



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 (3)

Le jeudi 29 août 1996 — N° 9

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 jeudi 29 août 1996

Table des matières

Auditions	1
Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM)	1
Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)	13
Fédération des associations de l'enseignement privé (FAEP)	20
Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)	31
Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM)	40
Déclic	49
Action démocratique du Québec (ADQ)	60
Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)	72

Intervenants

Mme Jeanne L. Blackburn, présidente
M. Yvon Charbonneau, président suppléant

M. Léandre Dion
M. Jean-Guy Paré
M. Lawrence S. Bergman
M. Robert Kieffer
M. Rémy Désilets
M. François Ouimet
Mme Jocelyne Caron
M. Yves Beaumier
Mme Diane Barbeau
M. Russell Copeman
Mme Hélène Robert
M. Mario Dumont

- * M. Jacques Mongeau, CSIM
- * M. Maurice Poirier, idem
- * Mme Nicole Ranger, idem
- * M. Alfredo Folco, idem
- * Mme Liliane Marcoux, AQPDE
- * M. Pierre Leclerc, FAEP
- * M. Auguste Servant, idem
- * M. Normand Lalonde, APAPI
- * M. Alain Charette, idem
- * M. Charley Levy, CEPGM
- * Mme Sonia Lombart, Déclic
- * M. Benoit Bernier, idem
- * Mme Chantal Guérin, idem
- * Mme Marie-Chantal Pelletier, ADQ
- * Mme Patricia Saint-Jacques, idem
- * M. Sylvain Frenette, idem
- * Mme Hélène Nolin, AQPF
- * Mme Monique Bernard, idem

- * Témoins interrogés par les membres de la commission

Le jeudi 29 août 1996

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

(Dix heures six minutes)

La Présidente (Mme Blackburn): M. le secrétaire, nous avons quorum. Je déclare...

Est-ce qu'il y a des remplacements?

Le Secrétaire: Oui, Mme la Présidente. M. Facal (Fabre) par M. Dion (Saint-Hyacinthe).

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

M. Dion: Bonjour, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): Ça me fait plaisir de vous voir des nôtres. Je rappelle que la commission tient des audiences dans le cadre d'un mandat d'initiative qu'elle s'est donné. L'objectif est d'entendre des mémoires sur des initiatives, des projets qui ont favorisé la réussite scolaire au secondaire. La commission, il va de soi, ne veut pas dédoubler les travaux des états généraux, n'a pas non plus la prétention de couvrir tous les sujets de réflexion possibles et imaginables autour de l'éducation. La commission s'est donné comme objectif simplement d'essayer de fournir aux acteurs du réseau un certain nombre, je ne dirais pas de modèles, mais de projets d'initiative qui ont eu des résultats heureux sur la réussite scolaire. Alors, c'est dans cette perspective qu'on a invité un certain nombre de groupes à venir nous faire leurs observations et des recommandations à ce sujet.

Alors, je vous remercie d'avoir accepté notre invitation. Et, avant de passer à la présentation du premier groupe entendu ce matin, j'aurais besoin du consentement de cette commission pour déroger aux horaires habituels des commissions. C'était déjà prévu que nous siégeons... Mardi, à l'ouverture de la commission, on avait convenu qu'on n'avait qu'une heure pour le lunch, c'est-à-dire qu'on suspendait nos travaux à 13 heures pour les reprendre à 14 heures. Ça avait été adopté. Cependant, autre modification, le dernier groupe serait entendu à 18 heures et non pas à 19 heures, et, à 19 heures, ça nous permettrait, à ce moment-là, d'ajourner. Est-ce qu'on a un consentement?

M. Charbonneau (Bourassa): Oui.

Auditions

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Alors, j'inviterais... Ils ont déjà pris place. Je salue donc les représentants du Conseil scolaire de l'île de Montréal, son président, M. Mongeau. Je vous souhaite la bienvenue et je vous invite à présenter les personnes qui vous accompagnent.

Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM)

M. Mongeau (Jacques): Merci, Mme la Présidente. Je voudrais d'abord vous remercier ainsi que les membres de cette commission de nous avoir invités à faire connaître nos opinions sur le sujet de la réussite éducative au secondaire. Ce matin, m'accompagnent ici, directement à ma gauche, le vice-président du Conseil scolaire de l'île de Montréal, M. John De Luca, et, à ma droite, Mme Nicole Ranger, la directrice générale du Conseil scolaire; à la gauche, par la suite, M. Alfredo Folco, qui est notre conseiller-cadre en planification et développement, et M. Maurice Poirier, qui est le directeur du Centre métropolitain de lutte au décrochage scolaire, qui est un centre qui, comme vous le savez peut-être, a été établi par la Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal et qui est entièrement financé par des dons privés. Alors, la Fondation du Conseil scolaire de l'île de Montréal a présenté un petit mémoire que nous avons mis en annexe à notre mémoire, et c'est la raison pour laquelle M. Poirier, son directeur, est ici.

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

Une voix: Bonjour.

La Présidente (Mme Blackburn): Nous vous écoutons.

• (10 h 10) •

M. Mongeau (Jacques): Alors, Mme la Présidente, le Conseil scolaire de l'île de Montréal, de par sa vocation, s'intéresse aux phénomènes propres à un milieu fortement urbanisé qui ont une incidence sur les caractéristiques des populations scolaires. Ces problématiques peuvent se retrouver ailleurs, mais leurs impacts sont particulièrement significatifs à Montréal. Ce mémoire souligne les réalités et les besoins de l'île de Montréal en matière de réussite scolaire et met particulièrement l'accent sur le phénomène de défavorisation qui continue d'empêcher une véritable égalité des chances en matière de réussite scolaire. Comme le souhaite la commission de l'éducation, le Conseil scolaire met aussi de l'avant des voies de solution et des pistes d'action qui visent à promouvoir une telle réussite en milieux défavorisés.

L'analyse de la situation. Entre 1986 et 1991, le Québec a réussi à dépasser Terre-Neuve — 15,8 % — au chapitre de la pauvreté et à se hisser au premier rang des provinces canadiennes avec un taux de 16,2 %. La région métropolitaine de recensement de Montréal et la ville de Montréal en particulier constituent le milieu où la pauvreté est la plus grande au Canada et au Québec. L'île de Montréal compte plus de la moitié des familles

à faibles revenus du Québec, soit 51,4 %. En nombre absolu, 159 120 familles à faibles revenus, c'est six fois de plus que dans la capitale: pour une famille pauvre constatée à Québec, on en recense six à Montréal.

La défavorisation, pour nombre de jeunes d'âge scolaire, est un lourd handicap, et, si l'éducation est maintenant plus facilement accessible à tous, tous ne profitent pas également du système d'éducation, et l'on est encore bien loin de l'idéal démocratique de l'égalité des chances. Le ministère de l'Éducation a depuis longtemps reconnu les relations étroites existant entre l'école et la société. Il a accepté le fait que le succès ou l'insuccès scolaire ne peuvent s'expliquer seulement par l'accès facile à l'école et les aptitudes intellectuelles des enfants.

La pauvreté est plus qu'un handicap économique, elle est aussi une véritable disqualification tant sur le plan social que sur celui du vécu quotidien. D'une part, selon Statistique Canada, les risques d'échec scolaire des enfants issus de familles à faibles revenus sont presque deux fois supérieurs à ceux des autres enfants. D'autre part, une étude du Conseil scolaire portant sur le phénomène de l'abandon scolaire chez les 15-17 ans et le degré de défavorisation du milieu a démontré que le taux d'abandon scolaire s'amplifie avec l'augmentation du taux de défavorisation. En comparant les extrêmes, soit des plus défavorisés aux mieux nantis, on observe jusqu'à cinq fois plus de décrocheurs chez les plus défavorisés. Viser un taux de diplomation élevé sans tenir compte du phénomène de défavorisation nous apparaît peu réaliste à Montréal.

Des constantes importantes liées au taux de diplomation des écoles montréalaises ont été mises en relief par plusieurs travaux du Conseil scolaire. Ainsi, 99,7 % des écoles fréquentées par la population scolaire la plus défavorisée, soit les écoles situées dans le premier 20 % selon l'indice de défavorisation établi par le Conseil scolaire, se retrouvent parmi les dernières quant au taux de diplomation — les deux derniers rangs sur les 10 rangs déciles possibles. Nous avons également observé qu'aucune école se situant dans le premier 40 % du classement selon l'indice de défavorisation établi par le Conseil scolaire ne dépasse sur le quatrième décile quant au taux de diplomation.

Les obstacles à la réussite scolaire sont déterminés par un ensemble de facteurs d'ordres psychologique, économique, sociologique et structurel. Les causes des inégalités sont multiples et complexes, et les obstacles à la réussite scolaire en milieux défavorisés sont, entre autres, dus à plusieurs déterminismes sociaux. Le cheminement scolaire est affecté par l'origine sociale, par les variables familiales, par la maîtrise de la langue d'enseignement. Mais le cheminement scolaire est aussi déterminé par des facteurs structurels tels que les filières d'enseignement, les mécanismes de sélection et d'évaluation, la relation pédagogique et le type d'école.

Pour intervenir tant auprès des enfants eux-mêmes qu'auprès de leur milieu pour donner l'égalité des chances à l'élève d'un milieu défavorisé et pour profiter de ses ressources éducatives propres, l'école

doit se réinventer, faire preuve d'originalité, s'adapter. Les services à dispenser, les mesures à mettre en place ou la philosophie même de l'école doivent tenir compte du milieu de l'élève, un milieu qui a sa propre culture, qui a des ressources certaines, mais qui peut être démuné financièrement, sous-scolarisé et enfermé dans le cycle chronique de l'échec. Depuis plus de 20 ans, pour briser les effets du cycle de la pauvreté sur les enfants des milieux défavorisés et promouvoir la réussite scolaire, le Conseil scolaire et les commissions scolaires de l'île de Montréal luttent avec des moyens nettement insuffisants et presque exclusivement au primaire.

● (10 h 20) ●

Le plan sur la réussite scolaire mis de l'avant par le ministre de l'Éducation en juin 1992 préconise nombre de mesures pour l'ordre secondaire. Cependant, la population scolaire la plus à risque, les jeunes de milieux défavorisés, ne fait pas l'objet d'une attention suffisante dans ce plan à caractère national. Le Conseil scolaire, à cause même de ses ressources limitées, a dû restreindre ses interventions aux domaines particulièrement critiques pour le développement des jeunes de milieux défavorisés âgés de quatre à 13 ans.

Le Conseil scolaire souhaiterait aussi mettre le focus sur des actions favorisant la réussite scolaire chez les jeunes de milieux défavorisés fréquentant déjà l'école secondaire. Nous sommes convaincus que ce n'est pas une intervention seule ou un programme seul qui a un impact positif auprès des élèves à risque dans les écoles désignées, mais un ensemble de mesures et de ressources au préscolaire, au primaire et au secondaire qui, si elles se situent en continuité et en complémentarité, contribuent à la réduction des écarts.

L'une des mesures pouvant contribuer à lutter contre la disqualification sociale des jeunes de milieux défavorisés et contre l'abandon scolaire est la mise sur pied de services éducatifs destinés aux enfants âgés de trois ans. Les interventions au préscolaire, particulièrement à la maternelle quatre ans, ne peuvent seules réaliser l'égalité des résultats, mais contribuent de façon évidente à réaliser la réduction des écarts au niveau de la diplomation.

Les interventions au primaire et au secondaire par la stratégie des projets locaux, c'est-à-dire ressources additionnelles traduites en services directs à l'école, contribuent à faire aimer l'école, à intéresser les élèves aux cours et à les faire participer en classe. Si de telles mesures étaient supprimées, il ne fait nul doute que les écarts subiraient une augmentation dramatique entre les élèves provenant des milieux défavorisés et les élèves provenant de milieux mieux nantis.

Les réponses que l'école doit apporter aux besoins des parents et des enfants de milieux défavorisés ne sont pas toutes d'ordre pédagogique. Dans le but d'augmenter les chances de réussite scolaire des enfants, l'école doit travailler au développement non seulement des aptitudes, mais aussi des attitudes des enfants, d'où l'action indispensable, auprès des élèves, de l'orthophoniste, du psychologue et du psychoéducateur,

ces spécialistes du comportement langagier, des attitudes personnelles et du comportement en groupe.

Dans le but de rapprocher l'école du milieu et de mettre à profit les riches ressources qu'on y trouve, et aussi pour accorder aux enseignants une aide appréciable autrement inaccessible, certaines commissions scolaires engagent des parents ou des personnes du milieu à titre d'aide-enseignant ou de parent-ressource, selon l'appellation utilisée par l'une ou l'autre des commissions scolaires. Ces aides assument le rôle d'intermédiaire entre l'école, perçue comme une institution intimidante du savoir, et la communauté locale. Sous la direction de professionnels de l'enseignement, ils s'occupent de tâches pratiques et permettent à ces derniers de consacrer le maximum de leur temps aux élèves.

La mesure agents de milieu vise surtout à favoriser l'ouverture communautaire de l'école par la création de réseaux de communications entre le personnel de l'école, les parents et la communauté locale. La participation du milieu à la vie de l'école, les échanges d'information quant à la réalité scolaire ou quant aux besoins et aux attentes des parents ou des organismes communautaires sont grandement facilités par l'action des agents de milieu. On peut noter chez certains enfants défavorisés une faible capacité d'expression orale en classe, de même que leur peu d'attrance pour la lecture et l'écriture. Pour pallier à ces carences, certaines commissions scolaires élaborent des projets qui font appel aux services de personnes-ressources dont l'action se situe en complémentarité au travail d'apprentissage scolaire.

Nous avons déjà noté l'importance de prévoir un plus grand nombre de mesures favorisant la réussite scolaire et s'adressant spécifiquement aux jeunes de milieux défavorisés fréquentant l'école secondaire. Cette omission nous apparaît être la carence principale du plan actuel sur la réussite scolaire. Nous suggérons, entre autres, de mettre en place pour l'ordre secondaire, avec les adaptations requises, les mesures suivantes.

Les projets locaux. Les projets locaux sont élaborés par les commissions scolaires et doivent mettre l'accent autant sur l'acquisition des connaissances et l'augmentation du rendement scolaire, le développement de la capacité à résoudre les problèmes, l'amélioration de la communication interpersonnelle que sur la rencontre des besoins affectifs des élèves. Ces services complémentaires visent à contrer de façon ponctuelle des carences cognitives ou affectives manifestes ou à développer des habiletés et des techniques essentielles à la réussite scolaire.

L'arrimage de la formation professionnelle et des besoins de formation des jeunes. Il y a déjà plus de 20 ans, le ministère de l'Éducation établissait que la valorisation de la formation professionnelle devenait une priorité, et pourtant nous en sommes toujours à vouloir changer la perception sociale à l'égard des métiers et des techniques, et cela, particulièrement au secondaire. Il nous apparaît, dans un tel contexte, que la formation en alternance école-entreprise est l'un des éléments importants

pouvant contrer l'abandon scolaire et favoriser une utilisation optimale de la matière grise au Québec. La mise en place de projets à alternance école-entreprise pourrait contribuer à moyen terme à développer une motivation réelle des jeunes face à l'école, un désir de réussir dans un cadre de performance concret et proche des préoccupations et des attentes des jeunes, une formation véritablement qualifiante.

La maîtrise de la langue maternelle. L'attention qui doit être portée par tous les enseignants de tous les niveaux à l'enseignement et à la correction de la langue maternelle nous paraît être au cœur de tout effort visant à assurer le développement d'une réelle compétence langagière. Pour plusieurs jeunes issus de milieux défavorisés, le problème de la maîtrise de la langue maternelle ne se pose pas uniquement en termes de structure formelle de la langue. Ces élèves ne peuvent vraiment maîtriser cette langue première s'ils ne décodent pas les référents socioculturels propres à l'ensemble de la population québécoise.

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal a mis de l'avant au cours du printemps 1996 une recherche qui a pour objectif de préciser à quel point, à l'aube de l'an 2000, la défavorisation des élèves de son territoire est un obstacle à la réussite scolaire. Trois effets sur la réussite seront étudiés: en priorité, l'effet de la défavorisation du milieu de provenance de l'élève, puis, pour la clientèle du réseau public seulement, l'effet de la concentration de défavorisation en milieu scolaire, ainsi que l'effet de la désignation d'écoles pour fins de services en milieu scolaire défavorisé. L'ensemble des résultats de la recherche sera disponible vers la fin de l'année 1997.

En conclusion, nous espérons que la ministre de l'Éducation du Québec et le gouvernement du Québec continueront de favoriser l'adaptation de l'école montréalaise à son milieu en permettant, entre autres, au Conseil scolaire de promouvoir la réussite scolaire par des programmes allant de la petite enfance jusqu'à la fin du secondaire. Un tel soutien reconnaîtrait le fait que l'île de Montréal est un milieu où se vivent des situations problématiques qualitativement et quantitativement différentes qui peuvent être plus complexes que celles qui se vivent hors métropole. J'aimerais, madame, si j'en ai encore le temps...

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

M. Mongeau (Jacques): ...vous faire part seulement des recommandations, telles que listées, et, en plus des recommandations, de l'annexe, c'est-à-dire du petit mémoire de la Fondation.

La Présidente (Mme Blackburn): De la Fondation. Très bien. J'ai oublié de vous le dire au départ, il y a une heure au total, 20 minutes pour la présentation et 40 minutes pour l'échange avec les parlementaires, et vous n'avez que sept minutes, alors vous avez tout le temps.

M. Mongeau (Jacques): Merci, madame. Alors, quant aux recommandations du mémoire du Conseil scolaire que vous retrouvez, évidemment, en dernière page, nous prévoyons neuf recommandations.

1. La problématique de la réussite scolaire doit s'inscrire dans le contexte du respect des grandes valeurs démocratiques auxquelles sont attachés les citoyens du Québec, à savoir le souci de la justice sociale, de l'équité et de l'égalité des chances.

2. L'île de Montréal doit être reconnue comme une zone d'éducation particulière où existe un phénomène de défavorisation qui continue d'empêcher une véritable égalité des chances en matière de réussite scolaire.

3. La priorité doit être accordée en matière de mesures favorisant la réussite scolaire aux plus démunis de notre société, à ces jeunes de milieux défavorisés qui vivent dans une précarité constante. Il faut assurer l'égalité des chances par l'inégalité des ressources en s'assurant que l'utilisation des ressources profite aux plus démunis.

4. Tous les enseignants de tous les niveaux doivent apporter une attention particulière à l'enseignement et à la correction de la langue maternelle, puisque la compréhension et le maniement de la langue maternelle constituent pour plusieurs élèves de milieux défavorisés un obstacle majeur en matière de réussite scolaire.

5. L'école, pour donner l'égalité des chances aux élèves de milieux défavorisés et pour profiter de ses ressources éducatives propres, doit faire preuve d'originalité et s'adapter en tenant compte du milieu de l'élève.

6. Le Conseil scolaire de l'île de Montréal doit disposer des ressources qui lui permettront de promouvoir des actions favorisant la réussite scolaire chez les jeunes de milieux défavorisés fréquentant déjà l'école secondaire.

7. Le Conseil scolaire doit disposer, pour aider à la réduction des écarts entre les jeunes de milieux défavorisés et les jeunes de milieux mieux nantis, des ressources qui lui permettront d'assurer un ensemble de mesures au préscolaire, au primaire et au secondaire, même situées dans un cadre de continuité et de complémentarité.

8. La ministre de l'Éducation du Québec et le gouvernement du Québec doivent favoriser le maintien, l'expansion ou la mise en place des pistes de solution et des voies d'action préconisées pour les élèves de milieux défavorisés: au primaire, les services éducatifs à la petite enfance, la maternelle quatre ans, les projets locaux et, au secondaire, les projets locaux et l'arrimage de la formation professionnelle et les besoins de formation des jeunes.

J'aimerais, pour terminer, vous faire part des recommandations au niveau de la Fondation du Conseil scolaire dont vous avez un petit mémoire à l'Annexe A et qui recommande ce qui suit.

1. Une attention plus grande que celle qui leur est présentement offerte doit être apportée aux élèves du

primaire qui éprouvent des carences d'apprentissage. Tous les cas de décrochage étudiés par le personnel du Centre, de même que les décrocheurs avec qui le personnel a communiqué ont connu sans exception des retards ou des difficultés d'apprentissage non résolus au primaire. Nous sommes d'avis que plus d'attention et d'efforts doivent être consacrés aux élèves du primaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

2. Le système de récupération qu'offrent les écoles aux élèves de secondaire I et secondaire II est inadéquat et inadapté. D'une part, l'enseignement donné à ces élèves devra être plus personnalisé qu'il ne l'est présentement et, d'autre part, le nouveau régime dit de cheminement particulier pour ces élèves un cul-de-sac pire que l'ancien curriculum appelé professionnel court. Le curriculum de cheminement particulier doit être modifié dans les meilleurs délais.

3. Le système scolaire n'a pas les ressources adéquates pour répondre aux besoins des élèves de 13 à 16 ans qui sont à risque de décrocher. Toute une série de mesures sont disponibles pour les élèves de 16 ans et plus, ce qui est bien, mais, pour les groupes d'âge de 13 à 16 ans, peu de ressources sont offertes tant aux élèves à risque de décrocher qu'à ceux qui ont décroché. Les élèves de ces groupes d'âge devraient être mieux ciblés à l'avenir si l'on veut améliorer le taux de réussite scolaire au secondaire.

4. Dans plusieurs quartiers, les liens qui doivent être tissés entre les écoles de quartier et les organismes populaires qui s'occupent des jeunes ne sont pas assez solides. Nous avons déjà mentionné ce problème dans notre mémoire, mais nous croyons important d'y revenir. Des modes de communication et de collaboration efficaces devront être établis entre les organismes et les écoles de quartier pour pouvoir aider les jeunes en tout temps, qu'ils soient à l'école ou en dehors de celle-ci. Une façon d'améliorer la situation actuelle serait de publiciser les ententes qui fonctionnent bien à cet égard, telles celles des organismes mentionnés précédemment. De plus, pour être des interlocuteurs valables auprès des écoles et des autres acteurs sociaux, des sources de financement stables et récurrentes devront leur être accordées par les pouvoirs publics.

5. Les raccrocheurs de 16 ans qui fréquentent les écoles de raccrocheurs et les cours d'éducation des adultes semblent motivés et fiers de fréquenter ces lieux. Ils ont le sentiment d'y être bien accueillis. Nos écoles régulières auraient avantage à examiner les modèles d'organisation qu'on y applique afin de les adapter à leur situation particulière et d'en arriver ainsi à diversifier les voies d'apprentissage offertes au secteur des jeunes.

6. Comme plusieurs autres organismes l'ont déjà fait, nous préconisons que la fin des apprentissages obligatoires communs soit fixée à la fin du secondaire III afin que puissent débiter par la suite les apprentissages des options qui mènent à une formation supérieure ou à la formation professionnelle. C'est un modèle d'organisation du curriculum qui est largement répandu et qui

favoriserait la persévérance scolaire en fixant une étape additionnelle que la majorité des élèves pourrait atteindre plus facilement. Quant à la question que pose la commission sur le réaménagement des diplômés à l'intérieur de cette structure, nous ne formulons pas de recommandations particulières à cet égard, n'étant pas des spécialistes de ces questions, ce qui nous ramène à notre observation de départ, à savoir que, si chacun faisait sa part au Québec dans la lutte au décrochage scolaire, selon ses responsabilités et compétences, nos enfants réussiraient mieux à l'école.

Voilà, Mme la Présidente, les recommandations tant de la part du Conseil scolaire de l'Île de Montréal que de sa Fondation.

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

M. Paré: Bonjour, messieurs, madame aussi. Félicitations pour votre mémoire. J'aimerais en connaître un peu plus sur le Centre de lutte au décrochage scolaire avant de poser une question. Est-ce que vous pouvez nous introduire ça rapidement?

M. Mongeau (Jacques): Oui. Je vais demander à M. Poirier de vous le décrire, parce que c'est lui qui en est le directeur, même si je le connais bien.

M. Paré: Oui? Ha, ha, ha!

M. Mongeau (Jacques): Et M. Poirier et le Centre. Ha, ha, ha!

M. Paré: O.K.

M. Mongeau (Jacques): M. Poirier.

M. Poirier (Maurice): Merci. Le Centre est un lieu de référence et d'accueil pour les parents dont l'enfant a décroché ou pour les jeunes, aussi, qui ont décroché et qui veulent rattracher. Le Centre travaille en étroite collaboration avec les organismes communautaires de l'Île de Montréal qui suivent annuellement environ 1 500 jeunes qui ont décroché de l'école secondaire et ces organismes-là tentent de réintroduire ces élèves-là dans le circuit scolaire, et c'est avec nous, évidemment, qu'ils travaillent.

• (10 h 30) •

Alors, ce que nous faisons quotidiennement, disons, c'est deux choses principales. La première, c'est que nous répondons aux demandes de parents, qui nous demandent: Qu'est-ce que je fais? mon garçon a décroché, ma fille a décroché; qu'est-ce que je fais? Alors, nous, ce que nous faisons, c'est que nous avons répertorié l'ensemble des ressources scolaires et communautaires sur l'Île de Montréal et nous sommes en communication avec à peu près 125 organismes et c'est vers ces organismes-là que nous dirigeons les parents ou les élèves qui s'adressent à nous.

Le deuxième travail que nous faisons, c'est que nous publions un bulletin à l'intention des parents, à l'intention des groupes communautaires, afin de faire connaître les diverses expériences qui se font en termes de rattrachage scolaire. Le dernier bulletin, il va paraître à 200 000 exemplaires, distribué à 200 000 exemplaires sur l'Île de Montréal, et il s'adresse aux parents spécifiquement et il s'intitule «Le rôle des parents dans la lutte au décrochage scolaire». Alors, essentiellement, donc, c'est ça.

J'ajouterais un petit élément aussi que je trouve excessivement important et je voulais le mentionner: l'apport des organismes communautaires dans la lutte au décrochage scolaire est capital. Selon notre expérience, s'il n'y avait pas d'organismes communautaires sur l'Île de Montréal, les décrocheurs seraient encore beaucoup plus nombreux. Il y a une trentaine d'organismes communautaires qui, demain matin, vont se regrouper officiellement de façon à pouvoir avoir une voix auprès des différents paliers gouvernementaux pour qu'ils soient reconnus comme un apport tout à fait spécifique dans la lutte au décrochage. Alors, c'est pour ça que, dans nos recommandations, nous disons qu'il faudrait établir des liens très étroits entre l'école et les organismes communautaires pour prendre en charge les élèves qui décrochent et qui veulent rattracher.

M. Paré: Ceci est financé par votre Fondation.

M. Mongeau (Jacques): Oui, ceci est financé par la Fondation.

M. Paré: Les partenaires privés.

M. Mongeau (Jacques): Par des partenaires privés dont le principal... Nous avons trois principaux commanditaires, mais disons que, parmi les trois, le principal, il a été le premier, c'est la Fédération des caisses populaires de Montréal, de l'ouest de Montréal. Il y a Hydro-Québec, il y a la compagnie Esso Impériale. Je crois que ce sont nos trois commanditaires majeurs. Maintenant, nous avons...

Une voix: Bell.

M. Mongeau (Jacques): Bell Canada. Et nous en avons beaucoup d'autres mais, évidemment, qui sont plus mineurs, mais, chaque année, nous allons cogner à leur porte et je dois vous dire qu'en général les compagnies à Montréal où nous cognons à la porte sont vraiment généreuses et sont vraiment réceptives face au problème du décrochage scolaire. Et le Centre est entièrement financé par ces dons-là.

M. Paré: Entièrement.

M. Mongeau (Jacques): Entièrement.

M. Paré: O.K. Il y a plusieurs points de convergence avec les autres mémoires qu'on a entendus depuis

trois jours. Il y en a un qui a une petite dissonance, à la page... celui de la Fondation, au cinquième, où vous dites que «les raccrocheurs de 16 ans qui fréquentent les écoles de raccrocheurs et les cours d'éducation des adultes»... Il y a plusieurs mémoires qui nous ont dit que ces jeunes décrocheurs ne devraient pas fréquenter l'éducation des adultes et plutôt les intégrer à l'intérieur d'autres, dans leur problématique elle-même, c'est-à-dire avec les jeunes.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Poirier, en même temps vous pourriez peut-être nous dire, les organismes communautaires, c'est de quelle nature, quel genre d'organisme, la Chambre de commerce ou quelque chose... En même temps.

M. Poirier (Maurice): D'accord. Si vous me permettez, je vais répondre à la question d'abord.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Poirier.

M. Poirier (Maurice): Voici, on est d'accord avec vous. Quand on parle, nous, d'écoles de raccrocheurs, on parle d'écoles pour les 16-18 ans. À Montréal, il s'est développé depuis quelques années plusieurs écoles de ce type et il y en a d'autres qui sont en train de se développer en région. Nous ne sommes pas favorables — l'expression n'est peut-être pas correcte dans notre mémoire — nous ne sommes pas favorables à mêler des jeunes de 16 ans avec des adultes de 40 ans. Ce n'est pas ça que nous voulons dire. Ce que nous disons, nous, c'est que les modèles d'organisation, actuellement, des écoles de raccrocheurs, comme l'école Ferland à Montréal, comme l'école Marie-Anne, comme l'école à Baldwin-Cartier, et il y en a une autre, bon, il y en a plusieurs, c'est des écoles dont le modèle organisationnel a été fait expressément pour des jeunes de 16-18 ans qui avaient décroché de l'école et qui n'avaient plus aucun intérêt. Et ce que nous disons, c'est que les élèves de ces centres-là, parce que je les ai visités à plusieurs reprises, sont beaucoup plus motivés que quand ils étaient à l'école secondaire. Et nous invitons les écoles secondaires régulières à aller voir les modèles organisationnels de ces centres-là, alors, pour peut-être adapter leur modèle organisationnel. Les groupes communautaires... Excusez, est-ce que ça répond?

M. Paré: Oui, merci.

M. Poirier (Maurice): La question des groupes communautaires, Mme la Présidente, ils ont nom Entre la rue et l'école, ils ont nom l'Entre-gens 18-30, Revdec, l'Ancre des jeunes, etc., ce sont tous des groupes qui sont nés dans le milieu, soit à ville d'Anjou, soit dans Hochelaga-Maisonneuve, soit à Verdun, en tout cas un peu partout, formés de citoyens et de citoyennes du quartier, d'anciens éducateurs, de travailleurs sociaux,

de gens d'affaires, etc., qui ont formé une corporation, qui se sont loué un local à quelque part et qui, avec des professionnels — et j'insiste beaucoup là-dessus — des professionnels, bien souvent qui n'ont pas d'emploi, des jeunes professionnels des universités, soit des travailleurs sociaux, soit des psychologues, soit des psychoéducateurs, etc., etc., ou des techniciens en travail social, eh bien, accueillent les jeunes qui ont laissé l'école secondaire. Alors, il y en a à peu près une trentaine sur l'île de Montréal. Ils se sont financés par des soupers-spaghetti, par Centraide ou par des dons, comment vous appelez ça, MM. les députés...

Une voix: Support...

La Présidente (Mme Blackburn): Budget hors normes.

Une voix: Budget discrétionnaire.

Une voix: Support à l'action bénévole.

La Présidente (Mme Blackburn): Support à l'action bénévole.

M. Poirier (Maurice): Oui, c'est ça. Alors, chaque député, là où se trouve un organisme communautaire, le député du coin ou la députée a toujours une subvention discrétionnaire à donner à ces organismes communautaires. Mais, nous, ce que nous voulons, et là-dessus, c'est pour ça que nous avons, au Centre métropolitain, contribué à former un regroupement, une association de ces organismes communautaires, justement pour assurer un financement stable et récurrent de la part des pouvoirs publics, de façon à reconnaître l'apport de ces organismes-là dans la lutte au décrochage scolaire. Nous affirmons, nous, qu'une lutte efficace au décrochage scolaire ne sera pas vraiment efficace si on ne fait pas appel aux organismes communautaires qui sont très bien placés pour connaître les besoins du quartier, les besoins des jeunes, parce qu'ils sont beaucoup plus près des besoins que l'école secondaire peut l'être. Ça paraît peut-être dur, Mme la Présidente, ce que je dis là, mais, ça, c'est l'expérience que nous avons acquise depuis un an et demi en travaillant étroitement avec les organismes communautaires.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Paré, ça va?

M. Paré: Vous nous dites que le système de récupération qu'offrent les écoles au secondaire I et au secondaire II est inadéquat. Qu'est-ce que vous proposez?

M. Poirier (Maurice): Vous me permettez?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Poirier.

M. Poirier (Maurice): Oui. Vous avez remarqué que nos recommandations de la Fondation sont crues...

M. Paré: Oui.

M. Poirier (Maurice): ...sont très crues, et sans nuances, c'était voulu, pour vraiment attirer l'attention sur des problématiques que nous avons observées, nous, depuis un an et demi, avec les écoles secondaires et les groupes communautaires.

Ce que l'on constate: un, l'élève dont les acquis scolaires au primaire ne sont pas solides et qui passe en secondaire I et secondaire II, eh bien, on a remarqué que, dans tous les cas d'échecs en secondaire I et secondaire II... qu'est-ce qu'on fait à l'école secondaire? On prend ces élèves-là, on les met par groupes de 20 dans les cheminements particuliers. Mais on n'a pas un système de récupération adéquat et personnalisé pour aller corriger les lacunes très précises de tel ou tel élève, de sorte que ça fait boule de neige: l'élève commence à échouer, on le met en secondaire II avec des matières de secondaire I, l'échec continue parce que le système de récupération n'a pas été adéquat, et là il continue, cheminement particulier, et on le perd. On en perd combien à Montréal? 32 % des élèves qui décrochent n'ont pas 16 ans, ils sont en secondaire I, secondaire II et secondaire III. Donc, il y a une problématique très grave actuellement dans toute la question de récupération en secondaire I, II, III pour ces élèves-là. Quand on dit qu'il y a 32 % qui décrochent avant l'âge de 16 ans, bien, ils décrochent quand? Quand ils sont en situation d'échecs répétés. Alors, c'est pour ça que nous demandons de refaire, de repenser toute cette notion des cheminements particuliers qu'on a au secondaire, et qui n'a pas été repensée depuis plusieurs années.

M. Paré: Merci, M. Poirier. Merci, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Merci, M. Poirier. M. Charbonneau, député de Bourassa et vice-président de la commission.

M. Charbonneau (Bourassa): M. Bergman est avant moi.

La Présidente (Mme Blackburn): Ah! je m'excuse. Oui, c'est juste. Alors, M. Bergman, de D'Arcy-McGee.

M. Bergman: Merci beaucoup. Dans vos études de décrochage scolaire dans Montréal, est-ce que vous avez vu des différences dans les statistiques entre les communautés francophone, allophone et anglophone parmi les étudiants qui décrochent?

• (10 h 40) •

M. Poirier (Maurice): Mme Ranger.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, madame.

Mme Ranger (Nicole): Il y a des différences...

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Ranger.

Mme Ranger (Nicole): ...parmi, disons, des francophones ou des anglophones ou des allophones, mais la différence est toujours marquée quand ils sont sous le seuil de la pauvreté. Parce que nous avons des allophones qui réussissent très bien, nous avons des anglophones qui réussissent très bien et nous avons des francophones qui réussissent très bien. Mais, quand nous sommes sous le seuil de la pauvreté, il y a vraiment, à ce moment-là, des différences pour les clientèles allophones, francophones et anglophones. Les trois, quand la pauvreté... quand les parents n'ont ni travail, quand l'enfant a peu de quoi se nourrir, les différences sont significatives. Ce n'est pas dû parce qu'ils sont allophones, ce n'est pas dû parce qu'ils sont Anglais, ce n'est pas dû parce qu'ils sont Français. C'est la pauvreté — on insiste dans notre mémoire, qui est un mandat du Conseil scolaire de l'île — vraiment, qui fait des différences et, tant et aussi longtemps qu'on ne touchera pas cette partie de société de façon continue, on n'atteindra pas nos objectifs.

M. Bergman: Alors, vous dites que vous ne voyez pas de différence dans le secteur de pauvreté, entre anglophones, allophones, francophones, il n'y a pas de différence. Ce sont les mêmes.

Une voix: Je pourrais vous donner des statistiques...

La Présidente (Mme Blackburn): Ce que vous nous dites, c'est que la pauvreté a le même effet, quelle que soit l'origine.

Une voix: Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): La condition socioéconomique a le même effet, qu'on soit anglophone, francophone ou allophone.

Mme Ranger (Nicole): Mais, quand vous avez un allophone qui, en plus, est pauvre, bien, c'est bien clair que, lui, il a une condition de plus qui ne l'aidera pas à l'école, comprenez-vous? Mais sa majeure, en partant, c'était sa pauvreté et non pas le fait d'une ethnie. C'est ça que je veux souligner. Mais, quand il y a les deux, c'est bien sûr qu'il y a des effets plus grands à ce moment-là parce que vous avez une composante de plus à rattraper.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Folco.

M. Folco (Alfredo): Oui. Toutes choses étant égales, le taux d'abandon scolaire est plus élevé chez les élèves fréquentant des écoles françaises que chez les élèves fréquentant des écoles anglaises, sensiblement

plus élevé. En fait, la hiérarchie, le plus haut taux se retrouve dans les écoles françaises. Chez les élèves multiethniques, le taux est relativement semblable au taux des écoles homogènes françaises, mais on peut dire que les élèves des communautés culturelles abandonnent moins l'école que les élèves de la majorité francophone et ceux dont le taux de décrochage scolaire est le plus bas, c'est vraiment chez les élèves de la communauté anglophone traditionnelle. Ça, je veux dire, les taux sont évidents, il y a des données très précises.

Cependant, j'ai bel et bien dit: toutes choses étant égales. C'est évident que le facteur de défavorisation est un facteur tellement lourd qu'il vient gommer ces différences. Je veux dire, si vous allez dans une école défavorisée en milieu anglophone, de langue anglaise ou de langue française, les taux d'abandon scolaire seront relativement semblables. Je veux dire, là-dessus, ça donne vraiment la différence. Mais, dans l'école dite non désignée, dans l'école ordinaire, il y a vraiment une certaine hiérarchie dans l'abandon scolaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Ça répond à votre question, M. Bergman?

M. Bergman: Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. Kieffer.

M. Kieffer: Bien, écoutez, mon confrère voulait juste une petite précision...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

M. Kieffer: ...si vous le permettez, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Désilets ..

M. Désilets: C'était pour avoir des statistiques tout simplement.

La Présidente (Mme Blackburn): ...dans le prolongement de la question. M. Désilets, de Maskinongé.

M. Désilets: C'était pour avoir les statistiques que vous semblez posséder. Est-ce qu'on peut en avoir une copie?

M. Folco (Alfredo): La plupart de ces statistiques proviennent du ministère de l'Éducation, c'est évident.

La Présidente (Mme Blackburn): De l'Éducation.

M. Folco (Alfredo): On va les fournir.

M. Désilets: J'aimerais ça, oui.

M. Folco (Alfredo): Ce sont des statistiques officielles qui existent. Il y a eu diverses études qui ont été faites par le ministère, et certaines statistiques dans le milieu de la défavorisation ont été faites par le Conseil scolaire. Mais elles existent, elles sont disponibles.

M. Désilets: Surtout pour les...

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

M. Kieffer: Merci, Mme la Présidente. Messieurs, madame, je suis de ceux qui pensent que la formation professionnelle est une des voies qui permettrait de régler le problème du décrochage. Ce n'est pas la voie royale mais c'est une des voies importantes dont on doit tenir compte. J'aimerais que vous me donniez, dans un premier temps, une définition idéale de ce que devrait être la formation professionnelle, pas une description de ce qu'elle est, mais si vous aviez à envisager la formation professionnelle pour les gens du secondaire qui les mènerait à quoi? qui les mènerait à une job, hein! à la satisfaction de ce qu'ils sont, à être un bon citoyen, etc., etc. O.K. Définissez-moi ça.

Deuxièmement, indiquez-moi, sur une échelle de un à 10, à l'intérieur des pays de l'OCDE, où est-ce que se situe le Québec au niveau de sa formation professionnelle. On «est-u» en haut, en bas, dans le milieu de l'échelle?

Troisièmement, selon la réponse que vous me donnerez... Moi, je pense qu'on est en bas, mais j'aimerais savoir si vous partagez mon opinion. Troisièmement, quelles sont les principales causes de cet échec de la formation professionnelle au Québec? Qu'est-ce que vous identifiez comme les principales causes de cet échec de la formation professionnelle?

Et, quatrièmement, quels sont les principaux obstacles qui nous attendent dans notre cheminement vers la remise en place de la formation professionnelle comme étant un élément important de la formation des élèves au secondaire?

Une voix: Mme Ranger.

Mme Ranger (Nicole): Je vais essayer de répondre en bloc, un peu, à ce que vous dites.

M. Kieffer: Allez-y, madame.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Ranger.

Mme Ranger (Nicole): Quant à moi, pour la formation professionnelle, tant et aussi longtemps que la formation professionnelle, on essaie de la voir comme un grand ensemble mais sans jamais regarder le côté

particulier des jeunes... c'est clair, là? La formation professionnelle, il ne faut pas oublier que, dans les années soixante, on a dit: Qui s'instruit s'enrichit. Mais la génération de 1960 qui a fini par avoir ses enfants «qui s'instruit s'enrichit», on a pris une voie royale qui était d'arriver puis de dire: Tout le monde devrait avoir un secondaire V. Ce qui est normal compte tenu, disons, de l'évolution de la société. Cependant, on n'a pas du tout regardé comment on faisait pour se rendre au secondaire V. Et là on a mis tout le monde sur la formation générale, comme quoi nos programmes devaient tous aboutir au niveau du collégial. Donc, c'était pour ceux qui devaient poursuivre les études. Mais la masse n'avait pas en soi les intentions d'apprendre tous sur le même modèle. Ça, c'est une première partie.

Une deuxième partie, quand vous parlez de l'OCDE. Bien, c'est très clair, avec notre nombre de formation professionnelle que nous avons actuellement où les jeunes aboutissent lorsqu'ils sont rendus adultes plutôt qu'ils aboutissent lorsqu'ils sont au secondaire, de façon majoritaire, on a décliné là-dedans. Il ne faut quand même pas se leurrer, là; on a décliné là-dedans. On a fait disparaître, lors de l'intégration vers à peu près 1967, 1968, des écoles de l'enseignement professionnel pour arriver puis dire: On ouvre des polyvalentes générales. Ce qui était bon dans le cadre de la démocratisation, mais on n'a peut-être pas eu le souci de maintenir l'aspect qualitatif et l'aspect, disons, d'aller chercher tous les jeunes qui pouvaient y arriver.

Quand vous regardez avec l'OCDE, le Conseil scolaire de l'Île a organisé une mission en Allemagne avec le monde du patronat et les commissions scolaires de l'Île, et nous avons regardé... C'est très clair qu'en Allemagne les options pour les jeunes, ce n'était pas offert à 16 ans. Vous pouvez être dans le système à 14 ans et vous pouvez être, à ce moment-là, avec un patron, ça veut dire une entreprise, où vous avez une alternance entre les activités dites, entre guillemets, théoriques par rapport à celles dites pratiques. Et quand on a des jeunes qui, de par tradition, bien souvent, dans certains milieux, avaient l'habitude de pouvoir travailler avec la matière, avaient l'habitude de pouvoir jauger plus dans l'apprentissage sur le modèle concret plutôt que sur le modèle abstrait, bien, je veux dire... puis le fait de dire, bien, quand ils sont bons: Bien, tu es bien trop bon pour aller à l'enseignement professionnel... On a toute une action qu'on doit entreprendre au niveau de notre orientation dans le domaine de l'éducation, via les conseillers d'orientation, pour rattraper. Et, quand l'école fait des efforts pour pouvoir aller les chercher, il faut ensuite convaincre les parents. Il y a eu une publicité — il y a beaucoup de choses qui se sont faites les dernières années — une publicité au niveau de la télévision, entre autres, arriver puis dire: Bien, voyons donc, un ferblantier, ça va gagner autant qu'un gars de cégep qui va sortir, ou une fille, si vous voulez, de cégep qui va sortir, puis qui peuvent commencer avec... avec le nombre d'heures qu'ils peuvent faire, ils peuvent aller chercher 30 000 \$ et plus. Bien, les finissants de cégep,

qu'ils soient de formation générale, ils n'ont pas nécessairement 30 000 \$ et plus en commençant. Il faut pouvoir atteindre une population en lui disant qu'elle a un intérêt à rentrer en formation professionnelle, et non pas: C'est parce que tu n'es pas bon, ou; Tu as bien trop de talent, va ailleurs. Ça, c'est un autre des aspects.

Où on se situe? On ne se situe pas dans la moyenne et plus pour la formation professionnelle, mais je ne peux pas vous donner de statistiques précises là-dessus. Mais je vous dis juste que la France, la Suisse et l'Allemagne ont beaucoup plus investi dans la formation professionnelle que le Québec a fait dans cette partie-là.

Après ça, vous avez demandé quels sont les types d'obstacles. Quand le Conseil scolaire de l'Île vient vous présenter puis que notre majeure... Nous avons focussé, le Conseil, nous, sur les milieux défavorisés. La Fondation, elle, a focussé sur le général, je veux dire, en termes d'enseignement. Mais le Conseil scolaire de l'Île, on a focussé notre mémoire sur les milieux défavorisés. Quand vous avez, depuis 25 ans... Ça, 25 ans, là, ça veut dire que l'enfant, s'il avait 10 ans, il a 35 ans aujourd'hui, puis, s'il avait 15 ans, bien ajoutez-en 25, ça fait 40 ans. Puis de père en fils ou de mère en fille, ils sont, non plus maintenant chômeurs, ils sont assistés sociaux, parce qu'on a fermé un certain nombre d'usines, soit dans l'est ou dans l'ouest de Montréal. C'est clair, ça? Alors, quel est le modèle que le jeune a en main? C'est que ses parents ne peuvent même pas travailler, depuis le temps qu'il les connaît ou à peu près qu'il peut se souvenir, s'ils ont déjà travaillé...

• (10 h 50) •

Alors, nous, on pense que, pour les milieux défavorisés, on devrait être capable de prendre des projets de façon longitudinale, et ça, j'y tiens. Quand, dans notre mémoire, on dit qu'il faudrait commencer au préscolaire, qu'on devrait pouvoir continuer au primaire mais continuer aussi au niveau du secondaire où le Conseil scolaire de l'Île n'a même pas les moyens de pouvoir investir au niveau du secondaire... On trouve, nous autres, que, pour les milieux défavorisés, on devrait pouvoir avoir des projets-pilotes d'Alternance travail-études, associer, comme le fait la Fondation, les organismes communautaires, le milieu du patronat pour arriver puis dire: On le prend, mais, au bout de la ligne, on va le laisser quand il sera diplômé.

Et, de façon générale, pour conclure, la Fondation, elle, elle dit plus loin: Tous les jeunes ne devraient pas quitter le secondaire sans avoir une formation appropriée qui les amènent sur le marché du travail. Et tant et aussi longtemps qu'on a juste des projets qui arrêtent à tel niveau, on ne réussira pas. Et, pour, comment je dirais, conclure, j'espère avoir cerné la problématique, sinon, bien, vous me reviendrez si j'ai oublié quelque chose. Pour conclure, il y a une étude américaine qui est longitudinale, qui a suivi des jeunes de la petite enfance à peu près jusqu'au moment où ils sont entrés au niveau du travail. Ils ont pu comparer sur un groupe auquel ils ont donné des actions continues, vraiment continues, qu'il y avait des différences: ils gardaient plus leur

emploi, ils étaient moins sur l'assurance-chômage ou assistés sociaux. Alors, je me dis: Nous autres au Québec, par rapport à notre expertise et notre expérience, on vous dit: Il faut des choses dans le concret, du commencement jusqu'à la fin, en associant les parents, en associant la communauté, car le décrochage est un fléau social qui n'appartient pas seulement à l'école, et que toute une société doit se remettre en cause pour arriver puis dire: Qu'est-ce qu'on fait pour valoriser les apprentissages, qu'on soit en milieu régulier ou qu'on soit en milieu défavorisé, qu'on provienne d'une communauté culturelle particulière ou qu'on soit francophone ou qu'on soit anglophone?

