-la une commission scolaire — ce dont elle a besoin, elle, pour fonctionner et donner les services qu'on lui a reconnus dans la loi auprès des écoles. Et cette structure intermédiaire pourrait aussi recevoir d'autres délégations, mais, cette fois, de la part des écoles. Les écoles, ensemble, pourraient décider de demander à la commission scolaire de — je ne sais pas, moi — s'occuper du chauffage, par exemple, mais on serait peut-être en mesure de s'en occuper nous-mêmes.

En tout cas, ça change un peu la perspective du système. Ça ramène vraiment le focus sur l'école, mais il va falloir que ça se fasse de cette façon-là. Si on ne le fait qu'en paroles en disant: Oui, oui, bien, vous le mentionniez tantôt, à la CECM, ça fait quatre ans, et il y a encore des relents qui ressemblent bien gros à de la

centralisation. Quand j'ai un rapport de 50 pages à compléter pour donner à mon patron puis que c'est le même rapport pour tout le monde, on ne peut pas parler bien, bien gros...

Une voix: Cas par cas.

M. L'Italien (Wilfrid): ...d'originalité d'une place à l'autre et de marge de manoeuvre.

M. Ouimet: Mais c'est porteur d'avenir, ce que vous suggérez...

La Présidente (Mme Blackburn): Il y a 130 écoles, je pense, nous a-t-on dit, ce matin, à la CECM?

M. L'Italien (Wilfrid): Non, plus que ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Deux cent cinquante et quelques?

M. L'Italien (Wilfrid): Incluant le secteur anglais, oui, c'est quelque chose comme 200...

La Présidente (Mme Blackburn): Et puis, au Québec, 3 000 écoles, ça fait beaucoup pour donner des budgets particuliers identifiés à chacune des écoles. J'essaie de vous suivre, là. Je suis favorable à cette idée d'une imputabilité de l'école et, en même temps, je ne suis pas certaine que ce modèle-là, demain matin, la ministre ou le ministre de l'Éducation, quel que soit le parti, commence à établir des budgets pour chacune des écoles. Ça serait un peu compliqué. Je vous dis juste spontanément, là, je réponds comme ça. Moi, une question...

M. L'Italien (Wilfrid): Peut-être, si vous permettez, Mme Blackburn...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, je vous en prie.

M. L'Italien (Wilfrid): C'est qu'actuellement le ministère de l'Éducation, quand il envoie aux commissions scolaires les différentes allocations, il a lui-même, avant, fait le calcul pour chacune des écoles. C'est la somme de ça qu'il envoie au niveau des commissions scolaires. Alors, la marge n'est pas grande à arriver puis de dire: Au lieu de l'envoyer, je ne sais pas moi, à la commission scolaire, je l'envoie à la caisse populaire de mon quartier et je vais la gérer.

La Présidente (Mme Blackburn): Moi, je vous suis bien, mais c'est le contrôle, l'évaluation et l'imputabilité. Là, ça devient un peu plus compliqué pour un État qui a la responsabilité, lui, au plan de l'administration financière, d'avoir clairement à identifier la personne imputable à l'administration des budgets.

Ma question était d'un tout autre ordre. On a entendu des intervenants qui étaient en faveur du redoublement et d'autres qui étaient contre. Là-dessus, il n'y a pas comme unanimité de pensée. C'est variable. Aujourd'hui, le CRIRES nous a dit que les enfants en difficulté d'apprentissage ou pour raisons de comportement nous coûtaient 1 000 000 000 \$ au primaire et secondaire; 375 000 000 \$ ou 370 000 000 \$ — l'écart est si peu quand on est rendu dans ces chiffres-là — exclusivement pour le redoublement. Quand on cherche comment réaménager, ça commence à être impressionnant, ces chiffres-là. Alors, la question que je me posais, c'était: Si on laissait à une école comme la vôtre — Louis-Joseph-Papineau, je pense...

M. L'Italien (Wilfrid): C'était avant, oui.

La Présidente (Mme Blackburn): C'était avant.