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Ranger. C'est un plaidoyer très convaincant. M. le député de Bourassa, M. Charbonneau.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, Mme la Présidente. Il n'y a pas grand-chose à ajouter à la suite d'un tel plaidoyer, et on sait aussi que c'est ancré, c'est un plaidoyer qui est ancré sur une expérience concrète de plusieurs dizaines d'années dans le milieu de la part de la personne qui vient de parler et, aussi, ancré dans l'expérience et le travail du Conseil scolaire de l'île. D'ailleurs, ils ont pris certains moyens; je pense qu'il faut saluer, il faut souligner les moyens non seulement d'étudier la question, mais de passer à l'action. Cette Fondation, ce Centre, ce sont des moyens concrets. C'est ce que nous souhaitons connaître et valoriser à l'occasion de cette commission parlementaire, connaître et faire connaître, et en souhaitant que ça puisse avoir un effet d'entraînement sur d'autres milieux.

Mais, une fois de plus, ici, on nous redit que le problème du décrochage scolaire se manifeste à la grandeur du Québec, mais surtout à Montréal, et il est en relation avec les conditions socioéconomiques. C'est ce qu'on nous redit ici. Deuxièmement, on nous redit l'importance d'une action continue sur plusieurs années.

Mme Ranger (Nicole): C'est ça. Ça, c'est la majeure.

M. Charbonneau (Bourassa): Trop souvent, on se laisse entraîner dans des mesures ponctuelles, des plans qui ont un certain éclat, qui répondent de manière particulière à certaines réclamations, à certaines demandes, et puis, ensuite, on passe à autre chose. Ce qu'on nous rappelle ici, c'est que, pour le jeune qui est en cause, la famille, le problème, c'est le problème de toute la vie qui se forge à travers ça et, si on n'y prête pas d'attention de manière assez soutenue, eh bien, on retombe toujours dans le cercle vicieux.

Je voulais aborder une question qui, de ce que j'ai pu voir, n'a pas été mentionnée cependant dans votre présentation, qui nous a été apportée par d'autres intervenants de la région de Montréal. On nous a souligné qu'une des dimensions qui entraînaient du décrochage scolaire c'est, en particulier chez les populations

d'immigration récente, l'insuffisance de moyens pour leur francisation. C'est un problème qui est combiné aussi, souvent, à une sous-scolarisation que l'on retrouve chez ces populations qui arrivent d'Haïti, du Liban, du Viêt-nam ou d'autres pays où il y a eu des guerres prolongées, où il y a absence de système scolaire. Les jeunes arrivent, surtout ceux qui arrivent au niveau secondaire, qu'on doit accueillir... alors qu'ils sont de l'âge du secondaire, ils ont un problème de sous-scolarisation parfois de trois, quatre, cinq ans par rapport aux jeunes Québécois du même âge, combiné à un manque de connaissance du français. On nous a dit que les moyens étaient très, très insuffisants à cet égard-là et que ça entraînait du décrochage important chez ces segments de population. Ce qui n'empêche pas, par ailleurs, qu'on trouve des histoires de succès aussi très importantes chez certains éléments de ces communautés. On n'a qu'à se présenter à... M. De Luca, qui fait partie de la délégation du Conseil, m'accompagnait à certaines occasions à la polyvalente Calixa-Lavallée, dans notre comté, et on s'apercevait du très grand nombre de jeunes issus des communautés que je viens de mentionner qui raflent plus que leur part de prix et de mentions. Donc, je ne veux pas que mes propos laissent croire que ces gens-là n'arrivent pas, que certains de ces éléments-là n'arrivent pas à percer. Mais on nous a souligné qu'il y avait un problème de ce côté-là quand on combine sous-scolarisation et nécessité d'apprendre le français. On nous a dit qu'il y avait un manque de moyens, que ça entraînait du décrochage. Est-ce que vous pouvez corroborer ou infirmer ça?

Une voix: M. Folco, peut-être, pourrait répondre.

M. Folco (Alfredo): La réponse, c'est oui, mais je pense qu'il faut la nuancer. La plupart des jeunes qui arrivent ici, d'ailleurs, ils commencent leur scolarisation très tôt. Je prends un enfant qui arrive ici vers l'âge de cinq, six, sept ou huit ans, en général, malgré le manque de moyens... et je souligne que le fait qu'il y ait un manque de moyens est évident: la classe d'accueil ne dure qu'un an, les enseignants sont souvent obligés de créer leur propre matériel, il y a des mesures de soutien qui manquent. Malgré tout ça, les jeunes immigrants, en général, réussissent à passer à travers le système scolaire, ils réussissent à obtenir un diplôme. La problématique pour ces jeunes immigrants, ce n'est pas tellement la problématique de l'abandon scolaire, c'est la problématique de la réussite scolaire, c'est-à-dire: Réussissent-ils comme ils pourraient réussir s'il y avait un soutien pédagogique?

Là où la situation est dramatique — et vous l'avez souligné — c'est pour les jeunes qui arrivent ici adolescents.

M. Charbonneau (Bourassa): C'est ça.

M. Folco (Alfredo): Là, c'est un drame. On peut partir du principe que le jeune qui arrive ici âgé de 14,

15 ans, son sort est joué presque d'avance. Les mesures de francisation postsecondaires sont des enveloppes fermées, donc il n'a même pas nécessairement accès aux mesures à l'éducation des adultes, parce que les enveloppes sont tellement limitées. Donc, ce jeune-là arrive dans notre réseau scolaire, on le place... évidemment, on ne peut quand même pas le placer en secondaire III, en secondaire IV; même s'il est âgé de 14, 15 ans, on va le placer en secondaire I, en secondaire II, puis, là, c'est le cycle de l'échec qui s'installe. Et c'est vraiment, je pense, une problématique. Ce n'est pas une problématique tellement liée à l'immigration, c'est une problématique qui est liée à l'âge d'arrivée du jeune qui immigré. L'adolescent est placé en situation, en général — évidemment, il y a toujours des cas particuliers — mais il est, en général, placé en situation d'échec avec très peu de ressources. Le jeune qui commence sa scolarisation ici ou qui arrive à l'âge de six, sept ans, en général, réussit à obtenir son diplôme d'études secondaires.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Charbonneau (Bourassa): Merci.

• (11 heures) •

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, moi, j'avais quelques petites questions, surtout quelques remarques et commentaires. D'abord, c'est un excellent mémoire qui répond tout à fait au mandat que nous nous étions donné de tracer, d'essayer de nous fournir des pistes d'action, des voies de solution, c'est extrêmement intéressant. Ce que je note aussi dans votre mémoire, c'est que vous parlez de l'information sur certaines de vos activités. Un des problèmes de notre réseau au Québec, c'est que l'information sur les bons coups ne circule pas, on entend parler de mauvais coups. Des bonnes initiatives, celles qui ont des résultats heureux, on en entend peu parler ou pas suffisamment. Là, il va falloir se donner des moyens pour faire circuler l'information à travers tout le Québec. Et, même au sein même d'une même commission scolaire, on a constaté que, je ne sais pas, par crainte de se faire mesurer à une autre école, d'une école à l'autre, l'information ne circule pas vraiment. Alors, pour nous, c'est un des éléments importants.

Le deuxième, c'est que vous ne m'avez pas parlé de l'école, un peu, mais de l'importance de l'école. Selon certaines études américaines, même dans les milieux très défavorisés, on retrouve des résultats remarquables selon la dynamique qui s'est développée à l'école, et en dépit de la pauvreté. Je ne vous dis pas qu'il ne faut pas prendre des mesures, loin de moi cette idée. Nous, ce qu'on a entendu beaucoup, c'est: l'école est au coeur de la réussite. Et, à Montréal, il y a quelques écoles particulièrement performantes dans les milieux défavorisés.

Sur la pauvreté et les coûts sociaux et économiques de la pauvreté, je pense que, là-dessus, tout le monde les reconnaît. Moi, je prétends que tout économiste qui prétend faire de la relance de l'emploi, de la

relance économique, et qui ne prend pas en compte les coûts économiques et sociaux de la pauvreté nous entraîne vers un échec certain. On ne peut dire plus. Et je pense que tout le monde est en train de le réaliser, même si on sait que la situation budgétaire n'est pas facile.

Pour ce qui est de l'enseignement professionnel, je suis tout à fait de votre avis. On connaît un peu l'histoire. Une des décisions qui, dans les régions, a pénalisé lourdement la formation professionnelle, c'est la carte des enseignements professionnels dans nos réseaux. Puis là je le dis ici, je l'ai dit avant, ces décisions ont été prises il y a déjà plusieurs années, c'est que l'enseignement professionnel de niveau secondaire est moins accessible que les programmes professionnels de niveau collégial. Avec le déplacement des élèves sur le territoire, ça nous pose des difficultés réelles.

Alors, pour terminer... oui, il y avait ça: les écoles américaines, la place de l'école, les analyses américaines sur l'importance de l'école et la maîtrise du français. La maîtrise du français, moi, je ne pense pas me tromper en disant que ça va faire une partie importante dans le rapport de la commission, parce qu'il est évident que, si on ne maîtrise pas la langue d'enseignement... ne parlons pas juste du français, français, anglais. Si on ne maîtrise pas la langue d'enseignement, il y a une partie des concepts qui nous échappent. On ne peut pas franchir les autres étapes. C'est fondamental, ça. Alors, je pense que vos remarques là-dessus, qui sont revenues à plusieurs reprises, vont certainement être reprises par la commission.

On nous a dit également qu'il y avait quelque chose comme 1 000 000 000 \$ du budget, de l'enveloppe de l'Éducation qui étaient consacrés aux 130 000 enfants, élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Juste le redoublement nous coûterait 350 000 000 \$. Alors, il y a des hypothèses de travail comme la tâche globale, comme des approches différenciées pour les jeunes en difficulté, atteindre les objectifs peut-être sur trois ans, premier cycle, plutôt que nécessairement encore de la première année, de la deuxième année, ainsi de suite. Il y a des suggestions comme ça qui nous ont été faites. Est-ce que vous avez réfléchi un peu dans cette direction, Mme Ranger?

Mme Ranger (Nicole): Moi, je vous dirais, quand vous parlez de 1 000 000 000 \$ pour l'adaptation scolaire et que vous parlez du 350 000 000 \$ pour la question du redoublement, c'est très clair que, selon les dernières recherches dans le cadre du redoublement, ce n'est pas une voie de solution que l'on doit mettre à l'avant. Ça, je pense que je ne suis pas la première à vous le dire, il y a vraiment des études qui circulent là-dessus, que l'enfant, parce qu'il n'a pas manqué toute une année... Mais, quand il la recommence au complet, son année, dans un groupe différent, où on l'a changé de son âge, de ses amis, bien, je veux dire, on ne l'a pas motivé. Un enfant qui redouble sa première année mais qui a appris au moins a, e, i, o, u, puis les voyelles puis

quelques consonnes, quand il va recommencer avec le groupe de l'année d'avant, on ne lui redonnera pas sa partie à lui, qui manquait; il va répéter les choses qu'il sait puis il va apprendre en même temps que les autres les choses qu'il ne sait pas. Mais il a perdu un an, ça nous a coûté, au total, 350 000 000 \$.

Quant au 1 000 000 000 \$, moi, je dois vous dire, je ferais attention, quand on veut regarder en termes de faire toute une entité de budget, et je vais vous dire pourquoi. J'ai travaillé 24 ans en adaptation scolaire au Québec, à peu près à tous les niveaux. Il y a des personnes ici, autour de la table, qui m'ont vue travailler. J'ai représenté je ne sais pas combien d'organismes dans ce domaine-là. Je suis coauteure du rapport COPEX — je ne veux pas le faire porter sur moi, mais je vais régler cette partie-là — et je dois vous dire qu'en adaptation scolaire il faut quand même qu'on puisse donner des crédits, mais qu'en même temps on puisse aussi... que les crédits puissent aller pour les clientèles. Parce que je veux dire qu'on a toujours ajouté des exigences au niveau de l'école, au niveau de la commission scolaire, mais on n'a pas toujours mis le budget avec les politiques qu'on a sorties à partir de 1976 ou autres, avant ou après. Alors, je veux simplement attirer l'attention. L'on doit quand même arriver puis dire que nous avons des objectifs, nous avons des populations à risque et nous devons être capables de pouvoir avoir des programmes où ces jeunes vont s'intégrer. C'est sur ça, vraiment, que je voudrais attirer l'attention de la commission.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Folco.

M. Folco (Alfredo): Deux courts commentaires, si vous permettez. Vous posiez la question: Est-ce qu'il serait utile de considérer l'atteinte des objectifs par cycles plutôt que de regarder première année, deuxième année? Bon. Par exemple, on prend l'exemple du premier cycle. Ce que je peux vous dire, c'est que le but même de la réorganisation des programmes, qui a commencé en 1979 — ce n'est quand même pas hier — c'était celui-là. Je veux dire, les programmes ont été faits en fonction d'une évaluation cyclique, et l'élève était théoriquement censé être évalué non pas après sa première ni sa deuxième, mais après son cycle. On a fait toute une méthodologie, enfin, toute une structure, on a sorti un tas de manuels, ça n'a jamais été mis en place. Et c'est assez bizarre, c'est qu'il y avait une théorie, puis la pratique de l'évaluation n'a jamais suivi complètement. Je ne dis pas qu'il n'y a pas eu des exemples, des cas; ce que je dis, c'est que, globalement, si on se pose cette question 17 ans après, c'est parce qu'il y a un problème quelque part de mise en place parce que, déjà, au départ, il y a presque 17 ans, on souhaitait faire ce que vous avez mentionné.

Le deuxième point, je veux dire, porte sur... Il vient de m'échapper, madame, je m'excuse. Parce que vous aviez posé une deuxième question...

La Présidente (Mme Blackburn): C'était l'importance de l'école. Je ne sais pas si...

M. Folco (Alfredo): Bon, c'est justement, sur l'importance de l'école...

La Présidente (Mme Blackburn): Et de la classe.

M. Folco (Alfredo): C'est vrai que l'école est au centre de la réussite scolaire. Vous avez cité des recherches américaines, et c'est tout à fait évident qu'en milieu défavorisé il y a des écoles qui réussissent très bien, elles sont performantes. Sauf que ces mêmes écoles revisitées quelques années après, si l'équipe-école a changé, se retrouvent plus ou moins dans la même situation qu'elles se trouvaient initialement. Ce qui m'amène à parler de l'équipe-école et du soutien et de l'enracinement communautaire.

Il peut arriver qu'un directeur absolument dynamique, brillant, arrive dans une école et, avec une équipe d'enseignants, apporte des modifications profondes. Mais les recherches ont prouvé que, quand cet individu ou que les enseignants, un certain nombre d'enseignants sont mutés, pour toutes sortes de raisons, ancienneté ou autres, l'école risque de se retrouver à un niveau de performance beaucoup plus bas. Et c'est pour ça que nous sommes convaincus... et la plupart des travaux du Conseil scolaire portent aussi sur l'enracinement du changement, sur le partenariat, sur l'aspect communautaire des changements et sur la prise en charge du changement par l'équipe-école. Un leader charismatique peut changer une école, sauf qu'il peut être moins charismatique ou il peut quitter. Et, ça, il faut faire extrêmement attention, parce que la tendance est évidente dans la plupart des études sur ces questions-là.

La Présidente (Mme Blackburn): Parce que ça reste le fait de quelques personnes, vous avez tout à fait raison.

Écoutez, on aurait encore long à échanger, mais la lecture de vos documents, déjà, nous trace des voies fort intéressantes et prometteuses, nous pensons. Je vous le soumetts, il y a M. Camil Bouchard qui, avec une équipe de chercheurs, avait suggéré la création d'un centre local de l'enfance qui agirait en continuité de la périnatalité jusqu'à, peut-être, la fin du secondaire, qui serait local, évidemment, comme son... et je trouvais que l'idée mériterait probablement qu'on continue de travailler dessus pour s'assurer qu'il n'y ait pas une rupture entre la petite enfance, ensuite à partir de quatre ans, à la maternelle, au préscolaire, ensuite au primaire. Parce que le problème, nous dit-on, et c'est ce que vous nous rappelez, c'est la rupture dans l'action et le manque de continuité, de concertation et de cohérence. C'est vous dire qu'on a passablement de choses et que ce que vous nous avez apporté ce matin va éclairer sans nul doute les membres de la commission. Merci d'avoir

accepté, et merci de la qualité de votre présentation et de votre participation.

● (11 h 10) ●

L'Association québécoise du personnel de direction des écoles et sa présidente et porte-parole, Mme Liliane Marcoux. Vous voulez nous présenter la personne qui vous accompagne, Mme Marcoux?

**Association québécoise du personnel
de direction des écoles (AQPDE)**

Mme Marcoux (Liliane): Alors, il s'agit de Mme Josée Lamontagne, qui est conseillère à l'AQPDE.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Mme Lamontagne, bonjour.

Alors, on donne 20 minutes pour la présentation, c'est suivi d'un échange. Nous vous écoutons.

Mme Marcoux (Liliane): Merci. Mme la Présidente, M. le vice-président, mesdames, messieurs, je n'essaierai pas aujourd'hui de traiter le sujet de la réussite scolaire à partir de sondages, de recherches, de tableaux ou de statistiques, comme le ferait un bon chercheur ou même un organisme qui a des équipes de spécialistes en analyse qui seraient très supérieurs aux nôtres. Chacun ici vous a répété depuis deux jours plein de causes de l'état de situation sur lequel on travaille. Pour nous, qu'il y ait 30 % des jeunes qui décrochent ou qu'il n'y ait que 10 jeunes qui, à cause d'une structure, ne pourront pas réussir leur vie, ce serait déjà un drame.

Donc, ce matin, et vous l'avez tous vu dans le mémoire, j'essaierai d'apporter à cette commission le point de vue de 500 directeurs d'école, directrices, adjoints et adjointes de la région de Québec—Chaudière—Appalaches qui passent leurs journées, et souvent leurs soirées, avec les enfants, les parents, les enseignants et qui n'ont qu'un objectif chacun: faire de leur école le meilleur milieu de vie pour que les enfants réussissent.

Le mémoire. Sur la réussite scolaire, ciblée secondaire. Voilà bien le dossier sur lequel tout a été dit, mais où on a souvent l'impression que rien n'a été fait. En relations humaines ou, si l'on préfère, lorsqu'on désire transformer une culture de société, il ne sert à rien de cramer les roues, ça ne vire pas. Un virage restera toujours un geste concret, et les changements de mentalité qui le soutiennent arriveront toujours un petit peu plus tard. Comme le tonnerre qui suit l'éclair, plus ça vient de loin, plus c'est long. En éducation, plus que partout ailleurs, ça se passe dans l'esprit, et la lenteur fait partie intrinsèque de notre mouvement. Si vous soufflez trop fort, quelques têtes vont plier, mais, aussitôt le vent arrêté, tout va se remettre en place.

Toute cette introduction pour rappeler qu'en éducation on travaille sur les êtres et, si la matière première est grise, elle est toujours très hétérogène. Valeur, capacité, intelligence, mémoire, cerveau, dextérité, sociabilité ou tout autre terme abstrait que vous pourriez

ajouter ou même inventer feront qu'un nouveau-né deviendra un enfant, un adolescent, un adulte. Donc, il faudra trouver plus d'une solution.

Notre point de vue sur l'échec. Lorsque l'on parle de l'école de niveau secondaire, et plus spécialement de réussite éducative, rappelons-nous que ce sont des adolescents et des adolescentes dont il est question, des individus qui ont entre 12 et 18 ans, qui, dans ces années-là, vont se transformer à tous points de vue, physique, intellectuel, sexuel, et ils sont conscients de ce processus, ce qui les amènera à vouloir réagir, à vouloir contrôler, à vouloir décider, à vouloir se posséder. Quel rapport, me direz-vous, avec le rôle de l'école et des professionnels de cette école? C'est que, tout au long du processus, il faudra tenir compte de l'apprenant.

Nous avons voulu voir le décrochage scolaire par l'oeil de ces décrocheurs. Sans faire d'exercice scientifique, nous avons interrogé des directeurs et des directrices d'école sur les raisons que les élèves leur donnent le matin où ils viennent leur annoncer qu'ils quittent l'école. Vous avez là quelques réponses: Ça va mal dans mes études. J'ai un bon travail rémunérateur, bon, je reviendrai plus tard. J'ai un conflit avec un enseignant, puis les autres sont en train de me prendre en grippe, puis là ça va mal dans mes études, je recommencerais l'année prochaine. Chez nous, là, il y a plein de problèmes qui sont bien supérieurs à l'école: il y a de la violence, mes parents veulent divorcer, je vis de l'inceste, je veux changer de milieu, je m'en vais vivre ailleurs, je recommencerais plus tard. Je suis enceinte, je reviendrai mais que j'aie eu mon bébé. Ah! Mon père a de l'argent en masse, ma job est assurée, je n'ai absolument pas besoin de rester à l'école. Et, dans certains milieux aisés agricoles, on nous dira: Bien, écoute, il y a une ferme, puis je fais bien plus d'argent à avoir soin de la porcherie que mon père m'a donnée que d'être à l'école à matin.

Donc, le décrochage scolaire, il peut être dû à l'échec scolaire, mais il peut être dû à bien d'autres choses. S'il est dû à l'école et à l'échec, il faudrait voir l'acte d'enseignement et s'y attaquer pour rendre nos écoles plus intéressantes. Si, par contre, il est dû à d'autres problèmes externes, il faudra reprendre l'ensemble des solutions à travers bien d'autres éléments.

Il ne faut pas perdre de vue, par contre, que la majorité des jeunes Québécois et Québécoises naviguent à l'heure du système actuel et réussissent. Pour ceux qui risquent de s'y échouer, nous allons développer quelques pistes de solution qui nous apparaissent, à titre de travailleurs terrains, les plus aptes à améliorer la situation. En voici une liste que nous avons trouvée et qui colle bien à notre réalité: un climat social plus serein; une valeur à développer, estime de soi; un adulte signifiant auprès du jeune; des écoles qui soient belles, des lieux physiques accueillants; du personnel bien formé, pédagogique; des méthodes d'apprentissage qui collent à 1996; des diplômés à contenu variable; une organisation souple aux besoins de la clientèle; et une revalorisation de la formation professionnelle par différentes voies:

alternance école-travail, reconnaissance des acquis, enseignement à distance.

• (11 h 20) •

Deux articles parus récemment, l'un dans la *Vie pédagogique* de mai-juin 1996, et un autre dans le magazine de la Fédération des commissions scolaires arrivaient exactement à la même conclusion: le décrochage ou, si vous préférez, le choix de rester accroché, c'est une question d'attitude, et l'attitude, ça dépend de la motivation. L'attitude. Le langage de la famille positif face aux études, les amis qu'on côtoie ont toujours un effet d'entraînement. Le milieu et la société doivent redorer l'image de l'école comme étant un lieu privilégié d'apprentissage; l'enseignant devra être accueillant, ouvert, encourageant. Quant au personnel non enseignant, il devra être empreint de compréhension, de soutien et d'aide particulière. Finalement, les directions d'école devront faire de leur école une école attirante, accueillante, où l'importance de l'assiduité sera renouvelée et où la vie de l'école sera riche en choix et en défis. M. Robert Bisailon, lors d'une conférence, nous rappelait un vieux proverbe: Pour élever un enfant, ça prend tout un village. Ça prend ici tout son sens.

L'engagement que devrait prendre la société. La société, elle a un rôle dans l'image que les jeunes reçoivent de cette école. En 1996, même si la société québécoise scolarise mieux les jeunes, elle leur donne une meilleure culture générale — pensée, discours, vocabulaire, argumentation, pensée mathématique, sciences, pensée langue seconde, etc. — à lire les médias et à écouter les analystes, on jurerait que l'école ne fait que se dégrader. Et l'on veut que l'élève, lui, porte un jugement positif sur cette institution qu'on dévalue à pleine page puis à pleine image. Dans une société où le climat est morose, où la place des jeunes est limitée, on se doit de revaloriser l'école afin qu'elle soit perçue par les jeunes non pas comme un obstacle à franchir mais plutôt comme une lumière au bout d'un tunnel. Aller à l'école, c'est acquérir la liberté.

L'engagement de la famille. À une directrice d'école à qui on demandait quelle serait la solution au décrochage, elle nous a répondu spontanément: Trouvez des parents pour chaque enfant. La suite nous apprit qu'elle voulait dire, en fait, des adultes signifiants autour des jeunes. En 1996, si ça ne va pas, on démissionne, on divorce, on s'en va, on se suicide, on fuit. Bien, les jeunes, ils font comme la société. Eux autres aussi, la solution de l'échec, c'est le décrochage. Que demander alors à la famille, sachant que c'est dès la petite enfance que se développe le germe de la réussite? Développer l'estime et la confiance en soi devient tout aussi important que la nourriture et le logis. L'enfant a grandi et, à 12 ans, quand il quitte l'école de quartier pour la grande école secondaire, bien des parents croient que leur rôle de superviseur d'études est enfin terminé. Que s'est-il donc passé entre le dernier jour du primaire et le premier jour du secondaire? Ces enfants d'hier sont maintenant autonomes, et le suivi quotidien des études de leurs adolescents s'estompe. C'est pourtant le moment où ces

mêmes adolescents et adolescentes ont besoin de support pour surmonter leur épreuve académique, sociale, interpersonnelle, et où la présence des parents prend tout son sens le jour de la réussite. C'est cette complicité-là que l'école doit rechercher auprès des parents. Deux adultes, face à face, avec un jeune en face d'eux à aider.

Mais, l'école, est-ce qu'elle pourra pallier à tout? La réussite est due à l'image positive que l'on a de soi, à la confiance, à l'autonomie, au sens des responsabilités. Il faut travailler ces valeurs-là et les développer. À l'heure où les problèmes sociaux — chômage, pauvreté, violence — augmentent, les élèves arrivent plus marqués. Les coupes budgétaires entraînent un nombre plus élevé d'élèves par groupe et font souvent disparaître les services professionnels personnels. Un nouveau défi s'offre alors à l'équipe-école: faire mieux avec moins. Il faudra réapprendre la communication avant d'enseigner, créer des climats pour que chacun se sente respecté et écouté. Une école sera un lieu d'apprentissage coopératif où les pairs seront solidaires les uns des autres et où un bon leader devient indispensable. La réussite de tous est à ce prix.

Connaître, apprendre, comprendre, intégrer, réinventer, ce sont tous des actes personnels à chacun, et chacun le fait pour lui ou chacune pour elle. La formation des maîtres devra ajouter à l'apprentissage des matières l'apprentissage des méthodes d'enseignement. Nos écoles sont trop statiques pour la jeunesse de 1996. À l'heure où tous parlent de participation, on garde trop souvent les jeunes inertes dans leur propre processus d'apprentissage. Oui, je sais qu'avant de jouer il faut connaître les règles, que pour être capable de créer des liens il faut posséder des outils. Par exemple, en histoire, il faut savoir les événements, les dates, les lieux, les causes. Rigueur, mémorisation et apprentissage technique vont toujours être nécessaires. Nous avons tellement voulu faciliter les choses, on a toujours permis la découverte. Nous avons voulu faire de tous et chacun des chercheurs et, eux, dans ça, très souvent, se sont sentis perdus. Il nous faudra donc changer certaines stratégies d'apprentissage, les aider à développer des habiletés intellectuelles et repenser nos critères d'évaluation. L'école aujourd'hui, avec ses A, B, C, a cessé de permettre aux enfants et aux parents de savoir où ils en sont.

Si on parle d'évaluation, voilà un débat relancé. Notre système d'évaluation se doit d'être repensé dans sa raison d'être comme dans sa forme. Si le taux de décrochage est calculé par une simple formule mathématique aussi simpliste que de diviser le nombre des enfants ayant obtenu un diplôme d'études par le nombre d'enfants qui sont nés 16 ans plus tôt, le décrochage va toujours être très élevé. La nature humaine n'est pas faite de clones, et le diplôme unique dans son contenu aboutit nécessairement à de la distorsion. La solution à ce problème nous semble de mettre en place des voies d'accès au marché du travail avec des contenus correspondant aux qualités, désirs, besoins, goûts des individus. Donc, révision du curriculum, options variables,

formation professionnelle, certificat de formation en environnement et recyclage, insertion sociale et professionnelle des jeunes, et bien d'autres à inventer.

Il restera ensuite un grand pas à franchir: il faudra vendre aux employeurs la valeur d'un diplôme, considérant que dans la société actuelle la concurrence est très forte pour arriver à percer et à se dénicher le meilleur emploi. Le diplôme d'un diplômé peut toujours être vide: notes obtenues sur la marge, beaucoup de travail d'équipe mesuré, options faciles à réussir tenant compte plus de la participation que des connaissances et des habiletés acquises. Ce diplôme représente-t-il le travailleur que vous recherchez? Ne serait-il pas mieux que vous ayez entre les mains un relevé des habiletés et des connaissances acquises par le prétendant au poste de travail que vous recherchez?

● (11 h 30) ●

De tout ce qu'on a dit, si les gestes ne se posent pas dans la société, dans la famille, dans l'école, l'exercice aura été bidon. C'est cas par cas que le décrochage se règle. Les causes varient d'un milieu à l'autre, d'une école à l'autre, et voici le plus beau dossier à remettre à l'école et à lui laisser gérer avec toute la compétence que possède l'équipe, direction, parents, enseignants et professionnels, afin que les enfants de ce milieu soient bien servis. Si les besoins débordent le milieu, l'équipe saura chercher les ressources qui seront disponibles. Le dossier de la réussite éducative des dernières années en est la preuve, là où l'argent de ce budget s'est rendu jusqu'aux enfants.

Qu'on réponde aux besoins des écoles en formation, en personnel, en matériel, en informatique, c'est là que ça se passe. S'il est une matière où le résultat espéré ne pourra être de 100 %, c'est bien celle de la réussite due à une formation en paliers trop bien structurée. Vous avez tous à l'esprit des exemples d'hommes reconnus par la société qui se vantent d'avoir été formés par l'école de la vie. Il restera toujours de ces marginaux.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Marcoux. M. le député de Saint-Hyacinthe, M. Dion.

M. Dion: Merci, Mme la Présidente. Je vous félicite, madame, pour ce rapport que vous nous présentez, qui, vraiment, on le sent à chaque ligne, est très près de la réalité quotidienne parce que vous êtes des directeurs d'école.

Mme Marcoux (Liliane): Voilà.

M. Dion: Donc, vous vous êtes concentrés sur ce qui se passe dans l'école. J'essaierai d'en faire autant même si, pour poser ma question, il faut que je me réfère un petit peu à autre chose; mais, quand même, on va rester dans l'école.

Tout le monde est d'accord pour dire que la réussite scolaire dépend un peu du milieu, dépend du niveau de problèmes, de pauvreté, dépend d'une question de présence de parents ou pas, on est tous d'accord

avec ça, sauf qu'à un moment donné il faut voir ce qui se passe dans l'école, et c'est ce à quoi vous nous avez conviés.

Actuellement, si on regarde seulement le milieu scolaire... Parce que la réussite, ça dépend de beaucoup de choses, ça dépend aussi du programme scolaire et, avec un programme scolaire, on peut développer une culture de l'échec comme on peut développer, à l'autre extrême, une culture de la facilité.

Par contre, dans le milieu, on nous a parlé — vous êtes revenue là-dessus, sur l'importance du milieu valorisant — de la relation entre la direction, les élèves, les enseignants et tout ça. Je pense qu'on connaît les méthodes. Depuis trois jours, on entend un certain nombre de témoignages, d'expériences qui se font un peu partout au niveau du programme, au niveau des écoles, et on connaît un tas d'expériences qui ont donné des résultats, et on ne voit pas pourquoi elles ne pourraient pas s'appliquer ailleurs. Alors, pourquoi ça marche des fois dans une école et que ça ne marche pas de façon habituelle? Il y a une raison à ça. Est-ce qu'il faut s'en remettre à l'aléatoire de la bonne volonté d'une équipe-école qui, dans un cas particulier, réussit alors que les autres équipes-écoles ne pourraient pas réussir aussi? Alors, ça fait partie des questions que je pose.

Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen de systématiser la réussite, de systématiser l'engagement, qui est elle-même la fille de la responsabilité, qui elle-même dépend du sentiment d'appartenance et d'identité? Il n'y a pas moyen de systématiser ça?

Au Québec, on nous dit qu'on est la société, une des sociétés qui investissent le plus dans l'éducation. On est la société où probablement on administre le plus l'éducation, en termes financiers. La question précise que je pose: L'argent, dans notre système, puisqu'il y en a plus ou autant que dans les meilleurs systèmes, est-ce qu'il va à la bonne place, est-ce qu'il se rend à la relation élève, professeur, direction, est-ce qu'il se rend à la bonne place?

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Marcoux.

Mme Marcoux (Liliane): J'ai relevé trois questions. Pourquoi, à des places, ça marche, puis, à d'autres places, ça ne marche pas? Quelle serait la solution miracle pour que ça marche partout? Est-ce qu'on peut systématiser un engagement? Et qu'est-ce qu'on fait avec notre argent, puisqu'on en met plus que les autres et que ça a l'air d'aller bien mal?

Alors, pourquoi ça marche et ça ne marche pas? Je pense que le noyau qu'on doit donner à cette réponse-là, c'est l'équipe. Tout le temps, on n'en sortira pas. Et, quand je parle de l'équipe, je parle du directeur leader qui élimine les irritants et qui fait que les enseignants sont bien dans cette école-là. Je parle des enseignants qui font bien leur travail et sur qui personne n'a beaucoup de pouvoir ces années-ci. Alors, sous-entendez: des fois, quand ça ne marche pas, peut-être que, parce qu'on en a gardé un pas bon, on est obligé de vivre avec. On

pourra continuer tout à l'heure pour savoir, comme directeur d'école, quel pouvoir j'ai dessus.

Et il y a peut-être aussi le milieu, les parents, les parents dont on parle. Je ne sais pas si vous avez pu le retrouver à l'intérieur du mémoire que je vous ai présenté, mais, comme direction d'école, on ne cherche pas des structures de parents qui vont venir nous faire... Il y en a, ça, puis elles sont bien, puis ça en prend. Je pense au comité d'école, je pense au comité d'orientation, je pense aux réunions administratives qu'on donne aux parents pour les informer de ce qui se passe dans l'école.

Je vous parle d'une complicité qui fait que la maman et moi, on jase de son fils, alors que vous savez très bien que, même dans la pratique de tous les jours, c'est la maman et son enfant, puis je lui parle de son fils. Alors, maman pleure, le gamin rit, puis, moi, bien, je ne sais pas quoi faire dans cette affaire-là.

Mais pourquoi on est arrivés là? On a peut-être fermé nos boîtes: pensez écoles. On était des professionnels, on connaissait ça. Le parent nous envoyait un enfant, puis on prenait sa place, puis, nous autres, on le «drivait» — excusez mon langage, mais il est terrain — alors qu'il faut rétablir la complicité qui fait qu'une mère s'en vient te parler, comme directeur d'école ou comme enseignant, en te disant la réalité de son enfant, de sa fille. Et elle ne se sent pas coupable de savoir que son enfant est là. Ce qu'elle veut, c'est qu'on l'aide, ensemble.

On parle de l'engagement, puis de pourquoi ça marche à des places, puis pourquoi ça ne marche pas à d'autres, pourquoi ça marche mieux au primaire qu'au secondaire. Avec-vous l'élément dans la réponse de ce que je vous ai donné tout à l'heure? L'école, elle est proche de ton milieu, elle est petite; il y a sept, huit, 10, 12 personnes dans cette école-là. Comme parent, tu arrives, tu frappes, le directeur te reçoit. Et il peut te parler de ton enfant parce qu'il est en relation directe avec son cinquième prof qui a la cinquième année, qui a ton fils.

Quand on arrive dans l'école secondaire, les parents cessent de venir. Pourquoi? C'est toujours leur enfant. Je vous disais tout à l'heure: Qu'est-ce qui s'est passé dans la nuit, là? C'est comme le petit pot de yogourt, ça; il a tourné, là. Ah bien! là, les enfants, ils sont grands, ils ne nous veulent plus. Ah! Ça va bien, ça, «ils ne nous veulent plus». Mais peut-être aussi que nos écoles secondaires, elles sont ouvertes de 9 heures à 16 heures, à l'heure où les parents travaillent. Le lieu physique est tellement grand qu'il faut s'y retrouver avant de pouvoir parler à quelqu'un.

En fait, tout ça fait que, moi, je pense que, si on arrive à recréer ce climat sain où les adultes se sentent en confiance pour aider le même enfant, on va y arriver. Et j'ajouterais, toujours dans les trucs pour que ça marche: on a parlé très souvent de suivre un enfant dès le début de sa vie jusqu'à temps qu'il soit diplômé. Vous ne trouvez pas là qu'il y a un beau dossier pour des parents? J'ai mis un enfant au monde, je le prends en

charge, puis je vais le rendre à son diplôme. Pourquoi une autre structure? C'est à nous autres, ces enfants-là, ce n'est pas à la société.

Mais comment, alors, faire connaître au premier professionnel, qui sera le professeur de maternelle, le vécu de ton enfant de zéro à cinq: comment il s'est développé, qui il a rencontré, d'où il vient? Tu sais, le carnet de santé qu'on cache, là: les rencontres de professionnels, l'orthopédagogue, les problèmes de lunettes, les problèmes d'ouïe, etc. Ah! Quand c'est un élève EHDA, là, oui, là, on s'en occupe. L'élève qui a une grosse difficulté, celui-là, on le suit. L'autre, il aurait peut-être aussi besoin de ce suivi-là puis de cette aide-là. Et c'est ça, je pense, qu'il faut arriver à faire passer pour que l'engagement soit continu partout.

Est-ce qu'on peut systématiser un engagement? Il n'y a pas une loi qui obligera personne à avoir des relations humaines intéressantes avec quelqu'un d'autre. Or, on peut les obliger à s'asseoir dans le même lieu. On peut obliger... Je fais venir un enseignant dans mon bureau puis je lui dis: Est-ce que ton programme est bien vu? Il me donne sa préparation de cours, ses engagements, son programme, en trimestres, en semaines, en journées, en périodes. C'est impeccable. Ça, c'est un engagement que je peux suivre.

Mais l'empathie qu'il a envers les enfants qui sont devant lui, ça ne se légalise pas, ça. Il faut, comme je disais tout à l'heure, apprendre à nos enseignants à communiquer aux enfants avant de leur apprendre les matières scolaires.

La troisième question, pour la faire plus vite...

M. Dion: Si vous me permettez de vous interrompre là-dessus.

Mme Marcoux (Liliane): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Dion.

M. Dion: Je suis tout à fait d'accord avec vous qu'on ne peut pas systématiser par des lois ou des cadres ces choses-là. Ma question n'est pas là. Ma question, c'est: Est-ce qu'il n'y a pas, dans le système actuel, des conditionnements qui rendent ça si difficile que ça ne peut pas devenir systématique? C'est dans ce sens-là que j'ai posé la question.

Mme Marcoux (Liliane): Si je vous réponds vite, vite, je dirais: Si vous me donniez la possibilité d'ouvrir les conventions collectives quelles qu'elles soient, on aurait peut-être plus de facilité à choisir les éléments positifs au point de départ. Oui, il y a des conditions actuellement dans les structures qui font qu'on n'est pas capable d'aller le chercher, cet engagement-là.

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

• (11 h 40) •

M. Ouimet: Oui, bonjour, bienvenue. J'avais quelques questions, deux questions, en tous les cas. La Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement, hier, a beaucoup axé sa présentation sur sa vision de l'école autonome et responsable. Ça a été la même chose dans le cas de l'Association des directeurs et directrices d'école de Montréal. Vous n'en parlez à peu près pas dans votre mémoire. Est-ce à dire que vous êtes dissidents par rapport à cette vision d'école, ou vous avez peut-être préféré axer votre présentation sur le côté plus humain de l'enseignement? Dans un premier temps.

Dans un deuxième temps, hier, avec les jeunes, on a beaucoup parlé de la disposition des jeunes à recevoir les apprentissages. Dans votre mémoire, vous citez une phrase de M. Bisailon qui disait: «Pour élever un enfant, ça prend tout un village.» Si vous avez suivi les élections présidentielles américaines, il y a comme une divergence d'opinion. Les Républicains, je pense, disent: Ça prend une famille en premier, avant tout; les Démocrates parlent du village.

Moi, je voulais en venir au niveau de l'implication des parents, et comment susciter...

La Présidente (Mme Blackburn): Ce n'est pas le meilleur modèle.

M. Ouimet: ...l'intérêt des parents. Parce que c'est déjà beau, le cas que vous nous décriviez tantôt, où la mère et le gamin viennent devant vous. Je pense que c'est un pas franchi dans la bonne direction. Mais il y a trop de parents, surtout au niveau secondaire, qui se désintéressent de l'éducation de leur enfant. Moi, j'aimerais savoir, comme directeur, directrice d'école, quels gestes est-ce que vous posez? Je sais que vous en avez énormément sur les épaules: la Loi sur l'instruction publique et le rôle que vous jouez à l'intérieur d'une école fait en sorte que vous avez des heures à peu près impossibles, mais quelles démarches, qu'est-ce que vous faites, quels gestes posez-vous pour tenter d'amener les parents à venir vous rencontrer pour discuter du jeune?

Mme Marcoux (Liliane): Alors, à la première question, nous ne sommes pas dissidents, mais, comme j'étais la troisième à passer et que vous connaissez la structure de nos associations — M. L'Italien, de l'ADEM, représente la région de Montréal, je représente la région de Québec et Guy représente le reste de la province — alors, nous travaillons de concert et je trouvais redondant de refaire tout un mémoire qui vous aurait reparlé d'autonomie, même si la conclusion que vous avez entre les mains dit: la réussite éducative, c'est le plus beau dossier à remettre aux écoles.

Dans le deuxième cas, vous me demandez quels gestes concrets on pose pour ramener les parents à l'école. Alors, dans la vie de tous les jours, il y a des quantités de petits gestes qui sont posés comme, par exemple, prolonger la plage de temps. Je l'ai souligné tout à l'heure. C'est un fait que, comme parents, si,

vous et moi, on travaille en même temps, bien, il va falloir quelque part qu'il y en ait un des deux qui ouvre la porte. Et, l'école étant faite pour les enfants et ayant besoin des parents, je pense qu'il devrait y avoir des plages de temps où les parents peuvent venir rencontrer les gens, alors que, maintenant, c'est à l'intérieur d'une convention: vous avez trois soirées où vous pouvez demander à votre personnel de rester après l'école. Tout le reste, les gens le font parce qu'ils veulent bien le faire.

Alors, ça, c'est des gestes concrets, physiques, là: la porte est facile à trouver; la réceptionniste sait où vous diriger; l'école est facile d'accès; le personnel vous reçoit; il est content de vous recevoir, vous avez votre place. Je pense que ça, c'est en train de se faire, c'est une mentalité qui est en train de se poser, et je vous avoue que ce n'est pas toujours facile. Les parents qu'on fait venir, souvent — vous avez vu mon expression «on fait venir» — on les appelle. Sinon, ils se disent: Bien, peut-être que je dérange, puis peut-être que je n'ai pas rapport, et ainsi de suite.

Mais, ça, toutes les directions d'école le sentent maintenant, qu'il y a un problème là, dans cette complicité avec les parents, et tout le monde essaie de poser des petits gestes concrets qui vont changer cette mentalité-là. Mais il faut partir de beaucoup plus loin que ça. Notre société a fait une culture, il y a une culture des adolescents. Ils ont leur mode, ils ont leur langage, ils ont leur façon de vivre, ils ont leur regroupement, ils ont même leur association, leur gang, etc. Et les parents ont comme... À partir du moment où le jeune est rendu là, il est comme assez grand pour s'arranger tout seul. Et ce n'est pas vrai que dans un cheminement scolaire, en même temps que ton cheminement personnel d'individu, en même temps que ton apprentissage de la liberté, à 12 ans, 13 ans, parce que physiquement tu pars du village pour t'en aller à la grande école, tu es capable de faire ça tout seul, puis tu n'as plus besoin de personne en support, puis tu n'as plus besoin de personne.

Et, ça, parlez-en aux parents, en prenant le café: Y vas-tu, toi, à l'école polyvalente? Ah! mon gamin ne veut pas. Voyons donc, il a 12 ans, 13 ans. Ça nous arrange que le gamin ne veuille pas. Il est autonome, c'est une valeur qu'on défend, c'est une valeur qu'on trouve importante et, quand nos jeunes sont capables de le faire tout seuls, on en est fiers. Mais, en même temps qu'on a créé cette fierté à l'autonomie, en même temps on s'est dit: Il est capable de s'occuper de ses études tout seul. Et c'est ça que j'appelle la mentalité qui va suivre les petits gestes concrets qu'on va poser pour attirer les parents.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Marcoux. M. Kieffer.

M. Kieffer: C'est une petite phrase sibylline, madame, au détour d'un commentaire que vous avez fait sur la formation professionnelle, puis qui m'a accroché comme en retard.

Des voix: Ha, ha, ha!

Une voix: On te reconnaît!

La Présidente (Mme Blackburn): Un aveu? Non! Ha, ha, ha!

M. Kieffer: C'est comme quand tu bois un bon vin, puis, à un moment donné, tu dis: Ah! Il est bon.

Mme Marcoux (Liliane): C'est l'arrière-goût qui est le meilleur?

M. Kieffer: L'arrière-goût, voilà. Mais lourd de sens. Vous dites: Il serait bon — et je reviens à la formation professionnelle — que l'on présente au patron un relevé des habiletés acquises plutôt qu'un diplôme, parce que, les boss, ils ne croient pas aux diplômes. Alors, une question à deux volets: Pourquoi les boss n'y croient pas, aux diplômes? Puis qu'est-ce que vous entendez par un relevé des habiletés acquises? Moi, j'aimerais avoir quelque chose de concret là-dessus.

Mme Marcoux (Liliane): Exact. D'abord, dans ma tête à moi, ce n'est pas que les boss n'y croient pas, aux diplômes, c'est que les boss y croient trop, aux diplômes. On a déjà là une bonne nuance.

M. Kieffer: Ah! Alors, allez y, j'ai envie d'entendre ça.

Mme Marcoux (Liliane): Parce que, quelque part, quand vous avez un diplôme d'études secondaires, vous avez un beau grand papier sur lequel c'est marqué: Diplôme d'études secondaires à, puis le nom de l'individu et ainsi de suite. Et si, comme boss, vous recevez cet élève-là, vous pouvez avoir le premier de la cohorte des 350 élèves qui sont sortis en 1995-1996, mais vous pouvez aussi avoir le 350e. Les 350 ont eu un diplôme d'études secondaires, alors, comme patron, vous risquez d'avoir un diplôme vide.

Et les enfants — excusez si je les appelle de même, mais pour avoir vécu 27 ans avec des adolescents, pour moi, c'étaient tous mes petits — et les adolescents, eux, ont vite compris ça, qu'il fallait avoir le minimum de ce qu'on a besoin pour remplir ce papier-là. Ils ne viennent pas à l'école pour apprendre, pour s'ouvrir, pour être critique demain matin, analyste, non, non, ils viennent là pour avoir leurs notes, qui vont leur donner leur papier, qui va leur ouvrir la porte.

Et quand, moi, je dis qu'il faut abolir ça, ces diplômes-là, il faudrait à la place donner à chaque enfant du Québec la reconnaissance de ses acquis. Il a réussi son français 536? bien, il est meilleur que celui qui a réussi son français 416. Pourtant, les deux pourraient avoir un diplôme. Il a atteint son niveau d'anglais de secondaire V et ça prend juste l'anglais de secondaire IV pour avoir un diplôme, donc... Et ainsi de suite.

Et vous avez des enfants qui ont le don de se faire un curriculum à rabais. Et je suis bien placée pour vous le dire. Pourquoi tu me donnes de la physique? Je n'ai pas besoin de ça. Bien oui, mais tu as le potentiel pour tout apprendre ça, ça va t'ouvrir des horizons. Je n'aurai jamais besoin de ça! Tu vas toujours avoir besoin de ça, comprendre les lois de la nature qui t'entoure, ça fait partie d'être plus ouvert sur le monde.

Comprenez-vous leur langage? À rabais. Un D.E.S., qu'est-ce que ça prend ce matin? Dis-moi-le. Qu'est-ce que tu veux faire dans la vie? Je ne le sais pas encore, je veux juste mon diplôme d'études secondaires, je vais aller travailler chez Vachon. Parce que je suis une petite Beauceronne, donc, chez nous, de temps en temps, on va travailler chez Vachon!