M. L'Italien (Wilfrid): Oui, mettons qu'on...

La Présidente (Mme Blackburn): ... — dire: Écoutez, on vous garde la même enveloppe, mais, plutôt que de faire du redoublement aux élèves, ils ne reprendraient que les matières dans lesquelles ils ont éprouvé des difficultés ou un échec... Donc, ils feraient leur secondaire II avec tous les autres, sauf qu'ils seraient en secondaire I en mathématiques ou en français. Évidemment, avec le calcul budgétaire, actuellement, vous perdriez l'équivalent d'un élève parce que, plus il redouble, plus on est obligé de payer pour lui; un an de plus généralement. Est-ce que ça apparaîtrait une mesure acceptable chez vous? Et comment est-ce que vous fonctionniez? Est-ce que vous êtes en faveur, oui ou non, du redoublement? Et comment traitez-vous ces cas-là chez vous?

M. L'Italien (Wilfrid): Vous savez, le redoublement, je pense qu'il ne faudrait pas le changer, changer le nom et vivre la même chose. Là, actuellement, quand on dit que le redoublement est onéreux, il faudrait le faire disparaître, c'est-à-dire que l'élève ne reste pas un an de plus dans le système, comme vous le décrivez... Actuellement, avec le régime pédagogique qu'on vit... Prenons l'exemple de l'élève qui a échoué, mettons, son français en première secondaire et qui réussit toutes ses autres matières. On lui donne la promotion en deuxième secondaire et il reprend son français de première secondaire. Cet élève-là, quand il va arriver en cinquième secondaire, il va être en train de prendre du français de quatrième secondaire et il n'est pas «certifiable». Il va falloir qu'il revienne à l'école pour finir son français de cinquième secondaire. Je n'en suis pas sûr, peut-être qu'il y a moyen de trouver de l'organisation de temps partiel pour ces élèves-là ou qu'il y ait d'autres écoles où ils vont pouvoir aller continuer, mais, juste ça, moi, je dis: Des fois, ça apparaît des solutions miracle, puis ce n'est pas toujours la solution miracle. Puis je ne suis pas sûr qu'on va faire des économies.

Ce qu'on vous dit, nous, là-dedans, c'est: Il y a un moyen de faire ce qu'on appelle des cheminements adaptés. On a besoin de marges pour ça. Moi, il faudrait que je sois capable, par exemple, de dire à un élève: Tu n'as pas répondu à l'exigence, mettons, de la géographie à l'intérieur de ton cours secondaire, mais ça ne t'empêchera pas d'avoir ton diplôme de fin d'études secondaires. Ça, je serais capable, si j'ai cette marge-là, de le réaliser. Alors, il y a un moyen, à ce moment-là, de faire des cheminements adaptés, c'est-à-dire que je vais augmenter mon nombre de périodes en mathématiques ou en français, là où il y a des difficultés. Il y a des aménagements possibles, et on pourrait arriver à faire en sorte que la majorité des élèves passent cinq ans au niveau de leur cours secondaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais vous n'avez pas donné votre avis sur les vertus du redoublement...

M. L'Italien (Wilfrid): C'est parce qu'on ne fait pas...

La Présidente (Mme Blackburn): ... parce que, ce qu'on nous présentait comme statistique, c'est qu'un élève qui a redoublé au primaire, fatalement, connaît des échecs au secondaire et qui mènent généralement à l'abandon, et que ça n'était pas un facteur de réussite ou d'encouragement que de le faire redoubler la deuxième, troisième, quatrième ou cinquième année, ou de le garder une année de plus au primaire.

M. L'Italien (Wilfrid): Si vous permettez, madame, peut-être M. Voisard qui est...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Voisard.