Et c'est ça que je veux dire quand je dis «un diplôme qui reconnaîtrait les acquis». Et là on cesserait de dire: Il y a ceux qui sont en général, il y a ceux qui sont en alternatif, il y a ceux qui sont en formation professionnelle, puis il y a ceux qui s'en vont au collège. Tous les chemins devraient avoir la possibilité de permettre à n'importe quel individu qui veut s'instruire, de 5 ans à 50 ans, d'aller d'un système à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre, et de pouvoir tout le temps avancer. C'est ça, la formation continue de demain vers laquelle il faut tendre.

● (11 h 50) ●

Quand je disais, quelque part dans mon affaire, qu'être instruit, c'est être libre, c'est ça que ça veut dire: c'est avoir un sens critique, ne pas se faire passer n'importe quoi, ne pas accepter tout ce qui est écrit sous prétexte que c'est écrit, être capable de juger par soi-même. Et cette liberté-là, qu'on devrait donner par l'instruction puis qu'on oublie... On essaie trop de qualifier nos jeunes, on essaie trop de leur donner un papier qui va leur ouvrir des portes, et là on les met dans des voies. C'est nous autres qui décident ce qu'ils vont être capables de faire.

Vous savez comme moi — et j'en ai eu souvent la preuve — qu'un jeune peut venir à l'école, sur le banc des jeunes, pendant cinq ans, être toujours placé dans des classes dites d'orthopédagogie, d'aide aux enfants, et ainsi de suite, et réussir comme ça à passer ses années. Finalement, il a un secondaire V. Ce n'est pas un diplôme d'études secondaires V, mais il a été seize ans à la polyvalente. Il part, il part dans la vie.

Moi, je le retrouve, quatre ans plus tard, à l'éducation aux adultes. Il a 21 ans. Il fait dans six mois son secondaire. Je l'ai eu, moi, comme orthopédagogue, et je le retrouve comme directrice d'un centre d'éducation aux adultes, quatre ans après. Qu'est-ce qui s'est passé? Il a vieilli, il a mûri, il n'est plus démotivé, il n'est plus en accrochage avec ses pairs, il est sorti. Il venait de tellement loin et il avait tellement d'inhibitions à régler avant d'être capable de commencer à apprendre, il n'a pas eu trop de ses 16 ans, mais, à 17 ans, il est devenu un travailleur, il a gagné de l'argent, il a fait sa vie.

Et, là, écoutez, il y a peut-être plein de neurones qui se sont attachés, que je ne peux pas mesurer, je ne

connais pas assez les spécialistes du cerveau, mais je sais bien, par expérience, par exemple, que mon jeune apprend aujourd'hui les maths et le français qu'il n'a pas été capable d'apprendre, et il me dit: Aïe, je n'en reviens pas. Quand tu me montrais ça, je ne comprenais rien, et puis là c'est facile.

Bien, il faut pour tous les Québécois la possibilité de se retrouver n'importe quand. Je ne sais pas qui, ici, disait, à un moment donné: Il faut qu'il y ait un continuum entre les ordres d'enseignement. Et ça, c'est important. Alors, quand je pars d'une évaluation basée sur de la reconnaissance d'acquis, que tu en acquiers le plus possible et que tu continues à en acquérir, et que tu continues à en acquérir, et puis que tu continues à en acquérir, quelque part, quand tu présentes un papier à quelqu'un pour une job, bien, s'il cherche un journaliste, il va aller voir ton français, tes langues et ta communication et, s'il cherche un technologue, il va aller voir du côté des technologies et, si c'est un savant chercheur dont il a besoin, il va aller voir si tu aimais bien gros le domaine scientifique et quelle sorte de pensée tu avais dans ce rayon-là.

En d'autres termes, je trouve qu'un papier comme ça parle beaucoup plus et il élimine les ghettos dans lesquels tu peux mettre les uns et les autres. Et le gars de formation professionnelle dont vous parliez tout à l'heure, bien, il est lui aussi en continuité; et le cheminement qu'il a pris, au lieu de s'en aller vers la langue française, il s'est en allé vers la coiffure et l'esthétique.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Marcoux. M. Désilets (Maskinongé), brièvement.

M. Désilets: Oui, très brièvement. C'est qu'il y a des bouts que j'ai suivis et d'autres que je n'ai pas suivis. Quelques éclaircissements, là.

Mme Marcoux (Liliane): Comme prof, je n'étais pas intéressante?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Désilets: Quand vous parlez d'un diplôme à rabais... Comme quoi?

Mme Marcoux (Liliane): Comme professeur, je n'étais pas très intéressante?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Désilets: Non, ce n'est pas dans ce sens-là, c'est que...

La Présidente (Mme Blackburn): C'était peut-être l'élève.

M. Désilets: Parce que, des bouts, vous parliez des diplômes à rabais.

Mme Marcoux (Liliane): Oui.

M. Désilets: Aussi, quand vous dites: être instruit, c'est être libre. J'adhère, mais, pour moi, être libre, c'est aussi pouvoir choisir le métier de plus tard. Et on sait que dans les polyvalentes — ça revient un peu à la question de Robert — c'est contingenté, on ne peut pas choisir le métier qu'on veut. Il y a une espèce de voie royale qui existe un peu partout: seulement les plus bollés peuvent réussir à se sortir la tête de l'eau. C'est un peu à ce niveau-là que je rejoins un peu Robert dans le sens de: qu'est-ce qu'on peut faire pour multiplier le nombre de cours ou multiplier le nombre de professions au secondaire pour attirer l'attention...

Je reviens sur l'exemple que vous donniez tantôt, votre jeune. Vous disiez: Il va avoir de la physique. Il n'en veut pas de physique, lui, il n'en voit pas l'intérêt. Ce qu'il veut, c'est être machiniste. Il ne voit pas ça. Mais, avant d'être machiniste, il faut que tu ailles faire un cours universitaire. C'est complètement foqué, dans le sens que...

Concrètement, pour répondre à ses besoins... Est-ce qu'on peut répondre à ses besoins concrètement? Qu'est-ce qu'on peut faire pour ne pas le décrocher? Est-ce qu'on peut l'embarquer dans une voie pour que lui, il se sente bien, il se sente respecté là-dedans, pour l'accrocher concrètement à l'école?

Mme Marcoux (Liliane): O.K.

M. Désilets: Pas dire: Dans 20 ans. Dans 20 ans, c'est loin. J'ai des ados, moi aussi, à la maison, et puis j'ai des problèmes parce qu'ils ne se sentent pas accrochés au secondaire.

Mme Marcoux (Liliane): O.K.

M. Désilets: C'est dans ce sens-là. Quel élément, pour la réussite éducative, on peut trouver pour maintenir l'intérêt premier du jeune à l'école, puis qu'il sente un devenir proche? Quitte, à la continuité de tantôt, à ce que le jeune puisse, avec le petit bout qu'il a fait à l'usine ou d'une manière quelconque, aller au cégep, aller à l'université, poursuivre.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Désilets, merci. Mme Marcoux.

Mme Marcoux (Liliane): J'aurais beaucoup d'éléments de réponse.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

Mme Marcoux (Liliane): On va essayer d'être clair, pour ne pas que vous me perdiez.

La Présidente (Mme Blackburn): Et d'être brève, aussi.

Mme Marcoux (Liliane): Brève en même temps? D'accord.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci.

Mme Marcoux (Liliane): D'abord, je ferai la nuance. Dans la question que vous avez posée, j'ai vu du premier cycle et du deuxième cycle. Dans un premier cycle, je trouve qu'il y a une formation beaucoup plus générale à donner à tous les jeunes; donc, on s'attache au deuxième cycle. Quand vous dites que je vais l'embarquer dans une voie qui ne fera pas bien, bien son affaire, j'ai envie de vous dire que tout le monde proche des écoles prône la possibilité qu'au deuxième cycle on s'en aille avec des voies, ce qui permettrait au jeune qui a un intérêt pour être machiniste, donc, technologie et tout ce qui va avec — on va probablement lui donner de la physique du même tour — on va l'envoyer dans cette voie puisque, lui, il a de l'intérêt à aller là.

Mme Blackburn soulignait la carte des options. Moi, j'ai eu bien de la misère à vivre avec ça. Elle m'a barré les pieds à bien des endroits. Je sais qu'elle est une cause financière, parce qu'on ne pouvait pas payer partout des possibilités d'ateliers. Mais je pense que, dans les années qui s'en viennent, avec la télévision en réseau, avec les internets, avec la possibilité d'ententes avec les écoles, on a des écoles associées, il faudra peut-être inventer des usines associées, des entreprises associées, et il va falloir, pour le deuxième cycle, ramener le jeune. Alors, notre machiniste, on lui fera faire sa physique, mais à l'intérieur des machines. Quand il arrivera sur sa vis, on lui expliquera le principe cette journée-là au lieu de lui donner théoriquement le principe d'une vis, puis ensuite lui montrer comment ça se pose sur des machines.

Alors, oui, j'adhère avec vous à dire qu'il ne faudra pas qu'on place les jeunes où on veut, c'est eux qui devront décider de l'endroit où ils veulent se retrouver par la suite et en réponse à leur projet. Et, pour ça, il y a toute la partie... On a parlé tout à l'heure d'écoles et d'équipes accueillantes, où les professionnels auront un grand rôle à jouer pour permettre au jeune de connaître ses possibilités de marché. Là, ce serait tout un autre débat dans lequel il faudrait rentrer. Je ne sais pas si ça répond à ce que vous disiez.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Marcoux, Mme Lamontagne. Au nom des membres de la commission, je voudrais vous remercier d'avoir accepté notre invitation et accepté de contribuer à la réflexion de la commission, qui veut dégager des pistes d'action et des voies de solution. À la lumière de ce qui se fait, on ne veut pas réinventer, on veut davantage faire connaître et suggérer des voies de solution pour accroître la réussite scolaire.

On a dit la réussite scolaire au secondaire, mais on est très conscients que la réussite scolaire au secondaire est conditionnée, si je peux m'exprimer ainsi, par ce qui se fait en petite enfance, en préscolaire et au

primaire de façon particulière. Mais, comme on constate le fait de la réussite scolaire par la non-diplomation, c'est pourquoi on a parlé de la réussite scolaire au secondaire. Je vous remercie de votre participation aux travaux de cette commission.

Mme Marcoux (Liliane): Vous me permettez de faire une petite conclusion.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, madame.

Mme Marcoux (Liliane): Nous serons de bons alliés lorsque vous aurez trouvé la solution. S'il vous plaît, évitez de remettre des structures et permettez-nous, dans les écoles, de vous donner notre meilleur. Merci.

• (12 heures) •

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. Nous ne pensons pas qu'il existe «une» solution, ce serait trop simple.

Mesdames, messieurs, j'inviterais maintenant les représentants de la Fédération des associations de l'enseignement privé à venir prendre place à la table, et son porte-parole, M. Pierre Leclerc. Et, si ça demeure tel que déjà annoncé à la commission, vous seriez accompagné de M. Augustin Servant.

Fédération des associations de l'enseignement privé (FAEP)

M. Leclerc (Pierre): Auguste.

La Présidente (Mme Blackburn): Auguste. Bien.

M. Servant (Auguste): Sans le «tin». Il n'y a pas de «tin».

La Présidente (Mme Blackburn): Noble et auguste. Auguste Servant, c'est bien.

M. Servant (Auguste): C'est bien, hein.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Et je voudrais simplement vous rappeler le mode de fonctionnement. Vous avez 20 minutes pour la présentation de votre mémoire. Ensuite, ça se termine par un échange avec les parlementaires. Alors, nous vous écoutons.

M. Leclerc (Pierre): Merci beaucoup, Mme la Présidente.

Alors, Mme la Présidente et distingués membres de la commission consultative, mes premiers mots seront d'abord pour vous prier d'excuser notre présidente, Mme Rolande Coderre, de même que les deux autres vice-présidents, Mme Nicole Rheault et M. Yves Lemire, puisqu'il est dans nos habitudes que ce soit la

présidente et les vice-présidents qui se présentent dans de grandes occasions comme celle-ci. Je compte sur votre sympathie. Vous nous excuserez, dans notre association, dans le conseil d'administration, nous sommes des bénévoles, et à temps partiel; nous sommes directeurs de nos écoles respectives. C'est la rentrée scolaire, et j'ai gagné le tirage. Je suis accompagné, comme vous l'avez souligné, de notre secrétaire général, M. Auguste Servant, qui m'épaulera en particulier lors de la période d'échanges et de questions et réponses. N'en doutez pas, notre Fédération est honorée de se retrouver ici ce matin. Nous remercions et la présidente et les membres de la commission de nous avoir invités à participer à cette grande réflexion.

Vous le savez, la Fédération des associations de l'enseignement privé représente au-delà de 160 écoles fréquentées par tout près de 80 000 élèves. Notre mémoire propose essentiellement une approche coopérative mettant à contribution les principaux et tous les partenaires de la société québécoise. Les principaux partenaires ont peut-être des rôles privilégiés, mais tous les Québécois et toutes les Québécoises ont un rôle à jouer. Si le gouvernement du Québec et si tous les groupes qui ont à coeur le développement collectif du Québec reconnaissent que l'éducation est une priorité nationale — ce que notre premier ministre affirmait solennellement au début de son mandat le printemps dernier — ce mémoire leur proposera de suivre le conseil d'un célèbre président américain, M. Kennedy, et de se demander non pas ce que l'éducation peut faire pour eux, mais ce que nous tous pouvons faire pour l'éducation.

Les solutions contenues dans ce mémoire sont exigeantes pour tous les partenaires. La situation ne nous laisse guère le choix d'entreprendre ensemble, dans la solidarité, la corvée qui s'impose. Ces solutions ont cependant l'avantage d'être motivantes, car chaque progrès, si minime soit-il, sera identifiable, reconnu et immédiatement récompensé par une injection d'argent neuf qui ne coûtera rien à l'État, si notre façon de voir les choses est juste et réalisable. Si chaque école secondaire arrive à faire annuellement un peu de progrès à partir de là où elle est actuellement, dans cinq ans, on aura permis à la société québécoise d'être plus productive et, par le fait même, plus compétitive sur le marché mondial.

La Fédération veut apporter sa contribution à cette réflexion, même si, parfois des préjugés pourraient laisser croire que cette problématique du décrochage concerne bien peu l'enseignement privé. C'est faux, à deux titres: comme partenaires de l'éducation, c'est là une problématique qui nous concerne, et dans nos propres écoles c'est également une problématique avec laquelle nous vivons. Nous proposons donc des sauts exigeants, mais accessibles aux élèves. Dans un monde où le commerce et l'industrie sont en voie de mondialisation, il nous apparaît imprudent d'abaisser les standards de la diplomation au secondaire pour se donner l'illusion d'une plus forte diplomation dans des délais établis. La FAEP propose plutôt de travailler sur la fierté, sur la motivation de tous les intervenants du

monde de l'éducation. On pourrait même, éventuellement, élever nos standards si on réalisait que notre position internationale par rapport aux pays développés était menacée. Il faudrait cependant doser la progression des exigences et des objectifs sur une période de cinq ans pour que plus d'élèves réussissent, grâce à un effort soutenu, à franchir la barre au niveau où le ministère de l'Éducation l'aura fixée chaque année, suite à une analyse de la situation.

Nous suggérons de donner une prime pour les progrès réalisés dans chaque école. La pratique de la vertu pour la beauté du geste suppose un détachement, une perfection qui est le lot de peu de collectivités. La FAEP propose de jouer sur les mécanismes plus simples, plus accessibles de la motivation en proposant et un gain financier et une notoriété plus élevée. Nous suggérons donc au ministère de l'Éducation de calculer, pour les cinq dernières années, les coûts réels du décrochage et d'une scolarité qui s'étendrait sur plus de cinq ans au secondaire et de redistribuer les économies dans les prochaines années aux écoles, qu'elles soient publiques ou privées, qui auraient amélioré leur taux de diplomation. C'est en ce sens qu'on disait: de l'argent neuf pour les écoles sans coûts additionnels pour le système. Ainsi, chaque école qui augmenterait son taux de diplomation aurait accès, annuellement et proportionnellement à son propre progrès, à une partie des économies réalisées par le système d'éducation. Les écoles investiraient dans des projets de leur choix leur quote-part de cette économie que leur retournerait le système d'éducation.

Comme nous proposons que chaque commission scolaire et chaque école privée soit comparée à elle-même, on pourra moins facilement qu'auparavant invoquer comme défaite à son inaction les facteurs socioéconomiques défavorables de telle ou telle région ou les avantages déjà acquis par tel ou tel milieu. Les commissions scolaires et les écoles privées qui ont déjà un taux de diplomation élevé auront sans doute de la difficulté à augmenter ce taux, puisque le progrès, au-delà d'un certain niveau de performance, est bien difficile à réaliser. Par contre, le rattrapage dans les régions défavorisées est souvent très lent à se faire sentir. Chaque milieu aura donc son propre effort à fournir. À chacun de se retrousser les manches et de s'y mettre avec ardeur et enthousiasme.

En promettant aux écoles d'avoir accès aux économies de système ainsi réalisées proportionnellement à leur propre contribution individuelle à cet effort collectif, la FAEP croit qu'il n'est pas utopique de penser qu'en l'an 2000 le taux de diplomation pourrait être augmenté de 8 % à 10 %. De plus, la FAEP propose de publier, à compter de l'automne de 1997, un palmarès des progrès et des reculs annuels réalisés par chaque commission scolaire et chaque école à partir des résultats obtenus à la diplomation de 1996. Cette façon de procéder rendrait davantage justice aux écoles que la publication actuelle des palmarès, puisque les progrès seraient également difficiles à réaliser dans les milieux favorisés et dans les milieux défavorisés.

• (12 h 10) •

Nous souhaitons éviter les diplômes de deuxième classe. Dans le monde en général, et sur le marché de l'emploi en particulier, les diplômés de deuxième classe ouvrent la porte au chômage chronique ou à des emplois précaires de deuxième classe, à moins qu'un secteur d'emploi nouveau et durable ne s'engage à employer en priorité les porteurs de ce nouveau type de diplôme, comme ce fut le cas en particulier pour les nouvelles entreprises de récupération. À notre avis, la formule des cheminements particuliers et la diversification des approches pédagogiques paraissent des méthodes plus prometteuses et moins porteuses de discrimination entre les vrais diplômés et les autres. La diversification des diplômes crée généralement des perdants dès le départ et pour toute la vie.

Nous souhaitons accroître et valoriser l'enseignement professionnel, accroître le nombre d'inscriptions, accroître la qualité et rendre vraiment fières les personnes porteuses de ce diplôme. Les élèves au secondaire, jeunes ou adultes, qui se dirigent vers le secteur de l'enseignement professionnel ont beaucoup moins que par le passé le sentiment d'être là parce qu'on a jugé qu'ils n'avaient pas le talent nécessaire pour faire des études en formation générale. Il y a là, déjà, une amélioration qui doit se poursuivre.

La réforme entreprise de l'enseignement professionnel doit être menée à terme avec les corrections de parcours qui s'imposeront et la collaboration de tous les partenaires déjà impliqués. De plus, les acquis réalisés au secondaire dans une habileté générique donnée doivent permettre une ouverture sur une ou des techniques collégiales dans le prolongement de la formation professionnelle déjà reçue.

Il faudrait, à notre avis, diminuer le charme trompeur de la deuxième chance. Il est malheureux, à notre point de vue, qu'un nombre croissant de jeunes cherchent à sortir temporairement du cadre de l'école secondaire pour rejoindre plus tard la filière de l'éducation des adultes. C'est un mouvement qui retarde l'âge de la diplomation et qui accroît inutilement les dépenses de l'éducation. À notre avis, le ministère de l'Éducation ou le Conseil supérieur de l'éducation devrait faire une étude exhaustive de ce phénomène. Il s'agirait de voir de quelle façon l'école secondaire pourrait offrir dans le cadre régulier et les services et les méthodes d'enseignement qui attirent les jeunes vers la filière des adultes, malgré le retard que cette démarche leur impose pour l'obtention de leur Diplôme d'études secondaires. On ne doit pas non plus ignorer les dépenses supplémentaires que cette pratique occasionne.

Il faut maintenant aider les élèves à risque et il faut mettre sur pied un système de prévention d'ensemble. Il faut faire le dépistage des profils d'échec dès la deuxième secondaire. Certaines écoles ont, à une époque, utilisé un test de dépistage des élèves qui ont le profil du candidat à l'échec scolaire. Cet instrument diagnostique pourrait être remis à jour, si besoin est. Il pourrait ensuite être proposé aux écoles avec un soutien de la part des directions régionales du ministère de

l'Éducation. Il faudrait, à notre avis, également développer la coopération et la solidarité. Plutôt que de chercher des coupables, de se condamner à faire des procès, les différents partenaires de l'éducation ont tout intérêt à unir leurs efforts pour prévenir le décrochage et l'abandon scolaires.

La famille et les services sociaux peuvent contribuer au succès scolaire en donnant aux enfants et aux parents, si nécessaire, des habitudes de discipline et de travail. La famille peut également développer chez l'élève des habitudes de saine nutrition ainsi que le goût pour la lecture, les arts, les jeux éducatifs. Les municipalités, par leurs services de loisir et de culture, peuvent favoriser le développement des bibliothèques, favoriser le développement d'activités littéraires, scientifiques, techniques ou artistiques, comme elles l'ont traditionnellement si bien fait dans le domaine des sports. Un gouvernement qui se veut démocrate devrait faire des efforts particuliers pour susciter l'émergence et le développement des associations littéraires, scientifiques, techniques, artistiques, même dans les milieux moins favorisés ou franchement défavorisés. Si le mouvement était soutenu et par le gouvernement et par les municipalités, beaucoup d'enseignants, d'enseignantes, d'administrateurs, d'administratrices scolaires se feraient un devoir de s'impliquer, comme les professeurs d'éducation physique, comme les administrateurs scolaires se sont impliqués dans le développement du sport étudiant au Québec. Soyons positifs, créons collectivement de l'intérêt autour des choses de l'esprit. Les jeunes, on le sait, sont très influencés par ce qui est valorisé par les adultes et ce qui obtient la visibilité dans les médias.

Il faudrait également, à notre avis, redéfinir le statut de l'élève dans notre actuelle société de consommation. Certains ont tendance parfois à comparer les résultats scolaires actuels, et en particulier l'habileté à écrire, aux résultats obtenus par les générations précédentes d'élèves du Québec. Ceux qui agissent ainsi oublient trop souvent qu'à cette époque à peine 10 % des élèves du Québec terminaient des études secondaires; que les élèves les plus faibles avaient abandonné l'école depuis longtemps; que la discipline familiale était plus stricte; que la plupart de ces élèves venaient de familles favorisées ou qu'ils étaient soutenus par des communautés religieuses. Les étudiants d'alors passaient une partie de leurs soirées et de leurs fins de semaine à étudier et à faire des travaux scolaires. Aujourd'hui, les professeurs n'osent plus donner de devoirs et de leçons parce que la plupart des élèves, en particulier des dernières années du secondaire, travaillent de nombreuses heures, soirs et fins de semaine, pour posséder l'argent de poche dont ils ont besoin pour répondre à la dictature de la publicité et de notre société de consommation.

Nous croyons qu'il faut donc collectivement redéfinir le statut de l'élève, agir sur l'industrie et le commerce qui trouvent là, malheureusement trop facilement, une main-d'oeuvre bon marché pendant qu'un nombre important d'adultes se retrouvent en chômage. Il faudrait également civiliser la publicité et réduire le goût

de la consommation à outrance chez les jeunes, proposer avec conviction aux jeunes un nouvel idéal collectif et donner autant de visibilité aux étoiles des choses de l'esprit qu'on en donne aux étoiles du sport, aider tôt les élèves à risque, sans les dévaloriser. Et c'est là qu'on fait appel à une diversification de la pédagogie.

Certains élèves partent perdants dans la vie parce qu'ils viennent d'une famille ou d'un milieu défavorisé. Souvent ils manquent, dès leur arrivée à l'école, de la confiance fondamentale que tout être doit avoir en lui-même pour progresser. Qui plus est, ils arrivent souvent à l'école avec du rattrapage à faire sur ceux qui ont bénéficié dans leur famille d'un éveil et d'une première initiation aux lettres, aux mathématiques, aux sciences et aux arts. On ne le dira jamais assez: il faut intervenir tôt, de façon discrète et respectueuse, en évitant d'étiqueter ceux qui ont besoin d'aide pour suivre le groupe. Les mesures d'aide doivent être discrètes, mais suffisamment soutenues pour être efficaces. La direction de l'école et la famille doivent être impliquées rapidement dans un plan d'intervention individualisé qui vise l'intégration la plus complète possible dans une classe régulière où l'élève sera en mesure de se débrouiller seul, comme les autres. On pourrait même songer, dès le primaire, au jumelage des élèves plus faibles avec les plus forts. Ce serait là une façon intéressante d'encourager la coopération plutôt que la compétition. Les élèves sont souvent de bons pédagogues, et l'aide qu'ils se donnent entre eux est moins menaçante pour leur amour-propre que celle qui vient d'un adulte. Il ne s'agit surtout pas d'abaisser nos exigences. Il ne faut pas humilier les plus faibles, mais il faut aider par tous les moyens possibles.

Fournir des moyens au système d'éducation. Inviter d'abord les familles, les organismes communautaires et les entreprises à coopérer avec l'école. Une société, un milieu, une famille qui préconisent la consommation immédiate et l'endettement, qui ferment les yeux sur l'indiscipline et la grossièreté, qui n'ont pas le réflexe spontané de corriger les erreurs de vocabulaire, de langue ou de calcul peuvent difficilement demander à l'école de développer la rigueur intellectuelle et de corriger des travers qui remontent à la naissance des enfants, ou même à celle de leurs parents. Les élèves arrivent à l'école à l'âge de cinq ans. Ils y sont un jour sur deux dans l'année, et à chacun des jours de présence ils y sont à raison de six heures sur 24. Si on calcule bien, ils passent à l'école un huitième de leur temps durant une année.

Il faut également, nous le reconnaissons, susciter l'engagement du personnel de l'école. Il fut un temps où la personne la plus considérée et la plus connue dans chaque petit village, dans chaque petite paroisse était l'institutrice de l'école du rang. Inutile de vous dire que tous les parents du rang la connaissaient et la respectaient. Aujourd'hui, dans nos grandes écoles secondaires, peu d'enseignantes ou d'enseignants sont connus par leur nom par les parents. Chaque élève rencontre plusieurs enseignantes ou enseignants, de sorte qu'il n'est

pas facile pour eux de se faire connaître des parents, ni pour les parents de s'y retrouver dans la complexité de nos grandes écoles.

• (12 h 20) •

On a laissé entendre à un certain moment que les enseignantes et enseignants étaient des professionnels choyés avec leurs deux mois de vacances annuelles payées, leur salaire élevé et leur charge de travail inférieure à celle des consoeurs et confrères des autres provinces du Canada. Il n'en fallait pas plus pour en démobiliser un bon nombre et pour instaurer dans la plupart des écoles secondaires du Québec un climat de morosité qui n'est pas près de s'estomper. Heureusement, j'entendais vendredi dernier M. Robert Bisaillon dire, à cette affirmation: Il faudrait que chacune et chacun d'entre nous passe au moins une année à enseigner dans une école pour apprécier vraiment nos deux mois de vacances.

Il faut proposer des objectifs en tenant compte des caractéristiques du milieu. Quand les personnes actuellement d'un certain âge fréquentaient l'école secondaire, il y avait généralement dans chaque classe deux élèves plus connus: le premier puis le dernier. C'était au temps où les notes étaient exprimées en pourcentage et où les élèves étaient classés rigoureusement du premier au dernier. Ensuite, on a pris l'habitude de classer en rang cinquième. Plus récemment, au primaire, on a expérimenté dans certaines écoles un système d'évaluation de chaque élève en fonction de son propre degré de maîtrise des objectifs. Dans cette perspective, l'élève n'est plus comparé aux autres élèves, il est en quelque sorte comparé aux objectifs du programme, d'une évaluation. Il est donc comparé à lui-même.

On dit que, gouverner, c'est d'abord prévoir pour choisir entre plusieurs possibles. Nous avons identifié — et c'est peut-être là une originalité de notre mémoire — 12 personnes qui peuvent influencer sur l'avenir de l'école par leur leadership, leur capacité de prévoir, leur autorité pour choisir entre plusieurs possibles. Dans un jeu de rôles, nous nous permettons et nous vous invitons à occuper successivement le siège de chacune de ces personnes et à indiquer les choses les plus importantes que nous pourrions y faire, si nous avions effectivement cette responsabilité. À titre d'exemple, la FAEP l'a fait.

Si la FAEP était ministre de l'Éducation. Au cours de l'automne 1996, je demanderais donc aux services concernés de mon ministère de déterminer le coût des systèmes engendrés au cours des cinq dernières années par la prolongation de la scolarité au secondaire à cause d'une diplomation au-delà des cinq années prévues pour obtenir normalement ce diplôme. Ensuite, je proposerais au Conseil du trésor de répartir au cours des cinq prochaines années les économies ainsi réalisées entre les organismes méritants, en tenant compte des progrès réels de chacune et chacun.

Si j'étais à la présidence de la Fédération des commissions scolaires, j'inviterais fortement les commissions scolaires à donner aux clubs de langue maternelle,

de mathématiques, de sciences, de techniques, et quoi d'autre, une visibilité et un support équivalents à ceux donnés aux clubs sportifs. De plus, j'organiserais avec les chambres de commerce et la télévision un gala annuel de remise de médailles aux personnes ou institutions les plus méritantes dans les domaines mentionnés. Ce serait une bonne façon de commencer à établir un équilibre dans les visibilités qu'on pourrait offrir à nos jeunes.

Si j'étais à la présidence d'un syndicat d'enseignants ou enseignants, je demanderais aux 34 000 éducateurs et éducatrices des écoles secondaires du Québec de se jumeler avec 34 000 élèves talentueux pour les initier au «counseling» entre pairs. Chaque adulte, chaque élève talentueux deviendrait ensuite le parrain ou la marraine d'un élève identifié dès la deuxième secondaire pour l'aider à contrer le décrochage, la démotivation, pallier au manque de succès.

Si j'étais à la direction générale d'une commission scolaire, je prendrais, avec les cadres de ma commission scolaire, les moyens nécessaires pour établir dès l'automne 1996 un objectif réaliste d'augmentation du taux de diplomation visé d'ici cinq ans pour l'ensemble des élèves inscrits à la commission scolaire au 30 septembre 1996. Dans cette perspective, je faciliterais l'application des mesures proposées par le ministère, par la Fédération des commissions scolaires, par les syndicats ou par tous les autres partenaires.

Si j'étais à la direction d'une école secondaire publique, je mobiliserais mes adjoints, le personnel de mon école pour qu'ils administrent, à la fin de la première ou au tout début de la deuxième secondaire, le test de dépistage des élèves qui ont un profil de décrocheur ou qui sont des candidats naturels aux échecs scolaires. J'instaurerais ensuite, du lundi au jeudi de chaque semaine, l'heure de leçons et de devoirs assistés à l'école.

Si j'étais à la direction générale d'une école secondaire privée, je prendrais, avec les autres cadres et adjoints de mon école, les mesures nécessaires pour supporter les clubs culturels, leur donner une visibilité et un support au moins aussi grand que ceux dont bénéficiaient déjà les clubs sportifs. Dans cette perspective, j'étudierais avec les commissions scolaires et les chambres de commerce du territoire auquel appartient mon école comment une école peut participer au gala régional et national télévisé organisé par la Fédération des commissions scolaires et les chambres de commerce.

Si j'étais à la présidence d'un comité de parents dans une école secondaire, à ce moment, avec l'appui des membres de mon comité de parents, je ferais des pressions auprès du délégué des parents au conseil de la commission scolaire pour qu'il se trouve des appuis à ce conseil afin que la commission scolaire élabore une politique de soutien et de visibilité au club scientifique ou artistique dont je parlais tout à l'heure.

Si j'étais à la présidence du conseil étudiant d'une école secondaire, je ferais campagne dans mon école pour que celle-ci organise une heure d'étude et de travaux scolaires, du lundi au jeudi, avant le départ des

autobus scolaires. Les vendredis, rassurons-nous, il y aurait congé de devoirs et de leçons. Les parrains et les marraines dont on a parlé plus haut seraient disponibles lors de ces heures d'étude pour accompagner les élèves en difficulté.

Si j'étais à la présidence d'un conseil municipal, je prendrais les moyens de convaincre la population et mon conseil municipal d'établir un meilleur équilibre entre la visibilité et le soutien donnés au secteur sportif et au secteur culturel ou artistique. Dans cette perspective, j'encouragerais les citoyennes et citoyens à investir bénévolement de leur temps, voire même de leur argent, pour cette noble cause.

Si j'étais à la présidence d'une régie régionale de la santé et des services sociaux, en regardant s'il est possible de rééquilibrer les postes budgétaires, je prendrais les moyens de convaincre mon conseil d'administration d'investir davantage, d'abord dans la prévention par une aide financière aux maisons de jeunes, ensuite, avec la complicité des commissions scolaires ou de tout organisme scolaire, dans le développement d'un programme conjoint de relation d'aide aux familles des jeunes qui sont à la veille de connaître des difficultés.

Si j'étais à la présidence d'un important club social, d'une chambre de commerce, je prendrais les moyens pour supporter les commissions scolaires et les écoles dans l'implantation et dans la mise en oeuvre des mesures proposées par le ministère de l'Éducation et par les autres groupes ou organismes qui auront pris l'engagement de collaborer pour augmenter le taux de diplomation.

Si j'étais à la direction d'une direction régionale du ministère de l'Éducation, j'imiterais la Chambre de commerce du Montréal métropolitain qui organise chaque année, avec la collaboration de ses membres, des commissions scolaires, des écoles, de la télévision du Grand Montréal un gala d'excellence. À cette occasion, on attribuerait une médaille d'or, une médaille d'argent, une médaille de bronze aux élèves qui auraient soumis des projets retenus pour leur excellence dans les domaines des sciences humaines, des lettres, des mathématiques, des sciences et de la technique. Comme...

La Présidente (Mme Blackburn): M. Leclerc, je sais qu'on est rendu à la conclusion. On vous a laissé 30 minutes, compte tenu de l'intérêt du mémoire. Concluez rapidement pour laisser place un peu plus à l'échange.

M. Leclerc (Pierre): Merci. Je vais conclure. Comme vice-président, je m'engage à continuer à faire de mon mieux, à soutenir tout effort collectif, à y participer activement.

Et, comme conclusion, ce sera vraiment très rapide, je nous invite à un échange. Merci, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Leclerc. Pourriez-vous nous dire, avant qu'on amorce l'échange, quelle direction d'école... Vous dirigez quelle école?

M. Leclerc (Pierre): Sans dévoiler tous mes secrets, je suis un confrère de classe de M. Beaumier; nous avons étudié ensemble au séminaire Saint-Joseph de Trois-Rivières, et j'ai le plaisir de diriger cette école maintenant.

La Présidente (Mme Blackburn): Ah! Bien.

M. Leclerc (Pierre): Je salue également M. Paré.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous êtes connu, monsieur.

M. Leclerc (Pierre): Ha, ha, ha!

● (12 h 30) ●

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Ha, ha, ha! Alors, Mme Caron, députée de Terrebonne, engage l'échange avec vous, représentants des écoles privées. Madame.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Alors, M. Leclerc, M. Servant, je me permettrai de vous demander de saluer M. Lemire...

M. Leclerc (Pierre): Avec plaisir!

Mme Caron: ...si vous le rencontrez avant moi. Votre mémoire est effectivement original, à l'effet d'essayer de vous placer dans un rôle de différents intervenants, mais je pense qu'il est aussi très différent de ce qu'on a reçu et je crois que ça réside principalement lorsqu'on regarde si j'étais à la direction d'une école secondaire publique et si j'étais à la direction générale d'une école secondaire privée. Je pense que tout réside là, finalement.

Si on regarde bien à la direction d'une école secondaire publique, il faudrait commencer par un test de dépistage des élèves qui ont un profil de décrocheur. Du côté de l'école secondaire privée, vous n'avez pas besoin de commencer avec ce test-là, puisqu'il y a déjà eu d'autres tests avant pour sélectionner des élèves. Alors, c'est évident qu'il y a une nuance entre travailler avec des décrocheurs et, au niveau de l'école privée, supporter des clubs culturels, donner de la visibilité et faire un sport. C'est vraiment, donc, des mondes un peu différents.

L'élément que je trouve intéressant, c'est lorsque vous proposez de toujours, finalement, comparer non plus d'un système à l'autre, mais toujours de faire une comparaison par rapport à soi-même. Donc, que l'élève soit comparé à lui-même, que chaque commission scolaire soit comparée à elle-même et que chaque école soit comparée à elle-même. Ça, j'avoue que je trouve ça intéressant.

Par rapport aux élèves, je pense que ça rejoint aussi l'intervenante précédente qu'on a vue tantôt, Mme Marcoux, qui souhaitait davantage non seulement un certificat ou une note, mais qu'on note tous les acquis de

la personne. Donc, ça lui permet de voir la progression par rapport à elle-même.

Là où je trouve ça difficile, c'est que, même si c'est par rapport à soi-même, que ce soit étudiant, école ou commission scolaire, on publie les résultats, et c'est là que ça se gâche, parce qu'on a beau faire l'effort de se comparer à soi-même, dès qu'on publie des résultats, bien, automatiquement, il y a une comparaison qui va se faire quand même autant dans l'esprit de l'élève et dans l'esprit de la commission scolaire que dans l'esprit de l'école, et ça, je trouve ça un peu plus difficile, parce que cette valorisation-là risque de tout de suite être dévalorisée, parce qu'il va y avoir une comparaison avec les autres. Ça, je trouve ça un petit peu difficile.

Tout ce qui a trait à la deuxième chance, le coût de nos jeunes qui choisissent d'aller réétudier au niveau du secteur adulte, je pense que vous avez parfaitement raison, il faut absolument qu'on évalue ce coût-là puis qu'on apporte les correctifs, qu'on essaie de tout de suite donner des voies à nos jeunes au niveau du secteur régulier pour leur permettre de ne pas décrocher puis d'être obligés de rattracher après. Je pense qu'il y a un coût. Il y a un coût non seulement financier, mais il y a un coût aussi au niveau social là-dessus.

Par contre, justement pour les empêcher de décrocher, je pense qu'il faut leur offrir d'autres sortes de diplômes, parce que, si vous maintenez l'idée de dire: Il ne faut pas donner de diplômes de deuxième classe, pour moi, ce n'est pas des diplômes de deuxième classe, c'est de se permettre de donner des diplômes... non plus de juger seulement sur un taux de diplomation, mais de juger les jeunes sur un taux de réussite éducative, parce qu'il n'y a pas seulement un taux de diplomation qui compte dans une école. Tous les étudiants peuvent avoir un diplôme, donc je vais avoir un taux de diplomation extraordinaire. Mais ça ne veut pas dire que tous mes étudiants vont avoir une réussite éducative. Ça peut être des jeunes qui vont avoir un beau diplôme, mais qui, au niveau de leur réussite personnelle, peuvent avoir de sérieuses difficultés parce que justement il n'y aura pas eu aussi une réussite éducative qui n'est pas seulement une réussite scolaire. Donc, je pense que, pour ces jeunes-là...

Mais je comprends aussi le contexte. Vous en avez très peu, certaines de vos écoles en ont, mais ces jeunes-là ont besoin d'un autre type de diplôme, ont besoin d'un autre type de formation, et il faut qu'on leur en offre le plus jeunes possible, parce que, autrement, il est trop tard, après. Et plusieurs sont venus nous dire que, dans beaucoup d'autres pays, on n'offre pas une voie différente à partir de 16 ans, on l'offre tout de suite à partir de 13 ou 14 ans pour que le jeune puisse y aller selon ses connaissances et ses compétences. Alors, moi, j'aimerais peut-être que vous me disiez un peu comment on pourrait contrer par rapport à votre proposition, que je trouve intéressante, de dire: Bon, on s'évalue, les jeunes par rapport à eux-mêmes, l'école par rapport à elle-même et la commission scolaire par rapport à elle-même, mais sans être obligés d'avoir cette publication, cette comparaison qui pourrait être néfaste.

M. Leclerc (Pierre): Effectivement, je répondrai rapidement à cette dernière partie de votre intervention. Je n'ai pas l'intention et je ne pense pas que la Fédération ait l'intention de se prononcer sur la pertinence de la publication actuelle ou de toute autre forme de publication d'un résultat. Si, pour atteindre des objectifs plus nobles, il fallait se résigner à une forme ou à une autre de publication, la Fédération privilégie une nouvelle forme. S'il fallait, également pour des objectifs aussi nobles qu'aider nos enfants, ne rien publier, je serais également d'accord et la Fédération serait également d'accord. Mais comment ferons-nous, un jour, pour nous comparer? Vous avez dit vous-même: D'autres pays font ou ne font pas... C'est parce qu'on se compare. On regarde.

Qu'il faille publier, donner de l'importance et une crédibilité qui n'existe pas à de telles publications, ça, j'en suis, mais je pense qu'il faudra avoir l'honnêteté intellectuelle de regarder des choses. Que ce ne soit pas publié, c'est autre chose, que ce soit entre le ministre et un établissement scolaire ou une commission scolaire, j'en suis. On ne parlait pas de la pertinence de la publication, on parlait vraiment d'un mode différent qui est la mesure à soi-même, une mesure en termes de progrès.

Que ça fasse la manchette des médias, ça, c'est autre chose. On souhaite voir comme manchette dans tous les médias la réussite de nos élèves, par exemple des galas d'excellence. Mais, avec l'exemple qu'on a donné du gala d'excellence de la grande région de Montréal, là aussi il y a eu une comparaison. Il ne faudrait donc pas faire non plus ce genre de comparaison? Il faudrait arrêter tout de suite les Jeux olympiques? On est vraiment pris. On aura des choix déchirants à faire. Je pense qu'il faut avoir l'honnêteté de se regarder. Quelle forme prendra la publication? Je ne m'engage pas.

Mme Caron: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Leclerc. M. Ouimet, député de Marquette.

M. Ouimet: Merci. Bienvenue, M. Leclerc, M. Servant. Votre mémoire, je pense, est assez original. Il représente votre vision bien à vous basée sur votre vécu, vos réalités et vos élèves dans l'ensemble des écoles privées de la province. Je serais juste curieux de savoir, et ça, je ne pose aucun jugement par rapport à ce qui est contenu dans votre mémoire, mais le taux de décrochage qui existe dans l'ensemble, s'il y a une moyenne de décrochage, je serais curieux de le connaître, dans un...

M. Leclerc (Pierre): Il y a au moins... D'accord.

M. Ouimet: ...premier temps, parce qu'on est souvent sous l'impression, et probablement à juste titre, que c'est vraiment le lot de l'école publique, le taux de décrochage. Mais je ne porte aucun jugement, vraiment, sur la qualité de votre mémoire.

Dans un deuxième temps, moi, je vous dis que ce que j'apprécie beaucoup de l'ensemble des écoles privées, c'est le cadre dans lequel vous fonctionnez, un cadre qui m'apparaît très souple, où il y a une certaine simplicité. Le cadre organisationnel est léger, et je pense que ça vous donne des marges de manoeuvre dont l'école publique pourrait grandement bénéficier.

Au niveau, maintenant... Bon nombre d'intervenants, je pense à peu près tout le monde, sauf le Comité national des jeunes du Parti québécois, nous ont parlé de l'importance d'investir, d'accompagner les moyens pour favoriser la réussite éducative avec un soutien financier. Je pense qu'il y a juste un organisme qui a dit non à ça. Vous avez partagé le plaisir d'être ministre de l'Éducation, j'aimerais vous faire partager le plaisir également de subir les critiques du critique de l'Éducation — ha, ha, ha! — particulièrement en ce qui concerne votre proposition «si j'étais ministre de l'Éducation». Vous dites: Je proposerais au Conseil du trésor de répartir au cours des cinq prochaines années les économies réalisées entre les organismes méritants, en tenant compte des progrès obtenus par chacun de ces organismes au niveau de leur taux de diplomation. J'y vois là une obligation de résultat que vous souhaiteriez être présente dans le système, mais ça m'apparaît contradictoire par rapport à tout ce que nous avons entendu depuis maintenant deux jours et demi, parce que les écoles qui réussissent se verront attribuer des sommes d'argent parce qu'elles auront réussi à diminuer leur taux de décrochage scolaire.

● (12 h 40) ●

Or, ce que nous avons entendu depuis deux jours et demi, c'est tout à fait l'inverse: les écoles, là où il y a un problème de décrochage scolaire, ont besoin d'un soutien. Une série de mesures ont été avancées. Vous m'apparaissez aller dans l'autre sens. C'est comme si on récompensait les écoles qui n'ont pas besoin d'un soutien financier, à certains égards, en ce qui concerne, en tous les cas, le sujet de notre commission, la réussite éducative. J'aimerais vous entendre là-dessus. Puis, dépendamment de votre réponse également au niveau du taux de décrochage au niveau des écoles privées, est-ce que ça ne favoriserait pas les écoles privées si votre taux de décrochage est bas et votre taux de diplomation est élevé? Vous atteignez plus facilement des taux de diplomation supérieurs et, donc, vous recevriez plus de financement, alors que les écoles qui...

Il ne faut pas oublier non plus qu'une école qui réussit bien une année peut avoir des résultats désastreux l'année suivante à cause des mouvements de population à l'intérieur d'un quartier. À cause du phénomène démographique, il y a des quartiers qui s'appauvrissent. J'aimerais vous entendre là-dessus.

M. Leclerc (Pierre): Ça va. Je vais prendre à rebours, et, pour au moins une partie, M. Servant complétera. Sur le partage des économies, je n'hésite pas à vous dire que, si nous disposons de sommes d'argent tout à fait neuves pour augmenter les ressources humaines, matérielles, financières du réseau de l'éducation, j'y

souscrit pleinement, la Fédération y souscrit pleinement. Quand on parle de partage des économies, c'est pour utiliser autrement des argents actuels, parce qu'on souscrit également à l'objectif de l'assainissement des finances publiques. Qui paiera pour? Je ne le sais pas. On n'a pas eu l'audace de demander des crédits additionnels, on a plutôt suggéré d'utiliser différemment les crédits actuels. Ha, ha, ha!

Sur le partage des économies, je crois qu'il est faux de prétendre que l'école privée serait privilégiée. Je pense qu'on le sait tous: à un certain niveau, la progression devient beaucoup plus difficile. En partant du taux actuel, que l'école publique ou privée soit à tel niveau, en partant de ce niveau actuel, on mesure la progression par rapport à ce niveau actuel. Il en serait évidemment différent si on disait: On commence à gratifier à partir d'un taux de 90 %. Là, c'est bien sûr qu'il y en a qui ont déjà un chemin de franchi. On voudrait vraiment partir du taux actuel. Les variations de ce taux d'une année à l'autre ne sont quand même pas si grandes. C'est vrai qu'il y a des facteurs comme des mouvements de population, mais je ne pense pas que ce soit instantané et si tragique d'une année à l'autre.

S'ils faisaient en sorte qu'un tel mouvement favorise grandement une école, oui, on pourrait moduler la redistribution des ressources. Et, si, à l'inverse, une situation tout à fait tragique dans un milieu donné, je ne sais pas, compromettrait le positionnement d'une institution, là aussi on pourrait être assez brillant pour moduler. Et jamais dans notre esprit il n'a été cependant suggéré de couper toute forme de subvention si les objectifs ne sont pas atteints ou si des progressions ne sont pas atteintes. On ne parle pas de mouvement d'ascenseur.

Sur la marge de manoeuvre à laquelle vous avez fait référence, bien, je pense qu'à peu près toutes les personnes qui sont ici savent que la Fédération, dans un mémoire présenté dans le cadre des états généraux sur l'éducation, s'est prononcée favorable à l'établissement d'une marge de manoeuvre pour tout établissement scolaire au Québec, indépendamment qu'il soit public ou privé.

Sur le taux de décrochage et/ou de réussite, effectivement, on pourrait clarifier certains préjugés et donner certains taux. Je sais que M. Servant y a travaillé. Il a des notes à ce sujet, je vais lui demander de répondre à cette partie de la question.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Servant. Nous vous écoutons.

M. Servant (Auguste): Alors, au niveau du taux de décrochage dans le réseau privé, si on entend par décrocheur celui qui vraiment quitte l'école pour ne rien faire durant un certain temps, un véritable décrocheur, celui qui ne change pas d'école, à mon sens, il est faible. C'est une question d'unités seulement dans la plupart des écoles privées. Par contre, je pense qu'il y a un danger à faire une corrélation directe entre le taux de

décrochage et le réseau privé, le fait qu'il y a très peu de décrocheurs dans le réseau privé. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas de candidats au décrochage dans le réseau privé. Le danger, c'est ça: c'est de conclure que, parce qu'il y a un taux de décrochage très faible, on ne retrouve pas dans le réseau privé des candidats au décrochage. Là-dessus, je crois qu'on se trompe tous: il y a dans le réseau privé de plus en plus de candidats au décrochage. D'ailleurs, si vous vérifiez les taux de diplomation, entre autres, vous constaterez qu'il y a une trentaine d'écoles privées au moins qui ont un taux de diplomation qui se situe entre 70 % et 80 %. O.K.?

Maintenant, comment se fait-il que, dans le réseau privé, on retrouve si peu de décrocheurs en fin de course, ou bien comment se fait-il qu'on arrive à les récupérer pour éviter qu'ils décrochent? Je pense que, là, on retrouve ce que j'appellerais les caractéristiques qui constituent le réseau privé, hein? On se rappellera que la plupart des écoles privées sont encore des écoles de petite taille. Les professeurs enseignent, règle générale, plus d'une matière à plus d'un degré. Moi-même, quand j'étais enseignant à Garnier, j'enseignais les mathématiques en troisième, quatrième et cinquième secondaire et j'avais les mêmes élèves sur trois ans, parfois. Donc, c'est ça aussi qui caractérise le réseau privé. Le sentiment d'appartenance se développe plus facilement de la part de l'élève parce que les groupes sont stables, règle générale, jusqu'en troisième secondaire. Les salles de classe sont fixes aussi jusqu'en troisième secondaire, règle générale. Donc, on va arriver à dépister plus rapidement un candidat possible au décrochage, et je pense que, avec la collaboration qui est très étroite, normalement, de la part des parents, on va arriver à intervenir auprès d'un jeune avant qu'il décroche.

Mais il y a de plus en plus et il y a beaucoup de candidats au décrochage. D'ailleurs, comme le disait tantôt Mme Caron au début de l'intervention, on a indiqué le type de rôle qu'on jouerait comme directeur général d'une école publique ou d'une école privée, mais, si on ne parle pas de test de dépistage dans le cas d'une école privée, c'est parce qu'on ne croit pas qu'il y a lieu de faire passer un test de dépistage; on dépiste d'une autre façon que celle-là. Mais il ne faut pas conclure par là qu'il n'y a pas de candidats au décrochage. C'est totalement faux. Il y a de plus en plus de candidats au décrochage.

M. Ouimet: Juste une question: Au niveau du fond de la proposition si vous étiez le ministre, l'idée de soutenir financièrement les écoles qui réussissent, et on n'a pas le corollaire, c'est-à-dire de soutenir financièrement les écoles qui ne réussissent pas, là-dessus, au niveau de cette logique-là qui m'apparaît contraire à ce que nous avons entendu depuis deux jours et demi...

M. Servant (Auguste): C'est peut-être bien un peu angélique, notre position. Évidemment, on y va avec l'expertise qu'on a chacun soi-même. Nous, on croit qu'on devrait être capables de mener la très grande

majorité des jeunes à un diplôme de cinquième secondaire. On devrait pouvoir maintenir une formation générale, tout au moins jusqu'à la fin du troisième secondaire, uniforme pour tout le monde.

Maintenant, on pense que, par des mesures d'appui et d'accompagnement, en revoyant éventuellement les structures mêmes sur lesquelles sont basées les écoles, entre autres celles du réseau public, on serait capables de mener les jeunes à une diplomation en cinquième secondaire. Donc, c'est possible. Alors, si on était ministre de l'Éducation, on croit que, dans certains milieux où le taux de diplomation est très faible, on serait capable de l'augmenter de 2 % ou 3 %, possiblement, beaucoup plus facilement que dans une école privée où le taux de diplomation est de 98 %. C'est presque impossible de faire mieux que ça, voyez-vous.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien.

M. Servant (Auguste): C'est un peu ça, là.

• (12 h 50) •

La Présidente (Mme Blackburn): C'est un mémoire intéressant, et pour tout de suite je vous dis que, pour moi à tout le moins, quand j'entendais votre mémoire, ce n'était pas évident, parce que c'était le privé qui, de façon générale, venait porter un jugement sur le public. Je me demandais comment vous répondriez à la demande et à l'invitation. C'est fort intéressant. Il y a plusieurs pistes d'action qu'on a retrouvées dans d'autres mémoires, d'autres qui sont originales. Je vous dis tout de suite que, les galas, les méritas, un certain nombre d'actions menées conjointement avec les chambres de commerce, ça se fait de plus en plus. On le sait, parce qu'il y a des initiatives comme la création, dans mon comté, d'une fondation pour aider à faire embaucher des jeunes qui viennent de terminer une formation de niveau professionnel. Il y a toutes sortes... Et on le constate de plus en plus ici, à la lumière des témoignages qu'on a eus. Il faut les faire connaître, je pense. Vous avez là-dedans des pistes intéressantes.

Deux, quand vous demandez d'évaluer le coût des redoublements ou le prolongement de la formation de niveau secondaire, on estime que les redoublements... en tout cas, on nous a dit que ça coûtait 350 000 000 \$. Votre hypothèse, cependant, en haut de la page... Et je suis comme le député de Marquette, vous risqueriez de pénaliser les élèves qui n'ont rien à voir avec ça, parce que, si vous faites ça sans tenir compte du milieu socio-économique, on a un problème. Mais je ne voudrais pas m'étendre plus longtemps là-dessus.

Il y a une information que je voudrais avoir de vous. Si on mesurait le décrochage à l'enseignement privé en comparant le nombre d'élèves qui s'inscrivent en secondaire I et ceux que vous diplômez, est-ce que vous avez des tableaux là-dessus? Parce que c'est sombre. Ceux qui décrochent de l'école privée s'en viennent dans le public avec un certain nombre de difficultés. Combien est-ce que vous en recevez en secondaire général I et combien en diplômez-vous?

M. Leclerc (Pierre): D'accord. Je ne serai pas en mesure de répondre immédiatement, mais je pense que M. Servant pourra compléter ma réponse. D'abord, quand on parle de décrochage dans le réseau privé, il faudrait le comparer avec ce qu'il est réellement. Je ne parle pas de comparaison avec le réseau public, ce n'est pas ce que je veux dire. On découvrirait facilement, comme exemple, qu'un élève qui quitte l'institution que je dirige pour se rendre dans une autre région du Québec, pour moi, c'est un décrocheur. Je l'ai admis et inscrit en première secondaire, puis il ne sera pas diplômé chez moi en cinquième secondaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous êtes capable, quand même, de mesurer ça, celui qui quitte parce qu'il change de région, celui ou celle qui quitte parce que ses parents s'en vont à l'étranger, des trucs comme ça. Ça, vous êtes capable de le mesurer. Il vous reste donc une espèce de résiduel...

M. Leclerc (Pierre): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ...où le jeune quitte l'école privée pour s'en aller dans les écoles secondaires voisines. Vous avez ça aussi, j'imagine. M. Servant.

M. Servant (Auguste): Bien, c'est-à-dire que j'ai ça d'abord par l'expérience que j'ai moi-même de deux écoles secondaires privées. Moi, je peux vous dire que, d'abord, il faut faire attention. Une école privée de formation générale va arriver possiblement à 80 % des jeunes de première qui vont atteindre le cinquième secondaire et qui vont arriver à être diplômés. Les autres vont partir durant l'année. Ils vont partir durant les cinq années à cause d'un déménagement parfois, ou encore c'est parce que le mode de fonctionnement de l'école ne convient plus, et très souvent, de plus en plus, pour des raisons économiques. Maintenant, vous avez des écoles privées où il y a une résidence pensionnat, par exemple. Bon, peut-être que c'est 35 %, 40 % seulement qui feront les cinq années dans cette école.

La Présidente (Mme Blackburn): Non, ce n'est pas ça que je vous demande. Dans votre réseau, vous avez des tableaux qui nous présentent l'état de la situation, comme on les a pour le public. Ça fait longtemps que je n'ai pas eu accès... Je ne les ai pas demandés. Vous recevez combien de milliers d'élèves en secondaire I et il en reste combien en secondaire V dans vos écoles?

M. Servant (Auguste): Oh! il en reste autant, mais pas nécessairement les mêmes. Il en reste autant. D'accord.

La Présidente (Mme Blackburn): Il y a autant d'élèves en secondaire V qu'en secondaire I?

M. Servant (Auguste): Ah! oui, oui, il en reste autant. Il en reste autant.

La Présidente (Mme Blackburn): O.K.

M. Servant (Auguste): Mais pas nécessairement les mêmes. Mais il en reste autant, effectivement.

La Présidente (Mme Blackburn): Ce n'était pas le cas il y a quelques années quand j'avais vérifié cette donnée-là. On en accueillait, mettons, 200 en secondaire I, et vous en retrouviez au maximum 100 en secondaire V.

M. Servant (Auguste): Il y a quelques écoles qui ont des formules pyramidales: elles vont partir avec cinq groupes pour finir avec quatre groupes, d'autres écoles vont partir avec quatre groupes pour finir avec six groupes.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

M. Servant (Auguste): Voyez-vous, il y a ça aussi au Québec. Mais, d'après moi, c'est à peu près un nombre semblable qui va en secondaire V.

La Présidente (Mme Blackburn): C'est assez égal. Bien. Merci. M. Désilets, une brève question? Brève?

M. Désilets: Oui, une brève, parce que mes commentaires rejoignent un peu les deux prédécesseurs. Moi, c'était surtout... Tant qu'on parle de coopération puis non de compétition, j'avoue que j'embarque avec ça. C'était plus dans les moyens pour arriver que je trouvais qu'il y avait un bogue. Quand on parle des primes au financement pour améliorer la réussite, améliorer le taux de réussite et puis la prime de notoriété aussi, c'est les deux primes qui me dérangent, parce qu'on est du même milieu. Vous connaissez, pour donner un exemple vite, à Pointe-du-lac, les écoles Beau-Soleil et Notre-Dame; c'est des milieux socialement défavorisés. Vous les connaissez parce que vous vivez là, puis, moi, j'ai enseigné là 18 ans. On sait aussi que le seuil de pauvreté détermine la réussite scolaire.

Comment imaginer que ces écoles-là peuvent réussir à améliorer la réussite scolaire de leurs élèves dans un milieu tel que celui-ci? Elles ne réussiront pas. Elles ont besoin d'aide financière, elles ont besoin d'aide humaine, elles ont besoin d'aide technique, elles ont besoin d'aide de tous bords, tous côtés. Elles ne sont pas capables par elles-mêmes de réussir à se sortir du trou. Elles ont besoin d'aide des plus nantis de la société pour les aider, pour améliorer le seuil.

La Présidente (Mme Blackburn): Brièvement, M. Désilets...

M. Désilets: Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): ...parce que vous avez de vos collègues qui souhaiteraient saluer et échanger brièvement avec...

M. Désilets: O.K. Je vais faire ça vite. Donc, ce milieu a besoin d'aide. Et même chose, par la suite, pour la prime à la notoriété: s'ils veulent l'avoir, ils vont être obligés de recommencer une sélection pour être capables d'arriver, d'où on revient sur la voie royale et la sélection, puis, ça, j'ai encore une difficulté.

Mais le dernier petit bout, aussi, quand vous dites que la diversification des formes de diplômes crée généralement des perdants dès le départ et pour toute la vie, moi, je ne suis pas tout à fait d'accord avec ça, parce que, pour moi, ce n'est pas des perdants, mais, bel et bien, c'est reconnaître puis accepter les différences. On peut en avoir plus, on n'est pas tous des médecins, on n'est pas tous... Ça pourrait permettre une plus grande diversité. C'est un peu dans ce sens-là pour moi. Ce n'est pas des perdants, mais des...

La Présidente (Mme Blackburn): M. Leclerc.

M. Leclerc (Pierre): Je n'essaierai pas de répondre à tous ces points. Sur la question financière, nous en sommes tout à fait que des milieux défavorisés demandent des ressources additionnelles qu'on devra trouver. Même si on les trouvait par les mesures d'économies que nous soulignons, si on lit attentivement le texte, on dit de retourner une partie des économies ainsi réalisées aux organismes qui auront connu des progressions. C'est dit «une partie». Ce n'est pas explicite qu'il en reste une deuxième, mais je pense que c'est implicite. Si on en distribue une partie, il en reste donc une partie qui, elle, pourrait être distribuée à des organismes qui sont vraiment dans le besoin.

Sur les diplômes, ce à quoi nous faisons allusion principalement, c'est beaucoup plus les préjugés que nous, constituant la société, entretenons. Rappelons-nous ce qu'étaient la formation générale et la formation professionnelle dans les plans d'implantation de cette distinction au ministère même de l'Éducation lors de sa mise sur pied. On parlait d'une proportion, peut-être même, dans certains cas, de 50 % à 60 % d'inscriptions au professionnel.

La Présidente (Mme Blackburn): C'est ça.

M. Leclerc (Pierre): Et on a découvert en cours de route que c'était à peine 20 % au professionnel.

La Présidente (Mme Blackburn): Même moins que ça.

M. Leclerc (Pierre): Pas parce que les élèves n'étaient pas intéressés; parce que, nous, de la société, nous avons un jugement sévère vis-à-vis du professionnel. C'est en ce sens-là qu'on dit qu'un diplôme de ce type-là, si on entretient nos préjugés, risque, malgré la valeur du diplôme, de maintenir des perdants.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Leclerc. M. Paré, de Lotbinière, ensuite M. Beaumier.

M. Paré: Merci. Ma collègue de Terrebonne l'a effleuré légèrement, mais elle n'a pas posé de question. C'est quoi pour vous un diplôme de deuxième classe?

M. Leclerc (Pierre): C'est un diplôme auquel nous, dans la société, ne reconnaissons pas de valeur véritable.

La Présidente (Mme Blackburn): Comme...

M. Leclerc (Pierre): C'est un écran de fumée. Dans l'exemple du diplôme du professionnel dont je viens de parler, si nous, de la société, ne reconnaissons pas de valeur à un diplôme que nous décernons nous-mêmes, nous avons un problème.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci.

M. Paré: Mais est-ce que vous avez des données pour soutenir ce que vous dites dans le paragraphe 2 qui dit: «C'est bien connu, en période de développements rapides, les employeurs se contentent souvent de personnes sous-qualifiées» et ainsi de suite? Est-ce que vous avez des données là-dessus pour soutenir...

M. Leclerc (Pierre): Moi, je n'en ai pas personnellement.

Une voix: Il n'y a pas de données précises là-dessus, non.

M. Paré: Non, mais... O.K. Donc, ce n'est pas...

M. Leclerc (Pierre): C'est plus la perception normale...

M. Paré: C'est une perception.

M. Leclerc (Pierre): ...ce que j'appellerais le bon sens, les observations qu'on fait avec notre expérience.

M. Paré: Puis, à la page 10, vous dites une phrase avec beaucoup d'acuité: «Pour relancer l'économie, il faut des jeunes entrepreneurs, compétents et ardents au travail.» Comment vous formez ça, des jeunes entrepreneurs?

M. Leclerc (Pierre): J'ai l'impression qu'il faut leur donner toutes les chances de mener des expériences enrichissantes, les confronter au succès et non pas les confronter aux échecs. Et l'exemple que j'ai dans ce domaine-là de l'entrepreneuriat, c'est le programme JE, jeunes entreprises: on crée dans des écoles secondaires une entreprise qui fonctionne pendant 26 semaines, on

place les élèves en situation de fonctionnement, de se pencher sur la mise sur pied d'une entreprise. Tous les programmes de coopération qui impliquent le Mouvement Desjardins, ce sont des exemples comme ça que je pourrais vous donner, M. Paré, de développement d'habiletés d'entrepreneur.

M. Paré: Parce que des jeunes entrepreneurs, c'est des jeunes autonomes, pleins d'initiative, de leadership. Donc, est-ce que vous avez une pédagogie entrepreneuriale?

● (13 heures) ●

M. Leclerc (Pierre): Évidemment, si on parle des institutions l'une par rapport à l'autre, je pense qu'effectivement il y a des projets particuliers dans des institutions où on va privilégier de l'enseignement coopératif, on va privilégier des formes d'éducation au leadership. Oui. Dans des projets particuliers, oui. Est-ce que c'est généralisé, que ce soit au public ou au privé? Je ne pense pas. Mais est-ce que des milieux se donnent des projets comme ça? Moi, je crois que oui.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Beaumier, député de Champlain, ex-collègue de M. Leclerc.

M. Beaumier: Ha, ha, ha! Oui. Justement, madame, j'apprécie que vous m'accordiez une certaine coquetterie ou liberté parlementaire pour retourner mes salutations à Pierre.

M. Leclerc (Pierre): Merci, Yves.

M. Beaumier: Je me suis réservé un droit de réserve pour ne pas interroger. J'ai beaucoup d'interrogations à ce sujet-là, déjà partagées par mes collègues. Mais, ayant fait partie du même alma mater, ça m'intéressait de peut-être saluer les nôtres aussi puis de rappeler, comme alma mater, qu'une mère peut avoir plusieurs fils, avoir plusieurs enfants qui, sur le fond, sont tous d'accord, mais diverger sur certaines choses.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Beaumier: Je pense que mon message est suffisant. Et merci beaucoup, Pierre, puis M. Servant aussi.

M. Leclerc (Pierre): Merci, Yves.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Leclerc, M. Servant, je voudrais à nouveau vous remercier d'avoir accepté notre invitation. Votre réflexion, qui, je n'en doute pas, n'a pas été facile à gérer, est intéressante et enrichissante. Je vous remercie.

M. Leclerc (Pierre): Je vous remercie, et c'est un honneur pour moi. Alors, mesdames, messieurs, merci.

La Présidente (Mme Blackburn): La commission suspend ses travaux jusqu'à 14 heures. Merci. Bon appétit.

(Suspension de la séance à 13 h 2)

(Reprise à 14 h 15)

La Présidente (Mme Blackburn): La commission de l'éducation reprend ses travaux. Rappeler brièvement qu'il s'agit d'un mandat d'initiative de la commission de l'éducation qui tient des audiences pour entendre un certain nombre de groupes, sur invitation, qui viennent nous parler des conditions de la réussite scolaire au secondaire.

J'inviterais l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, ses représentants, à venir prendre place. Et, pendant que vous vous déplacez, vous dire que, si les collègues ne sont pas tous en commission, c'est qu'on n'a pas eu tout à fait une heure pour le lunch, et puis le repas n'a pas été servi aussi rapidement qu'on l'aurait souhaité. Alors, les autres vont se joindre à nous dans les minutes qui viennent.

L'Association est représentée par le porte-parole, monsieur...

M. Lalonde (Normand): Lalonde.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Lalonde et...

M. Charette (Alain): Charette.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Charette. Alors, vous connaissez, je n'en doute pas, le déroulement des commissions. Il y a 20 minutes pour la présentation et, dans les 40 minutes qui suivent, c'est un échange entre vous et les parlementaires. Alors, nous vous écoutons.

Association professionnelle des aides pédagogiques individuels (APAPI)

M. Lalonde (Normand): Je voudrais d'abord vous dire qu'on va procéder de la façon suivante. On va présenter notre texte en alternant, peut-être pour que ce soit moins monotone. Avant de commencer, je voudrais faire un aparté sur la difficulté d'enseigner au secondaire quand les enfants plantent des couteaux dans leur mère.

Alors, je vais commencer par la présentation de notre association. Alors, l'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels, APAPI, est constituée en vertu des dispositions de la troisième partie de la Loi sur les compagnies du ministère des Consommateurs, Coopératives et Institutions financières depuis le 14 novembre 1980. L'APAPI est composée de 120 personnes exerçant les fonctions d'aide pédagogique individuel dans les institutions de niveau collégial au Québec.

L'APAPI poursuit les objectifs suivants: favoriser la communication, l'échange et la concertation sur des sujets reliés à l'exercice de la fonction d'aide pédagogique individuel; faire l'étude de problèmes reliés aux activités professionnelles des aides pédagogiques individuels; favoriser le perfectionnement professionnel des aides pédagogiques individuels et assurer la qualité des services professionnels des aides pédagogiques individuels dans le réseau des collèges.

Pour faciliter l'atteinte de ces objectifs, l'APAPI s'est impliquée dans plusieurs comités ou groupes de travail ou d'étude touchant l'aide à l'apprentissage, l'enseignement professionnel, la multidisciplinarité dans les services de consultation, la situation des ressources et des pratiques en information scolaire et en orientation dans les collèges, la situation des décrocheurs, les cours d'été, la reconnaissance des acquis, les causes d'échec et d'abandon. De plus, par l'intermédiaire de son conseil d'administration, l'Association a été appelée à donner des avis soit au MEQ, soit au Conseil des collèges, soit au Conseil supérieur de l'éducation, soit à la Commission des états généraux sur l'éducation.

La fonction d'aide pédagogique individuel, la nature du travail. Les emplois d'aide pédagogique individuel sont des emplois de professionnels qui comportent plus spécifiquement des fonctions d'assistance personnelle à l'élève, notamment dans le développement d'un profil de formation qui tienne compte de ses goûts, ses aptitudes et ses possibilités: choix de cours, d'options, programmation de l'horaire individuel, etc.; la progression de son apprentissage: le diagnostic des difficultés, le choix des modes d'intervention, la réorientation du programme individuel.

Quelques attributions caractéristiques. L'aide pédagogique individuel conseille et informe les élèves dans le choix de leurs programmes et de leurs cours, dans la fabrication de leur horaire individuel, dans les changements d'orientation et de spécialité, dans l'abandon de cours. Il analyse les dossiers des élèves, diagnostique le plus précisément possible les causes ou les dangers d'échec, suggère aux élèves des remèdes à ces situations et fait régulièrement rapport à ce sujet aux membres de la direction des services pédagogiques. À l'aide d'outils concrets, il encadre l'élève aux prises avec des difficultés d'intégration et d'apprentissage. Il peut être appelé à participer à diverses rencontres d'information sur le contenu des programmes. Il se tient au courant des débouchés à l'université et sur le marché du travail pour les diplômés des différents programmes afin de conseiller plus utilement les élèves. Il fait l'étude des dossiers académiques des élèves pour l'admission et l'étude des profils académiques visant la sanction des études. Disons enfin qu'il y a un service d'aides pédagogiques individuels dans tous les collèges du Québec.

● (14 h 20) ●

En résumé, l'aide pédagogique individuel guide et conseille l'élève dans la réalisation de son programme d'études tout au long de son passage au collégial et lui apporte tout le soutien nécessaire à l'atteinte de ses objectifs.

M. Charette (Alain): L'Association professionnelle des aides pédagogiques individuels se réjouit de l'invitation qui lui est faite par la commission parlementaire de l'éducation chargée de faire le point sur la réussite au secondaire. Notre association a déposé au mois d'août dernier un mémoire à la Commission des états généraux sur l'éducation, mémoire qui témoigne de la préoccupation constante des aides pédagogiques individuels: l'élève. Au cours des ans, nos membres sont devenus des analystes spécialisés de la situation scolaire des jeunes. En effet, de toutes les personnes qui interviennent dans le cheminement scolaire de l'élève du niveau collégial, il en est peu qui connaissent aussi bien les dossiers admission, inscription et programmes et qui assurent un suivi et un encadrement aussi personnalisé que l'aide pédagogique individuel. C'est un des rares agents de l'éducation à voir l'élève dans un programme dès son arrivée au collège et à lui fournir le soutien qui tiendra toujours compte de cette réalité dans la poursuite de ses études.

Nous avons pris connaissance du document de consultation intitulé «Les conditions de la réussite scolaire au secondaire». Nous l'avons lu avec intérêt et nous croyons qu'il soulève des questions fondamentales auxquelles il est essentiel de répondre. En fait, tout ce qui touche l'éducation, et plus particulièrement la réussite scolaire, est capital dans une société comme la nôtre. Mais il ne faut pas oublier que les phénomènes que nous observons actuellement ne sont pas particuliers au Québec et qu'il s'agit de problèmes de dimension mondiale.

Les causes des échecs scolaires sont nombreuses et n'ont pas toujours la même importance selon la région, le sexe, le niveau. Par contre, nous nous entendons sur les principaux facteurs susceptibles de jouer un rôle. Aux pages 3 et 4 de l'annexe du document de consultation, nous retrouvons sept facteurs d'échec avec lesquels nous sommes en accord. Si ces facteurs sont des causes d'échec, n'oublions pas que ce sont aussi des causes de réussite et que, si certains facteurs peuvent avoir une influence négative, d'autres, en même temps, peuvent avoir une influence positive. Tout n'est jamais complètement bon ou mauvais.

Mais, avant même de chercher des pistes pour accroître le taux de réussite, il faudrait bien s'entendre sur le sens des termes employés. Trois niveaux de réussite sont définis par Bouchard et Saint-Amant. Voici les définitions de ces types de réussite: La notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. La notion de réussite éducative renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents et agentes de l'école. Sur le plan

des contenus, l'objectif de la réussite éducative doit tenir compte des curriculum cachés ou des agendas cachés. La notion de réussite sociale intègre, quant à elle, une composante supplémentaire, à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. C'est la question de la transition à la vie active et à l'intégration harmonieuse qu'elle suppose.

Les trois types de réussite, scolaire, éducative et sociale, ne dépendent pas que des aptitudes intellectuelles des élèves et du niveau de vie de leurs parents. On a trop longtemps négligé les facteurs extérieurs dont l'influence peut être déterminante pour la poursuite des études ou non, sur le succès ou l'insuccès. Le document de consultation reprend essentiellement les facteurs de risque énoncés dans la recherche de Jocelyne Désy du Collège de Sainte-Foy. Il s'agit, entre autres, des facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux. Parmi ces facteurs susceptibles d'influencer négativement les élèves, mentionnons, à titre d'exemples bien concrets, l'état de santé physique ou mental, le degré de stabilité de la famille, les conditions financières, la vie sentimentale, le cercle des amis, la consommation de drogues ou d'alcool, l'absence de motivation scolaire, l'emploi à temps partiel, les difficultés d'adaptation, etc. Les jeunes ne subissent pas tous d'égale façon l'influence de ces facteurs. Les écoles, collèges et universités se sont donné de nombreux services pour faire face aux principales difficultés et répondre aux énormes besoins de leur clientèle relativement à ces questions. Le milieu scolaire ne pouvait les ignorer, car la qualité du cheminement scolaire et les taux de réussite en dépendent directement.

Il est cependant bien clair que l'impact de l'école est et sera toujours limité quant à certains facteurs tels que le niveau socioéconomique des parents, l'importance qu'ils accordent à l'école, le taux de monoparentalité, etc. Il importe donc d'orienter nos interventions pour améliorer ce qui est possible, compte tenu du contexte budgétaire de la province.

Il n'est pas facile de critiquer ou d'évaluer un ordre d'enseignement différent du nôtre. Pourtant, nous sommes à même de constater certaines réalités, certaines contradictions ou certaines embûches qui se posent pour un élève qui s'inscrit au secondaire, passe au collégial et complète parfois des études universitaires. Nous avons donc retenu, parmi les facteurs d'échec, celui qui est lié au système scolaire dans son ensemble. Comme spécialistes des cheminements scolaires, il nous apparaît opportun de privilégier cette optique en particulier; sûrement vos autres invités toucheront à l'ensemble des autres causes d'échec.

M. Lalonde (Normand): Ce qu'il faut savoir pour réussir, ou le cheminement scolaire d'un élève au Québec. La voie royale. Si nous voulons comprendre pourquoi autant d'élèves ont des difficultés scolaires, nous croyons qu'une des pistes d'analyse est de saisir les différents cheminements scolaires de nos jeunes, du secondaire jusqu'à l'université. Comme vous le verrez,

le système scolaire est un grand échiquier où il n'est pas suffisant de réussir, il faut aussi être un grand stratège pour éviter les embûches tout au long du parcours. Essayons de nous mettre à la place d'un élève du secondaire, et plus particulièrement de secondaire V. Tous n'ont pas la chance d'emprunter la voie royale à partir du secondaire V.

Mais qu'est-ce donc que la voie royale? C'est, pour un élève du secondaire, la possibilité de faire les cours préalables à tous les programmes du niveau collégial. Non seulement peut-il s'inscrire dans tous les programmes sans exception, mais, de plus, les cotes pondérées utilisées par les institutions le favorisent lorsque le programme est contingenté. On ne doit donc pas s'étonner que nous tous, conseillers, parents et professeurs, souhaitons que nos jeunes s'engagent sur cette voie royale. Tant pis pour ceux qui présentent des aptitudes et des intérêts pour les sciences humaines, les arts, la musique, l'informatique.

Les routes secondaires. Et quelles sont donc les routes secondaires à cette voie royale? Car à la moindre embûche, exemple un important cours échoué, l'élève se retrouve sur une des routes secondaires, très fréquentées, mais moins valorisées par tous, parents, professeurs, amis, conseillers. L'élève avec des difficultés importantes, ou qui ne veut pas poursuivre des études supérieures, pense tout naturellement au D.E.P., Diplôme d'études professionnelles.

Mais voilà, ce n'est pas si simple. Les programmes sont contingentés, trop d'élèves pour le nombre de places. De plus, dans les programmes recherchés — bon salaire, bon taux de placement — les places sont occupées par des élèves en provenance du collégial, ou même de l'université. Voilà donc que les programmes normalement destinés à des élèves de secondaire III ou de secondaire V sont accaparés par des élèves de niveau supérieur. Ces élèves sont donc contraints de poursuivre, avec peine et misère, jusqu'au secondaire V et de s'inscrire au cégep. S'ils n'ont pas échoué avant leur secondaire V, ces élèves peu motivés aux études, éprouvant des difficultés au secondaire, se retrouvent dans des programmes ne correspondant pas à leurs intérêts. Dans ces conditions, il ne faut pas s'étonner qu'ils deviennent les futurs décrocheurs du niveau collégial.

L'entrée au cégep. Imaginons Pierre, étudiant de secondaire V. La date fatidique du 1er mars approche, date à laquelle le SRAM doit avoir reçu sa demande d'admission. Si Pierre a parcouru la voie royale sans trop se perdre et avec succès, environ 80 % de moyenne générale, toutes les portes de tous les programmes collégiaux lui sont ouvertes. Ainsi, s'il a fait une bonne démarche d'orientation, il est le favori du système. Dans le doute au niveau de son orientation professionnelle, il choisira les sciences de la nature, la voie royale du niveau collégial. Eh oui! la voie royale existe au niveau collégial, et cette voie donne accès à tous les programmes universitaires. De plus, parents, amis, professeurs et conseillers la lui recommandent avec insistance. Encore une fois, tant pis s'il possède des

intérêts et des aptitudes pour les sciences humaines, les arts, la musique ou l'informatique.

Mais voilà qu'il n'a pas eu un succès aussi grand. Bien qu'il ait réussi tous les cours préalables, il n'a pas obtenu une aussi bonne moyenne. Il peut cependant être admis dans les programmes techniques ou en sciences de la nature dans un cégep de deuxième tour. À lui d'être stratégique et de bien étudier les taux de contingentement, sinon il lui restera le programme des sciences humaines. À titre d'exemple, voici les taux de contingentement pour l'année 1994-1995 au SRAM, pour l'ensemble des programmes. Alors, je vais passer à la page 8.

Si Pierre a été éloigné de la voie royale et a dû prendre une route secondaire, il lui manque certainement les préalables pour les programmes de techniques physiques ou de techniques biologiques. Qu'est-ce qu'il lui reste? Les programmes de techniques humaines, de techniques de l'administration — à condition d'avoir fait le cours de maths 436 — les techniques en art et, finalement, le programme de sciences humaines.

● (14 h 30) ●

S'il veut et peut aller à l'université, c'est facile, il finira par être accepté dans un des cégeps de la région en sciences humaines et utilisera le troisième tour du service d'admission. Mais, s'il ne veut ou ne peut pas aller à l'université, il faudra qu'il tente sa chance pour les programmes techniques et qu'il soit, encore une fois, très stratégique, car seuls les meilleurs élèves seront choisis dans la majorité de ces programmes. Ainsi, même si sa demande est la conclusion d'une excellente démarche d'orientation et qu'il est convaincu qu'il serait heureux dans le programme de son choix, Pierre devra peut-être faire face à un refus, puisque les places seront occupées par des élèves qui auront eu de meilleurs résultats scolaires.

Voilà donc à quoi sont confrontés les élèves du secondaire. Leur cheminement scolaire est parfois très différent de ce qu'ils avaient imaginé. Après le moindre échec, non seulement seront-ils peut-être dévalorisés et démotivés mais ils verront souvent leur rêve de carrière s'envoler en fumée. Le haut taux de contingentement de la majorité des programmes fait que plusieurs d'entre eux se retrouvent dans un programme qu'ils n'avaient pas choisi au départ. Dans ce contexte, il ne faut pas s'étonner du très grand nombre de changements d'orientation au collégial et des taux d'échec alarmants de première session.

Maintenant, essayons de nous mettre à la place d'une élève, Caroline, du niveau collégial. Avec beaucoup de stratégie ou de persévérance, elle a finalement été acceptée au cégep. Elle n'est peut-être pas dans le programme de son choix, ni dans le cégep de son choix, mais elle envisage l'avenir avec optimisme. Après tout, elle a été acceptée au cégep. Beaucoup d'élèves sont admis au cégep. Cependant, comme nous l'avons déjà vu, tous n'ont pas eu le même cheminement scolaire au secondaire et la même préparation académique. De ce fait, les chances de réussite sont très variables d'un élève à l'autre.

Nous vous présentons l'ami de Caroline, Mathieu, un élève qui avait un très bon dossier scolaire. Il a été accepté dans le programme de son choix, et fort probablement dans le cégep de son choix. En principe, il devrait être dans le 30 % des élèves qui terminent leurs études dans le délai prévu. Il ne devrait pas non plus être incommodé par la cote de rendement au collégial et il devrait éventuellement poursuivre des études universitaires ou intégrer le marché du travail avec succès.

Les marginaux sont majoritaires. Mais qu'arrive-t-il aux 70 % des autres élèves, ceux qui ont des cheminements particuliers, comme on dit dans le jargon? Continuons de suivre Caroline. Elle n'était pas dans la première catégorie d'élèves et elle a terminé son secondaire V avec tous les préalables. Cependant, ses résultats dans les cours de sciences furent de moyens à très faibles. Elle était donc mal préparée aux exigences des études collégiales en sciences de la nature ou des programmes techniques exigeant ces préalables. Une réussite médiocre de ses études collégiales la guette, ne lui permettant pas d'être admise dans les programmes de sciences — là, on parle de l'université, ici — particulièrement ceux des disciplines de la santé. Ou, pire encore, un grand nombre d'échecs à la première session viendra la décourager et peut-être l'obliger, à court ou à long terme, à changer d'orientation. Ainsi viendra-t-elle gonfler le nombre d'élèves en sciences humaines en attendant de faire une bonne démarche d'orientation qui pourra se conclure par une nouvelle orientation universitaire en sciences humaines, ou un changement de programme vers une technique, ou un changement de programme vers un D.E.P. du secondaire.

Rappelons cependant qu'une mauvaise première session viendra annuler ses chances d'être admise dans tous les programmes universitaires contingentés, puisque tous les cours de niveau collégial sont considérés pour le calcul de la cote de rendement, indépendamment du programme ou de l'époque où ils ont été faits. Une mauvaise première session ou quelques échecs au collégial peuvent être très lourds de conséquences.

Étudions un autre exemple. Isabelle a accepté une offre d'admission d'un cégep dans un programme non contingenté dans l'espoir de pouvoir changer d'orientation pour le programme de son choix ou pour un autre programme. Ce qu'elle ne sait peut-être pas, c'est que, dans les programmes contingentés, il y a souvent un nombre limité de places réservées aux candidats en provenance du cégep et que ses notes du secondaire seront toujours les plus considérées. Il n'est donc pas si facile de changer d'orientation en cours de route. Ainsi, beaucoup d'élèves terminent des études en sciences humaines, par exemple, sans trop savoir pourquoi.

Voilà donc les principales catégories d'élèves qui fréquentent les institutions collégiales. Nous aurions pu vous décrire d'autres cheminements scolaires moins fréquents: l'élève qui revient au collégial pour compléter des préalables universitaires — cette démarche peut prendre jusqu'à deux ans supplémentaires; celui qui prend parfois le double du temps prévu pour terminer un

programme; celui qui retourne au secondaire pour faire des préalables collégiaux, et bien d'autres.

L'université, ou du pareil au même. Mais revenons à la majorité de nos étudiants. Pour l'entrée à l'université, c'est la course à la cote de rendement, et le phénomène de l'admission recommence, à la fois différent et semblable à celui du collégial. Les élèves peuvent faire une demande d'admission différente dans toutes les universités du Québec, ils sont invités à indiquer plusieurs choix pour chacune d'elles. Par exemple, l'Université de Montréal demande de faire quatre choix de programme, et le dernier doit être un programme non contingenté. Les différents cheminements scolaires par la suite sont semblables à ceux du collégial. On constate plusieurs changements d'orientation, puisque les élèves ne sont pas nécessairement admis dans leur premier choix de programme et aspirent toujours à y être admis. L'admission universitaire demande moins de stratégie de la part des candidats. Cependant, les programmes sont aussi contingentés que ceux du collégial, et les élèves se retrouvent souvent dans les mêmes culs-de-sac.

Nous sommes conscients qu'on ne peut changer le système dans son ensemble et que chaque solution aux différents problèmes demande une évaluation sérieuse. Cette évaluation doit se faire à tous les points de vue: économique, social et pédagogique. Cependant, une chose est certaine, pour réussir, les élèves ont besoin principalement de deux services essentiels: de bons professeurs impliqués et motivés et de bons conseillers, disponibles et très bien informés. À notre avis, la solution se trouve de ce côté.

M. Charette (Alain): Conclusion. Dans notre introduction, nous avons donné une définition de la réussite qui nous semble complète et répondre aux différentes exigences du milieu de l'éducation. Pourtant, la réussite, ce n'est pas réussir. Réussir, c'est beaucoup plus profond. Cela fait appel aux plus lointaines ambitions de l'être humain. La réussite, pour un individu, c'est se réaliser, c'est avoir un père notaire qui est prospère, faire ses études en droit et prendre la relève avec conviction. Qui peut douter de cela? Y a-t-il quelque chose de plus légitime? Pourtant, la réussite, c'est aussi avoir un père notaire qui est prospère, mais poursuivre ses études au conservatoire de musique et jouer dans un orchestre avec conviction.

Nous avons choisi de vous présenter un mémoire qui fait état de la situation du système scolaire dans son ensemble. Il est évident que tous les étudiants ne sont pas égaux sur la ligne de départ, et, ici, nous ne faisons même pas référence à la situation financière de chacun. Il faut une très bonne connaissance du milieu, il faut connaître les stratégies, les conditions d'admission. Tous ne sont pas égaux.

Au collégial, compte tenu du renouveau amorcé par Mme Robillard et complété, nous l'espérons, par M. Garon, les élèves ne s'y retrouvent plus. Exigences nouvelles, variables d'un établissement à l'autre, codifications bizarres, domaines et ensembles de formation

complémentaire, nombre de cours à suivre, épreuve ministérielle uniforme, épreuve synthèse de programme. Pourtant, les aides pédagogiques individuels sont très sollicités par les directions de collèges pour s'éloigner des élèves et se rapprocher des programmes de formation, de l'évaluation des programmes, des comités de révision des programmes, des politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, des commissions des études, etc. Entre le discours officiel du «MEQ au service de l'élève» et la réalité dans le milieu, il y a un gouffre.

Au secondaire, est-ce si différent? Nouvelles exigences en 1997, nouveau programme en français, en sciences physiques et en mathématiques, pour ne nommer que ceux-là. Avec les coupures de postes de professionnels non enseignants, l'élève se voit laissé à lui-même. Est-il étonnant qu'il dérive dans tous les ordres d'enseignement? Comment se fait-il que le collégial ou le secondaire, au D.E.P., accueille des élèves qui ont complété un baccalauréat ou une maîtrise? N'y aurait-il pas lieu d'évaluer le marché du travail avec un professionnel — conseiller d'orientation, conseiller en information scolaire et professionnelle ou aide pédagogique individuel — avant de s'inscrire à un programme intéressant, certes, mais sans débouché?

En milieu scolaire, le soutien au choix vocationnel concerne l'ensemble de l'organisation scolaire qui doit favoriser le travail collectif entre les différentes catégories d'acteurs et savoir offrir, notamment, des possibilités d'exploration sous différentes formes, y compris dans le cadre des activités régulières inscrites au programme.

L'APAPI fait siennes les recommandations du Conseil supérieur concernant l'encadrement des élèves, à savoir: que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les collèges, fasse le portrait qualitatif et quantitatif de l'offre de services en matière de soutien au cheminement et au choix vocationnel de manière à pouvoir ajuster les ressources au besoin; que les collèges fassent des efforts particuliers pour réhabiliter les services de soutien au cheminement et à l'orientation; que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec les collèges, fasse la lumière sur les possibilités réelles d'exploration qui s'offrent aux élèves en formation collégiale et qu'on en favorise le développement.

Pour cheminer vers la réussite, il faut une pédagogie fondée sur le dynamisme des élèves qui doivent être considérés comme des êtres autonomes, responsables, animés du désir de connaître, un milieu favorisant la motivation et où l'élève est mis à profit, dans lequel il bénéficie de respect, de valorisation et d'encouragement. C'est un milieu où l'élève peut exprimer ses idées, poursuivre un idéal, établir des liens avec sa vie personnelle, obtenir les résultats escomptés et faire des progrès.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Lalonde, M. Charette. La commission de l'éducation, par sa démarche, je voulais juste le rappeler, n'avait pas

comme objectif d'abord de redoubler les travaux des états généraux et ne prétendait pas non plus couvrir un champ aussi large. Alors, c'est pourquoi nous nous sommes arrêtés et attardés principalement à la réussite scolaire au secondaire, en tentant de recueillir le plus grand nombre d'informations sur les expériences, les projets, les initiatives menés dans les écoles par les commissions scolaires ou dans le réseau de façon générale, et qui ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire.

● (14 h 40) ●

Votre présentation, extrêmement intéressante, nous apprend la réussite scolaire au secondaire, les obstacles, les embûches que rencontrent les jeunes qui se dirigent vers le cégep. Et particulièrement, ce que j'ai retenu, moi, c'est la difficulté que pose le contingentement dans les programmes de formation professionnelle, à la fois au cégep et à l'université, ce avec quoi je suis d'accord.

Alors, cela dit, je laisse la parole à mes collègues. M. le député de Maskinongé, M. Désilets.

M. Désilets: Merci, Mme la Présidente. Moi, je trouve, en tout cas, votre rapport excellent. Excellent dans le sens qu'il nous fait vivre la vie d'un étudiant, comment on peut se sentir dans la peau d'un étudiant du secondaire. On revoit la même chose au cégep puis à l'université. C'est concret, hein. J'ai des enfants qui sont dans les trois niveaux, puis ils vivent ça régulièrement, puis, en plus, le dernier, c'est un gars... facilement au décrochage, et puis c'est concret. Je vis ça régulièrement, et puis c'est ce que vous avez fait refléter. Pour les membres de la commission qui n'ont pas la chance que j'ai, là, je pense que ça allume. Ça fait que je vous en remercie.

Vous parlez... En tout cas, votre page 6, je la trouve bien faite parce qu'elle résume quasiment l'ensemble de la problématique, quasiment dans une page. C'est très bien fait quand vous dites que la voie royale... Et vous définissez la voie royale. Dans ma tête, tout de suite après ça: Qu'est-ce qui reste aux 70 % des autres? Vous revenez avec ça un peu plus loin. Mais à la moindre embûche, qu'est-ce qui arrive avec tout ça? Quand vous dites que seuls les meilleurs sont choisis, c'est vrai, effectivement. Mais comment on peut motiver les gens? En tout cas, c'est vraiment le concret.

Vous tablez également sur le... Vous finissez en disant qu'un bon prof... Ça, un bon prof, on l'a entendu dire souvent aujourd'hui. Si le climat est bon, une bonne équipe-école, on a des chances de motiver le jeune puis de le garder dans le milieu. Mais vous êtes allés plus loin que le bon prof, c'est les programmes qu'il faut orienter aussi... Et un petit peu plus loin, il y a votre profession, les PNE, qu'on appelle, nos professionnels; vous êtes les premiers, quasiment, à nous en parler. C'est des oubliés jusqu'à présent, puis j'en inviterais à un autre bout, un autre groupe de personnes, le personnel de soutien. Les secrétaires, les concierges, dans les milieux où je vis, au primaire, ils sont partout, partout,

partout, et la qualité de leur service se reflète également chez l'élève dans les troubles en comportement. Souvent, ils vont se référer ou ils vont se confier à la secrétaire ou au concierge, puis c'est des choses que les PNE vont les... En tout cas, chez nous, là, les PNE allaient souvent voir le concierge avant d'aller voir le prof. Pas tout le temps, là, mais il y a des liens, et vous êtes les premiers à nous en parler. Je vous en félicite.

En guise de conclusion... Faire des progrès. Vous finissez avec «faire des progrès». Que le jeune fasse des progrès, il va se réaliser puis il va s'accrocher, puis c'est vos trois derniers mots. En tout cas, moi, je n'ai que des félicitations à vous faire concernant votre document. Parce que, vraiment, on peut prendre position, prendre le portrait global de ce qu'un jeune vit, et je vous en félicite. Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. Lalonde ou M. Charette. Il n'y a pas de question... Ce n'était que des commentaires?

M. Désilets: Non, pas de question. C'était plus des commentaires d'ordre général, parce que je me sens bien avec ce rapport-là.

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

M. Ouimet: Merci. La commission avait également pour mandat de dégager des voies de solution et des pistes d'action pour tenter de favoriser la réussite éducative au niveau secondaire. Vous parlez dans votre mémoire, à la page 11, vous résumez ça à peu près à deux éléments: de bons professeurs impliqués et motivés, et également de bons conseillers disponibles et très bien informés. Un certain nombre d'organisations scolaires sont venues nous dire qu'on rendrait un bon service aux jeunes si les jeunes pouvaient être mieux orientés, et plus tôt dans leur cheminement scolaire.

Alors, je vous demanderais peut-être si vous pouviez exposer des pistes concrètes, soumettre ça à la réflexion de la commission. On a des cours d'éducation au choix de carrière. Est-ce qu'on devrait les remodeler? Est-ce qu'on devrait continuer, poursuivre avec ce que nous avons? Est-ce qu'on devrait faire plus d'ateliers? J'essaie d'avoir des suggestions plutôt concrètes à cet égard-là.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Lalonde? M. Charette?

M. Charette (Alain): Moi, j'emploie souvent ce mot-là, c'est un gros mot, mais, quand les élèves nous arrivent du secondaire, parfois, et même souvent, on doit leur faire faire ce que, moi, j'appelle un deuil. C'est-à-dire qu'ils ont fait des projets d'avenir, ils ont fait des projets d'orientation, et c'est rendu au collégial qu'ils doivent faire le deuil. Ils le font avant d'entrer parce que, souvent, ils sont refusés. Vous avez vu les

taux de contingentement et les taux de refus. On dit qu'au premier tour, au SRAM, 58 % des élèves ne sont pas acceptés dans leur premier choix. Ça veut dire que ces élèves-là s'en vont dans un choix par dépit; 58 % des élèves qui font une demande au SRAM font un deuxième choix, parfois par dépit. Puis, après ça, il y en a un autre 52 % ou 58 %, je ne me souviens pas exactement, qui passe au troisième tour, pour les mêmes motifs.

Donc, moi, ce que je dis au secondaire, je pense... Et là, à mon avis, ça prend des interventions plus individualisées pour faire ça. Un bon choix d'orientation, c'est aussi dire à l'élève... lui donner l'heure juste: Écoute, tu n'as pas ce qu'il faut pour aller en médecine, tu n'as pas ce qu'il faut pour aller en techniques policières, même si c'est un beau rêve, même si tu serais peut-être un bon policier, on ne le sait pas, mais le système fait en sorte que tu ne l'as pas. Donc, le remettre devant ce système-là. Je pense qu'à moins de le changer il faut travailler avec. Mais je pense que ça serait vraiment rendre service à l'élève, en termes d'orientation, de lui donner l'heure juste le plus tôt possible. Le plus tôt possible, pour qu'il soit en mesure de s'ajuster.