• (22 heures) •

M. Voisard (René): Il y a peut-être mésentente sur le terme «redoublement». Actuellement, ce que vous décrivez, un élève qui a eu un échec en français et qui a réussi dans les autres disciplines va pouvoir accéder au niveau supérieur dans les autres disciplines, sauf en français. Alors, ce n'est pas ce que, nous, dans notre vocabulaire, on appelle le redoublement. Le redoublement, c'est quand un élève, par exemple, à l'école, a échoué dans les trois matières de base, français, mathématiques, anglais, et que ses notes, ailleurs, étaient faibles, et que, là, on lui demande de recommencer au complet son degré. Ça, c'est un élève qui double sa classe, et, là, ça pose des difficultés de motivation parce qu'il a réussi dans certaines disciplines, et puis on lui demande recommencer, et ça peut le mener plus facilement au décrochage. L'élève qui a échoué dans une discipline, ce n'est peut-être pas celui-là qui est sur le bord du décrochage, c'est celui qui a deux ans de retard, par exemple, dans une discipline, alors que ses compagnons sont en quatrième secondaire et que, lui, il est encore en deuxième dans cette discipline-là. Alors là, ça

nous prend des mesures pour être capable de le supporter pour qu'il n'ait pas ces deux ans de retard. Un an, ça se contrôle, mais c'est au terme qu'il y a un problème aussi, comme c'était décrit tantôt, quand les autres vont avoir terminé, lui, il n'aura pas terminé dans cette matière.

La Présidente (Mme Blackburn): Une dernière question. Dans votre mémoire, vous avancez comme hypothèse...

M. L'Italien (Wilfrid): Vous permettez, madame?

La Présidente (Mme Blackburn): ...l'idée d'un système descriptif d'attestation, d'attestation d'études, j'entends, là.

M. L'Italien (Wilfrid): Tantôt, c'est parce que vous aviez élargi votre question au primaire, et M. Émery, c'est un directeur d'école primaire...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Je m'excuse, M. Émery.

M. L'Italien (Wilfrid): ...peut-être qu'il pourrait nous parler du redoublement au primaire, ce que ça a l'air.

M. Émery (Pierre): Simplement le resituer parce que, évidemment, le redoublement, on l'analyse souvent comme c'est le cas au secondaire, mais on est tous d'accord que, souvent, il date du primaire, etc. Vous parliez de mesures pratiques, madame, je pense que le but de la commission, c'est d'arriver...

La notion de redoublement est reliée à une notion de rythme d'apprentissage uniforme. Si on faisait le tour, ceux qui ont des enfants, et qu'on se disait «À quel âge a commencé à parler ou à marcher notre enfant?» je suis sûr qu'on n'arriverait pas tous au même âge, à un an, à huit mois. Souvent, au primaire, c'est peut-être une erreur de notre système, on crée des notions de redoublement, surtout au début d'apprentissage. C'est peut-être plus spécifique, c'est peut-être plus visible dans des milieux montréalais, compte tenu qu'on a souvent un problème de langue compte tenu de la clientèle qui arrive. Il n'est pas évident que... Aussitôt qu'on met une barrière de temps, l'enfant peut échouer. Par exemple, en première année, s'il n'a pas rencontré tel, tel et tel exemple, il échoue. Pourquoi il ne serait pas possible ou envisageable, peut-être, au niveau de redoublement, si on veut individualiser un peu plus notre enseignement, de parler de redoublement après comme le premier cycle? Peut-être qu'on pourrait déjà... L'enfant prendrait peut-être un an et demi pour apprendre sa première année, mais, après ça, il y a une question de rythme et il peut se rattraper.

Alors, peut-être qu'il y aurait des choses à regarder sous cet aspect-là. Au primaire, au lieu d'y aller peut-être première, c'est fini, deuxième, c'est fini,

troisième... agrandir notre champ de, si je peux me permettre, certification, en tout cas approbation, et je suis sûr qu'on changerait la notion de redoublement, beaucoup, en tout cas, au primaire, et probablement que ça favoriserait nos enfants qui arrivent à la fin du primaire à avoir moins... C'est difficile quand un enfant, dès sa première ou sa deuxième année, vit avec une notion de redoublement sur les épaules.

La Présidente (Mme Blackburn): Et ça n'est pas possible à l'intérieur du régime pédagogique actuellement? Parce que les objectifs...