Je sais que c'est jeune, en secondaire III, pour se faire dire ça, mais c'est aussi souffrant de se le faire dire en secondaire V que de se le faire dire en secondaire III. Je pense qu'une bonne démarche d'orientation, à mon avis, c'est vraiment de dire: Bon, bien, regarde où est-ce que tu en es, regarde ce que tu veux faire puis regarde bien ce que ça prend pour faire tout ça. Quand on dit: L'élève s'engage dans la voie royale ou pas, ça commence en secondaire III. Les options commencent en secondaire III, et c'est là que les dés commencent à se lancer tranquillement. Et c'est là, je pense, que l'élève doit être suivi de très près. En termes de réussite scolaire, ça, je dirais que c'est peut-être un domaine qui, sans être réservé au professeur, mais disons que c'est un domaine, quand même, qui est important pour les professeurs et, en termes d'orientation, c'est-à-dire que, moi, je pense que c'est très lié et on pense aussi que c'est très lié. Quand tu as une bonne orientation scolaire, quand tu as un projet d'avenir au niveau carrière, même si tu es très jeune, quand tu as des aspirations, bien, généralement, tu t'investis plus.

Et c'est ça qu'on a voulu dire dans notre rapport: quand tu rencontres des embûches au fur et à mesure et que la première embûche... Par exemple, tu ne peux pas t'inscrire aux mathématiques 436 de secondaire IV, bien, tu viens d'éliminer un paquet de programmes et tu viens aussi — souvent, les élèves ne le savent pas — d'éliminer d'autres programmes parce que c'est contingenté aussi puis que tu n'auras pas nécessairement, à cause, bon, des cotes, et tout ça, ce qu'il faut pour entrer dans les autres programmes. Ce qui fait que, même si ça semble très banal, ne pas faire 436 au secondaire, c'est incroyable ce que ça peut avoir comme conséquences. Bien, je me dis: Je pense que les jeunes doivent être avisés de ça le plus tôt possible, et c'est dans des démarches individuelles, je pense, moi, que ça

doit se faire. On ne peut pas faire faire un deuil d'un projet d'avenir à un jeune en classe.

M. Ouimet: Mais des démarches individuelles dans quel cadre? La réalité au secondaire, là, surtout avec les compressions au cours des deux dernières années, c'est qu'il n'y a à peu près plus de conseillers en orientation dans les écoles secondaires du Québec. Comment est-ce qu'on va faire ça de façon individualisée?

M. Charette (Alain): Je ne le sais pas, mais c'est ça qu'il y aurait à faire. Peut-être en transformant certaines choses, peut-être aussi... Il y a peut-être moyen, quand même, d'identifier rapidement les élèves qui sont plus à risque. Ce n'est peut-être pas une intervention qui doit se faire à tous les élèves, là, mais je dirais qu'il y a peut-être un dépistage à faire, bon, dans une école, dire: Bien, regarde, les élèves qui ne font pas 436, il faut faire de quoi, par exemple, avec eux. Donc, sans nécessairement vraiment y aller en démarche individuelle avec tous ces jeunes-là, mais je pense que d'être capable de faire du dépistage... Je sais que, nous, au collégial, on fait beaucoup de dépistage. Un élève arrive en première session, on fait du dépistage pour savoir quels sont ceux qui sont faibles, quels sont ceux qui ne sont pas orientés et quels sont ceux qui auraient besoin de tel ou tel service. Et c'est par la suite qu'on pose nos actions en fonction de ce qu'on a dépisté puis en fonction des outils qu'on s'est donnés. Donc, peut-être que la solution ne passe pas par tout changer puis intervenir de façon individuelle pour tous les jeunes. Parce qu'il y a des jeunes qui, quand même, ne serait-ce que les 30 % qui passent à travers ça, comme on l'a dit dans notre mémoire, qui passent à travers ça assez facilement, mais il reste les 70 %, puis, bon, on pourrait même réduire. C'est peut-être là qu'il faut agir.

● (14 h 50) ●

M. Ouimet: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Lalonde.

M. Lalonde (Normand): Je peux ajouter quelque chose. On constate, par rapport à notre expérience à nous... L'étudiant arrive au cégep trop faible, peut-être, pour suivre le programme, ou a certaines difficultés. Il vient nous voir, puis il dit: Est-ce que je peux annuler des cours? Et, en même temps, il a le droit d'annuler des cours et, en même temps, il nous pose la question: Bon, mes études vont-elles durer plus longtemps? Est-ce que je vais prendre cinq sessions? Est-ce que je vais prendre six sessions? Est-ce que je peux faire des cours d'été?

Alors, nous, on est un peu au début des études, on est au milieu puis on est à la fin. On est capables de conseiller l'élève puis dire: Bon, voici, ton cheminement, comment tu pourrais le faire: tu peux suivre des cours d'été, tu peux alléger toutes tes sessions, tu peux prendre une session de plus, et l'important, au bout de la ligne, c'est de réussir. Ça, c'est ce qu'on constate,

nous autres, et on se dit: Il s'établit avec l'aide pédagogique une relation étroite.

Je vous dirais ici que je vois des élèves, après 10 ans — ça fait plus que 20 ans que je suis aide pédagogique — des élèves que j'ai vus il y a 20 ans, qui nous reconnaissent encore comme étant le conseiller, la personne qui avait donné les bons conseils. Je ne veux pas dire qu'on est les seuls à donner des bons conseils, mais, au niveau du cheminement, au niveau de la prise de décision dans les études, il y a quelque chose qui se passe au collégial.

Vous suggérez, vous parlez du cours de choix de carrière. Je pense que ce cours-là est indispensable. Le cours, l'information elle-même m'apparaît indispensable. Sans information, sans s'informer sur les voies, je pense qu'on n'avance pas. Je ne veux pas être, je dirais, sentimental, mais je pense que tout le monde ici a connu l'époque des titulaires. J'ai eu des titulaires de classe quand j'ai fait mon secondaire, puis même quand je suis arrivé au collège, dans le bac, en tout cas, jusqu'en philo, on avait des titulaires. On avait une personne-ressource qu'on pouvait identifier, une personne qui était responsable, qui pouvait nous conseiller.

Et je trouve, personnellement, en tout cas, pour ce qu'on voit du secondaire quand nous allons au secondaire, parce que les aides pédagogiques sont appelés à aller faire de l'information au secondaire, on ne voit pas ça, on ne voit pas les phares, on ne voit pas les points de rassemblement qui pourraient aider à diriger, à conseiller les jeunes. Et ça change à chaque niveau; on a le premier cycle du secondaire, le deuxième cycle du secondaire. Et, souvent, je vous dirais que c'est peut-être la secrétaire qui joue plus un rôle important, mais on ne sent pas ça. Et, si j'avais à souhaiter quelque chose, c'est de maintenir l'information, mais d'ajouter des personnes-ressources à ce niveau-là. Et, effectivement, si ce n'est pas des conseillers d'orientation, ça pourrait être des titulaires, c'est-à-dire des gens qui jouent un rôle plus important dans un programme d'études et qui sont une personne-ressource privilégiée.

M. Charette (Alain): Peut-être juste un petit ajout, aussi. Ne serait-ce que, dès le secondaire, défaire des préjugés que les élèves ont — je dirais même: que parfois certains conseillers ont par manque d'information — mais des gros préjugés comme, par exemple, que c'est facile d'entrer en techniques humaines. C'est un préjugé énorme. Si vous regardez les taux de contingentement en sciences humaines, c'est les taux de contingentement les plus élevés au collégial. Donc, il y a quelques préjugés comme ceux-là.

J'entendais dernièrement que c'était plus facile d'entrer en éducation physique, quand tu étais bon à un cours d'éducation physique, au collégial — quand on sait que les cours théoriques ne sont même pas considérés dans la cote de rendement. Mais il y a des élèves qui croient encore ça quand ils nous arrivent au collégial. Je pense qu'il y a comme un travail à faire de ce côté-là, vraiment en termes d'information, sur ce qu'est le

système, ce que sont les choix possibles et, en fait, les embûches qu'on a décrites ici, là. Si on veut les aider à passer à travers les embûches, bien, il faut leur dire qu'il y a des embûches. Des fois, ils ne le savent même pas.

La Présidente (Mme Blackburn): Brièvement. Souvent, les niveaux d'enseignement ont tendance à faire porter sur le niveau précédent la responsabilité de ses échecs, des échecs de sa clientèle. Le primaire le fait parce qu'il manque de services au préscolaire puis le secondaire le fait par rapport au primaire et le collège par rapport au secondaire, c'est-à-dire qu'on se renvoie, comme ça, la balle.

Vous recevez les diplômés du secondaire. J'imagine que ces derniers, à l'occasion, vous parlent des carences du secondaire. Oui? Non?

M. Lalonde (Normand): Oui.

La Présidente (Mme Blackburn): Si oui, qu'est-ce qu'ils vous disent?

M. Lalonde (Normand): Ha, ha, ha! Ils disent beaucoup de choses, premièrement. Ce qu'on...

La Présidente (Mme Blackburn): Parce que je ne dis pas ça... Ce n'est pas à la blague, c'est parce que je me dis: Si on est capables de cerner ce qui fait l'insatisfaction des jeunes, on peut comprendre qu'un certain nombre d'autres qui ne se sont pas rendus là avaient sensiblement les mêmes problèmes que ceux qui sont quand même passés à travers. C'est dans ce sens-là que je posais la question.

M. Lalonde (Normand): Oui. Ce qu'on constate... Les étudiants vont provenir de différentes écoles. Il y a de l'anglais obligatoire maintenant au niveau collégial, on doit faire passer un test d'évaluation aux étudiants pour qu'ils soient classés à leur niveau, et pour un même résultat l'étudiant va être classé à différents niveaux. Alors, on peut constater que la formation...

La Présidente (Mme Blackburn): Répétez-moi ça. Vous dites: Un même résultat, deux élèves pourraient un échouer, l'autre réussir?

M. Lalonde (Normand): Un étudiant va être classé à un niveau et l'autre va être classé à un autre niveau, donc le résultat de la provenance de son école n'est pas significatif, sinon, on utiliserait le résultat du MEQ, sur le relevé de notes du ministère, pour classer les étudiants. Ça ne se fait pas. Donc, il y a une formation, malgré le programme, il y a une formation différente qui est donnée, je dirais même d'une école à l'autre ou d'une commission scolaire à l'autre, ou, encore plus, d'une région à l'autre.

Les étudiants nous disent: Bien, je ne faisais rien, ou je faisais des bandes dessinées, ou on dessinait,

ou... Ça, c'est des choses qu'on entend. Quand l'étudiant constate qu'il est devant le fait qu'il est placé dans un cours de mise à niveau, bien, il dit: Je n'apprenais rien. Ça, c'est quelque chose qu'on entend, qu'on voit, qu'on constate.

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce que, à l'occasion, ils vous disent également qu'il y a une espèce de redite par rapport à ce qu'ils ont vu au secondaire? Je me rappelle, dans le temps, ça se disait régulièrement, en mathématiques en particulier, que le cégep répétait presque les cours qui avaient été donnés au niveau secondaire en mathématiques.

M. Charette (Alain): Moi, je n'ai jamais entendu ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Non?

M. Charette (Alain): Chez nous, quand on...

La Présidente (Mme Blackburn): Vous avez probablement modifié les choses.

M. Charette (Alain): Peut-être que les programmes ont été modifiés, mais...

La Présidente (Mme Blackburn): Un meilleur arrimage.

M. Charette (Alain): Parce que, quand les élèves arrivent avec un 536, en tout cas... Moi, je suis du collège de l'Assomption. Au collège, ça prend un bon 536 du secondaire pour être capable de passer à travers le premier cours de mathématiques, qui est maths 103, mais j'entends très peu ça. Mais peut-être, pour répondre à votre question aussi... Bien, je ne peux pas y répondre parce que je n'ai pas de documents ici, mais le SRAM a produit, à l'intention des professeurs du secondaire et des élèves du secondaire, une petite brochure qui, justement, fait un peu ce travail-là, de mise en garde par rapport à ce qui s'en vient au collégial, et tout ça. Et le SRAM, à travers cette petite brochure là, avait mis à l'intérieur de ça une brochure destinée aux professeurs et qui venait d'une étude qu'ils ont faite auprès d'élèves de secondaire sur ce qu'ils pensaient du secondaire. Ce que j'ai retenu, moi, par exemple, c'est que les élèves disaient qu'on ne leur parlait pas assez. Il n'y avait pas assez d'adultes qui les interpellaient puis qui... Je me souviens que c'est une des choses, mais, là, j'y vais vraiment...

La Présidente (Mme Blackburn): De mémoire.

M. Charette (Alain): ...de mémoire, parce que je n'ai pas le document avec moi, mais c'est une chose qui existe. Le SRAM a fait une étude quand même importante auprès d'élèves de secondaire pour connaître leur opinion du secondaire et essayer de voir qu'est-ce

qui fait que ça ne fonctionne pas. Par exemple, un des chocs importants, c'est le temps d'études. Quand vous dites «ce que les élèves nous disent», ce que les élèves nous disent, c'est: Je réussissais bien et je ne travaillais pas. Ça, on l'entend souvent. Donc, il faut qu'il y ait un réajustement, au collégial, à ce niveau-là. Il y en a certains qui le font, d'autres le font moins bien, mais c'est des choses qu'on entend. C'est sûr qu'ils peuvent tomber sur des cas plus personnels, mais, en général, par rapport au niveau, c'est ce qu'on entend souvent.

La Présidente (Mme Blackburn): Le taux de réussite, diplomation au niveau collégial, 60 %?

M. Lalonde (Normand): C'est une bonne question.

M. Charette (Alain): Ça devrait être environ ça, je n'ai pas les...

La Présidente (Mme Blackburn): Il me semble que c'est de cet ordre-là. M. Lalonde, par simple curiosité, vous êtes depuis 20 ans aide pédagogique individuel dans quel cégep?

M. Lalonde (Normand): Édouard-Montpetit, à Longueuil.

La Présidente (Mme Blackburn): Édouard-Montpetit.

● (15 heures) ●

M. Lalonde (Normand): Je voudrais ajouter quelque chose par rapport à votre remarque, parce qu'il est certain qu'on est conscients de certaines lacunes et je pense que ce n'est pas de bon aloi... En tout cas, on peut continuer à blâmer le niveau inférieur de ne pas livrer la marchandise ou on peut décider de faire quelque chose, de passer à l'action. Il m'apparaît qu'actuellement il y a deux mesures que l'ensemble des collèges prennent pour modifier ce portrait-là. La première mesure, c'est que les professionnels des collèges, entre autres les aides pédagogiques et les conseillers en information scolaire, vont de plus en plus au secondaire rencontrer les jeunes aux niveaux secondaire IV et secondaire V. Il y a même actuellement une mode, et je parle bien d'une mode, de faire des sortes de symposiums. La région de Trois-Rivières en fait un, la région de Québec en fait un, je pense au SRAQ, qui reçoit la population à l'automne. Dans mon collège, actuellement, il y a un symposium qui s'organise, de regrouper l'ensemble des collèges de la province qui offrent des techniques spécialisées pour informer les gens. Et ce sont les jeunes qui sont invités à venir nous visiter. Et c'est une grosse organisation. Je pense que cet effort-là est très important, dans le sens où Alain le disait tantôt, je pense qu'on a aussi un rôle à jouer au secondaire.

La deuxième mesure qui est prise par plusieurs collèges, c'est la mesure d'encadrement de la première

session. On serait tenté de parler de la session accueil et intégration. Je ne veux pas parler de session accueil et intégration parce que, dans beaucoup de cas, c'est laissé à des étudiants très faibles. Mais beaucoup de collèges abordent la première session pour tous les élèves, qu'ils soient forts, moyens ou faibles, en favorisant l'intégration des élèves.

Je vous donnerai un exemple. Évidemment, on prêche pour sa paroisse. Dans mon collège, les départements de français vont pouvoir encadrer des élèves de la façon suivante. On nous demande, les aides pédagogiques, de recommander aux départements de français des élèves qui sembleraient fragiles et qui auraient besoin d'une sorte de tuteur ou de mentor pour la première session. On demande aussi de référer des étudiants allophones — parce que, ça, c'est un problème qu'on n'a pas abordé, ce n'était pas notre propos, mais c'est aussi une réalité, et le passage du niveau secondaire au niveau collégial se fait difficilement pour ces élèves-là. Donc, il y aura encadrement particulier pour ces clientèles-là. Je pense que ce sont des mesures qui favorisent la réussite. On sait très bien que 50 % des changements de programmes se font dans la première année d'études. Et si un étudiant peut avoir du support... on ne dit pas qu'il ne faut pas qu'il change de programme, mais avoir du support pour savoir où il s'en va, je pense que c'est important.

M. Charette (Alain): Peut-être aussi j'ajouterais, parce que, tantôt, on a essayé de voir des initiatives qui fonctionnent... C'est un peu dans le même sens, mais ça va aussi dans le sens d'un rapprochement aussi entre les deux niveaux. Je pense que c'est vraiment à souhaiter, ne serait-ce que pour faire tomber les préjugés que j'ai dits tantôt. Mais une initiative, entre autres, d'une collègue de l'Outaouais qui fait ce qu'on appelle «un élève d'un jour». C'est-à-dire, c'est des élèves du secondaire qui viennent vraiment passer une journée complète au collégial et qui sont accompagnés par des élèves du collégial. Donc, c'est de vraiment aller voir c'est quoi le collégial, qu'est-ce qui se vit là. Ces initiatives-là n'ont pas été évaluées parce qu'elles sont assez récentes, mais ça semble porter fruit, c'est-à-dire, ça semble porter fruit dans le sens que l'inscription est très grande, les parents réagissent bien, les conseillers du secondaire réagissent bien et c'est là un outil de rapprochement intéressant. Je pense que ce seraient aussi peut-être des initiatives qu'il serait intéressant de poursuivre et qui sont faisables dans les régions.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Lalonde et M. Charette, merci, d'abord, d'avoir accepté de répondre à notre invitation et d'avoir, par votre présence, participé à la réflexion de la commission. On vous remercie. Je vous souhaite une bonne fin de journée.

M. Lalonde (Normand): On espère vous avoir apporté un éclairage différent.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, c'est juste. Merci.

Mesdames, messieurs. M. Levy, directeur des Services de l'enseignement de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal, vous étiez dans la salle, je pense, même, depuis ce matin, alors vous connaissez les règles et le mandat de la commission. Donc, je pense que, sans plus tarder, je vous donnerai la parole.

Commission des écoles protestantes du Grand Montréal (CEPGM)

M. Levy (Charley): Je vous remercie. D'abord, je tiens à vous exprimer les remerciements de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal pour cette invitation. La réussite scolaire, bien entendu, étant donné mon poste aux Services de l'enseignement, est au centre de mes préoccupations autant que de mes occupations. L'objet de la présentation que j'ai à vous faire, d'abord, n'est pas d'aller dans, si vous voulez, toute l'ampleur du document que vous avez présenté. Je vais me borner à vous donner un exemple d'un modèle que la Commission scolaire elle-même a adopté, un modèle de plan d'action qui a l'air d'avancer et qui, bien qu'il soit à son premier moment d'implantation, si vous voulez, semble donner de bons résultats.

Il y a une certaine limite à cette réflexion dans le sens où ce plan d'action tient d'abord compte de la mission éducative de l'institution et du rôle qu'elle a à jouer et, donc, les interventions ici surtout s'attardent à savoir quels sont les changements, les améliorations que l'on peut apporter dans l'institution elle-même pour arriver à une amélioration du rendement. Donc, on ne va pas toucher directement au rôle, par exemple, du principal intervenant, à notre avis, le parent, qui, dans beaucoup de cas malheureusement, lorsqu'il s'agit de réussite scolaire, est l'un des pivots de cette réussite.

Alors, sans plus tarder, à la page 1, si vous permettez, du document, je vous signale que vous avez le résumé de ce modèle. En août 1995, à partir des résultats obtenus en mathématiques aux examens de juin, la CEPGM a préparé une analyse des conditions de la réussite scolaire qu'elle souhaitait établir pour améliorer le rendement de toute sa clientèle. À la suite de cette analyse à laquelle ont été conviés les cadres du siège social de la Commission scolaire, les commissaires, les directions d'école, les conseillers pédagogiques et les enseignants, les Services de l'enseignement ont rédigé un plan d'action à court et à long terme dont les grandes lignes s'énoncent ainsi.

La réussite scolaire exige un ensemble d'actions concertées de la part des divers paliers d'intervention, et c'est là où le plan en particulier met son emphase, si vous voulez — encore une fois, je rappelle — les paliers d'intervention de la Commission scolaire elle-même, c'est-à-dire enseignants, directions d'école et les cadres administratifs. Alors, le premier grand point, c'est: Il est essentiel qu'il y ait des projets éducatifs, que ces projets

éducatifs de chaque école se rapportent aux objectifs de la Commission scolaire, et que les attentes soient transmises sans faille d'un palier à l'autre. Le but, évidemment, c'est d'assurer le meilleur apprentissage possible dans les conditions d'enseignement les meilleures. Donc, cette convergence va viser deux axes que l'on distingue: d'une part, les apprentissages et, d'autre part, les conditions d'enseignement.

● (15 h 10) ●

Deuxièmement, la réussite scolaire ne s'inscrit pas seulement dans le contexte de normes d'apprentissage dans un temps bien déterminé. Pour nous, lorsqu'on parle de réussite scolaire, si vous voulez, le but de l'institution devrait, et c'est peut-être une pensée un peu plus élargie de ce qu'on entend par réussite, l'institution devrait transmettre le goût d'apprendre à apprendre. Si la vie est connaissance avant tout, le diplôme doit démontrer la faculté d'apprendre. Et c'est en ce sens que nous essayons maintenant d'avancer le dossier de la réussite scolaire. Donc, est-ce qu'il est essentiel de faire la démonstration de cet apprentissage dans des normes temporelles déterminées? Peut-être qu'il faudrait élargir la définition.

Compte tenu du vécu socioéconomique d'une partie de la clientèle scolaire, la réussite scolaire peut et doit dépasser, dans certains cas, les normes temporelles. Pour cela, il faut que, toutefois, l'institution réussisse à transmettre le goût d'apprendre, résorbe le sentiment d'échec si l'élève nécessite plus de temps pour terminer ses études et lui offre les moyens d'y arriver. Donc, nous allons certainement dans notre Commission scolaire trouver un rôle peut-être beaucoup plus proche, une articulation plus proche entre le réseau éducation des jeunes et le réseau éducation des adultes, l'un étant le prolongement de l'autre.

Les concepts de supervision pédagogique pour nous. On place la supervision pédagogique au centre de la réussite scolaire lorsqu'on parle des conditions d'enseignement. Les concepts de supervision pédagogique, d'encadrement, d'orientation et de récupération doivent être révisés afin de dépasser le contexte de vœux pieux, pour s'inscrire dans un système de rendement positif où chaque intervenant et, avant tout, l'enseignant et la direction auront le temps voulu pour faire un travail humain et efficace dans ces domaines. À mesure que l'on décentralise, si vous voulez, le rôle pédagogique, la direction pédagogique vers l'école, on se rend compte qu'on décentralise également et qu'on dévolue à l'école les rôles administratifs, ce qui fait que la direction de l'école se trouve noyée sous un fardeau administratif qui l'empêche peut-être de faire tout le travail pédagogique qu'elle aurait à faire. Donc, pour nous, il s'agira d'essayer de trouver des modèles dans lesquels on va réussir à basculer, si vous voulez, les choses telles qu'elles existent maintenant pour redonner son rôle pédagogique à la direction de l'école et, également, pour essayer de trouver à l'intérieur du cadre horaire du temps pour que les enseignants aient le temps de se consulter et de collaborer entre eux ou entre elles.

Au centre également de ce plan d'action, l'école et la salle de classe sont les lieux privilégiés pour mettre en oeuvre les conditions de la réussite scolaire. Il y a une connaissance du milieu qui est essentielle. Et si l'on peut avoir des idées générales quant à ce que sont les conditions de la réussite scolaire, à notre avis, lorsqu'on arrive au niveau de l'élève, elles varient d'un élève à l'autre et, plus on est proche de l'élève, plus on assurera les conditions propices pour l'élève en particulier. Donc, pour nous, il est essentiel de pouvoir permettre ce travail de se faire à l'école même, dans la salle de classe. Ce qui veut dire que la réflexion que nous avons maintenant entre nous, que nous avons à la Commission scolaire, nous voulons qu'elle soit provoquée en tout temps au niveau des enseignants et de la direction d'école. Il faut que cette réflexion pédagogique soit toujours présente.

Le plan d'action de la Commission scolaire propose donc une lecture fréquente et efficace des indicateurs de réussite scolaire. Et, ici, je crois qu'il sera intéressant de parler d'indicateurs de réussite scolaire parce que, lorsqu'on parle de réussite scolaire, on fait toujours référence à une certaine mesure, et cette mesure, encore une fois, c'est le diplôme. Donc, ça se rapporte encore une fois à la définition de la réussite. Et il faut savoir, si on n'est pas satisfait de la mesure: Est-ce que la mesure se rapporte à ce qu'on entend par réussite ou pas? Cependant, lorsqu'on s'attarde aux indicateurs qui existent, c'est-à-dire les statistiques, on s'aperçoit qu'ils sont d'une grande richesse et que fort souvent, malheureusement, ils ne sont pas utilisés aussi efficacement et aussi intelligemment que possible. Il existe un grand nombre de questions que l'on peut se poser, et ce sera le but du plan dont je vais vous parler. Donc, une lecture fréquente et efficace des indicateurs de réussite scolaire par tout le milieu afin d'en tirer des conclusions propres à des mesures correctives, sinon préventives.

Le plan repose sur une convergence de tous les services pour soutenir le projet éducatif de l'école rédigé après une analyse rigoureuse de ces indicateurs de rendement, puisque c'est là qu'on en est maintenant. Il entend que les écoles se dotent d'un plan de formation professionnelle qui permettra d'atteindre ces objectifs du projet éducatif, car on place au centre de toute action l'enseignant et, donc, l'enseignant le mieux formé sera le meilleur enseignant, ou enseignante, la meilleure enseignante. Il exige que la Commission scolaire se donne un plan de supervision pédagogique doublé de mesures de récupération. Alors, voilà l'ensemble du plan.

Dans le document que je vous ai remis, vous avez, tout d'abord, un petit pamphlet, si vous voulez, qui reflète les objectifs de la Commission scolaire. Il y a exactement trois objectifs et des stratégies qui se rapportent à ces objectifs, et tous ont tendance à aller vers la formation de la direction comme leader pédagogique, deuxièmement, reposent sur des activités de perfectionnement professionnel pour assurer que les enseignants et la direction soient à la fine pointe de la pédagogie, et,

troisièmement, encouragent des activités de perfectionnement individualisé au niveau de l'école. Donc, trois axes qui vont dans le même sens.

Les objectifs autres que ceux du bureau central, c'est-à-dire, nous avons des directeurs régionaux et des services particuliers à la pédagogie, se rapportent tous et convergent tous vers les mêmes objectifs qui sont énoncés ici et qui sont énoncés dans ce plan d'action.

Si vous me permettez, je voudrais résumer très brièvement ce qui se trouve dans le document, parce que c'est... Il vous donnera le modèle de ce qui se fait en ce moment à la Commission. Nous avons des rencontres régulières avec les directions d'école pour discuter des éléments qui sont dans ce document. Ce que nous avons fait, si vous passez à la page... je vais passer tout de suite à la page 7. À partir des résultats des examens, nous avons demandé aux directions d'école, en collaboration avec leur équipe-école, de se poser les questions qui convenaient, après la lecture des résultats. Et nous avons fait, nous avons établi une liste de ces questions et nous en avons ajouté d'autres éventuellement au niveau de chaque école, parce que chacun avait autre chose à ajouter. Là, c'est un bref résumé.

Mais la première et la plus essentielle pour nous, c'était celle qui arrive dans Programmes et matériel... Bon, on s'est posé comme question: Comment se fait-il que des écoles peuvent prévoir avant les examens le taux d'échec? C'est une question de principe pour nous, parce qu'elle nous fait penser que, peut-être, si on peut prévoir l'échec, c'est qu'on n'a pas pris toutes les actions correctives en cours d'année, d'une part. D'autre part, c'est que l'élève n'est pas préparé à écrire l'examen. Donc, troisième question: Faudrait-il que l'élève écrive l'examen s'il n'y est pas préparé? Et pourquoi cette imposition? Pourquoi faire subir un échec, au lieu de faire une connaissance de la réussite, plutôt, par l'élève? Donc, toute la notion temporelle dont nous parlions tout à l'heure, peut-être qu'il faudrait une invitation à écrire un examen, et qu'un examen, finalement, entérine la réussite plutôt qu'accuse l'échec. Et c'est une question de fond que nous avons débattue avec nos directions d'école.

À la Commission scolaire, il faut vous dire qu'il n'y a pas de politique qui empêche les élèves de passer un examen, quelle que soit la note. Les élèves ont le droit d'écrire l'examen automatiquement, bien entendu lorsqu'ils ont suivi l'année scolaire.

Donc, un tas de questions qui se posent, un tas de questions qui relèvent, par exemple... Lorsqu'on passe à la dernière question de la page 8: Y a-t-il des tendances de rendement à relever, d'année en année, par les groupes d'enseignants? je veux dire, lorsqu'on voit des cohortes d'élèves qui échouent année après année avec le même ou la même enseignante, il convient de se poser des questions, à savoir si l'enseignant ou l'enseignante a besoin de soutien, ou si s'agirait peut-être de changer de carrière.

Toute la notion de préparation des élèves en page 9, on se pose la question: Est-ce que les élèves

du primaire sont adéquatement préparés pour réussir au secondaire? Vous posez la question tout à l'heure relativement à ce qu'on a tendance à faire: on accuse toujours le palier inférieur. Mais, là, il s'agissait de poser cette question pour ouvrir la discussion entre nos directions du primaire et nos directions du secondaire et avoir une articulation systématisée entre les deux secteurs.

● (15 h 20) ●

Vous allez remarquer que, dans chaque page du plan, il y a des choses qui sont mises en caractères gras. Par exemple: «toutes les interventions doivent être cohérentes et convergentes», pour ne pas qu'il y ait dispersion, bien entendu; on réclame «un plan éducatif pour le perfectionnement de l'école et un plan qui soit soutenu par le réseau», c'est évident que l'école ne peut pas tout faire elle-même et, donc, voilà ce que le réseau peut lui fournir.

Programmes et matériel. On sait très bien que tout le matériel scolaire ne... bon, le matériel scolaire, il y a de bonnes choses, il y a des choses qui manquent. On sait très bien par exemple, dans notre secteur anglais, que le matériel scolaire n'est pas tout ce qu'il faut, mais, enfin, il ne s'agit plus maintenant d'excuser les échecs mais d'essayer d'aller trouver une solution alternative. Et la solution alternative que nous avons trouvée, c'est de se dire que l'enseignant doit avoir les connaissances suffisantes, donc être capable de concilier ses connaissances de la matière avec les objectifs du programme pour pallier aux lacunes du matériel scolaire lorsqu'il y en a. Il y a là, donc, si vous voulez, une orientation vers la formation et le soutien à la formation professionnelle lorsqu'elle manque.

En page 12, nous avons posé ce que nous considérons être comme très important au niveau de l'école: la connaissance par l'enseignant du programme et de la définition du domaine; la connaissance approfondie de la matière pour compenser les lacunes du matériel scolaire; la connaissance de diverses stratégies pédagogiques pour une dispense variée du programme; la capacité d'intégrer l'évaluation à l'enseignement, parce que, très souvent, dans le milieu scolaire, ce sont des domaines séparés; la connaissance du continuum du programme pour combler les lacunes d'apprentissage de sorte que, lorsqu'un élève arrive à un certain niveau, on le fait partir du niveau où il se trouve et non pas recommencer à la base. Bon.

Le document continue de proposer des solutions. Si vous arrivez à la page 14, nous présentons une progression dans l'apprentissage qui démontre qu'il y a place pour les différents paliers de réussite et que, lorsque, par exemple, l'école régulière ne convient pas, nous avons un réseau, à la Commission scolaire, d'écoles alternatives dont l'objet est justement d'aller desservir les élèves auxquels le quadrillé ne convient pas. Mais, pour montrer qu'il y a possibilité d'avoir une carrière scolaire sans échec, on s'aperçoit qu'après le deuxième cycle il y a moyen d'aller soit dans des cheminement particuliers, soit en stages en milieu de travail.

Après le premier cycle et le deuxième cycle, il y a quand même matière pour, si on ne finit pas, aller aux services aux adultes. Donc, c'est la préparation à la réflexion sur le continuum des apprentissages dans un temps un peu plus large que celui prescrit normalement par les régimes pédagogiques.

Un peu plus loin, je passe, si vous voulez, à la page 19. C'est un petit peu le cadre de supervision pédagogique, auquel on fait allusion, avec les cadres de la Commission scolaire. La notion d'implantation du curriculum, donc les parties qui font partie de cette responsabilité. Les compétences, où on les retrouve, c'est-à-dire, par le superviseur, directeurs régionaux, directeurs des services, conseillers pédagogiques, direction d'école, personnel enseignant. Si ces personnes ont besoin de soutien, elles peuvent trouver le soutien en matériel d'appoint, en perfectionnement professionnel ou alors en groupes collégiaux de soutien. De là on doit pouvoir passer à une application pour arriver à implanter le curriculum avec des stratégies d'enseignement, des stratégies d'évaluation et une bonne gestion de classe. On s'aperçoit quel est le suivi en matière de supervision pédagogique et, enfin, comment l'école... on demande à l'école de devenir comptable de ses actions et de mesurer son efficacité à travers sa responsabilité d'évaluation et de rapport au milieu.

On a donné ici un exemple, des pages 20 à 25, si vous voulez, des actions qui ont été prises avec surtout la perspective mathématiques, parce que nous avons eu un échec en mathématiques qui était lamentable à notre Commission scolaire. Certainement, pour nous, il était lamentable. Et je dois vous dire que, cette année, après la mise sur pied... et la convergence vers la matière, nous avons remarqué un énorme progrès au niveau des mathématiques 436, donc celles qui permettent d'entrer au cégep. Ça veut dire que, lorsqu'on se concentre et qu'on fait un effort concerté, ça donne des résultats. En tout cas, c'est la première conclusion que nous avons eue.

À la page 27, nous avons placé ici... Vous verrez qu'il y a pour les activités de perfectionnement professionnel... la Commission scolaire a mis sur pied 140 types d'ateliers qui seront disponibles sur demande par l'école. Et ces ateliers, évidemment, seront à la disposition de l'école et, comment dirais-je, arrangés selon les besoins propres à l'école.

Après cela, je passe, si vous voulez bien, à la dernière page, et je pense que, chez vous comme chez moi, elle a dû être mal placée. La page 39 et la page 40 auraient dû pouvoir se voir à partir de l'énoncé du MEQ jusqu'au corps enseignant. Et lorsqu'on les juxtapose, pour nous, les conditions d'apprentissage sont les meilleures lorsqu'il y a convergence entre les plans du ministère, les objectifs de la Commission scolaire, le projet éducatif de l'école et la planification de l'enseignant. Donc, il y a une possibilité de faire une supervision pédagogique très adéquate pour aller des objectifs visés par le ministère aux objectifs atteints par les élèves eux-mêmes.

Enfin, la page précédente, la page 38, c'est un peu ce qui a été l'amorce de notre discussion. Nous avons constaté que, finalement, on pouvait percevoir les programmes d'études de trois manières: il y avait les programmes proposés par le ministère, les programmes d'études qui étaient mis en œuvre au niveau de l'école et, enfin, les programmes d'études qui étaient réalisés, c'est-à-dire après, et qu'il y avait une grosse différence entre ce qui était évalué et ce qui était réalisé. Et c'est pour ça qu'il y a une certaine, pour nous, une distance entre la réussite que l'on souhaite et la réussite que l'on a.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, M. Levy. Pour ouvrir l'échange avec vous, j'inviterais la députée de Vanier, Mme Barbeau.

Mme Barbeau: Merci. Bonjour, monsieur. Premièrement, je vous remercie de participer à notre réflexion et aussi pour la qualité de votre mémoire... malgré le peu de temps que j'ai eu pour le regarder, ça arrive souvent, ça.

Depuis mardi, on a écouté beaucoup, beaucoup de groupes de tout genre, des jeunes, des directeurs d'école, et tout ça. J'ai vu, vous avez dit, à la page 19, vous parlez de l'efficacité de l'école, vous parlez de la responsabilité. Puis il est revenu souvent, souvent dans les mémoires des gens qui sont venus depuis deux jours, depuis trois jours avec aujourd'hui, souvent les gens ont demandé que l'argent aille directement aux écoles et que les écoles aient une plus grande autonomie et qu'elles soient imputables pour avoir une meilleure marge de manoeuvre par rapport à leur clientèle puis pouvoir être plus... Étant donné que vous êtes dans une commission scolaire, ça vous concerne de près cette demande-là, j'aimerais savoir ce que vous en pensez.

M. Levy (Charley): Je crois que les écoles demandent d'avoir une plus grande autonomie. C'est un fait. Notre Commission scolaire est en train de procéder en ce sens, mais avec beaucoup de caution, la première caution étant celle dont j'ai parlé tout à l'heure, que nous ne voulons pas alourdir la tâche de la direction de l'école au point où elle est obligée d'être comptable, plomberie, réparations, etc., de telle sorte que toute la responsabilité pédagogique passe au deuxième plan, compte tenu de la réalité des bâtiments et des achats, etc. Alors, oui, mais...

Vous savez, je trouve que, très souvent, on confond cette décentralisation des tâches administratives avec la décentralisation de l'imputabilité pédagogique. Je crois qu'il faudra, à un moment donné, trancher entre les deux. Ce n'est pas parce qu'on a plus de responsabilités au niveau de l'argent qu'on aura certainement plus de succès au niveau de la pédagogie.

Mme Barbeau: Mais, en tout cas, si ma mémoire est bonne — on me corrigera — de ma mémoire, c'était plus au niveau pédagogique, mais il y a quand

même de l'argent qui s'y rattache. Parce que je ne me souviens pas qu'on... Il y en a quelques-uns qui l'ont abordé, l'aspect quincaillerie qui pourrait nuire. Mais je pense que la volonté était plus sur l'aspect pédagogique en laissant probablement le niveau plus quincaillerie aux commissions scolaires. On n'a pas dit le palier exactement comme ça, mais je pense que c'était un peu dans ce sens-là que les gens le disaient. Alors, à ce moment-là, ça veut dire que vous ne voyez pas, en tout cas, votre Commission scolaire, pour le moment, ne voit pas de...

M. Levy (Charley): D'objection à ce genre de chose?

• (15 h 30) •

Mme Barbeau: ...à ce genre de chose?

M. Levy (Charley): Non, dans la mesure où la tâche pédagogique demeure au premier plan.

Mme Barbeau: Merci.

Le Président (M. Charbonneau, Bourassa): Avec le consentement de la commission, le député de Notre-Dame-de-Grâce aimerait poser une question, si je n'ai pas d'objection. M. le député de Notre-Dame-de-Grâce.

M. Copeman: Merci, M. le Président et membres de la commission. M. Levy, directeur des services éducatifs de mon ancienne Commission scolaire, j'aimerais vous amener sur un territoire qui a fait couler un peu d'encre ces temps-ci, la question des ressources allouées pour les élèves en difficulté d'adaptation et l'effet que ça pourrait avoir, l'effet très réel, clair, sur la réussite scolaire.

Vous êtes sans doute au courant que depuis quelques jours un chercheur a indiqué qu'il avait une certaine difficulté à suivre le cheminement de presque 1 000 000 000 \$ que le trésor québécois a investi pour les fins d'adaptation scolaire, une fois qu'il est rendu aux commissions scolaires et aux écoles.

Il y a un cas très précis qui soulève un peu les mêmes craintes à la CEPGM, qui a été l'objet, je pense, d'un questionnement même hier soir, à votre réunion régulière des commissaires, il s'agit des élèves avec une déficience auditive et les contrats pour services alloués à l'École orale de Montréal pour les sourds. Comme vous le savez, jusqu'à tout récemment, la CEPGM se voyait octroyer tout près de 17 000 \$ pour chaque élève en déficience auditive. La CEPGM, de son côté, a eu un contrat avec l'École orale de Montréal pour les sourds, pour des services spécialisés, et ça prenait à peu près 50 %, le contrat, le sous-contrat, si on peut dire, dans des classes intégrées. L'École orale de Montréal pour les sourds recevait la moitié des 17 000 \$ pour financer des services très spécialisés donnés quand même dans des classes régulières des écoles de la CEPGM.

Cette année, avec une compression budgétaire du ministère, la CEPGM applique à 100 % les compressions du ministère à l'École orale de Montréal pour les sourds, tandis que d'autres commissions scolaires ont trouvé un moyen de continuer le financement au même niveau que pour les années antérieures. La commission scolaire de Lakeshore, la Commission des écoles catholiques de Montréal vont continuer à financer les activités de l'École orale de Montréal pour les sourds au même niveau que l'année passée, malgré une compression de 33 % du ministère de l'Éducation. Ça indique soit que d'autres commissions scolaires ont d'autres ressources disponibles pour qu'elles puissent pallier cette compression ou, les sommes qui étaient allouées antérieurement, on peut se demander si elles étaient utilisées aux fins indiquées par le ministère de l'Éducation.

Devant cette même commission, lors de l'étude des crédits, j'ai pu questionner la ministre sur la difficulté de suivre l'argent alloué aux fins d'adaptation pour les élèves handicapés. Beaucoup de parents se plaignent, dans beaucoup de commissions scolaires, qu'une fois qu'ils sont allés voir la commission scolaire pour demander des services spécialisés, très souvent, la réponse d'une commission scolaire est: Nous, on n'a pas le financement pour le faire. Alors, ces mêmes parents sont dirigés au ministère et le ministère répond: Mais, nous, de notre côté, au ministère, on subventionne à un niveau à peu près quatre fois plus élevé les élèves handicapés par rapport aux élèves dans les classes régulières.

La question se pose à un moment donné: Quelle est l'utilisation de cet argent? Où est-ce qu'il est? À quelles fins est-ce que ça sert? Et, dans le cas très précis de l'École orale de Montréal pour les sourds, est-ce qu'il y a une entente possible pour s'assurer que les élèves handicapés par une déficience auditive puissent recevoir les services dont ils ont besoin pour leur assurer une réussite scolaire, pour qu'ils ne tombent pas, à la fin de l'année, dans cette proportion encore plus grande des gens qui décrochent?

M. Levy (Charley): D'accord. Vous me posez une question qui va dans des détails qui ne... J'attendais la question elle-même pour essayer de voir si je pouvais y répondre. Les tâches dans notre Commission scolaire sont divisées. Nous avons une personne qui est responsable, qui est directrice des services de l'adaptation scolaire; elle aurait pu répondre à cette question. Je vous avoue franchement que je suis dans l'incapacité de vous répondre sur cette question.

Par contre, sur le plan général de la notion de financement, qu'il s'agisse des élèves handicapés ou qu'il s'agisse d'autres services en éducation, je pense que nous aurions intérêt à nous pencher sur les résultats de ces coupures, à faire une étude des résultats des coupures sans attendre trop longtemps. Avec toute la volonté d'avoir une réussite scolaire, au fur et à mesure où on ôte des services, il me semble que nous allons commencer à en sentir certains effets négatifs

éventuellement et on devrait en mesurer ces effets. Alors, je répondrais dans ce sens à votre question sur le plan général.

Sur le plan détaillé de la question précise, je ne peux pas vous répondre, ce n'est pas dans mon dossier.

M. Copeman: Si vous me le permettez, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, M. le député de Notre-Dame-de-Grâce.

M. Copeman: Merci. Comme directeur des services éducatifs, M. Levy, avez-vous entendu parler de la situation des parents, surtout des parents d'enfants handicapés, qui se plaignent d'une absence de services, d'une lacune de services pour assurer la réussite scolaire? Est-ce que ce serait quelque chose qui serait de votre domaine ou si ce serait ailleurs?

M. Levy (Charley): Ça tombe sous le domaine de Mme Abdalla, qui est la directrice des services d'adaptation.

M. Copeman: C'est peut-être une question qu'on peut poursuivre, que la Commission peut poursuivre, à un moment donné, Mme la Présidente, parce que, moi, je trouve que c'est une question primordiale en ce qui concerne les nombreux enfants handicapés dans les commissions scolaires publiques au Québec et l'utilisation des subventions du gouvernement du Québec pour assurer leur réussite scolaire.

Il est de plus en plus évident qu'énormément de parents posent des questions très sérieuses sur l'utilisation de ces fonds-là. Je pense que ça relève de nos responsabilités, comme législateurs, de s'assurer que l'argent public est utilisé aux fins pour lesquelles il est destiné au moment de l'adoption des crédits par l'Assemblée nationale.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous avez raison. Dans le mandat des commissions, la nôtre comme toutes les commissions permanentes, il y a un mandat de contrôle des dépenses et d'utilisation des deniers publics. Cette question-là, sûrement, pourrait faire l'objet d'une démarche plus particulière à l'occasion de l'examen des crédits.

Parce que je sais que ça intéresse le député de Marquette, qui a posé des questions qui allaient sensiblement dans le même sens hier. M. le député de Marquette, et je reviendrai à M. le député de D'Arcy-McGee.

M. Ouimet: Juste pour continuer, est-ce que vous pourriez vous engager, peut-être, à nous faire parvenir une ventilation des sommes que vous recevez du gouvernement du Québec pour les élèves qui sont dans l'adaptation scolaire et nous indiquer par la suite... et ventiler les sommes qui sont distribuées dans les écoles et aux élèves?

M. Levy (Charley): Moi, je ne peux m'engager.

M. Ouimet: Parce que le bruit court au niveau de votre Commission scolaire...

M. Levy (Charley): Personnellement, je ne peux m'engager à ce genre de choses. Je vous invite à écrire une lettre au président de la Commission scolaire et à le lui demander. C'est son rôle. Je ne pensais pas que c'était, comment dirais-je, le propos de cette invitation, n'est-ce pas? Je croyais que nous allions parler d'autres choses.

M. Ouimet: Non, mais c'est en lien.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord. C'est-à-dire qu'il faut peut-être comprendre un peu les questions qui touchent l'utilisation qui est faite des budgets qui sont consentis pour venir en aide aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, parce qu'à cette commission, mardi, je pense que c'est le CRIRES qui est venu nous dire qu'il y avait 1 000 000 000 \$ qui était consenti...

Une voix: 1 000 000 000 \$?

La Présidente (Mme Blackburn): 1 000 000 000 \$, oui, qui était consenti à ces différentes activités au programme de soutien aux enfants en difficulté d'apprentissage. On nous a également dit que ces sommes-là n'étaient pas toujours visibles quant à l'utilisation qui en était faite. On a appris aussi qu'il y avait 350 000 000 \$. C'est à peu près ce que ça nous coûtait pour le redoublement.

On a également appris que, dans ces budgets-là, il n'y avait eu aucune coupure ni compression; il y avait eu reconduction intégrale du budget. Et on est venu aussi nous dire, pas plus tard que ce matin ou peut-être hier — vous savez comment ça se passe quand on est trois jours en commission — qu'effectivement tous les budgets ne se rendaient pas nécessairement aux activités pour lesquelles ils avaient été accordés.

• (15 h 40) •

Alors, c'est dans ce sens-là. Mais c'est simplement la réflexion de la commission. Ça veut simplement s'assurer qu'on cherche des voies pour mieux faire. Je pense au redoublement, par exemple. De plus en plus, il y a un consensus: ça coûte cher puis ce n'est pas payant pour l'élève.

Il faudrait revoir l'utilisation. Si on réussissait à conserver ces sommes-là, à mieux les utiliser, on aurait peut-être de meilleurs résultats. Alors, c'est dans ce sens-là que la question se pose. Ce n'est pas un procès, c'est simplement dans la perspective de notre démarche de quête d'information pour mieux faire.

M. Levy (Charley): Je n'ai pas cette donnée-là, comme je le dis, ce n'est pas de mon domaine.

M. Ouimet: La question est à savoir: Pourriez-vous vous engager à nous la fournir?

M. Levy (Charley): La solution...

M. Ouimet: Si je dois écrire au président pour lui demander la permission d'avoir l'information, je trouve que...

M. Levy (Charley): Non, non, c'est lui qui libère l'information. Je n'ai pas, comment dirais-je, le...

La Présidente (Mme Blackburn): Le pouvoir de communiquer ces informations.

M. Levy (Charley): ...pouvoir sur les finances. Je suis uniquement administrateur pédagogique, non pas financier.

M. Ouimet: Mais vous êtes le supérieur de la dame...

M. Levy (Charley): Non, non, pas du tout.

M. Ouimet: Non? Vous n'êtes pas en lien hiérarchique avec la dame?

M. Levy (Charley): Non, non.

M. Ouimet: O.K.

La Présidente (Mme Blackburn): La commission pourra en faire la demande éventuellement. Je vous remercie, M. Levy. M. le député de D'Arcy-McGee.

M. Bergman: M. Levy, merci pour votre présentation. Dans votre Commission, vous avez deux secteurs linguistiques et je me demande la proportion des secteurs linguistiques et est-ce qu'il y a une différence dans les résultats, dans le décrochage scolaire, dans votre Commission, entre les deux secteurs linguistiques? Aussi, est-ce qu'on peut savoir si ces différences, les qualités et disponibilités des matériaux qui sont présentés à chaque secteur sont des causes de ces différences? Je parle aussi des examens qui ont été traduits et des problèmes qui s'imposaient à cause de ces traductions. Est-ce qu'on peut avoir vos idées sur ces questions?

M. Levy (Charley): Oui. Je n'y ai pas tellement touché, parce que j'ai touché un plan qui est d'envergure pour les deux secteurs, mais, effectivement, il y a des différences dans les deux secteurs. Nous avons une commission scolaire de l'ordre de 32 000 élèves, à peu près, dont 13 000 à 14 000 sont des élèves du secteur français et les autres deux tiers appartiennent au secteur anglais, avec un secteur d'immersion, et il est évident que, dans notre secteur anglais, l'un des problèmes — et cela a été soulevé aux états généraux et fait partie d'un

mémoire aux états généraux — il est évident que l'absence de matériel adéquat a causé beaucoup de problèmes.

Évidemment, je pense que la Commission doit être au courant de la question des examens, des évaluations, de sorte qu'il y a eu une intervention de la direction des services aux anglophones, au niveau du ministère, pour que certains examens soient créés directement en anglais, pour essayer de pallier la situation. Mais, évidemment, au niveau linguistique, il y a certains problèmes qui existent au niveau de la réussite scolaire par l'absence de matériel adéquat: en sciences, d'une part; en mathématiques, d'autre part.

M. Bergman: Alors, vous dites que dans le secteur anglophone il y a des difficultés à cause du fait qu'il n'y a pas de matériaux disponibles ou que les traductions ne sont pas suffisantes?

M. Levy (Charley): Absolument, et c'est l'une des raisons pour lesquelles, dans le plan de redressement, connaissant la situation, nous avons posé deux questions. La première, c'est que l'on autorise les commissions scolaires, lorsqu'il n'y a pas un matériel didactique approprié, que l'on autorise la commission scolaire à aller choisir un matériel qu'elle juge approprié, d'une part, et, la deuxième, c'est de s'en remettre à la connaissance de l'enseignant pour concilier les objectifs du programme et combler les lacunes. Ça, ce sont les deux axes qu'on a pris.

M. Bergman: À votre avis, est-ce que le problème est presque résolu ou est-ce qu'encore le problème existe?

M. Levy (Charley): Il y a de l'amélioration et nous faisons confiance à Mme Freeland, au ministère, qui est en train de suivre le dossier.

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

Mme Robert: Merci, Mme la Présidente. Bonjour. Bon, merci pour votre présentation. C'est d'un apport très intéressant, parce que vous êtes, si vous voulez, le premier groupe ou la première commission scolaire à remettre un plan d'organisation de projets éducatifs. On a beaucoup parlé de «coller l'école au milieu», de «école et milieu de vie», etc., mais que nous ayons un exemple pratique de mise en place ou de soutien à la mise en place de projets éducatifs, en tout cas, moi, c'est le premier que je vois.

Et c'est fort intéressant parce que, pour moi, c'est la base, c'est-à-dire que le milieu s'assoit et regarde ses problèmes, ses lacunes, etc., et ce qu'on fait avec ça. Et surtout que, dans ce plan-là, vous nous avez... Sûrement qu'il y en a. On pourrait vous poser la question, mais vous ne nous mentionnez pas des

perfectionnements, ce qui correspond à la dernière question quand on vous a envoyé le rapport, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on pourrait faire pour améliorer le niveau de la réussite, en tant que gouvernement.

Si vous étiez ministre de l'Éducation, qu'est-ce que vous feriez? Bon Vous ne nous avez pas mentionné de choses là-dessus. Alors, je vous passe la question, si jamais... Parce que je trouve très intéressant ce que vous avez mis, mais, si jamais vous en aviez à nous faire, en profiter pour nous les faire verbalement.

Au niveau de la décentralisation, Mme Barbeau, la députée de Vanier, a abordé la question tout à l'heure. Vous nous dites, bon, écoutez, que les directions d'école sont aux prises avec de l'administration de sous, etc. Mais si on regarde la question d'autonomie de l'école, de prise en charge de l'école, non seulement par le directeur mais par toute l'équipe d'enseignants, etc., qui gravite autour de ça, alors, normalement, qui dit autonomie dit aussi: J'administre mes sous. Vous semblez écarter ça. Vous dites: J'aime mieux qu'on administre ailleurs ces sous-là. À l'école, nous, on ne s'occupe que de pédagogie.

M. Levy (Charley): Non.

Mme Robert: Ça, ça me surprend.

M. Levy (Charley): Non, ce n'était pas exactement ce que je voulais dire.

Mme Robert: Bon. Je vais me limiter à ces deux questions.

M. Levy (Charley): Bon. Pour la deuxième, non, ce n'était pas exactement ce que je voulais dire. C'est simplement que je posais une question. Parce que, fort souvent, lorsque j'entends parler de décentralisation dans les commissions scolaires, j'entends souvent parler de décentraliser de plus en plus de responsabilités administratives et de lourdeurs administratives. Et je pense qu'il faut savoir choisir qu'est-ce qui se fait mieux au niveau de l'école et qu'est-ce qui se fait mieux à un niveau central. Et, après cette discussion, décentraliser en collaboration plutôt que décentraliser comme mouvement, parce que c'est quelque chose qui se fait, qui a été expérimenté aux États-Unis et qu'on transpose, etc. Donc, je veux dire, c'est un geste qui doit être très réfléchi, la décentralisation, à mon avis, et elle doit se faire en partenariat avec les directions d'école. Ça, oui.

L'une des choses que j'entends souvent quand on parle d'administration que l'on voudrait voir décentralisée, par nos administrateurs, entre autres, chez nous, c'est surtout la notion d'engagement de personnel. Pouvoir choisir son personnel scolaire. Là, c'est ce qu'on nous demande; malheureusement, les contrats ne le permettent pas.

La décentralisation, chez nous, au niveau financier, elle existe déjà jusqu'à un certain point. Il y a beaucoup de choses que nous avons décentralisées. La

décentralisation, par exemple, au niveau de l'administration du personnel de soutien, de réparation, c'est quelque chose qui a été fait. Nous allons étudier maintenant quel est le poids que cela représente au niveau des administrateurs scolaires, à savoir si ça alourdit vraiment leur charge, si ça leur donne plus de services que lorsque c'était centralisé et, à partir de là, prendre une décision. Alors, c'est dans ce sens que je faisais la caution. Ce n'était pas une intervention qui se voulait négative, c'était simplement: séparons bien les choses pour quand même toujours garder au premier plan le rôle pédagogique de l'école. Ça, c'était l'intervention.

La première question que vous m'avez posée, je vous dirais présentement que je serais incapable de me porter ministre de l'Éducation, parce que je serais incapable de répondre à la première question. On commence à peine, je trouve, dans ce genre de discussions avec nos écoles, à poser le problème comme il convient. Et je crois que c'est de cette réflexion qui va se passer au niveau de chaque école qu'on va peut-être trouver des fils conducteurs qui peuvent être généralisés et systématisés, etc.

● (15 h 50) ●

L'une des choses, oui, qui serait peut-être très importante, ça serait de revoir — et ça, c'est peut-être une vision d'administrateur, une vision de cadre — la permanence des enseignants. Il est très difficile, lorsque quelqu'un ne fonctionne pas bien, de lui signifier son départ. Ça prend trop de temps. Il y a trop d'élèves qui sont heurtés pendant trop longtemps lorsqu'il y a de mauvais enseignants et que le contrat les protège. Alors ça, ça serait l'une des choses.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, madame.

Mme Robert: Juste une petite, parce que je l'ai oubliée. Votre plan, vos échéances qui mènent vers le projet éducatif, est-ce que vous avez prévu ce travail-là, qui doit se faire au niveau des milieux, qui va mener vers des projets éducatifs beaucoup mieux définis, et tout ça, combien de temps?

M. Levy (Charley): Alors, les premiers projets éducatifs, qui étaient des projets, si vous voulez, d'amélioration au rendement, en particulier en mathématiques, ont été soumis au mois de juin dernier. Ces projets, ces résumés, si vous voulez, sont en analyse maintenant, en discussion avec la direction de l'école, compte tenu des résultats aux examens, pour qu'eux puissent nous dire: Ceci a marché, ceci n'a pas marché.

Entre maintenant et le mois de décembre doivent être rédigés les projets éducatifs qui tiendront compte de ce qu'auront été les éléments de réussite, des éléments à retenir et des éléments à discontinuer. Alors, nous espérons avoir nos projets éducatifs d'ici la fin de décembre. Ce qui va coïncider aussi... on a intégré à ces projets éducatifs les plans que l'on doit soumettre pour la micro-informatique.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Barbeau, de Vanier.

Mme Barbeau: C'est une petite qui s'enchaîne dans ce que vous venez de dire. Le plan d'action que vous nous présentez, vous dites qu'il est présenté au directeur d'école dans votre échancier et tout ça, mais est-ce que les professeurs et les directeurs ont été impliqués?

M. Levy (Charley): Absolument.

Mme Barbeau: Oui?

M. Levy (Charley): Il n'aurait aucune valeur. Ce plan n'a aucune valeur s'il n'est pas en discussion permanente avec tous les intervenants. Absolument.

Mme Barbeau: Merci.

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

M. Ouimet: Petite question sur un problème que vous connaissez très bien, j'en suis convaincu: la disponibilité du matériel didactique, disponibilité des manuels scolaires. Comment arriver à une solution — et ça, c'est un sérieux problème — lorsque les élèves du secteur anglais surtout n'ont pas accès à des manuels scolaires pour faire leur apprentissage? Quelles sont les pistes de solution? Il y avait eu un engagement...

M. Levy (Charley): Oui.

M. Ouimet: ...il y a un an, un an et demi, de l'ancien ministre de l'Éducation d'y voir, d'y apporter des correctifs, un engagement également du sous-ministre de l'Éducation. Nous sommes à la rentrée scolaire 1996-1997, quel est l'état de la situation?

M. Levy (Charley): Il y a une légère amélioration dans certains cas, mais il y a encore beaucoup de travail à faire. Et, malheureusement, je crois que c'est un problème qui dépasse un petit peu la volonté simplement ministérielle, dans le sens où les maisons d'édition n'ont pas un marché tellement large au Québec. Alors, je crois que le problème existe là un petit peu. Je crois que l'une des solutions à envisager, c'est ce que j'avais dit au départ et ça se trouve inscrit à la page 9, je pense, dans laquelle on propose que...

À ce moment-là, s'il n'existe pas de matériel propre qui soit approuvé par le ministère de l'Éducation, qu'on laisse aux commissions scolaires le choix d'aller chercher le matériel qui convient, même si ce n'est pas un matériel approuvé.

M. Ouimet: Parce que les manuels sont approuvés par la ministre de l'Éducation.

M. Levy (Charley): C'est ça.

M. Ouimet: Quand on sait que c'est fait sur recommandation des différents fonctionnaires...

La Présidente (Mme Blackburn): ...comités.

M. Ouimet: Vous, ce que vous dites, vous seriez en mesure de pouvoir identifier les manuels scolaires...

M. Levy (Charley): Il y a des manuels scolaires...

M. Ouimet: ...qui répondraient aux exigences.

M. Levy (Charley): ...dans d'autres provinces, qu'on pourrait aller chercher.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, une brève question, M. le député de Bourassa.

M. Charbonneau (Bourassa): Je vais demander au représentant de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal si son organisation ou sa Commission scolaire est associée d'une certaine façon aux discussions en cours quant à la réorganisation du travail.

Il y a de nombreuses organisations représentant des employeurs ou des syndicats qui nous ont dit leur intérêt quant à des changements à survenir dans l'organisation du travail, surtout en termes d'assouplissement ou rendre les milieux plus autonomes. Je ne sais trop, on en parle de manière tellement vague, mais on en parle souvent.

Je voulais savoir si, de votre côté, il y a une expertise qui est développée de ce côté-là, s'il y a des travaux qui se font, si vous en avez causé avec votre syndicat, le syndicat qui est votre vis-à-vis sur le terrain? En remontant vers votre fédération ou vers les organismes qui vous représentent auprès du ministère de l'Éducation, est-ce qu'il y a une discussion en cours là-dessus, à votre connaissance?

M. Levy (Charley): Pas à ma connaissance au-delà de la Commission scolaire, mais nous venons de terminer un exercice, la semaine dernière, qui visait, pendant trois jours, à rediscuter des rôles, des responsabilités, des tâches des cadres de l'administration centrale. C'est un exercice de trois jours qui tient compte et qui cherche à anticiper également, bien entendu, les coupures budgétaires qui pourraient survenir, et donc qui vise l'allègement, la flexibilité dont vous parlez. Je ne peux pas vous dire s'il y a quelque chose qui dépasse le cadre de cette réorganisation interne. Je ne sais pas.

M. Charbonneau (Bourassa): De manière complémentaire, les conventions collectives qui définissent les conditions de travail et, enfin, l'ensemble des règles du jeu, est-ce qu'elles permettent des arrangements au

plan local, dans le but de répondre à certains problèmes dont nous discutons, ou, si le cadre est trop rigide, vous ne pouvez arriver à des arrangements locaux?

M. Levy (Charley): Les cadres sont très rigides. Les cadres sont très rigides et je crois qu'il y a là peut-être matière à revoir.

M. Charbonneau (Bourassa): Est-ce que vous voulez dire qu'il n'y a pas assez de portes ouvertes? Il n'y a pas assez de dispositions qui permettent des arrangements ou si, la rigidité, c'est lorsque vous arrivez pour en discuter avec les syndicats au plan local?

M. Levy (Charley): Non, pas pour la discussion. Pour arriver à la discussion, ça va, mais ce sont les règles elles-mêmes, qui sont encore là, qui rendent les choses difficiles.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. M. Levy, je voudrais vous remercier de votre participation...

M. Levy (Charley): Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): ...aux travaux de la commission. Le plan que vous nous avez déposé et expliqué entre tout à fait dans la démarche de la commission, qui se demandait comment on peut rapidement mettre en place les outils pour assurer, relever le niveau de réussite scolaire au secondaire.

Je pense qu'on peut le répéter ici, l'impression générale, au Québec, est que le taux de décrochage est tout à fait intolérable, coûte cher, cher pour l'élève qui décroche comme pour la société elle-même, et si on ne s'en occupe pas rapidement, à moyen terme, pour ne pas dire à court terme, mais surtout à moyen et long terme, on va en payer largement le prix.

Mais ce qu'on constate en même temps: qu'il y a un peu partout, sur tout le territoire du Québec, des initiatives qui sont mises en place, comme la vôtre, et qui nous apprennent, à nous, membres de la commission, que, oui, ça se parle, mais que les intervenants sur le terrain ont déjà passablement pris les choses en main. Et c'est ce qui nous rassure en même temps, et l'idée de la commission, c'est un peu de faire circuler l'information.

J'aurais eu quelques questions, mais j'ai trouvé une partie des réponses. Il y en a seulement une qui me reste, que je vous lance comme ça, je n'attends pas la réponse, parce que les autres intervenants s'en viennent. On nous a parlé, c'est M. Bouchard, je pense, qui nous a parlé de la solitude de l'enseignant dans sa classe, devant les problèmes vécus par les élèves, devant l'espèce de morosité, quand ce n'est pas complètement de la déprime chez certains, la violence, les agressions verbales, et ça, je dois dire que ça m'a comme préoccupée, parce qu'on fait beaucoup de choses autour, mais, dans la classe même, il vit le rapport élèves-enseignant seul

devant un groupe. Alors, j'ai vu que vous aviez des mesures d'encadrement pour les enseignants. On se demandait comment ça pourrait rentrer dans la classe elle-même.

• (16 heures) •

M. Levy (Charley): Nous l'avons mis un petit peu de deux façons. D'une part, on prône beaucoup l'apprentissage coopératif, qui entraîne la collaboration des enseignants entre eux ou entre elles, et, deuxièmement, nous sommes en train de piloter un modèle d'emploi du temps qui permet, comme je l'ai dit tout à l'heure, de trouver, dans la grille horaire, des périodes prédéterminées qui sont libres pour les enseignants, de sorte qu'ils puissent se rencontrer et discuter de cas difficiles et, au besoin, échanger entre eux.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord. Encore merci. C'est une contribution plus qu'intéressante, importante à notre réflexion.

M. Levy (Charley): Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs, la commission poursuit ses travaux, et tel que prévu à notre horaire, j'inviterais les représentants de Déclic à venir prendre place à la table. Comme l'invitation a été faite à la toute dernière minute, nous étions déjà informés qu'il n'y aurait pas de mémoire écrite. L'expérience, même si elle était récente, méritait d'être communiquée à la commission, parce qu'il faut rappeler que la commission cherche à faire non pas un inventaire exhaustif, mais à trouver les initiatives, les projets, les modes d'organisation du travail qui ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire au secondaire ou la réussite des jeunes en matière de formation.

Alors, qui est porte-parole? Monsieur? Madame?

Mme Lombart (Sonia): Sonia Lombart.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Lombart, vous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Déclic

Mme Lombart (Sonia): Oui. Alors, tout d'abord, au nom de Déclic, j'aimerais vous remercier pour votre invitation, mesdames, messieurs de la commission. Alors, le modèle que propose Déclic et qui va vous être présenté dans...

La Présidente (Mme Blackburn): Vous présentez les personnes qui vous accompagnent.

Mme Lombart (Sonia): Oui, c'est ce qu'on fait.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Lombart (Sonia): Je vous disais simplement que c'est indissociable, justement, des individus qui l'ont conçu. Alors, je vous les présente immédiatement: Chantal Guérin, conseillère en information scolaire et professionnelle; Benoit Bernier, également conseiller en information scolaire et professionnelle; et moi-même, conseillère en gestion et marketing.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, Mme Lombart, vous étiez dans la salle, je pense. Le déroulement est le suivant: c'est une heure, et 20 minutes consacrées à la présentation, et ça permet ensuite un échange entre les membres de la commission et vous. Merci.

Mme Lombart (Sonia): Parfait. Merci. Alors, un bref retour sur l'historique de l'organisme est nécessaire afin d'en comprendre l'orientation présente. Deux années d'expérimentation dans le cadre d'un projet-pilote nous auront permis de voir que la meilleure façon d'aider les jeunes et les écoles était de leur demander comment on pouvait le faire. Un peu simpliste? Pas du tout. Lorsqu'on est conscient que les écoles hésitent énormément à voir entrer chez elles des organisations communautaires, le dédoublement de services étant souvent invoqué comme la principale raison aux difficultés de partenariat entre les deux milieux, afin d'éviter cette situation, nous sommes allés rencontrer les directeurs d'école de l'est de l'île, le lieu de réalisation du projet-pilote, afin de voir avec eux les services dont ils auraient besoin. Ils nous ont dit: On voit nos élèves nous quitter par dizaines et, dès qu'ils ont signé leur lettre de départ, nous n'avons aucun moyen de nous assurer de leur retour à l'école l'année suivante. Ne nous leurrons pas, à ce moment-là, les directeurs nous indiquaient clairement qu'ils ne voulaient pas de nous à l'intérieur même de l'école et que l'urgence se situait principalement au niveau de l'intervention directe auprès de leurs jeunes décrocheurs effectifs.

Le modèle développé devient donc pour les écoles un moyen de s'assurer que la période de décrochage des jeunes sera mise à profit et qu'elle permettra un retour efficace de ceux-ci à l'intérieur du système scolaire. C'est ce que nous avons fait pendant deux ans, avec un taux de réussite de 80 %, des résultats exceptionnels mais qui n'empêcheront pas l'arrêt de la subvention: C'est bien, ce que vous avez fait pendant deux ans, ça fonctionne très bien, mais ça s'arrête là. C'est ce qu'ils nous ont dit.

Alors, nous avons décidé de continuer, de créer la structure communautaire ainsi que le modèle d'intervention qui nous caractérisent aujourd'hui. Déclic, c'est donc le résultat de cinq années de travail passées à développer un modèle d'intervention qui permet aux décrocheurs du niveau secondaire de retrouver le goût des études. Trouver une façon d'aider les jeunes à faire des liens entre les apprentissages scolaires et la réalité du marché du travail en vivant des réussites, tel était notre défi; viser l'autofinancement à moyen terme de nos activités, telle était notre garantie de réussite.

Le modèle que l'on appelle aujourd'hui l'approche-entreprise aborde le problème de la motivation chez les décrocheurs effectifs en leur fournissant des outils d'exploration professionnelle et personnelle. La plupart des interventions s'effectuent en groupes de cinq à 10 participants, et le programme prévoit une durée qui peut varier de quatre à huit semaines, selon l'âge moyen des participants. La clientèle qu'accueille Déclic est habituellement âgée de 16 à 25 ans et est référée par les écoles et les CLSC de la région de Montréal.

Les cinq principaux volets d'intervention de l'approche-entreprise. Bon, dans le premier volet de l'approche, on touche la connaissance de soi et de son environnement. Les jeunes participent à des activités sous forme d'ateliers où l'on aborde, par des mises en situation, des exercices pratiques et du «counseling» de groupe, les thèmes suivants: les intérêts, les aptitudes, la résolution de problèmes, les perceptions et les choix, l'hygiène de vie, la communication et les relations interpersonnelles, les valeurs et la société.

Le deuxième volet, c'est l'exploration professionnelle. Ce volet d'intervention permet aux jeunes de vivre une expérience pratique de travail d'équipe où ils auront à effectuer toutes les tâches relatives à la mise sur pied d'une mini-entreprise d'impression sur vêtements. L'exploration professionnelle confronte les jeunes à la réalité du marché du travail en testant leurs compétences et en leur faisant voir leurs limites. D'un autre côté, cette séquence d'intervention permet aux jeunes d'apprécier leurs aptitudes et intérêts, ainsi que de vivre une expérience valorisante et constructive. L'approche-entreprise ne vise pas uniquement la formation de jeunes entrepreneurs, mais plutôt le développement d'un comportement positif et responsable face à l'apprentissage et au travail. Les interventions de ce volet permettent aussi aux jeunes d'apprécier la pertinence des apprentissages en milieu scolaire, par exemple être capable de calculer la réduction des quantités de pigment pour une recette où l'on a besoin de 45 % de la quantité de colorant; autrement dit, une belle application mathématique. Les participants doivent donc effectuer toutes les tâches de conception, de gestion, de production et de mise en marché d'une production de 25 pièces imprimées.

Ce volet d'intervention compte certaines activités de formation qui vont permettre aux jeunes de mieux comprendre le fonctionnement de leur entreprise. Mais la plus grande partie du temps est consacrée à la réalisation des tâches suivantes: les études de marché, la conception des produits, la gestion des finances et du marketing, l'impression de vêtements, la mise en marché et la vente des vêtements.

Notre troisième volet, c'est la formation scolaire et professionnelle. Ces activités permettent aux participants de se familiariser avec le système scolaire québécois, ses programmes, ses cheminements de formation et d'avoir une meilleure compréhension des mécanismes qui régissent l'offre et la demande d'emploi, les compétences, la compétitivité, la rémunération. Ces ateliers vont aborder les thèmes suivants: l'organisation du

système scolaire, le secteur régulier versus le secteur des adultes, l'offre et la demande d'emploi.

La démarche d'orientation professionnelle, qui est le quatrième volet, est un exercice que le participant effectue en individuel avec son conseiller. À partir du résultat de certains exercices et de certains tests, le jeune aborde la grande question de son avenir et de ses choix professionnels. Il trace lui-même son parcours d'insertion professionnelle en tenant compte de ses intérêts, de ses aptitudes, de sa capacité d'investissement, de sa situation financière et de ses projets de vie.

Finalement, le cinquième et dernier volet de l'approche, la relation d'aide, tient compte de la réalité particulière de chaque participant. Il considère tous les problèmes vécus par le jeune et cherche des solutions. Les activités utilisées dans le cadre de la relation d'aide reprennent les techniques de la thérapie de la réalité qui visent à confronter et à renforcer les comportements du participant tout en le rendant responsable et conséquent vis-à-vis de ses choix. Les résultats qu'on peut observer au niveau de l'approche-entreprise sont plus qu'encourageants, puisque plus de 65 % des jeunes accueillis réintègrent l'école, principalement au secteur des adultes, dans des délais qui ne dépassent pas trois mois après la fin de leur cheminement.

• (16 h 10) •

Ce que nous disent les jeunes à la fin de leur cheminement chez Déclic, c'est que la démarche leur permet de mieux comprendre la nécessité d'aller à l'école. Ils sont conscients de l'importance de leur contribution dans un travail d'équipe, les tâches sont plus intéressantes lorsqu'elles sont concrètes, ils se sentent mieux informés sur les opportunités qu'offre le système scolaire. Ce que nous pouvons observer chez les jeunes suite à la démarche, c'est une augmentation significative du sens des responsabilités, de meilleures capacités d'introspection, une augmentation de l'estime de soi, une meilleure capacité de concentration et une grande satisfaction face aux apprentissages.

L'approche-entreprise, c'est tout simplement l'approche du gros bon sens: relier des contenus d'apprentissage et d'exploration professionnelle plus théoriques à des applications bien concrètes, segmenter l'information de façon à ce qu'elle soit reliée rapidement à des applications pratiques. Notre expérience nous démontre que les jeunes ont besoin de visualiser, de toucher et d'expérimenter pour être en mesure d'intégrer les éléments d'apprentissage qu'on leur propose. Ils ont besoin d'un fil conducteur auquel ils peuvent se raccrocher. Pour eux, une notion théorique ne devient significative qu'à partir du moment où ils peuvent la valider, l'expérimenter et l'utiliser pour réaliser une tâche bien concrète.

Les jeunes ont aussi besoin de contacts significatifs et de modèles. Dans nos grandes écoles modernes, il nous semble que cette dimension ne fasse plus partie de nos préoccupations. Les classes de 30 ou 35 élèves ne permettent ni à l'enseignant ni à l'élève de créer un contact significatif. Chez Déclic, l'approche-entreprise

prévoit la formation de groupes de plus petite taille — de cinq à 10 participants — pour favoriser l'établissement de relations privilégiées entre l'intervenant et ses protégés.

Si l'approche-entreprise réussit à redonner de la motivation aux décrocheurs effectifs que nous rencontrons, nous sommes persuadés qu'elle permettrait le maintien d'un bon nombre d'élèves qui, comme les jeunes reçus chez Déclic, démontrent un désintérêt pour les matières scolaires et l'enseignement traditionnel. Il est évident que l'organisation actuelle de l'enseignement ne produit pas les résultats souhaités. Si, pour environ 55 % des jeunes Québécois, le système scolaire semble offrir une structure adéquate, il n'en demeure pas moins que, pour 45 % d'entre eux, l'organisation scolaire est mal adaptée et improductive. De plus, le prolongement du cheminement de formation secondaire de ces jeunes au secteur des adultes coûte cher. Ne serait-il pas plus logique d'investir dans des programmes plus compréhensifs qui tiennent compte de la réalité de ces jeunes et qui à long terme produiront des résultats positifs autant du point de vue économique que social? De toute évidence, il le faudrait.

Nous vous avons parlé de notre modèle d'intervention dans le but bien précis de créer un parallèle avec un programme d'enseignement du ministère qui s'apparente dans sa forme à notre approche-entreprise, la voie technologique. Développé par le Centre de développement pédagogique pour la formation générale à caractère technique, ce modèle pédagogique a vu le jour pour permettre une meilleure préparation des élèves à la formation professionnelle ainsi que pour contrer le décrochage scolaire. En résumé, cette approche pédagogique emprunte à la formation professionnelle certains contenus, méthodes, procédés et savoir-faire auxquels elle intègre certaines connaissances des matières de base de la formation générale qu'elle a su rendre plus concrète. Elle nécessite l'apport d'équipes d'enseignants qui coordonnent leur travail pour fondre les contenus d'apprentissage propres à chaque discipline dans un projet commun de nature technologique.

Si on regarde les résultats obtenus par la voie technologique en 1994-1995, au niveau de la persévérance scolaire, pour l'ensemble des élèves de la voie technologique de troisième et quatrième secondaire, le taux d'abandon scolaire se situe à 1,42 %. Au niveau de l'assiduité, les élèves sont assidus à leurs cours, et 80 % des écoles offrant le programme affirment que le taux d'absentéisme a diminué de façon significative. Au niveau de la motivation, 56 % des écoles offrant le programme affirment que la voie technologique motive les élèves de beaucoup à énormément. Le reste, soit 44 % des écoles, soutiennent que la voie technologique motive assez les élèves. Aucune école ne note que les élèves sont peu ou pas motivés par la voie technologique.

Au niveau de la perception des élèves et des parents, 75 % des élèves se sont sentis choqués, valorisés par la voie technologique; 82 % des parents ont perçu

que leur enfant se sentait valorisé par la voie technologique. Dans la majorité des cas, les parents perçoivent que leur enfant apprécie l'encadrement personnalisé qu'elle ou qu'il a reçu du personnel enseignant, et on ne parle pas ici d'un engagement hors normes ou exceptionnel de la part des enseignants, il s'agit plutôt d'une organisation et d'une collaboration différentes de ce que l'on connaît. Bref, les résultats obtenus pour 1994-1995 sont concluants: la voie technologique, de par son modèle pédagogique d'intégration des matières de base, un projet concret de réalisations, prouve qu'elle est un moyen efficace de lutter contre l'abandon scolaire des élèves qui dénotent peu de motivation pour l'enseignement traditionnel et les matières scolaires. L'encadrement particulier offert dans le modèle de la voie technologique favorise le développement d'un sentiment d'appartenance à un groupe et facilite la création de liens maître-élèves significatifs.

Pour nous, l'enseignement qui intègre les matières de base à un projet global de réalisations ainsi que l'établissement de liens significatifs entre les étudiants et les enseignants sont sans doute les deux dimensions principales qui doivent être actualisées, si l'on désire mettre un frein définitif au décrochage en masse des élèves du niveau secondaire. La voie technologique, comme son nom l'indique, adopte cette pédagogie de la réussite sous un angle technologique. Il est aussi possible d'imaginer des programmes similaires pour lesquels on utiliserait d'autres prétextes, par exemple la voie entrepreneuriale avec des contenus pratiques et techniques qui toucheraient l'économie, la bureaucratie, le commerce, la voie artistique, où on retrouverait des contenus pratiques et techniques qui toucheraient les métiers d'art et la communication. Par contre, nous sommes conscients qu'il faudra des sommes importantes dans le développement de telles approches pédagogiques et que l'implantation de ces programmes nécessite la collaboration d'enseignants motivés par l'idée de tels changements.

Les changements à apporter à l'organisation de l'enseignement au secondaire détermineront notre capacité à relever les défis posés par la compétitivité internationale. Il est clair que, dans l'état actuel des choses, les chances de réussite de la collectivité québécoise sont bien minces. En tant qu'entrepreneurs communautaires, si nous avons la responsabilité de gérer le budget du ministère de l'Éducation, nous choisirions d'investir dans un programme, telle la voie technologique, qui rapporterait aux jeunes et à l'ensemble des Québécois. Tout semble indiquer que, jusqu'à ce jour, le ministère de l'Éducation a davantage tenté d'éteindre des feux plutôt que de les prévenir; l'argent dépensé à la récupération des jeunes décrocheurs dans des écoles de seconde chance ou directement au secteur des adultes en est une preuve. L'implantation de programmes, telles la voie technologique ainsi que des initiatives comme Déclic, devrait faire l'objet de directives ministérielles et non pas dépendre du bon vouloir du corps enseignant ou des gestionnaires d'une école, comme c'est actuellement le cas.

Notre rôle ici n'est pas de faire la démonstration de la rentabilité ou de la faisabilité d'implantation de tels programmes; il est plutôt de rappeler à votre mémoire qu'il existe des moyens efficaces d'assurer la réussite des élèves du secondaire, que ces moyens ont fait leurs preuves, mais que, pour des raisons qui nous échappent, on néglige d'en faire la promotion et on sous-estime leur potentiel d'application. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Lombart. Assez impressionnant, à la fois comme présentation, comme clarté et comme projet. Juste une question à caractère plus technique: Est-ce que vous faites partie des 30 organismes dont le Conseil scolaire de l'île de Montréal nous parlait ce matin et qui aidaient au raccrochage ou si vous n'avez pas été approchés?

Mme Lombart (Sonia): Oui, on a été approchés. C'est un regroupement qui se forme.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

Mme Lombart (Sonia): On n'a pas eu plus de détails. Il y a une réunion demain matin pour la formation du regroupement, et on y est invités.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

Mme Lombart (Sonia): Malheureusement, on ne peut pas y aller.

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce que vous connaissez les autres organismes, les 30 dont on parle? Est-ce que c'est sensiblement le même modèle?

Mme Lombart (Sonia): Que le...

M. Bernier (Benoit): Je peux peut-être répondre.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. M. Bernier.

M. Bernier (Benoit): Bien, ce qui arrive, c'est qu'à Montréal je dois vous dire que, dans la forme où, nous, on intervient, on est à peu près les seuls à le faire. Je vous dirai qu'il y a des organismes entre la rue et l'école qui interviennent continuellement avec les décrocheurs effectifs et potentiels, mais ils n'ont pas une structure qui s'échelonne sur huit ou 10 semaines ou un programme fixe d'aide aux décrocheurs. Il y a par contre des trucs comme le Boulot vert, il y a des trucs comme Revdec, qui sont des organismes qui font aussi un bon travail, mais qui n'ont pas le même genre d'approche que nous. Je dois vous dire qu'on a ça de particulier, on a une approche unique. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Créé quand, votre organisme? Il existe depuis combien de temps?

Mme Lombart (Sonia): Il a été incorporé en novembre 1993, on a démarré les activités en novembre 1994.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord. C'est donc que ça va faire votre deuxième année.

Mme Lombart (Sonia): C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Mme Robert. C'était bref, mais c'était juste une information technique.

M. Kieffer: Non, non, c'est...

La Présidente (Mme Blackburn): Ah! Alors, M. Kieffer.

Mme Robert: Je peux bien parler, par exemple. Vous m'inscrivez plus loin.

M. Kieffer: C'était moi qui avais demandé à Mme la présidente...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Monsieur...

Mme Robert: Kieffer. Député de Groulx.

La Présidente (Mme Blackburn): Kieffer? Moi, je dis «Kieffer».

M. Kieffer: Mon prénom, c'est Robert. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): M. le député de Groulx, M. le député de Bourassa et M. le député de Maskinongé. M. le député de Groulx.

M. Kieffer: Bien, bonjour.

Mme Lombart (Sonia): Bonjour.

● (16 h 20) ●

M. Kieffer: À matin, on avait à choisir les groupes qu'on interrogerait en premier, et puis je vais vous dire pourquoi je vous ai choisis, parce que je pense que ça va avoir une certaine importance dans la suite de la discussion. Un, vous n'avez pas présenté de mémoire; ça m'a intrigué. Puis, deux, votre nom, ce n'est ni association, ni fédération, ni institution, ni rien de tout ça, donc ça a éveillé ma curiosité, et je me suis dit: Tout à coup que ce serait un groupe de première ligne? Tout à coup que ce serait du monde qui travaillerait immédiatement, directement, de façon très étroite avec ceux qui décrochent? Et là ça m'intéressait. C'est vrai que c'est très dynamique, ce que vous nous dites. C'est aussi extrêmement concret. Puis pourquoi c'est extrêmement concret? Parce que vous les vivez, ces situations-là de ceux et de celles qui décrochent.

Alors, j'ai à la fois plein de questions; vous répondrez à celles qui feront votre affaire. Un, l'âge moyen, puis combien vous êtes dans votre organisation. Puis je pose la question de l'âge moyen parce que je me demande s'il y a un lien entre votre jeunesse, hein, et ceux qui décrochent. Moi, je pense que quelque part il y a peut-être un lien.

Mme Guérin (Chantal): Je suis l'aînée.

M. Kieffer: Pourquoi ça marche? J'y vais comme ça, là, puis vous me répondrez comme vous l'entendez. Vous l'avez abordé à la fin, là, c'est quoi le «feeling» de ceux et de celles qui débarquent chez vous qui fait qu'ils restent? Parlez-moi du succès, dites-moi pourquoi ça marche, votre affaire. Vous êtes financés comment? D'où il vient, votre fric? Combien vous en avez récupéré l'an dernier? J'ai envie d'avoir des affaires très précises de même, parce que ça va m'aider, après ça, moi, à me faire une idée sur le type...

Une voix: D'intervention?

M. Kieffer: ...d'intervention qu'on pourra faire. Vos relations avec les écoles, vous en avez parlé à la fin; ça me semble... Ce n'est pas évident toujours, cette histoire-là. Quant au retour à l'école, les 80 % que vous récupérez, est-ce qu'ils s'en vont vers un curriculum général ou s'ils vont s'en aller plus vers la formation professionnelle? Ça aussi, ça m'intrigue beaucoup. Des organismes comme la chambre de commerce, des organismes patronaux, les associations et les groupes dits sociaux et économiques, ils «sont-u» au courant de votre projet? Leur en avez-vous déjà parlé? Puis c'est quoi leur réaction? Finalement, est-ce que les députés vous financent? Sinon, on va leur en parler. Merci.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Guérin (Chantal): O.K. Nous, on a vraiment parti Déclic suite à l'expérience-pilote qui...

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, Mme Guérin.

Mme Guérin (Chantal): Oui. C'est ça. Pardon. Bon, on terminait nos études, on nous a offert la chance de faire un projet-pilote pour aider les décrocheurs, alors on avait même la liberté d'aller un petit peu vérifier n'importe quoi. C'est pour ça qu'on a commencé par aller voir les directeurs.

Moi, ici, j'ai 31 ans — je dis tout le temps «32» — Benoit en a 29, Sonia en a 25. Alors, je vous dirais que c'est un peu le mixte des trois individus qui a fait que ça donne un modèle comme ça, parce que Sonia nous amenait la dimension gestion et administration qui était nécessaire à la fondation d'un modèle communautaire, et, nous, on avait le côté, disons, de l'intervention et de la vision du monde de l'éducation. Alors, on a

parti Déclic avec ça. Les gens chez nous sont jeunes, les gens chez nous sont tous appelés à travailler avec la clientèle qu'on reçoit, dépendant du cheminement qu'on fait avec eux. Je vous dirais qu'en moyenne c'est 26 ans, la moyenne d'âge dans l'organisme. On est huit personnes. Ça varie, parce qu'il y a beaucoup de bénévoles. C'est ce qui nous sauve. C'est un peu les employés, en tout cas, qui sont là.

Je vous dirais que les jeunes arrivent chez nous en disant tous qu'ils n'ont plus de futur, qu'ils ne savent pas ce qu'ils vont faire, qu'ils sont découragés, que leurs parents sont découragés. Finalement, de faire miroiter les emplois, ça fait longtemps que ça ne marche plus. Ce qu'on fait miroiter, plutôt, dès qu'ils arrivent, c'est: Écoute, il y a des choses intéressantes, je ne te demande pas de sauter dessus, on va les regarder. Ce qu'on leur redonne, c'est un rêve, au départ. Bon, ils arrivent tous chez nous, ils sont pleins de talent en dessin, en n'importe quoi, et on leur dit: O.K., si tu penses que, ça, ça peut être intéressant, on va aller voir ce qui existe comme programme de formation. Alors, c'est vraiment ces liens-là qu'on fait. C'est concret à ce niveau-là. J'ai essayé de prendre vos questions au fur et à mesure au niveau de l'intervention; vous allez probablement être obligé de nous en rappeler. Mais ils nous arrivent...

M. Kieffer: Vous êtes financés par qui?

Mme Guérin (Chantal): ...dans un état, je vous dirais, que je qualifierais presque de dépressif même si c'est des jeunes. Ça varie, quand même. On en a de 14 ans, on en a des plus vieux, bon. Ils nous arrivent un peu en miettes et en loques parce qu'ils se sont proménés partout dans le système, pour finalement se faire souvent indiquer la voie de sortie sans même l'avoir choisie. Ils deviennent trop vieux, ils deviennent... En tout cas, ils ne deviennent plus éligibles à différents programmes de par leur cheminement, ils se font indiquer la voie de sortie, ils ne savent plus quoi faire. Ça, c'est le portrait général. Ce qu'on fait avec eux, par exemple, c'est différent. Je pourrai laisser Benoit continuer un peu là-dessus.

La Présidente (Mme Blackburn): M. Bernier.

M. Bernier (Benoit): Moi, j'ajouterais qu'ils nous arrivent et puis qu'ils vivent une rupture rupture avec l'école; bien, c'est comme un divorce, hein, puis c'est le divorce d'avec la famille aussi, parce que, là, tout le monde est déçu, là-dedans: le jeune est déçu, la famille est déçue, l'école est déçue, tout le monde est déçu. Nous, on les prend là, puis il faut leur redonner un peu de tout ça. Moi, je ne suis pas travailleur social de formation, mais, oui, je joue au travailleur social et, oui, je deviens le père de certains de ces enfants-là par moments. C'est vrai. C'est l'approche qu'on a choisie. C'est une approche qui n'est pas évidente. Mais, oui, on est capables de la faire.

Ils nous arrivent aussi avec une vision, effectivement, du futur qui est complètement négative. Ils ne savent pas pourquoi il faudrait retourner à l'école, ils ne savent même pas pourquoi il faut faire un effort. Ils ont perdu le sens de l'effort. Pourquoi? Bien oui, ce sont des enfants gâtés, pour la majorité. Même s'ils viennent de milieux socioéconomiques plus faibles, ils sont gâtés quand même. Ils sont gâtés par les médias, ils sont gâtés par la société qui les entoure, ce sont des enfants gâtés. On leur a toujours tout donné tout cuit. Ils n'ont effectivement plus le goût d'en faire, des efforts, non plus. Il faut leur montrer que de faire un effort, ça peut être agréable, ça peut être valorisant. Oui, ça aussi, on le fait. C'est à peu près comme ça qu'ils nous arrivent.

M. Kieffer: Vos relations avec l'école — ça m'intrigue, ça — ça n'a pas l'air évident toujours. Combien vous avez d'écoles dans votre milieu où vous opérez?

M. Bernier (Benoit): O.K. Nous, je vais vous dire qu'on s'est constitués pour éviter tous ces problèmes-là. Lorsqu'on a débuté avec L'école avant tout, il a fallu qu'on fasse sortir un... — c'était quoi, c'était un amendement ou un truc comme ça — qu'on aille présenter ça aux écoles, puis, vous savez, à l'époque, on était financés par L'école avant tout. Et puis là c'était fédéral, hein, puis là c'était méchant, c'était de l'argent fédéral qui arrivait dans un domaine provincial, puis là on se faisait dire: Bien, écoute, ton argent ne peut pas servir ici, toi. On disait: On ne vous amène pas de l'argent, on vous amène de l'aide. Bon, ça a fini par passer dans quatre écoles. De toute façon, nous, on avait, à ce moment-là, le mandat de faire une expérience-pilote, on ne pouvait pas partir plus grand que ça non plus; ce n'était pas possible par rapport à la capacité des deux intervenants qui étaient moi et Chantal, à l'époque.

Je vais vous dire que ça n'a pas été facile et que ça n'a pas été facile tout au long de ces deux années-là, parce que d'intervenir dans une école, c'est de repérer des problèmes. De repérer des problèmes en tant qu'intervenant, moi, je me sens l'obligation de les pointer puis de dire: Bien, écoutez, ce n'est pas normal qu'une fille qui a doublé ses mathématiques trois fois reprenne la morale de secondaire III trois fois aussi parce qu'elle est associée dans la grille horaire. Ce n'est pas normal. Et ça, de dire des choses comme ça, c'est très dérangeant. Alors, pour ne plus qu'on dérange, étant donné que le besoin était là aussi et qu'on avait évidemment besoin de s'occuper des jeunes décrocheurs effectifs sortis de l'école — il y en a — on a dit: C'est d'eux autres qu'on va s'occuper, c'est avec eux autres qu'on va travailler. Alors, on va créer une structure parallèle. Et on a mis des conditions à ça.

Évidemment, vous parliez de financement, tantôt, ça n'a pas été facile pour nous autres. D'un, de se trouver un programme qui reconnaissait la nécessité d'intervenir avec ces jeunes-là, il n'y en a pas. Le ministère de l'Éducation n'a pas d'argent. Ce n'est pas eux

qui nous en ont donné. Oui, il y a M. Garon qui nous a donné, à un moment donné, un budget discrétionnaire pour nous aider à partir, on a eu des petits trucs comme ça d'un peu tout le monde, ça fait qu'on s'est dit: Qu'est-ce qu'on fait? On ne peut pas compter sur des subventions, on vient de se le faire faire, le coup. Ils nous ont coupé ça après deux ans alors que ça fonctionnait bien, qu'on avait des réussites extraordinaires, etc.

Qu'est-ce qu'on fait? Bien, on a dit: On a une approche, nous, avec les jeunes, qui peut-être pourrait générer des profits. Parce que ce qu'on avait commencé, à l'époque, c'était un atelier de sérigraphie sur textile. Les gens en ont entendu parler, ils nous ont demandé de réaliser des contrats pour eux. Là, je vous dis, des gens, c'est des garderies, des écoles, il y a Sucre Lanctic, à l'époque — je vais vous les nommer — qui nous avaient approchés parce qu'ils avaient vu ça dans un journal local, etc. On s'est dit: Est-ce qu'on ne peut pas, un peu sur le modèle de CFER qui fait de la récupération ou des trucs comme ça, générer des profits à partir d'une production qu'on a? On a dit: Peut-être. On a fait une étude, etc., on a associé des gens comme Saine Marketing qui nous ont aidés beaucoup là-dedans, et, là, oui, ça s'avérait utile. Oui, on pouvait réaliser des profits avec notre production, oui, on pouvait penser, un jour, à être autosuffisants.

M. Kieffer: L'êtes-vous?

Des voix: Pas encore.

M. Bernier (Benoit): On l'est à...

Mme Lombart (Sonia): On l'est à 30 % pour cette année. Ce qu'on a prévu, c'est s'autofinancer à la cinquième année d'existence, à peu près en l'an 2000.

M. Kieffer: Vous complétez avec quoi, alors?

Mme Lombart (Sonia): Présentement, ce qu'on... Au départ, ce qu'on voulait... Pardon?

Une voix: Alors, si vous lancez un appel...

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Lombart (Sonia): Au départ, ce qu'on voulait, c'était aller vers les entreprises privées: de la levée de fonds seulement et de l'autofinancement. On s'est aperçus que c'était impossible, parce que Déclic était complètement inconnu, malgré son comité de financement, quand on est allés chercher, dans la période d'un an de mise sur pied de Déclic, des gens comme Fernand Daoust, comme Louis-A. Tanguay, de Bell, comme Imasco et tout ça. Ça a été quand même très difficile, et on n'a pas été capables d'aller chercher le montant nécessaire.

• (16 h 30) •

Ce qui nous a aidés, la première année, c'est le Fonds décentralisé de création d'emplois, le FDCE. Alors, on s'est dit: Bien, c'est de cette façon-là qu'on va fonctionner, c'est-à-dire, financement tripartite, gouvernemental, comme on pourra aller le chercher, l'autofinancement et la levée de fonds au fur et à mesure qu'on va se faire connaître. Et c'est de cette façon-là qu'on fonctionne.