M. Émery (Pierre): Je pense que ça ne serait pas si compliqué que ça, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): C'est possible? Ah oui? C'est ce que je pense aussi.

M. Émery (Pierre): Présentement, non, mais avec, je pense, quelques modifications, ça ne serait pas si compliqué que ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Les objectifs à atteindre après le premier cycle, et ainsi de suite, ça serait suffisant. Bien. Votre système descriptif d'attestation.

M. L'Italien (Wilfrid): Oui, en fait, c'est parce qu'on parlait du diplôme. Il y a, on y croit, un diplôme de fin d'études secondaires, c'est évident. Maintenant, de la façon qu'il est fait, actuellement... Moi, si je vous dis qu'au secondaire on a le D.E.S., le D.E.P. et les A.S.P., je ne suis pas sûr que, dans la population, ça décrit beaucoup de choses. Par contre, on en fait état énormément, qu'un jeune n'ait pas un D.E.S., c'est un paria, c'est un rejeté, c'est un décrocheur, il n'a pas fini son cours. Des fois, il n'est pas loin d'avoir fini son cours, puis, des fois, un employeur pourrait peut-être considérer, même si l'élève n'a pas tout à fait terminé son D.E.S., de voir c'est quoi les compétences que cet élève-là a acquises au niveau de son cours secondaire.

Pour ce faire, ça nous prendrait simplement un genre de bulletin, qui ne viendrait pas nécessairement de l'école, mais qui viendrait du ministère, un bulletin officiel où on retrouverait là-dedans les compétences de l'élève, là où il est rendu. Ça pourrait lui servir par après. Comme Pierre disait tantôt, la formation va peut-être se faire en des temps différents, mais ça pourrait aussi être plus indicatif ou plus descriptif auprès des gens qui ont à les voir. Actuellement, si vous regardez un diplôme de votre enfant, vous allez avoir les mathématiques, je ne sais pas, je ne me souviens plus des numéros, 064, 534, puis, quand l'autre a 064, 414, ça ne vous dit pas grand-chose, et à personne ça ne dit quelque chose, à moins d'être dedans. Alors, c'est un peu ça qu'on dit: Être un peu plus clair auprès du... Pour le jeune aussi, parce que le jeune qui sait ce qu'il est en train de faire...

Dans le rapport Pagé, il y a un élément qui est assez intéressant qui s'appelle le PIF, c'est un programme individuel de formation qui préconise que, dans une école orientante, en début de secondaire, un élève se fait un programme individuel de formation, il a son programme. C'est quoi que tu veux faire dans la vie? Tu inscrais c'est quoi que tu fais puis c'est quoi que t'as besoin pour y arriver. Rendre l'élève conscient de ce qui se passe puis de ce qui arrive et le faire participer à sa réussite, en fait à être meilleur dans ses apprentissages.

Merci à vous de nous avoir reçus, vous êtes bien fins. Vous avez été bien patients.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. L'Italien, M. Voisard, M. Émery et M. Monette, de votre contribution aux travaux de la commission. Vous avez été pratiques dans vos recommandations. Nous tenterons de l'être tout autant dans les conclusions et les recommandations de la commission. Le rapport sera remis à la ministre de l'Éducation, je le rappelle, en temps utile nous l'espérons, pour qu'elle puisse en tenir compte au moment où elle aura à prendre des décisions sur l'avenir de l'éducation au Québec. Je voudrais juste vous rappeler que le décrochage scolaire, il est vrai à Montréal et il est vrai dans les milieux ruraux, il est aussi grand — et ça, chaque fois qu'on aborde cette question, on ignore cette réalité — pas pour les mêmes raisons, mais c'est un fait.

M. L'Italien (Wilfrid): Solutions différentes, à ce moment-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Alors, je voudrais, là-dessus, terminer, parce qu'on aurait encore longtemps à s'entretenir, et vous remercier de votre participation. J'inviterais les membres de la commission à rester une minute, de façon informelle. La commission suspend ses travaux jusqu'à demain, 10 heures.

(Fin de la séance à 22 h 8)