Là, ce qu'on a, c'est qu'on a un groupe qui s'appelle le Groupe des vingt; on demande à 20 entreprises d'investir 5 000 \$ chacune, ce qui fait 100 000 \$. Ça, ça va probablement s'étendre sur un bon deux ans, le temps de se faire connaître. On a le ministère de la Sécurité du revenu et le Conseil régional de développement par son programme FIR qui nous ont aidés avec un programme qu'on a mis sur pied avec le même modèle, pour aider des bénéficiaires d'aide sociale. Et puis on a toujours le volet commercial, et je veux le préciser. C'est vraiment une équipe de production qui travaille sur les contrats, c'est-à-dire qu'il y a vraiment chez Déclit une coordonnatrice de la mise en marché et un coordonnateur de la production, il y a un sérigraphe. Tous ces gens-là travaillent vraiment à aller chercher des contrats et à les fournir aux clients. Là où les jeunes viennent dans l'atelier, c'est vraiment quand ils sont dans leur démarche, l'approche-entreprise, et, à ce moment-là, comme disait Chantal, tout le monde devient intervenant chez Déclit, parce que le sérigraphe oublie les clients et devient l'intervenant qui va aider le jeune à faire sa propre production, sa mini-production de 25 pièces. Donc, c'est ça.

Mme Guérin (Chantal): ...

M. Kieffer: On «peut-u» revenir à l'école...

La Présidente (Mme Blackburn): Madame...

M. Kieffer: Excusez-moi, Mme la Présidente, c'est parce que vous avez...

Mme Guérin (Chantal): J'aurais de quoi à ajouter.

M. Kieffer: Oui. Où vous en êtes maintenant avec l'école? Parce que vous m'avez parlé du premier projet, là.

Mme Guérin (Chantal): Ce que j'allais dire, pour terminer, au niveau des relations avec l'école, c'est qu'il y a cinq ans on les a abordés en disant: On peut vous aider. Ils nous ont dit: On n'a pas de problème de décrochage. Ce n'était pas simple pour eux, ce n'était pas évident de dire effectivement, dans une école de premier cycle avec des 12 à 14 ans, qu'il y avait effectivement de gros problèmes. Toutes nos difficultés viennent un peu autour de ça. Comment peuvent-ils nous référer des jeunes de 13 ans qui, normalement, sont obligés par la loi d'être à l'école, qui n'y sont pas, qui

n'ont pas été référés? C'est de tout ça que les écoles ont peur un peu qu'on vienne pointer. Par contre, on la connaît, la réalité. Ils savent très bien que les références, ils ne peuvent pas les faire comme ça, qu'il n'y a pas de suivi de fait. Bon, concrètement dans l'action, on ne s'étend pas là-dessus, et on leur a dit: O.K., si vous n'avez pas de problème, c'est parfait; par contre, on est là. Ça n'a pas été long, ils ont tous rappelé, ils nous ont tous référés des jeunes. C'est un peu ça, le contexte qui nous a vu arriver dans le milieu.

M. Kieffer: J'aurais plein d'autres questions mais...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, oui, alors...

M. Kieffer: C'est très intéressant. Alors, je vous cède la parole.

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

M. Charbonneau (Bourassa): Merci, Mme la Présidente. Votre invitation à cette commission parlementaire a fait suite à la parution dans le bulletin d'information de la ville de Montréal d'un petit article, ici, décrivant votre organisme. Alors, quand j'ai aperçu cette description, cette présentation dans le cours de l'été, j'ai communiqué immédiatement avec le Secrétariat et Mme la présidente. Nous étions à l'affût d'initiatives, de projets, de réalisations d'un type nouveau pour apporter certaines solutions aux problèmes dont on parle dans cette commission parlementaire. Alors, on comprend que vous n'avez pas eu le temps de préparer un mémoire à l'avance, mais vous avez lu des notes et c'étaient des notes excellentes, je pense. On pourrait les reproduire, si vous en déposiez...

M. Bernier (Benoit): On vous les a reproduites. On pourra vous les distribuer.

Mme Lombart (Sonia): On vous en a amené.

M. Charbonneau (Bourassa): Alors, ça pourrait nous permettre de relire tout ça.

Mme Guérin (Chantal): Ah! c'est tout prêt.

Mme Lombart (Sonia): On a tout préparé.

M. Bernier (Benoit): C'est tout fait.

Mme Guérin (Chantal): On a tout préparé. Vous allez voir qu'ils nous aident, d'ailleurs, vous allez être surpris.

M. Charbonneau (Bourassa): Alors, ça nous permettra de relire cette présentation que vous faites de

votre organisation. Je crois que vous méritez des félicitations. Vous avez fait preuve de détermination, passé à travers certaines épreuves, mais, quand même, vous avancez. Vous semblez avoir quelques difficultés de relations avec le milieu scolaire institutionnel, mais je comprends qu'il s'établit des passerelles informelles qui vont vous amener une bonne clientèle aussi.

Vous êtes dans l'est de Montréal, j'ai compris cela...

M. Bernier (Benoit): Non...

Mme Guérin (Chantal): L'expérience-pilote a eu lieu dans l'est. Par contre, nous, Déclic, on offre nos services à toute l'île de Montréal et même plus.

M. Charbonneau (Bourassa): Ah! O.K.

Mme Guérin (Chantal): Il y a des gens de Laval, Longueuil, la périphérie aussi. On ne voulait pas se limiter à dire: Non, tu n'es pas sur le territoire.

M. Charbonneau (Bourassa): C'est ça. En tout cas, nous sommes heureux de vous accueillir parce que ça va permettre peut-être à d'autres gens, d'autres organisations de connaître davantage votre travail. Si nous pouvons y faire quelque chose, y contribuer d'une certaine façon, nous qui sommes sur l'île de Montréal comme députés, vous aider à établir des ponts avec des organismes économiques ou des organismes scolaires ou d'autres...

La Présidente (Mme Blackburn): On va aller chez D'Arcy-McGee, là, c'est un comté riche.

M. Charbonneau (Bourassa): Il y a 31 députés sur l'île de Montréal, alors, normalement, vous devriez trouver 62 oreilles attentives à des projets et aux réalisations qui sont en cours au sein de votre organisation. C'est concret, c'est pratique et, quand on raccroche quelqu'un, comme vous dites, bien, c'est énorme, ça, ce que vous remettez à la société à ce moment-là. Le potentiel de cette personne qui va trouver sa place et les économies en coûts sociaux de tout genre qui sont faites, ça vaut des centaines de milliers de dollars par tête de raccroché. Alors, je trouve qu'on devrait s'ouvrir les oreilles un peu dans certains milieux puis essayer de voir à supporter de manière très active une forme d'intervention comme la vôtre.

Une voix: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): Moi, je vais aller juste un petit peu plus loin que M. le député de Bourassa. Je vais vous dire: Si vous voulez écrire à tous vos députés de la grande région métropolitaine, on est prêt à vous fournir la liste, les adresses.

Mme Lombart (Sonia): On les a.

Mme Guérin (Chantal): C'est fait.

La Présidente (Mme Blackburn): Ah! c'est déjà fait.

Mme Lombart (Sonia): Ça a été fait, puis on répond...

Une voix: Y «ont-u»...

Mme Guérin (Chantal): Ça commence.

Mme Lombart (Sonia): Oui, c'est ça. On commence à recevoir les...

Une voix: ...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, ce que vous pouvez faire également...

Mme Guérin (Chantal): Oui, absolument.

La Présidente (Mme Blackburn): Si vous permettez. Vous pouvez faire également ce que font, à l'occasion, quelques organismes. Pas sur une période de cinq ans, mais de façon ponctuelle. Ils se trouvent un parrain qui, lui, sollicite tous les autres collègues.

Des voix: O.K.

La Présidente (Mme Blackburn): Dans quel comté êtes-vous? Je ne le sais pas. Ou vous pouvez choisir comme parrain un des membres de la commission. Moi, là-dessus, je ne suis pas...

Une voix: Ou une marraine.

La Présidente (Mme Blackburn): Ou une marraine.

Mme Guérin (Chantal): Qui est votre filleul...

La Présidente (Mme Blackburn): Ou une marraine. Alors, là-dessus, je ne fais pas de discrimination. Et M. le député a raison. Ce sont des projets que j'encourage toujours dans le comté parce qu'ils nous sauvent des sommes absolument incalculables. Parce que l'échec d'un jeune... quand on commence sa vie avec un échec et qu'on porte cet échec-là jusqu'à 70 ans, ça coûte cher. Moi, je dis: Jamais on ne fera assez pour ça. Là-dessus, j'ai suffisamment soutenu ce genre d'action. Alors, je vous encourage à poursuivre.

Mais je voulais avoir un peu plus d'informations. Le profil de votre clientèle. Est-ce qu'ils travaillent à temps partiel? L'âge moyen de votre clientèle? Son niveau de scolarité? Et puis la question de tout à l'heure: Est-ce qu'ils ont tendance, lorsqu'ils retournent à l'école, à s'inscrire dans les programmes généraux ou professionnels?

Mme Guérin (Chantal): Je vais répondre à la première partie. Par contre, je vais laisser Benoit répondre à la deuxième. Rappelez-moi la première partie. Je suis très impressionnée par vous, là. Le début de votre question, c'était?

La Présidente (Mme Blackburn): C'était le profil de votre clientèle.

Mme Guérin (Chantal): O.K. C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce qu'ils travaillent à temps partiel?

Mme Guérin (Chantal): C'est que nous, dans le fond, ce qu'on dit aux écoles, c'est qu'on est prêts à travailler avec les jeunes qui ont des problèmes de motivation. Et le mot est très important. Quand les jeunes ont des problèmes de comportement assez graves ou des problèmes d'apprentissage assez graves, on ne peut pas, à ce moment-là... Nous, on n'a pas les intervenants chez nous pour travailler avec ce type de clientèle là.

La Présidente (Mme Blackburn): O.K.

Mme Guérin (Chantal): Il y a plein d'organismes, justement, qui existent pour eux.

La Présidente (Mme Blackburn): Comme Boulot vert.

Mme Guérin (Chantal): C'est ça, entre autres. Et nous, on s'est dit: O.K., si on travaille avec nos décrocheurs démotivés, et vraiment démotivés, c'est en fait qu'on se retrouve avec des petits gars puis des petites filles très, je dirais, normales, entre guillemets, très sains, sans grands problèmes habituellement, autres que le fait qu'ils ne veulent plus aller à l'école. Et tu leur demandes: Mais pourquoi? Je ne le sais pas, ça ne me tente pas. C'est tout ce qu'ils ont à nous répondre. En gros, c'est un peu le profil.

Bon. On vous disait tantôt: 16-25 ans. Ça peut surprendre parce que ça déborde l'âge du secteur régulier. Ce qui arrive, chez nous, c'est qu'on prend aussi les 12 à 16 ans, mais ce n'est pas l'approche entreprise qui est privilégiée avec eux, c'est vraiment une démarche plus individuelle. Parce que, de toute façon, ils n'ont pas accès au marché du travail, ce n'est pas ça qu'on va aller leur vendre comme idée. Avec eux, c'est une démarche en relation d'aide principalement.

Les 16-25 ans, pourquoi? C'est que, justement, nous, pour se financer, parce qu'on a eu des difficultés à s'inscrire dans différents programmes, on a pris une entente avec la Sécurité du revenu qui nous permet d'accueillir, en ce moment, les assistés sociaux, les 18-25, mais avec toujours pour objectif le retour à l'école. Et ça a l'air que c'est la première fois qu'ils le

faisaient, qu'ils donnaient des sous pour le retour à l'école de ces gens-là. C'est pour ça que la clientèle va vraiment, en fait, de 12 à 25 ans. C'est notre clientèle.

Je vais te laisser continuer.

M. Bernier (Benoit): En moyenne, ils n'ont pas terminé un secondaire III.

La Présidente (Mme Blackburn): O.K.

M. Bernier (Benoit): Puis, si vous voulez une moyenne d'âge, ils ont à peu près 16 ans. Ils ne travaillent pas.

La Présidente (Mme Blackburn): Ils ne travaillent pas.

● (16 h 40) ●

M. Bernier (Benoit): Non. Rares sont ceux qui travaillent. Ceux qui travaillent, habituellement, ne viennent pas chez Déclic parce qu'ils ont un emploi puis ils ont l'impression qu'ils n'ont plus besoin d'aller à l'école. Ceux qu'on reçoit, c'est habituellement ceux qui n'ont pas de travail puis qui ne savent plus trop quoi faire.

M. Kieffer: Ils vont vers où, là — le professionnel ou le général — ceux que vous réintégrez?

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

M. Kieffer: Merci, Mme la Présidente. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): On poursuit l'échange.

M. Bernier (Benoit): Je vous dirai que, nous, on les incite à faire le choix de la formation professionnelle au secondaire. Pourquoi? Bien, c'est des jeunes qui, de toute évidence, n'ont pas l'intérêt de faire des études plutôt longues. Donc, nous, on va leur présenter, puis on va essayer de rendre ça agréable, la formation professionnelle au secondaire. Et, de toute façon, je vais vous dire qu'on a un problème aussi à ce niveau-là. La perception des jeunes n'est pas pire; c'est la perception des parents, de la formation professionnelle au secondaire. On a encore l'impression que c'est un professionnel long puis un professionnel court, qu'on est coiffeur, mécanicien ou dactylo. C'est encore la perception, et les parents ne veulent rien savoir. Bon, l'enfant a décroché, tu leur dis: Oui, il veut raccrocher puis se fixer un objectif. Souvent, ils vont dire: Non, non, non, ce n'est pas le bon, il faut qu'il finisse le secondaire V. Parce que tout ce qu'ils entendent partout, c'est qu'il faut avoir un secondaire V. Pourquoi avoir un secondaire V? Ça, ce n'est pas bien grave, mais il faut avoir un secondaire V. Dans la tête des parents, ça, c'est figé.

La Présidente (Mme Blackburn): D'avoir un secondaire V, selon vous, ce n'est pas un secondaire professionnel.

M. Bernier (Benoit): ...

La Présidente (Mme Blackburn): Selon la perception que les gens en ont.

M. Bernier (Benoit): C'est ça. Et le secondaire V, ce n'est pas... pour eux, c'est un papier qui vaut plus que le papier de la formation professionnelle au secondaire, le D.E.P. Il vaut plus cher, là, le D.E.S. Alors que c'est complètement faux. C'est une perception des parents. Il y a un travail énorme, d'ailleurs, à faire là-dessus au niveau des parents.

La Présidente (Mme Blackburn): D'accord.

M. Bernier (Benoit): Et c'est tout simplement en raison de leur profil « motivationnel », là. C'est clair qu'un jeune qui n'a pas d'intérêt pour l'école... si, un peu plus tard dans sa vie, ça vient qu'à venir, il aura toujours le choix d'y retourner. Sauf qu'il faut lui démontrer qu'à court terme il est possible de faire quelque chose, et ça, avec la formation professionnelle au secondaire, c'est plus possible.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, madame.

Mme Guérin (Chantal): Pour ajouter à ce que Benoit disait. C'est ça, c'est que les jeunes, finalement, comprennent bien que l'objectif formation professionnelle est dans un court délai. Ça les rassure un peu de savoir que: O.K., j'y retourne et, dans deux ans, j'ai fini, c'est complété. Ce qu'on fait, dans le fond, pour rassurer les parents qui, souvent, sont la résistance la plus grande à la continuité de l'enfant, c'est de leur dire: Écoutez, la formation professionnelle, ça ne les empêche pas d'aller au cégep. La journée qu'il veut y aller, peut-être qu'il lui manque des prérequis; à ce moment-là, il ira les chercher. Ça fait que, bon, pour essayer de contenter tout le monde finalement, pour que le jeune fasse ce qu'il veut — parce que, bon, comme on dit, c'est l'école, le parent, puis le jeune, puis c'est la guerre un peu entre les trois... Ça fait que, nous, on devient un peu le tampon, là; on calme le parent, on rassure l'école et, le jeune, on lui dit: Tu vas quand même faire ce que tu veux dans le sens où, oui, tu vas y aller en formation professionnelle. Parce que, bon, si on leur demande de choisir et qu'on ne les accompagne pas, on ne respecte pas le choix. Alors, à ce moment-là, au niveau de la formation professionnelle, effectivement, dans les écoles et un petit peu partout, il y a un travail énorme à faire. Elle est mal perçue, mal connue, puis ça donne ce que ça donne.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Guérin. M. le député de Lotbinière, ensuite M. le député de Maskinongé...

Mme Robert: Puis, moi, tu m'as mise où?

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Robert...

M. Paré: Dans Deux-Montagnes.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais j'avais commencé par Mme Deux-Montagnes.

M. Paré: O.K.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Paré: Je vous laisse préséance, Mme Deux-Montagnes.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Bon, je vois tout l'intérêt que suscite votre mémoire. Alors, je conserve l'ordre. M. le député de Lotbinière. Et je vous reviens, madame...

M. Paré: Vous avez mentionné dans votre exposé tout à l'heure que vous regardiez d'autres avenues, exemple, comme la voie entrepreneuriale. Vous avez l'approche-entreprise, mais, l'approche entrepreneuriale, où vous en êtes avec ça?

M. Bernier (Benoit): On ne veut pas que Déclit devienne une école, ce n'est pas notre but. Ce qu'on vous a exposé dans le mémoire...

M. Paré: Mais, non, l'approche entrepreneuriale de votre...

M. Bernier (Benoit): Oui, c'est ce que je veux vous dire, là. Ce qu'on a exposé dans notre document, c'est qu'il existe un programme au ministère de l'Éducation — un programme qui est appliqué en ce moment à 56 écoles pour cette année; il va être dans 63 l'année prochaine — ça s'appelle la Voie technologique. O.K.? Et, à partir du modèle — et je ne parle pas du fondement technologique de ce programme-là, mais je parle plutôt du modèle d'encadrement pédagogique de la Voie technologique — il est possible de faire des choses bien intéressantes. Parce que, évidemment, ça ne rejoint pas tous les jeunes, cet intérêt pour la technologie. Mais je vais vous dire que, dans nos décrocheurs, on en a beaucoup qui sont artistes, on en a beaucoup qui sont entrepreneurs aussi, on en a beaucoup qui sont manuels, et que ce serait intéressant, même plus qu'intéressant, d'après moi ça va devenir essentiel... On aura beau tout changer au niveau de la grille horaire, au niveau des compétences des enseignants, en ce moment, notre problème, c'est que les matières n'intéressent plus les jeunes. On nous a demandé tantôt: Qu'est-ce qu'ils vous disent quand ils arrivent? Je suis écoeuré de l'école.

Pourquoi? C'est plate. C'est vrai que c'est plate. Êtes-vous allés à l'école, à l'école secondaire, voir ce que ça a l'air? Moi, je l'ai fait quand j'étais à l'université, faire des stages d'observation; je me suis ennuyé à mourir, je me suis pris, à un moment donné, en plein milieu de mon stage, à être en train de dessiner sur une feuille. La matière que le prof enseignait, je vous dirai, je la connaissais par coeur, mais, quand même, ce n'est pas normal. Pourquoi? On a un problème, là.

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

Mme Robert: Merci, Mme la Présidente. Bonjour. Bravo! pour votre initiative. Il existe chez nous un groupement qui ressemble mais qui est différent, qui est né aussi du besoin... Chez nous, on les appelle les jeunes sans chèque, parce que, très souvent, il s'est créé d'autres organismes, toujours à cause du problème de financement, etc. Mais, vous autres, je me rends compte que vous êtes en train de créer ce qu'on appelle une entreprise d'économie sociale.

M. Bernier (Benoit): Tout à fait.

Mme Robert: Alors, vous allez être probablement parmi les exemples...

M. Bernier (Benoit): À suivre.

Mme Robert: ...dans ce type d'entreprises. Est-ce que vous ne pensez pas, en termes de l'espèce de mission qui est dévolue à nos commissions scolaires, en ce sens de services aux étudiants, services aux jeunes comme tels, que le bout de travail que vous faites en aparté ne fait pas partie de la mission comme telle de la commission scolaire?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui? Qui répond?

M. Bernier (Benoit): Bien, c'est sûr que ça fait partie de sa mission...

La Présidente (Mme Blackburn): M. Bernier.

M. Bernier (Benoit): Excusez-moi. C'est sûr que ça fait partie de sa mission, sauf que: Est-ce qu'ils le font? Non. Oui, ils devraient être capables d'offrir des programmes similaires. Oui, ils devraient être capables d'avoir... mais ils n'ont pas les sous. On est conscient de cette réalité-là aussi. Tout le monde l'est.

Mme Robert: Est-ce qu'il n'y aurait pas des services, par exemple... Si vous étiez le ministre de l'Éducation...

M. Bernier (Benoit): Ah! bien, c'est certain.

Mme Robert: ...ou si vous étiez un gestionnaire à l'intérieur d'une commission scolaire, à partir de l'expérience, est-ce que vous ne pensez pas que le type de services que vous donnez, de la façon que vous le donnez, qui correspond à un besoin, ne pourrait pas, à même les sous qu'ils ont à l'heure actuelle, être dispensé quand même?

M. Bernier (Benoit): Absolument.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Est-ce que...

Mme Robert: ...lesquels vous feriez sauter, on vous demandera ça à part.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, Mme Guérin.

Mme Guérin (Chantal): Au moment du plan Pagé, à l'époque, nous, on travaillait justement dans l'est de l'île, et on nous avait demandé dans une école secondaire de faire un projet pour aller chercher des sous dans ce budget-là. Puis c'était un projet de prévention du décrochage. Alors, on leur a pondu un beau modèle, avec quelqu'un de l'école justement, qui s'impliquait beaucoup à ce niveau-là. Et ce qu'on a vu par la suite, c'est qu'ils ont obtenu 65 000 \$, mais, le 65 000 \$, ce n'est pas le projet qui l'a reçu. Il n'a jamais même démarré, ce projet-là. Ce à quoi ça a servi, c'est à embaucher un directeur adjoint et à payer les instruments de musique. Parce que ce qu'on a dit, à ce moment-là, c'est: Écoutez, la musique et le parascolaire, à ce niveau-là, ça peut recréer une vie dynamique. Et, bon, on nous a calmés en nous disant toutes sortes de choses. Mais c'est ça, la réalité. C'est que même si les argents sont dits pour le décrochage, en bout de ligne, le jeune ne le voit pas, sauf celui qui est très, très impliqué et très intéressé qui va justement faire partie de la chorale ou du groupe de musique. C'est comme ça.

Mme Robert: Donc, aux milliards, il faudrait 75 000 \$...

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Alors, Mme Lombart, Mme Guérin, M. Bernier, je pense que la clarté de votre exposé de même que la qualité des réponses, ça nous a permis de passer, je pense, à travers une démarche d'échanges fructueux. Je retiens, bon, les sources de financement. Ensuite, ce qu'on va essayer de faire aussi à la commission, c'est de faire connaître les projets, ce genre d'initiative, mais pas seulement dans la grande région montréalaise, pour les autres régions du Québec, de manière à ce que ça ait un effet multiplicateur. Et ça fait partie des objectifs que la commission

s'est donné. La commission ne voulait pas refaire les travaux des états généraux. La commission ne prétend pas avoir ni les moyens ni cette vision très globale du réseau de l'éducation. On a vraiment ciblé des organismes qui étaient capables d'enrichir notre réflexion sur des moyens concrets, précis, pragmatiques, des projets à mettre en place pour contrer le décrochage ou pour assurer la réussite scolaire. Vous faites partie de ces modèles-là. Je vous remercie infiniment. Je vous souhaite bonne chance...

• (16 h 50) •

Des voix: Merci.

La Présidente (Mme Blackburn): ...et puis génez-vous pas de nous rappeler...

Une voix: On va vous rappeler...

La Présidente (Mme Blackburn): ...de vous rappeler à notre souvenir. S'il y avait des difficultés, je suis certaine qu'ici, autour de la table...

M. Kieffer: Mme la Présidente...

La Présidente (Mme Blackburn): ...les parlementaires seraient contents de vous venir en aide. Oui, M. le député de Groulx.

M. Kieffer: Lorsque vous avez fait tantôt... En tout cas, moi, j'y crois. Si Yvon était prêt à embarquer pour le caucus libéral, je ferais mon bout pour le caucus péquiste. Qu'est-ce que tu en penses?

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, on va tenir un caucus...

M. Charbonneau (Bourassa): ...pas.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Kieffer: Ah! bien, je chercherai quelqu'un d'autre de ton bord.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Charbonneau (Bourassa): On va...

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, merci. Mesdames, messieurs, nous reprenons avec, et, à cette heure-ci, avec quelques minutes d'avance, ce qui est assez exceptionnel depuis le début de nos travaux... J'inviterais les porte-parole de l'Action démocratique du Québec, commission-jeunesse, et sa porte-parole, coordonnatrice aux affaires politiques, Mme Marie-Chantal Pelletier. Bonjour, madame.

Action démocratique du Québec (ADQ)

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Bonjour.

La Présidente (Mme Blackburn): Je vous invite-rais à présenter les personnes qui vous accompagnent.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Alors, permettez-moi de vous présenter Mme Patricia Saint-Jacques, qui est présidente du sous-comité sur l'éducation, à la Commission des jeunes...

La Présidente (Mme Blackburn): Bonjour, Mme Saint-Jacques.

Mme Saint-Jacques (Patricia): Bonjour.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): ...ainsi que M. Sylvain Frenette, qui est coordonnateur aux affaires internes, à la Commission des jeunes du parti.

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

M. Frenette (Sylvain): Bonjour.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous connaissez... peut-être pas, non, parce que vous venez tout juste d'arriver, le mode de fonctionnement, les règles. C'est 20 minutes pour la présentation de votre mémoire; ensuite, c'est un échange avec les membres de la commission.

Je veux juste rappeler brièvement le mandat de la commission. Comme vous avez pu le voir dans le document de consultation qui vous a été expédié, la commission ne cherche pas à doubler le travail des états généraux, elle n'a pas cette prétention. Elle a voulu d'abord cerner des projets, des initiatives, des programmes qui ont été initiés par le milieu et qui ont eu des effets positifs sur la réussite scolaire au secondaire. Alors, à la suite de la cueillette d'informations que nous faisons, nous allons retourner au réseau le fruit de notre réflexion et nous pensons être en mesure de tracer quelques pistes d'action, des voies de solution. Alors, c'est dans cette perspective que se situe le mandat de la commission permanente de l'éducation. C'est un mandat d'initiative et, pour adopter un mandat d'initiative, il faut avoir le consentement unanime de la commission. Alors, c'est là, je dirais, tout l'intérêt d'une telle démarche.

Je vous écoute.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Merci. Alors, je tiens, premièrement, à vous remercier de nous avoir invités à déposer ce mémoire et c'est d'autant plus intéressant pour nous parce que, pour la Commission des jeunes du parti, l'éducation reste un investissement primordial auquel il faut consacrer toutes les ressources, l'énergie, le temps, l'imagination, le courage nécessaires.

Alors, je vais diviser ma présentation un peu comme le mémoire a été divisé, de manière à couvrir le plus de champs possible. Alors, je présenterai tout

d'abord les orientations générales de la Commission des jeunes en matière d'éducation et en matière de décrochage au secondaire. Ensuite, nous aborderons l'enseignement et l'encadrement des élèves, pour poursuivre avec l'importance de l'école comme milieu de vie; ensuite, l'importance de donner un but aux élèves pour qu'ils puissent rester accrochés, aimer l'école et persévérer. Ensuite, nous discuterons des enseignants et de l'administration du réseau.

Alors, pour nous, l'éducation au secondaire a deux buts, et deux buts importants qui doivent se refléter partout et à tous les niveaux, c'est-à-dire, naturellement, de développer les aptitudes professionnelles du jeune qui... bon, pour lui permettre d'obtenir une carrière plus tard, mais également de contribuer à renforcer son identité humaine. Et c'est quelque chose qui est aussi important que de lui permettre de décrocher un emploi, et c'est aussi une des choses bien importantes lorsqu'on parle de décrochage scolaire.

La première chose pour nous qui saute aux yeux, c'est qu'on ne peut pas réussir à garder les jeunes à l'école ou, enfin, à les garder tous à l'école, sans l'implication du milieu. Et c'est une responsabilité sociale, bien sûr, parce qu'un Québec gagnant, c'est un Québec avec des jeunes qui sont bien éduqués, parce que ça diminue la pauvreté, que ça augmente les initiatives intéressantes en matière d'économie. Alors, c'est vraiment une responsabilité sociale. C'est un choix de société qu'on fait.

Alors, lorsqu'on parle du milieu, on parle naturellement tout d'abord des familles, qui sont les premiers éducateurs des enfants, parce que, bien sûr, le décrochage au secondaire, bien souvent, ça commence beaucoup plus tôt. Ça commence lorsque l'enfant est très jeune où on doit lui donner les outils nécessaires pour pouvoir bien se développer. Alors, lorsqu'on parle de familles, naturellement il faut leur donner les outils nécessaires pour donner une bonne éducation aux enfants. Et c'est une question de prévention et non pas de cibler les familles qui auraient des difficultés, les familles avec des problèmes opérationnels, mais bien une prévention qui doit se faire de manière très primaire, auprès de tous les parents. Et l'ADQ, la Commission des jeunes propose à ce sujet de sensibiliser les CLSC, les organismes communautaires à donner des cours aux parents pour leur donner des trucs, que ce soit aussi simple que l'importance de donner un horaire à l'enfant pour qu'il prenne l'habitude de faire ses devoirs aux mêmes heures. Et c'est des choses qui s'adressent naturellement à tous les parents. Et, lorsque l'enfant rentre au secondaire, c'est de permettre aux parents d'avoir des réunions, des rencontres, de comprendre des choses aussi simples que la moyenne à l'école, qu'un enfant qui a 80 % lorsque la moyenne est de 81 %, ce n'est pas la même chose qu'un enfant qui a 60 % quand la moyenne est de 48 %. On croit que c'est des choses qui sont primordiales pour intéresser les parents à suivre la progression de leurs enfants et les aider à faire leurs devoirs et à s'impliquer dans leur milieu scolaire.

Naturellement, il y a aussi les employeurs de ces parents-là qui doivent comprendre l'importance de donner aux parents des horaires de travail qui leur permettent d'aider leurs enfants. Naturellement, les parents qui sont au travail de 8 heures à 20 heures ont bien moins de temps à consacrer à leurs enfants.

● (17 heures) ●

On parle aussi des organismes communautaires comme les CLSC, et on parle également des employeurs et des entreprises. Les employeurs des parents, on en a parlé, mais également toutes les entreprises. Et il y a un projet qui était très intéressant, qui s'est passé à Saint-Jérôme, à ce sujet. C'est l'école elle-même qui a formé un comité avec les élèves. Les élèves allaient rencontrer les entreprises du quartier, les dentistes, médecins, les écoles de conduite et leur expliquaient l'importance de ne pas donner des rendez-vous aux enfants pendant les heures de cours. Ça peut sembler très sommaire, mais, bien souvent, ces entreprises-là n'avaient pas saisi l'importance de ça. Et on sait que les absences répétées, bien souvent, c'est ce qui va causer en partie le décrochage scolaire. Et aussi les bureaux gouvernementaux qui, eux aussi, ont tendance à rencontrer les étudiants pendant les heures de cours. Alors, c'est des initiatives qui sont très importantes et qui viennent du milieu.

Il faut aussi, comme orientation générale, redonner des valeurs à ces enfants-là. On parle du sens du respect, du sens des responsabilités et que ces enfants-là ont des droits qu'ils doivent connaître, mais également des responsabilités importantes. Le sens de l'effort, de la discipline personnelle, bien souvent, on entend dire que ça manque beaucoup au primaire et au secondaire. L'esprit critique, l'esprit d'innovation, le sens de l'appartenance également, à son quartier, à son école, de savoir — surtout à l'adolescence, c'est bien important — qu'il n'est pas tout seul et qu'il y a de l'aide qu'il peut aller chercher. Alors, ceci au niveau de nos orientations générales.

Pour ce qui est de l'enseignement, on en parle souvent... Bon, ce n'est pas parfait, le système, bien qu'il y ait des choses qui sont très bonnes présentement dans le système scolaire. Alors, il faut améliorer, et la meilleure façon, c'est par des évaluations, mais qui sont au niveau des écoles elles-mêmes. Ce sont des évaluations qui sont à la fois internes et externes, c'est-à-dire qui vont engager des intervenants scolaires — les professeurs, les intervenants pédagogiques, les élèves — mais également, naturellement, les parents, mais aussi les entreprises ou des professionnels qui, bon, vont connaître les matières qui sont données et qui vont pouvoir donner des trucs. Et c'est une évaluation qui doit être faite à tous les niveaux, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement, des matières enseignées, du parascolaire, au niveau de la présentation faite aux étudiants, leur encadrement à tous les niveaux. C'est sans doute la meilleure façon d'améliorer présentement le système au niveau des programmes et des cours.

Les programmes, d'ailleurs, devraient être faits, selon nous, aussi pour tenir compte du développement psychoaffectif de l'enfant parce que... Et c'est une chose

qu'on remarque et que les enseignants remarquent beaucoup. D'ailleurs, si vous avez des questions à ce sujet, Mme Patricia Saint-Jacques est enseignante, et c'est quelque chose qu'elle remarque, que les étudiants de secondaire III et de secondaire IV, par exemple, sont très différents. Bien souvent, les étudiants de secondaire III vont sauter sur la matière, avoir beaucoup d'énergie, avoir beaucoup de curiosité, alors qu'en secondaire IV on ne sait pas ce qui se passe, mais, bien souvent, ils deviennent beaucoup plus amorphes. Alors, peut-être qu'il faudrait revoir les programmes en fonction de ce développement-là et s'assurer que les matières qui sont données aux enfants le sont à un moment où ils sont réceptifs à ce genre d'apprentissage. Et naturellement aussi avec des cours qui collent à la réalité. Je sais qu'il y a des choses, déjà, qui sont faites. Je pense, entre autres, aux cours d'anglais où la matière est présentée avec des sujets qui sont très, très, très proches des jeunes, mais il y a encore beaucoup de choses à faire à ce sujet. Naturellement aussi des cours qui intéressent l'enfant à l'actualité, lui donnent envie de lire les nouvelles, de s'intéresser, de critiquer son monde. Naturellement, pour ça, il faut aussi des enseignants qui sont très ouverts et qui ont une grande culture générale.

Il faut également une formation intégrée. Pour le jeune, c'est bien important. Pour qu'il s'intéresse adéquatement à ses cours, il faut qu'il voie un lien entre eux, l'intérêt d'avoir appris telle chose. Un exemple. Moi, j'ai toujours trouvé bien drôle, au secondaire, lorsque je sortais de mon cours de français et je rentrais en mathématiques, on me disait que ce n'était pas grave, mes fautes de français, ça ne comptait pas. Et je trouve que c'est une façon de dire à l'enfant: Le français, c'est important dans le cours de français pour que tu passes ton cours, mais après ce n'est plus important. Alors, c'est important que toutes les matières soient liées entre elles et aussi à d'autres niveaux: s'assurer que les apprentissages de mathématiques, par exemple, soient utiles aux cours de technologie ou aux cours de biologie ou de chimie. Et, présentement, ce que, d'ailleurs, l'ADQ propose, présentement le système d'éducation pour les nouveaux maîtres les oblige à étudier deux matières. Par exemple, le futur professeur va apprendre ou va se spécialiser en mathématiques et en chimie ou en biologie. Et ce qui serait bien, c'est que ces professeurs-là enseignent plusieurs matières, enseignent ces matières-là aux étudiants, ce qui permettrait aux jeunes d'avoir un meilleur suivi et ce qui permettrait également aux jeunes d'avoir des professeurs qu'ils voient plus souvent. Le professeur peut mieux évaluer le jeune et le suivre lorsqu'il peut le voir dans plusieurs matières, et ça permet une meilleure stabilité. Alors, c'est ce qu'on propose, au moins durant les premières années de secondaire, pour l'enfant.

Ensuite, donc, on peut regrouper les matières, on peut aussi nommer des tuteurs aux enfants. Je sais qu'on n'est pas le premier groupe qui vient vous parler de l'importance des tuteurs, mais je crois que, surtout pour un enfant qui rentre au secondaire, qui est un peu perdu,

ça peut être très bien d'avoir un professeur, ou enfin un membre du personnel qui va le soutenir et qui va le guider, ne serait-ce que comme ami, pouvoir l'écouter, pouvoir le suivre mieux.

Pour nous, l'important reste toujours la prévention au niveau primaire, c'est-à-dire une prévention qui ne va pas seulement remédier à un problème mais qui va le prévenir, et qui s'adresse à tous. Je pense, par exemple, à l'absentéisme aux écoles et au grand projet, au très bon projet, à notre avis, qui se fait présentement à Saint-Jérôme. C'est bon pour tous les étudiants, et ce sont des choses qui sont très importantes. On parle souvent des comités de suicide dans les écoles après qu'il y a eu un suicide dans une école, alors, c'est important que ce soit mis en place tôt pour réussir à remédier à plus de problèmes avant même qu'ils deviennent réellement des problèmes.

Et, lorsqu'un problème est détecté, encore faut-il donner les ressources et les outils nécessaires au personnel pour pouvoir le régler adéquatement. Une des choses qui n'est pas faite partout et qui est un problème, sans aucun doute, c'est le fait qu'on ne fait pas toujours la différence entre les problèmes d'apprentissage et les problèmes de comportement. Et, bien souvent, si on ne les ségrègue pas physiquement, eh bien, les gens qui ont des problèmes d'apprentissage vont se retrouver bien souvent avec des problèmes de comportement, et vice versa. C'est une petite chose, mais qui devrait être faite de manière systématique dans les écoles, selon nous.

Et ensuite, une chose aussi très importante en matière de prévention: il faut revaloriser la réussite scolaire. Que ce soit dans les médias, que ce soit dans l'environnement, dans les familles, on voit trop souvent des gens ridiculiser les meilleurs de classe ou ridiculiser l'effort. Il faut réussir à donner aux étudiants le goût de réussir et leur montrer que ce n'est pas quelque chose de mal vu que de réussir, au contraire.

Il faut aussi que l'école devienne un milieu de vie intéressant. Et je sais que c'est revenu aussi plusieurs fois pendant ces débats, et c'est sans doute une des choses primordiales contre le décrochage scolaire. Que l'enfant ait le goût d'aller à l'école et que, même s'il éprouve des difficultés au niveau de son enseignement, des cours qu'il suit, qu'il réussisse à trouver l'aide ou, au moins, le soutien nécessaire à se dire: Bon, ce n'est pas fini, j'ai encore une chance de réussir à l'école.

Bien sûr, il faut favoriser les activités parascolaires, favoriser les comités d'étudiants. Présentement, je sais que les écoles sont obligées de mettre sur pied un comité d'étudiants, mais bien souvent ce n'est pas fait, tout simplement, ou c'est fait à moitié, ou on ne l'utilise pas assez, alors que ça donne aux étudiants un sentiment d'appartenance très grand, le sentiment de pouvoir faire des choses concrètes, surtout lorsque les opinions de ce comité-là sont vraiment suivies.

Une des propositions, aussi, que nous faisons, c'est de séparer physiquement les deux cycles du secondaire lorsque, naturellement, les infrastructures nécessaires sont là. S'il y a deux écoles dans la région, qui

comprennent tous les cycles, les diviser, ça permet aux jeunes qui rentrent en première secondaire de ne pas se retrouver avec les cinquième secondaire, et vice versa, de se retrouver dans un milieu qui est plus petit, où, bien souvent, on réussit plus à avoir un sentiment d'appartenance. Naturellement, ça ne peut pas être fait partout, et on en a conscience, mais il y a des écoles qui ont des façons de régler le problème qui sont très bien. C'est-à-dire qu'au lieu de mettre, par exemple, tous les cours de mathématiques au premier étage et les cours de français au deuxième, elles vont plutôt mettre les professeurs de troisième année, par exemple, de secondaire au premier étage, alors, ces étudiants sont à peu près toujours à cet endroit-là. Il se crée beaucoup plus facilement une espèce de sentiment d'appartenance à son école.

● (17 h 10) ●

Et nous désirons aussi augmenter la présence à l'école, tout d'abord en rendant l'école obligatoire au secondaire et au primaire, d'ailleurs, jusqu'à 17 heures, premièrement parce que ça permet aux enfants d'être à l'école lorsque les parents sont au travail, ça permet également de préserver des périodes à l'école pour le parascolaire et pour les devoirs. Ce ne serait pas des heures ajoutées en cours, ce serait des heures vraiment réservées, donc, aux devoirs et au parascolaire. Bien souvent, l'étudiant qui a des difficultés pour rencontrer son professeur pour avoir une révision, ou bien il doit manger sur le pouce et y aller sur l'heure du dîner, ou bien manquer son autobus le soir et rester à l'école, et ça ressemble plus à une punition. Et ce n'est sûrement pas des circonstances ou une situation qui peut encourager le jeune à essayer de rattracher lorsqu'il y a des difficultés. Alors, ce serait des périodes réservées à ce genre d'activités, réservées à toutes sortes de comités parascolaires qui permettraient aussi aux jeunes d'avoir un plus grand sentiment d'appartenance, et ça permettrait aux parents qui rentrent vers 17 heures le soir de s'assurer que leur enfant est en sécurité et, lorsqu'ils arrivent, donc, ils peuvent souper, les devoirs ont été faits avec les professeurs qui avaient beaucoup plus de facilité avec la matière, et ensuite, donc, on peut passer une soirée tranquille avec les parents.

Ensuite, nous désirons également proposer l'augmentation du nombre de jours. Présentement, le nombre de jours scolaires au Québec est d'environ 185, si je ne me trompe pas, alors que dans la plupart des pays avec qui ont fait des affaires les journées de cours vont être en moyenne de 200. Et, au Japon, ils en ont même 240. Le but est certainement de retrouver un équilibre et d'avoir un nombre de jours comparable aux autres pays industrialisés, et de les redistribuer mieux. Présentement, on a une très grande période de vacances l'été, et c'est dû, à l'origine, au fait qu'il fallait rentrer les récoltes et s'occuper des récoltes l'été. Et je crois qu'on peut maintenant modifier le système. Et, d'ailleurs, il y avait une entrevue... il y avait quelque chose de bien, ils disaient que, si, présentement, on avait de l'école à l'année et que, là, on décidait de proposer un système

où il n'y aurait pas de cours l'été, les gens diraient: Ça n'a pas d'allure, les parents travaillent, les jeunes ne vont rien faire, ils vont perdre tout ce qu'ils ont appris pendant l'année, ça n'a pas d'allure. Alors, je pense qu'il est temps de revoir notre système et de mieux distribuer les jours de façon à ce que les enfants aient de plus petites vacances, mais plus fréquemment. En novembre, lorsque, déjà, la fatigue commence à entrer, alors, on peut avoir une semaine ou deux, et l'été, avec des vacances plus courtes, bien, lorsqu'on rentre en septembre, on n'a pas tout perdu ce qu'on avait appris l'année d'avant et c'est plus facile de recommencer.

Autre chose importante, en plus que l'enfant se sente bien à l'école, il doit avoir l'impression que, ce qu'il apprend, c'est important. Il faut donner un but aux enfants, et un des meilleurs moyens, c'est de passer par le cours d'éducation au choix de carrière, qu'il faudrait, d'après nous, donner dès la première année du secondaire, non pas pour nécessairement orienter le jeune dès le départ, mais simplement pour l'informer, pour lui donner, justement, des raisons d'aller à l'école, lui montrer à quel point c'est important pour se bâtir une carrière ou une profession plus tard.

Nous devons aussi revoir le mandat des conseillers en orientation, voire leur nombre, parce que, bien souvent, les conseillers en orientation n'ont le temps de voir les étudiants qu'en secondaire V alors que, bien souvent, ils devraient être vus bien plus tôt. Et ces conseillers devraient naturellement avoir un lien beaucoup plus grand avec les enseignants qui sont naturellement ceux qui connaissent le mieux les étudiants, ce qui leur permettrait d'orienter l'enfant beaucoup plus sûrement.

Ensuite, le problème des D.E.P., les Diplômes d'études professionnelles, qu'il faut revaloriser et décloisonner aussi avec le secteur technique au cégep. Présentement, un étudiant qui a son D.E.P. ne peut pas aller directement dans une technique ou aller directement au cégep. Alors, c'est important que le jeune qui est intéressé par un D.E.P. puisse se dire: Je vais le faire et, de toute façon, si je décide de faire des études supérieures, eh bien, je pourrai parce que ce sera reconnu. Il faut aussi augmenter le nombre de stages, de visites en entreprise en intégrant et en impliquant le milieu.

Au niveau de l'enseignement, il faut tout d'abord revaloriser le rôle des enseignants et que la société voie le rôle important qu'ils jouent dans la formation de la jeunesse et voir l'importance du rôle qu'ils ont et l'importance de la mission qu'ils ont. Renouveler aussi de façon progressive le personnel enseignant et s'assurer que l'enseignement que ces futurs maîtres soit le plus possible collé sur la réalité en impliquant le milieu, en s'assurant que les professeurs qui forment ces futurs maîtres là soient en contact constant avec les professeurs associés, les enseignants associés dans les écoles et avec le milieu de l'éducation en général. Il faut également s'assurer qu'ils ont une bonne culture générale, rehausser les critères d'admissibilité de ces futurs maîtres là dans les écoles et s'assurer aussi de revaloriser le rôle

d'enseignant associé, s'assurer qu'ils aient le goût et qu'ils aient la possibilité de tenir ce rôle et aussi de donner leurs idées, leurs solutions, leurs commentaires aux enseignants qui forment ces futurs maîtres là.

Ensuite, au niveau de l'administration, il faut certainement faire un ménage, s'assurer que les ressources sont le plus près possible des étudiants. Au Danemark, pour une population d'à peu près 5 200 000 habitants, il y a environ 300 fonctionnaires et un taux de décrochage bien moindre que celui du Québec. Alors, je crois qu'il est important de s'assurer de mettre les ressources le plus près possible des élèves et aussi de décentraliser les budgets, la gestion et s'assurer que tous ceux qui ont des bonnes idées — et Dieu sait qu'il y en a présentement dans les écoles — aient toute la latitude possible pour pouvoir les appliquer.

Alors, je vous remercie. C'était nos idées. Alors, on est disponibles pour les questions.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Pelletier, des idées bien exprimées, clairement exprimées.

Je vais me permettre de souhaiter la bienvenue au député de Rivière-du-Loup, chef de l'ADQ.

C'est un bon mémoire qui fait le tour de la question, qui situe un certain nombre d'actions qui viennent soutenir l'apprentissage des jeunes. C'est le premier mémoire qui le dit de façon si claire, puis je trouve que c'est intéressant, qui a rappelé qu'il existait des comités d'élèves dans les écoles et qu'il fallait peut-être un peu les valoriser, pas juste leur faire organiser les voyages pendant les classes vertes et les classes de neige. Et je pense que c'est la première fois, même, par les jeunes qui sont venus nous présenter des choses, qu'on a été aussi clairs. Je pense que c'est important de mieux les impliquer aussi.

Il y a une question, cependant, qui a été abordée par la plupart des organismes qui se sont présentés ici, c'est les effets du travail à temps partiel sur la poursuite des études. Et vous n'avez pas abordé cette question. Est-ce que je peux vous demander, malgré tout, ce que vous en pensez? Des données nous démontrent que, plus de 20 heures semaine, ça mène à 50 % d'échecs.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Il y a eu un sondage qui a été fait dans la région de Granby, si je ne m'abuse, et qui montrait que 64 % des étudiants de secondaire V travaillaient plus de 20 heures par semaine en dehors des études. Je crois qu'on en traite peut-être une ligne dans le mémoire. Et ce qui a été fait, entre autres, à Saint-Jérôme, en plus de conscientiser les entreprises au fait de... bon, aux dentistes de ne pas donner de rendez-vous avant 16 heures le soir aux étudiants, ils ont également été voir les commerçants et se sont entendus, justement, pour ne pas que les étudiants aient plus de 15 heures de travail par semaine, et jamais la nuit. Et les entreprises ont embarqué, des entreprises comme McDonald's ou Burger King, et c'est sans doute quelque chose d'important à faire.

La Présidente (Mme Blackburn): L'autre, puis ça va être ma dernière question, je vais laisser la parole aux membres de la commission. Vous faites une suggestion que je trouve toujours intéressante, mais que j'ai de la difficulté à articuler sur tout le territoire du Québec, c'est celle de prolonger les heures de présence à l'école pour pouvoir faire les travaux. Il y a une image qui est toujours un peu choquante quand on parle du péril jaune, les autobus scolaires qui prennent les élèves un peu partout au Québec, à l'exception, là, de Montréal et Québec où ils y vont par le transport en commun. Le reste, c'est les autobus scolaires qui sont à horaire fixe. Et, si vous restez dans le cinquième rang de Saint-Honore, l'autobus scolaire part à 15 h 20, vous avez besoin d'être sur le pas de l'école pour prendre l'autobus. Alors, ça, c'est un des problèmes d'organisation. C'est presque ce qui conditionne actuellement les activités parascolaires dans bon nombre d'écoles au Québec. Comment vous organisez votre réflexion autour de ça?

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Il y aura énormément de choses à modifier, des choses, justement, qui ne peuvent pas se faire simplement par école, parce que d'aller négocier ça, justement, avec les compagnies d'autobus jaunes, c'est extrêmement difficile. Et c'est pour ça que c'est des choses qui doivent être faites à grande échelle. Mais je crois que c'est quelque chose d'assez important pour dire qu'il est important de s'asseoir et de dire: Bon, est-ce que vous êtes pour la réussite de nos jeunes au secondaire? Si oui, bien, nous, on trouve que ce serait important qu'ils soient là jusqu'à 17 heures. Et, bon, les chauffeurs, au lieu de prendre les enfants à 14 h 45, ou peu importe, vont devoir aller les prendre à 17 h 15. C'est des choses qui sont difficiles, qui prennent du temps, mais qui, selon nous, sont primordiales.

• (17 h 20) •

Et ça fait partie de tous les changements qui devront être faits et, entre autres, d'impliquer le milieu et d'expliquer au milieu l'importance que ça a, que le fait d'avoir des jeunes qui sont mieux éduqués... Peut-être que, pour l'instant, ils ont l'impression que c'est seulement d'aider le jeune qui court à côté, mais plus tard, lorsque ce jeune-là paiera ses impôts à la fin de l'année, peut-être qu'ils vont être bien contents qu'il soit là. Alors, c'est certainement une tâche qui est lourde, mais qui, selon nous, est nécessaire.

La Présidente (Mme Blackburn): Je ne sais pas si vous avez pris connaissance d'un projet... pas d'un projet, ça entre à la programmation de Télé-Québec, ça s'appelle Allô Prof! et je trouve que l'initiative... Il me semble qu'au Québec on attendait ça, sans pouvoir le créer. L'idée, c'est un numéro de téléphone 1-800 ou 1-888, je ne me rappelle plus bien, là, et il va y avoir une redistribution des appels téléphoniques. Qu'il vienne de quelque région que ce soit, il va être retourné dans sa région. Il y aura quatre profs qui seront là pour répondre aux questions des jeunes, questions reliées à une

matière d'enseignement, pour les aider à faire leurs travaux scolaires. Alors, il y a là comme un mouvement qui est en train de se créer, ce qui vient confirmer l'impression que je pense que j'ai, mais comme les membres de la commission ont: qu'on parle beaucoup de décrochage scolaire ou de réussite scolaire — on a voulu plutôt parler, nous, de réussite scolaire — mais on constate de plus en plus qu'il y a des actions précises, concrètes qui commencent à être prises sur le terrain, et c'est rassurant.

Oui, Mme...

Mme Saint-Jacques (Patricia): Saint-Jacques.

La Présidente (Mme Blackburn): ...Saint-Jacques.

Mme Saint-Jacques (Patricia): Oui, c'est vrai, cette initiative-là, par Télé-Québec, est saluée à peu près dans toutes les écoles. Je pense qu'il n'y a à peu près personne qui va aller se plaindre de ce genre d'initiative. Par contre, j'ai l'impression que certains de nos jeunes ne pourront pas aller être cherchés. D'ailleurs, en classe, bon, j'ai une expérience dans une banlieue et j'ai une expérience aussi au centre-ville de Montréal, dans une école multiethnique. Il a fallu rapidement que j'apprenne qu'un petit garçon d'origine japonaise, fraîchement arrivé, ne pose pas de question à un professeur, car c'est une insulte, qu'un Latino-Américain préfère demander à son copain à côté de répondre. Alors, si j'ai mon petit Asiatique qui arrive ici et qu'il y a Télé-Québec, probablement que c'est moi, si je suis dans la classe, c'est moi qui vais aller le chercher, mon petit Asiatique. S'il est à la maison, je ne suis pas certaine qu'il va aller prendre le téléphone. En augmentant nos heures de classe, probablement que les gens qui ont le moins de difficultés vont faire des parascolaires, vont s'initier à la vie scolaire avec toutes ses structures, le conseil étudiant, les comités parasuicide, tout ce genre de comités là, et ceux qui ont des problèmes un petit peu plus académiques pourront être plus souvent avec nous dans ces heures de cours rajoutées.

Pour ceux qui feront du parascolaire et qui voudront aller encore plus loin, parce qu'on en a qui viennent toujours nous poser des questions un petit peu plus loin, qui nous demandent plus de recherche, qui sont vraiment avec un esprit vif, alors, avec Télé-Québec, entre autres, ils auront probablement le jus pour aller chercher de l'expertise différente de celle de leurs professeurs à l'intérieur même de leur école. Alors, je crois qu'avec les deux initiatives, toutes les deux jointes ensemble, on va probablement aller chercher la majorité de nos jeunes et on s'assure un succès scolaire assez...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, je pense qu'il n'y a pas qu'une solution.

Mme Saint-Jacques (Patricia): C'est ça.

La Présidente (Mme Blackburn): S'il y avait seulement une recette miracle, j'imagine qu'il y a quelqu'un qui se serait retourné de bord puis qui l'aurait appliquée, mais c'est très variable et ça dépend... Les élèves étant des individus, ça appelle souvent des solutions, une approche plus personnalisée.

Mme la députée de Deux-Montagnes, M. le député de D'Arcy-McGee, ensuite M. le député de Maskinongé. Madame.

Mme Robert: Merci, Mme la Présidente. Bonjour, mesdames, bonjour, monsieur. Bon, félicitations pour le travail, la réflexion et les recommandations que vous avez insérées dans ce mémoire et la façon dont vous nous l'avez présenté. Je me permets cette remarque. On est à la toute fin des... Ça fait trois jours que nous écoutons des gens, etc., et je dois dire que des groupes de jeunes comme vous, qui êtes passés ici, vous avez tous, sans exception, présenté vos mémoires de vive voix, sans lire le texte. Alors, nos jeunes des dernières générations, à qui on a reproché énormément de mal écrire leur français pour certains, je dois dire qu'ils communiquent très, très bien. En tout cas, félicitations.

J'aurais quelques points à aborder avec vous, parce que c'est très dense, vous avez énormément de... Entre autres, au niveau de la formation des maîtres, à l'heure actuelle, les gens se préparent à enseigner deux matières, ce qui pourrait permettre une plus grande stabilité ou une plus grande appartenance pour l'enfant au niveau de la classe. Moi, ma façon de voir — j'ai été enseignante aussi, là — c'est peut-être une solution, c'est bien en soi, mais je pense qu'on ne peut pas le mettre comme une règle générale, comme une panacée. Tout comme un prof qui enseigne une matière, ça a quand même donné des résultats pour certains élèves et, pour d'autres élèves, c'est peut-être mieux qu'il y ait un prof pour deux matières. Et il pourrait y avoir aussi d'autres façons de faire qui pourraient donner aussi de bons résultats. C'est pour ça que je n'aimerais pas qu'on parle de solutions mur à mur qui nous ont donné certains horreurs dans certains coins. Et, en enlevant certaines horreurs, on en crée d'autres, à ce moment-là. Alors, on tourne continuellement en rond.

Alors, ma première question serait, à ce moment-là, le rôle... comment vous voyez travailler le tuteur? On pourrait les réserver. Je vais toutes les poser, et ensuite... Parce que vous soulevez aussi la question du tuteur en même temps.

J'aurais la même remarque pour la question de séparer les deux cycles du secondaire. Je sais qu'à l'heure actuelle, dans mon coin, j'ai une école alternative qui, bon, fonctionne bien au départ, et eux réclament, au contraire, d'avoir les cinq pour une meilleure appartenance au groupe, etc. Alors, vous autres, vous préconisez davantage de séparer les cycles. Là encore, je me pose la question: Est-ce qu'on doit aller vers une solution uniforme partout, ou plutôt provoquer la discussion et en arriver à des solutions qui pourraient s'adapter selon les besoins des enfants?

Quand vous augmentez la présence à l'école, les coûts, comment vous évaluez les coûts qui seraient à assumer pour cette présence prolongée des enfants? Est-ce que vous réferez à une organisation davantage communautaire, donc qui coûterait probablement beaucoup moins cher, ou est-ce que vous avez une autre évaluation? Alors, je poserais la question.

Et une dernière question. Vous nous avez dit que vous aviez une personne dans le monde de l'enseignement qui est avec vous. Alors, comme elle est présentement à l'intérieur d'un établissement d'enseignement, quelles seraient, face à la prévention ou face aux difficultés... Parce qu'on les voit aller, les élèves qui vont décrocher, etc. Si vous étiez ministre de l'Éducation d'un jour, quelles seraient les premières choses que vous recommanderiez qui soient mises en application?

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Pelletier ou...

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Je vais laisser...

La Présidente (Mme Blackburn): ...Mme Saint-Jacques.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): ...Mme Saint-Jacques.

Mme Saint-Jacques (Patricia): D'accord. Si vous parlez de la prévention, j'ai deux exemples en tête, très, très typés, un dans une région et l'autre dans une autre. Entre autres, à l'école... celle qui est collée à Édouard-Montpetit, le collège, le cégep, Jacques-Rousseau, que ça s'appelle, ils ont fait un comité. C'est les élèves qui sont allés chercher les élèves qui avaient eu des difficultés, soit par consommation de drogue, consommation d'alcool, qui les avaient menés graduellement vers une démarche menant au suicide. Ils se sont rassemblés ensemble et, d'ailleurs, dans cette école-là, il y a une très, très grande place publique, ce qui fait qu'ils ont une visibilité assez exceptionnelle. Ces élèves-là ayant connu leurs difficultés et en faisant un groupe très, très serré, ils sont venus, avec une seconde nature, à pratiquement déterminer dans chacune de leurs classes quand quelqu'un, vraiment, ne «feelait» pas. Ils ont commencé par un petit groupe comme ça, et maintenant c'est une association où les gens viennent dîner. Alors, ce n'est pas automatique que c'est parce que quelqu'un ne «feel» pas qu'il vient, sauf qu'on se rend compte qu'il y en a beaucoup, de jeunes, qui vont beaucoup plus s'approcher de quelqu'un qui a eu une expérience que de quelqu'un qui n'en a pas eu. De cette façon-là, il n'y a pas de travailleur social avec eux autres. Les travailleurs sociaux sont là le soir, quand les jeunes veulent poser des questions. Ceux qui sont les élèves-ressources, alors, là, ce dont on se rend compte, c'est que les élèves eux-mêmes prennent en main leur milieu et on voit que ça fonctionne.

À Saint-Hilaire, à la polyvalente où j'étais, on a eu un gros problème de drogue et de violence. On a un travailleur social, on est chanceux, et il a parti un mouvement qui s'appelle corps-à-corps, et c'est les élèves, encore une fois, qui prennent l'initiative. C'est le corps enseignant qui initie quelque peu et, ensuite de ça, on voit qu'on n'est même plus capables de l'arrêter. C'est rendu qu'ils veulent un local, et c'est rendu une association très, très, très importante.

● (17 h 30) ●

C'est une grosse polyvalente. Alors, les élèves avaient besoin d'un sentiment d'appartenance à certains groupes. Ça rejoint un petit peu ce qu'on disait tout à l'heure là, la ségrégation physique. Ils en sont venus, ceux qui étaient un petit peu plus violents, soit verbalement ou soit physiquement, à se retrouver ensemble. Et, d'ailleurs, ils se font des initiations. Ils portent un chandail. L'un, c'est l'initié; l'autre, c'est l'initiateur. Ça ne ressemble en rien à ce qui se passe au hockey, mais tout est très cute.

Et ce qu'on voit, c'est que les élèves finissent par voir que l'école, c'est vraiment un milieu de vie, c'est vraiment un microcosme, et c'est eux autres qui nous le disent. Le soir, c'est rendu qu'on doit garder l'école ouverte jusqu'à 16 heures et avoir des professeurs qui acceptent de rester avec eux autres pour une pizza, pour n'importe quoi. Ils veulent vraiment s'intégrer à ça. On n'a jamais initié ça avec des gens qui soit sont... Ce n'est pas l'élève le plus impliqué à l'école qui va partir ces projets-là et qui va s'assurer de la réussite, c'est l'élève qui est touché par ça. Alors, tout ce qu'on fait, c'est initier, exprimer que c'est quelque chose qui pourrait exister, qui pourrait être mis en branle, et on voit que ça fonctionne. On a décidé de faire confiance aux jeunes, et c'est ce qui est arrivé.

D'ailleurs, on a un nouveau groupe qui vient de sortir et c'est pour la drogue. Alors, ce sont soit des jeunes qui ont des contacts avec quelqu'un qui a des problèmes de drogue ou c'est quelqu'un qui s'en est sorti. C'est ces gens-là qui vont se réunir avec un directeur, un travailleur social. Et ça, ça va avoir lieu seulement une fois par trois mois. Ce sont les élèves qui vont venir dire au travailleur social ce qu'ils pensent qui serait faisable à leur école. C'est le travailleur social qui leur donne d'autres pistes et ce sont les élèves qui retournent dans le milieu et qui proposent ça à leurs associations étudiantes et qui veillent à ce qu'il y ait vraiment une diffusion de l'information. Je crois que ça ressemble à un petit peu...

C'est vrai que la ségrégation physique, ce n'est pas automatique. Quand on a pensé à ça, je vous avouerais que... Moi, je fais toujours référence à une chose: on loue beaucoup le système privé pour toutes sortes de choses. Entre autres, l'encadrement. S'il y a quelque chose d'important dans un collège privé — et on en parlera à tous ceux qui sont finissants dans un collège privé — on a un sentiment d'appartenance à notre petite bâtisse, à nos élèves et à tout l'encadrement qu'on a. On se rappelle du tuteur qu'on a eu. Pourquoi, au public, on ne pourrait pas travailler ça?

Je suis enseignante au public. En ce moment, je suis précaire; donc, je n'ai pas d'emploi pour tout de suite. J'ai le goût de m'impliquer, j'ai le goût que les élèves se sentent bien dans leur école. Alors, si, moi, je suis capable d'avoir ce sentiment-là, j'ai l'impression que je peux le donner à l'intérieur d'une grosse bâtisse.

Sauf que, parfois, on a pratiquement un centre d'achats comme école et ça devient un peu impersonnel. On a beau mettre de belles petites couleurs roses et du beau jaune à l'intérieur de la cafétéria, c'est de l'emballage; ce n'est pas important. Mais, quand on est capable d'avoir les infrastructures sur place, il me semble qu'il serait possible — probablement plus peut-être pour une région comme Montréal où la situation de l'éducation est très, très différente — de séparer physiquement ces deux cycles-là. On pourrait aider. Entre autres, on pourrait peut-être totalement enrayer le taxage chez les élèves.

D'ailleurs, on pourrait aider avec une ségrégation comme ça quand on fait nos classes de francisation, d'intégration, s'ils sont seulement le premier cycle... Le petit élève qui est en train d'apprendre le français ou qui s'initie va se ramasser dans un milieu où c'est plus petit un petit peu; c'est peut-être un petit peu plus facile. Mais ce n'est pas à préconiser dans toutes les régions. On peut être très, très bien dans une grande bâtisse. L'idée, c'est que c'est l'élève et tout son milieu qui vont rendre leur école intéressante. L'idée, c'est tout simplement de proposer dans chacune des régions, si eux conçoivent que ça pourrait être un besoin dans leur région et qu'ils n'ont peut-être pas pensé de le proposer, une avenue qui serait intéressante.

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

M. Bergman: Merci, Mme la Présidente. Je vous félicite pour votre mémoire. C'est bien rédigé et j'admire les jeunes qui s'impliquent dans notre société et les jeunes qui ont comparu devant nous de tous les partis politiques ici, à Québec. Et je vous félicite pour le temps que vous prenez afin de vous impliquer dans la politique et pour essayer de faire du bien dans notre société.

Un des chapitres de votre mémoire se base sur la famille au cours de l'éducation. Moi, je suis convaincu qu'une des clés pour réduire le décrochage scolaire, c'est la famille, ce sont les parents. Et, dans vos pages 8 et 9, vous parlez trois fois, vous employez les mots «soutien aux parents» trois fois dans les paragraphes de ces pages. Je me demande de quelle manière vous suggérez le soutien des parents, mais soutenir les parents qui ne veulent pas être impliqués. C'est très facile d'impliquer les parents qui ont un désir d'être impliqués, mais je pense que le problème se pose chez les parents qui ne veulent pas être impliqués. Et ça c'est où on trouve le décrochage scolaire plus évident qu'avec les parents qui veulent s'impliquer.

Alors, pour moi, je pense que c'est une clé, mais je demande jusqu'où notre société peut aller pour obliger des parents à remplir leurs obligations comme parents.

Je pense que, dans notre société, on a une obligation, si on est un parent, de les élever ou de leur donner une vie propre et de prendre intérêt dans ce que nos jeunes font. Je pense à ces grands problèmes qu'on voit et j'aimerais savoir vos idées sur ce sujet.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Saint-Jacques, Mme Pelletier?

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Il est vrai qu'il y a des parents... Je pense que plusieurs professeurs — d'ailleurs, Mme Saint-Jacques m'en parlait — ont fait des belles réunions de parents et il y a trois parents qui se présentent sur une possibilité de 100, et c'est vrai que c'est très décourageant pour ces professeurs, mais je crois qu'il y a plusieurs degrés de non-implication des parents.

Bien sûr, il y a ceux qu'on aura beau aller chercher de force à la maison, avec des menottes, et les traîner à l'école et leur dire: Votre enfant va couler son année si vous ne faites rien. Il y a des parents qui ne feront rien. Mais je pense qu'il y a plusieurs stades. Il y a beaucoup de parents qui, présentement, ne s'impliquent pas et qu'on peut aller chercher.

Entre autres, dans la grande région de Montréal, un des trucs qu'on pourrait utiliser, c'est s'assurer que sur les comités de parents il y a un représentant de chaque communauté allophone, bon, parce qu'on a un Québécois de telle origine qui s'intègre mal, qui a de la difficulté ou qui, tout simplement, ne parle pas le français et qui, bon, se présente difficilement, et pour toutes sortes de raisons. S'il est accompagné par un parent qui comprend et qui a vécu la même chose, par exemple, à son arrivée au Québec, peut-être qu'on peut créer le contact.

Et ça peut être aussi par des choses aussi banales que d'habituer les professeurs à appeler et à appeler les parents, et pas juste pour dire: Votre enfant a coulé trois examens de mathématiques, il va sans doute couler ses mathématiques, faites quelque chose, au revoir. Mais donner des trucs simples aux parents.

Moi, j'ai l'exemple d'une voisine. Les professeurs lui avaient dit que son enfant avait des problèmes à l'école. Alors, ce qu'elle faisait, c'est que, si l'enfant avait, par exemple, 18 sur 20, il était privé de Nintendo pour tant de temps. Il y avait une gradation comme ça où l'enfant, finalement, s'il ne réussissait pas son examen, il se couchait à cinq heures le soir. Naturellement, il ne dormait pas de la nuit, n'était pas fatigué puis n'avait pas compris non plus.

Je pense que c'est vraiment de donner des trucs faciles aux parents et de les habituer dès qu'ils ont des enfants, parce que ce n'est pas facile. Présentement, c'est souvent ça, on a l'impression qu'on va chercher les parents et que l'aide donnée aux parents, c'est pour les mauvais parents, les parents qui n'ont pas réussi à comprendre comment ça fonctionnait élever un enfant. Alors, je pense que c'est important de les prendre dès qu'ils ont de nouveaux enfants pour leur dire: Écoutez,

on ne vous dit pas que vous êtes mauvais parents, vous venez de l'être, on va vous suivre en vous donnant des trucs bien faciles.

Comme ça, peut-être que le parent, lorsque son enfant sera au secondaire, va trouver beaucoup plus facile d'avoir un lien avec l'école, puis aussi d'avoir un lien avec son enfant. Lorsqu'on n'a pas été habitué à donner une bonne discipline personnelle à son enfant, peut-être que, quand il a deux pieds de plus que nous, c'est un peu difficile de dire: va dans ta chambre. Je pense que c'est quelque chose qu'il faut apprendre très tôt aux parents.

C'est vrai qu'il y a des parents qu'on ne pourra jamais aller chercher, mais je pense que, pour la grande proportion des parents qu'on peut aller chercher, ça vaut la peine de faire des efforts et puis surtout de ne pas renoncer.

M. Bergman: C'est comme à la page 10 de votre rapport, vous parlez...

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

M. Bergman: Je m'excuse. Vous parlez de mettre en oeuvre des programmes spécifiques de prévention du décrochage scolaire. Est-ce que vous pouvez nous dire quels programmes vous voyez mettre en oeuvre dans les écoles? Vous faites référence ici: mettre en oeuvre des programmes spécifiques.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Je pense que ça peut toucher à plein de choses. Il y a entre autres... Bon, on en a vu un qui se passe à Saint-Jérôme, qui est d'éliminer l'absentéisme à l'école et qui fonctionne, qui est certainement un très bon moyen de diminuer le décrochage scolaire. Mme Saint-Jacques a parlé d'ailleurs de programmes, parce que le décrochage scolaire, bien sûr, ça peut être des difficultés à intégrer la matière, à l'assimiler, à passer les examens, mais, bien souvent, ça peut être causé par une foule d'autres problèmes allant de la drogue à la violence, aux problèmes familiaux.

● (17 h 40) ●

Alors, il faut vraiment avoir des programmes qui vont aller chercher ces enfants-là avant même que le problème existe et soit vraiment apparent, habituer les enfants à avoir une grande confiance en eux, habituer les enfants à avoir l'esprit critique de façon à ce que, lorsqu'ils sont en contact avec des jeunes qui veulent leur proposer toutes sortes de mauvais coups, ils aient la force de caractère de dire non, puis qu'ils sachent aussi déjà qu'ils ont telle et telle ressources à l'école, que, s'ils ont un problème parce qu'il y a une gang de jeunes qui leur causent des problèmes lorsqu'ils entrent à l'école, ils ont un contact comme, par exemple, un tuteur qui ne serait pas là pour leur enseigner la matière, mais qui serait là comme personne-ressource à l'école, quelqu'un qui les écoute puis qui est là pour ça.

Alors, ça peut toucher à toutes sortes de choses. La prévention au suicide, c'est quelque chose qui doit toucher l'enfant avant même qu'on ait détecté des problèmes et qui doit toucher tous les enfants. Alors, c'est vraiment une prévention qui s'applique à tous points de vue, face à tous les problèmes qu'un jeune peut avoir à l'adolescence — et Dieu sait que ce n'est pas toujours une période facile — et qui s'adresse à tous les enfants, de façon à vraiment prévoir le problème au lieu de le régler une fois qu'il est là.

La Présidente (Mme Blackburn): Ça va? Merci, Mme Pelletier. Avec le consentement de la commission, je donnerais la parole au député de Rivière-du-Loup. Il y a consentement? Oui, il y a consentement. On vous écoute.

M. Dumont: Merci. Mes premiers mots seront pour féliciter — je ne participe pas de façon régulière à vos travaux, je ne suis pas membre de cette commission-ci — la commission, d'abord, pour son initiative. Je pense que c'est intéressant quand des parlementaires prennent des initiatives et surtout sur des sujets aussi importants que le décrochage au secondaire. On sait quelles conséquences ça va avoir sur notre société dans 20 ou 30 ans d'ici. Ceux qui décrochent aujourd'hui vont avoir 35 ou 40 ans. Alors, c'est une initiative fort heureuse.

Je remercie évidemment les jeunes de l'ADQ pour leur présentation. Un des points que j'ai trouvé intéressant dans le mémoire, c'est la notion de redonner aux jeunes des valeurs, et ça se relie un peu à la famille parce que, a priori, on pourrait s'attendre que les jeunes se présentent à l'école avec un certain bagage de valeurs qui fait partie de l'éducation familiale. Dans les cas où ça ne s'est pas fait ou que ça ne s'est pas fait suffisamment, c'est l'amorce d'un danger de décrochage, à mon avis, quand la discipline n'est pas là comme valeur, quand le goût du travail n'est pas là.

Je voudrais savoir, dans l'ensemble des mesures que vous préconisez, quelles sont celles où, concrètement, vous pensez qu'il est possible pour l'école de concourir à redonner aux jeunes un cadre de valeurs qui va leur permettre de réussir non seulement à l'école mais de réussir dans la vie.

Moi, je relie ensuite plein d'affaires avec ça, sur la prévention du suicide... Pour moi, il y a plein d'autres choses qui sont accrochées derrière ça.

La Présidente (Mme Blackburn): Madame.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Je crois qu'il est évident qu'un système de valeurs, on n'inculque pas ça à un enfant qui a déjà 16 ans et pour qui les parents, ça ne veut plus rien dire, puis l'école, c'est plate. Ne serait-ce que parce que, bien souvent, on se heurte à un mur de pierre. Premièrement, c'est une question de société, parce que la société en entier va être redevable ou on va pouvoir bénéficier de ces valeurs-là. C'est

quelque chose qu'il faut faire dès que l'enfant est très jeune, l'habituer tranquillement, et, bien sûr, les personnes a priori auxquelles on pense lorsqu'on parle d'inculquer des valeurs aux enfants, c'est les parents. Et c'est bien certain, parce que, bon, c'est eux qui ont le plus de contacts avec l'enfant lorsqu'il est très jeune. Alors, il faut expliquer aux parents l'importance que ça a d'expliquer ou d'inculquer à leur enfant ces valeurs-là. Et, pour ça, il faut que les parents puissent les connaître, les véhiculer. Et c'est vraiment une question de société.

Que les médias transmettent ces valeurs-là aussi, que la violence, ça n'amène pas toujours à avoir tout ce qu'on veut et que ce n'est pas toujours en restant assis qu'on va réussir à avoir, obtenir ce qu'on veut. Alors, je crois que c'est vraiment une question de société. La société doit comprendre qu'elle a des droits, mais qu'elle a aussi des responsabilités.

M. Dumont: Une autre question. Vous faites une comparaison avec le Danemark, qui est intéressante et qui devrait nous inspirer, placer les ressources aux bonnes places à l'intérieur de notre réseau. Je pense que le Québec, comme société, met pas mal d'argent dans l'éducation. Je me demande si vous pourriez élaborer sur cette notion-là. Vous avez parlé de remettre les ressources aux bonnes places. Comment on peut relier ça avec la prévention du décrochage et quel déplacement de ressources, de façon précise, pourrait concourir à améliorer la réussite scolaire?

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Saint-Jacques ou monsieur... Oui, bien, je vous écoute.

M. Frenette (Sylvain): Alors, il y avait une question, tout à l'heure, qui faisait allusion, par exemple, aux coûts qui pourraient être engendrés avec l'extension des heures de classe ou des heures pour les devoirs et les activités parascolaires, l'extension jusqu'à 17 heures. Moi, je pense que ces coûts-là pourraient être évités si on descend nos fonctionnaires des tours à bureau, les fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Quand on fait le parallèle justement avec le Danemark, où le ratio est beaucoup plus élevé au Québec, je crois que ces ressources-là pourraient être redistribuées sur le terrain, dans les écoles, et sans sortir de nouvel argent. On peut utiliser ces ressources-là pour pouvoir donner de meilleurs, de nouveaux services à l'éducation. Alors, c'est une des choses que peut apporter la redistribution des ressources.

Également, au congrès que la Commission des jeunes a tenu à Rivière-du-Loup, il n'y a pas longtemps, une proposition a été adoptée, qui vient en parallèle avec la question que vous posez, M. Dumont, qui fait allusion à la sécurité d'emploi absolue.

Dans le milieu de l'éducation, pour beaucoup d'entre nous, on a tous connu des professeurs — permettez-moi l'expression — incompétents ou du personnel qui pourrait être mieux affecté, et, par la sécurité d'emploi absolue, on est un peu pris avec ces

gens-là. Ce qu'on proposait, ce n'est pas de prendre ces gens-là et de les mettre à la porte demain matin, mais plutôt de leur rendre service, de leur donner une nouvelle formation, de leur montrer qu'il y a d'autres possibilités pour eux. C'est de leur rendre service à eux: ils vont être plus heureux dans la vie, ils vont faire autre chose. On les aide à faire autre chose et, en même temps, on rend service à la société, à la jeunesse, si on met des personnes plus compétentes et plus intéressées à dispenser de l'éducation à nos jeunes.

Donc, quand on parle de redistribution des ressources, c'est des choses comme ça, de maximiser chaque dollar investi dans l'éducation, ce qui n'est pas fait dans le moment au Québec.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous permettez? Est-ce que vous remettez en question la sécurité d'emploi? Vous ne seriez pas le premier là, j'en ai vu un peu partout, chez les jeunes, de façon particulière, et je les comprends un peu parce que c'est leur inquiétude de finalement, un jour, essayer d'occuper une place.

Mon inquiétude, quand vous tenez ce discours-là, je me permets de le dire ici, c'est que les aînés ont des droits acquis et les jeunes n'auront jamais la sécurité. Chaque fois que vous tenez ce discours-là, c'est le sentiment que j'éprouve. Pas pour moi, parce que je n'ai jamais eu la sécurité, et certainement pas en politique, mais... Ha, ha, ha! Mais ce que je veux dire, c'est à vous que je pense quand vous avancez des idées comme ça, non pas de replacer des gens, de les réorienter, c'est une autre chose. Mais est-ce que vous remettez en question la sécurité d'emploi?

M. Frenette (Sylvain): Nous, ce qu'on remet en question, ce qui a été adopté formellement, c'est la sécurité d'emploi absolue où...

La Présidente (Mme Blackburn): Dans les mêmes fonctions. C'est ce que vous voulez dire quand vous dites «absolue».

M. Frenette (Sylvain): Dans les mêmes fonctions ou, au mieux, quand on n'a pas plus besoin d'une personne, on va la tableter mais on ne peut pas la mettre à la porte, comme dans une entreprise privée, par exemple.

Je continuerais en vous disant qu'on parle beaucoup de la notion de responsabilité, non pas seulement de droit. Quand je fais allusion à réaffecter ces personnes-là, leur donner une nouvelle formation, ces choses-là, c'est par responsabilité. Oui, comme jeune, je pourrais dire: On a le droit de prendre notre place dans la fonction publique, on va tous les tasser et puis plus de sécurité d'emploi. Et pas juste absolue, plus de sécurité d'emploi! Mais, en tant qu'individus responsables, on dit: Oui, c'est vrai, on a le droit à une place, mais il y en a d'autres aussi et, en tant qu'individus responsables, c'est aussi d'aider ces gens-là, de ne pas seulement déplacer le problème.

Alors, également, les personnes, les aînés qui ont cette sécurité d'emploi ont un droit, comme vous le disiez, mais je crois aussi qu'ils doivent prendre conscience qu'ils ont aussi des responsabilités face à leurs enfants, leurs petits-enfants, parce que, au fond, c'est eux qui paient pour ce blindage armé.

La Présidente (Mme Blackburn): J'exprimais juste mon inquiétude à l'effet que vous pourriez un jour en faire les frais. C'était juste ce point. M. le député de Maskinongé.

M. Désilets: Oui, merci. D'abord, je trouve que c'est un excellent travail que vous avez fait. Je vous en félicite, c'est un beau document. Juste quelques observations sur le calendrier et la longueur des vacances. Ha, ha, ha!

D'abord, l'idée de monter à 17 heures, moi, je trouve ça bien, en autant que ce n'est pas des professionnels, et c'est ce que vous voulez, c'est surtout des espèces de bénévoles ou du monde qui pourrait faire ces emplois-là, à ce que j'ai compris. C'est ça?

Mme Saint-Jacques (Patricia): Je pourrais peut-être...

M. Désilets: Oui, je vais revenir avec les autres par la suite.

Mme Saint-Jacques (Patricia): C'est comme vous voulez. O.K. Lorsqu'il a été question de ça au congrès, j'étais entre autres dans celles qui l'ont proposé. On est en ce moment en train de réévaluer la formation des maîtres, on a augmenté le temps de stage et c'est merveilleux.

● (17 h 50) ●

Tout à l'heure, madame demandait: la double formation, est-ce que c'est un bien, est-ce que c'est un... C'est tout lié ensemble. Oui, c'est un bien d'avoir une double formation. Moi, j'aurais préféré ne faire qu'histoire; j'ai fait histoire et géographie, parce que je me suis rendu compte que je pouvais même être en mesure de suivre un élève du secondaire I au secondaire V, parce que je pourrais faire secondaire III, géographie. J'aimerais qu'on remplace en quatrième secondaire et faire histoire l'année d'ensuite. Alors, quand je lui ai montré où était le Bouclier canadien, où étaient nos mines, bien, je suis en mesure de lui ramener ça avec le développement économique du Québec.

Alors, ça, quelque part, ça ne fait pas des coûts additionnels, quand on a la double formation, parce qu'on n'est tout simplement pas obligé d'être sur le même degré d'enseignement. Au lieu d'avoir six groupes — je ne sais pas, trois groupes d'histoire de quatrième secondaire et deux de deuxième secondaire — je pourrais avoir un groupe en secondaire I de géographie, deux en...

M. Désilets: Ce bout-là...

Mme Saint-Jacques (Patricia): Ça, c'est correct.

M. Désilets: ...ça, ça me va.

Mme Saint-Jacques (Patricia): Pour le temps de présence à l'école, parce que là on est en train de... bientôt, on est à la veille d'avoir 50 % des professionnels, en ce moment, en éducation, des professeurs qui vont quitter pour leur retraite. C'est bien beau, ça, on veut tous rentrer, on veut tous enseigner. Moi, je ne suis pas prête, par contre, à enseigner l'espagnol et je ne suis pas prête non plus à enseigner les mathématiques, parce que je conçois que je vais donner une mauvaise formation.

Toutefois, si je pouvais avoir accès, en tant que nouvelle, en probation, avoir le temps, dans des écoles, pour, moi aussi, m'initier au milieu, avoir accès à des jeunes et à toutes leurs matières en même temps, raffiner ma discipline de classe, tout ça, c'est juste un apport à une profession qui, bientôt, aura besoin de 50 % de nouveaux.

Le temps qu'on a proposé. D'ailleurs, c'est un point de vue pour la formation des maîtres et, d'ailleurs, c'est un point de vue économique: tous les gens qui sont en ce moment à temps précaire en enseignement — et on est, Dieu merci! énorme, c'est un nombre effarant — on pourrait avoir accès à ça et un petit peu commencer à faire notre probation, nous aussi. N'oubliez pas que la nouvelle formation des maîtres, il n'y a aucune probation. Alors, eux autres, ils rentrent, ils peuvent tout de suite avoir un contrat, et ça y est, c'est fait. Moi, j'ai deux ans à ramasser; j'en ai 80 de ramassé.

M. Désilets: Ça s'en vient là.

Mme Saint-Jacques (Patricia): C'est ça. Alors, en ayant du temps avec des élèves, de un, je connais les nouvelles didactiques, entre autres, l'enseignement stratégique, où je suis en mesure, d'ailleurs, avec la métacognition, à amener un jeune, qui, en mathématiques, ne comprend pas, l'amener à comprendre et lui faire raisonner le pourquoi.

M. Désilets: Mais pour bien...

Mme Saint-Jacques (Patricia): C'est pour cette raison-là que, des bénévoles, il me semble que ce n'est pas ça. Parce qu'on ne coûtera pas plus cher en étant... en probation, je ne coûte pas cher, moi, je n'ai pas d'expérience. Puis, en même temps, je vais vous former un jeune correctement et je vais prendre de l'expérience. Et peut-être même que je serai plus polyvalente que n'importe quel...

M. Désilets: O.K. C'était tout simplement pour comprendre les coûts. Donc, vous rattachez au moins quelques coûts là parce que vous remettez des professionnels... Ça peut être des stagiaires, ça peut être une forme quelconque, mais vous rattachez à cette augmentation de tâche,

soit les profs qui n'auront pas fait leur tâche durant la journée, ou peu importe, ou encore vous, les statuts précaires, qui peuvent rajouter et faire un bout. C'est juste que je voulais comprendre la différence entre les coûts, entre les deux heures additionnelles. Il y a ça. Oui, envoye donc!

M. Frenette (Sylvain): Peut-être en lien justement avec ça, on réaffecte aussi des ressources. On dit: On prend bien du personnel, qui est maintenant dans les tours à bureaux à analyser et à regarder des programmes, puis ci puis ça, qui, il n'y a pas longtemps, était enseignant dans des classes. Ça, ils ne coûtent pas plus cher si je les prends puis je les envoie dans les écoles, puisqu'on en a besoin, que ça soit juste pour diminuer les groupes, mais aussi pour le temps supplémentaire.

M. Désilets: Bien, ça, je ne sais pas si je dois me permettre un écart de conduite là, mais, moi, c'est des commentaires que je n'aime pas, quand on dénigre la fonction publique. Que ça soit des tours à bureaux... On peut y penser là, puis il y a des gens, peut-être... On peut peut-être penser que l'appareil est trop gros, qu'il faut le remodeler, mais il y a des gens qui ont une tâche, comme fonctionnaires, puis qui font bien ça, mais on peut penser la remodeler d'une autre façon. Ça me va.

Mme Saint-Jacques (Patricia): Vous me permettez de ponctuer peut-être les paroles de mon collègue. Un fonctionnaire, moi, ce serait mon... Moi, mon rêve, ce serait de faire du matériel didactique pour tous les petits étudiants en histoire. D'accord? C'est un rêve. Bref, travailler au ministère, ce serait une très bonne job.

M. Désilets: Oui.

Mme Saint-Jacques (Patricia): Je pourrais faire ça, étant didacticienne. Mais il demeure que pour faire un matériel je dois être consciente de ce qui se passe dans le milieu.

M. Désilets: Oui.

Mme Saint-Jacques (Patricia): On ne dit pas qu'ils font un mauvais travail. Moi, j'ajoute d'ailleurs qu'il y a des fonctionnaires dans la CECM... les conseillers pédagogiques sont des êtres qui devraient être partout dans la province et qui ne sont pas accessibles partout parce que, dans certaines régions, on n'en a pas de conseillers pédagogiques.

Vous voyez ça, d'après Parent, on a de très belles structures et ces fonctionnaires-là, on en a besoin partout. En ce moment, ils sont à une lieue de demander de les avoir un peu plus proches dans le système; c'est ce qu'on demande.

M. Désilets: C'est ce que nos...

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, M. le député...

M. Désilets: Oui, je ramène ça vite, vite, vite.

La Présidente (Mme Blackburn): ...c'est parce que le temps imparti...

M. Désilets: Oui, oui, oui. Les journées, les journées de congé, tu sais, je ne sais pas, moi. Au Québec, des fois, il fait chaud, puis on n'a pas l'air climatisé dans les écoles, puis ce n'est pas vivable beaucoup dans les écoles. Je pense souvent, entre autres, à quelques jours, la dernière semaine du mois de mai. Les semaines du mois de juin ne sont quasiment pas vivables. On ne peut pas faire grand-chose comme enseignants dans nos classes. Juillet, dépendant des années... L'an passé, ça avait été difficile et, cette année, c'est août qui n'est pas facile. Il y a des écoles qui commencent déjà en août, le 26. C'est commencé pour la plupart. Et puis ce n'est pas facile, les premiers jours, et on frappe quelques jours en septembre où ce n'est pas facile. Il n'y a pas d'air climatisé. On n'a pas de foin mais...

Mme Saint-Jacques (Patricia): En Alberta, ils le font.

M. Désilets: Oui, mais ce n'est peut-être pas l'idéal.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, M. le député de Maskinongé, le temps imparti est écoulé. Je voudrais à nouveau, au nom des membres de la commission... J'en ai la conviction, je me fais le porte-parole de gens qui, comme moi, ont apprécié la qualité de votre mémoire, la qualité de la présentation également et la sensibilité que vous manifestez à l'endroit de ces questions.

J'avoue également — je dois avoir un penchant, parce que, de ce côté-ci de la commission et une partie de l'autre côté, également, nous avons des expériences d'enseignement — j'avoue donc que la présence de Mme Saint-Jacques, qui a une expérience pratique, ce qui ne diminue pas d'autant la qualité de présentation et l'intervention des autres, ça vient donner ici, à la commission, un éclairage particulièrement intéressant.

Vous savez, souvent, on a reçu la Centrale de l'enseignement du Québec mais, pour la plupart d'entre eux, ça fait longtemps qu'ils n'ont pas fait d'enseignement. On va recevoir les professeurs de français; ils sont dans l'enseignement. Autrement dit, peut-être qu'on constate, au terme de cette commission, les vrais praticiens, là, ceux qui sont sur le terrain — on a eu les directeurs d'école, puis ça va bien, on a eu les aides pédagogiques aussi — les vrais praticiens du métier, on ne les a pas vus beaucoup. C'est peut-être ce que je regretterai au terme de cette commission, d'où le fait que j'apprécie particulièrement votre présence ici.

Alors, merci. Merci d'avoir contribué à notre réflexion. Il y a certainement des éléments de votre mémoire que vous reconnaîtrez dans le rapport de la commission. Merci.

Mme Pelletier (Marie-Chantal): Merci.

• (18 heures) •

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, mesdames et messieurs, avec le prochain groupe, la commission permanente de l'éducation terminera les audiences sur son mandat d'initiative qui vise à dégager des expériences des écoles et des commissions scolaires, des pistes d'action, des voies de solution en vue d'augmenter la réussite scolaire au secondaire.

J'inviterais donc l'Association québécoise des professeures et professeurs de français à venir prendre place. En même temps que vous prenez place, je voudrais vous dire que ce n'est pas parce que vous êtes les dernières que vous êtes les moins importantes. Ça a été dit à plusieurs reprises. Peut-être que vous n'avez pas suivi les travaux de la commission, et je comprendrais, là. Ça a été dit par plusieurs intervenants, l'importance du français dans la réussite scolaire. Autant l'école est au coeur de la réussite scolaire, autant la connaissance du français est au coeur de la maîtrise de toutes les autres matières. Moi, je le crois essentiellement parce que, si vous ne maîtrisez pas bien votre français, ce sont tous les autres concepts qui risquent de vous échapper.

Alors, c'est avec plaisir qu'on vous reçoit. La porte-parole, Mme Nolin?

Mme Nolin (Hélène): Oui, c'est moi.

La Présidente (Mme Blackburn): Mme Nolin et Mme Monique Bernard. Alors, nous vous écoutons.

Association québécoise des professeures et professeurs de français (AQPF)

Mme Nolin (Hélène): Alors, Mesdames et Messieurs les députés, bonjour. Nous sommes heureuses, Mme Bernard et moi, de partager avec vous quelques réflexions sur les conditions de la réussite au secondaire au nom de l'Association québécoise des professeures de français et nous vous remercions de cette invitation. Mme Bernard compte 35 ans d'enseignement et a pris sa retraite en juin. Mme Blackburn, nous avons entendu votre commentaire, tout à l'heure, à l'effet que vous aviez peu rencontré de gens de métier, alors en voilà une. Ha, ha, ha! Quant à moi, après avoir enseigné pendant une quinzaine d'années, j'ai été conseillère pédagogique en français et je suis actuellement conseillère en développement pédagogique au secondaire.

Alors, pour amorcer notre réflexion, Mme Bernard nous invite à écouter une brève histoire qu'elle aimait lire à ses élèves et bien sûr à ses collègues.

La Présidente (Mme Blackburn): Oui. Nous vous écoutons, madame.

Mme Bernard (Monique): Même que je l'écrivais sur l'échéancier de la première étape pour les élèves de cinquième secondaire. Il était une fois un entomologiste amateur qui s'était mis en tête d'élever des papillons. Il était si touché des difficultés qu'ils avaient à émerger de leur cocon qu'un jour il déchira une enveloppe avec l'ongle afin que le captif puisse s'échapper sans effort: le papillon n'a jamais pu se servir de ses ailes. Et j'en profitais pour dire aux élèves que je serais cet entomologiste fort attentif à leurs besoins, mais que je ne briserais pas le cocon moi-même. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Bernard.

Mme Nolin (Hélène): Alors, je voudrais donc, pendant quelques minutes, vous exposer les raisons qui nous ont fait dire que le moyen le plus efficace et le plus économique d'accroître la réussite scolaire, de diminuer le décrochage scolaire, c'est de porter une attention particulière au personnel enseignant et, dans les prochaines années, spécialement au personnel enseignant le français.

Nous avons parlé des élèves à risque, bien sûr, aussi particulièrement aujourd'hui nous voudrions attirer votre attention, surtout dans notre petit exposé, dans notre bref exposé, sur le personnel enseignant. En effet, en éducation, nous succombons facilement à la tentation de gratter pour ouvrir le cocon. Nous voulons faire à la place de l'élève. Nous exposons et nous expliquons dans l'espoir futile que notre expérience ou notre compréhension du monde se transpose dans la tête et dans le coeur de l'élève. Et pourtant tous les enseignants et toutes les enseignantes font l'expérience que ça ne fonctionne pas, et nous le savons comme parents, nous le savons comment enseignants, bien sûr, et nous le savons comme personnes humaines. L'expérience de l'autre ne s'acquiert pas.

Et nous voilà devant une des conditions de réussite connues, parce que, dans notre mémoire, nous disons que les conditions de réussite sont connues, alors en voilà une, condition de réussite connue. C'est que l'élève doit faire lui-même, doit construire lui-même sa connaissance, sa vision du monde. Il le fait d'ailleurs sans nous en dehors de l'école. Et, quand il nous parle, à l'école, de l'école, de lui dans l'école, ce qu'il nous demande, c'est de le laisser agir, c'est de lui fournir des occasions d'agir. Alors, pour nous, enseignantes et enseignants, il est impérieux que l'école passe du modèle de la répétition au modèle de la construction, au modèle de l'expérience et de la réflexion sur l'expérience. Cela appelle un changement profond, une mutation importante, et c'est le personnel enseignant qui est au premier chef concerné par cette mutation-là, et elle ne se fera que si lui est actif et s'il est supporté.

Alors, on se fait souvent demander: Mais qu'est-ce qu'il y a de si compliqué pour que ça change si peu alors que tout le monde parle de changement? Nous voudrions vous expliquer comment nous voyons ces

difficultés qui font que le changement se fait si peu et pourquoi, donc, il faut accorder une attention particulière aux enseignants. Le changement se fait si peu parce que le modèle actuel, c'est celui que les enseignants ont connu quand ils étaient élèves, jusqu'à la fin de l'université. C'est le modèle qu'ils ont pratiqué à l'école et c'est le modèle que les jeunes qui sortent de l'université adoptent dès la deuxième année de leur enseignement, parce que ce qu'ils trouvent dans l'école, c'est ce modèle-là. Il y a donc très peu d'autres modèles. Ça veut donc dire que les enseignants, pour changer de modèle, doivent le construire eux-mêmes.

Et voilà que nous nous trouvons dans la situation de l'apprentissage et de la réussite de l'apprentissage. Pour que ça fonctionne, il faut construire soi-même, comme l'élève doit construire soi-même. Or, on ne peut construire soi-même que si on se met à la tâche, bien sûr, mais que si on est supporté dans cette tâche-là. Et, jusqu'à maintenant, ce qu'on attend de l'enseignant, c'est qu'il répète. Du moins, ce n'est pas ce que le discours social dit en apparence, mais, en réalité, ce que le discours social dit, c'est: Changez pour revenir en arrière; faites comme on faisait avant, mais faites mieux.

Passer de la répétition à la construction, c'est complexe. Il y a toutes sortes de dimensions qui sont en cause et qui demandent à l'enseignant du changement — je vous parlais du changement tout à l'heure — et il y en a un premier qu'il semble important de vous souligner — un autre, mais... Bon. C'est que, aujourd'hui, nous sommes appelés, en éducation, à passer de la relation d'autorité à la relation d'accompagnement. Les jeunes nous demandent de cesser de croire que c'est un pouvoir externe qui peut les aider à évoluer et ils nous demandent de croire que le pouvoir d'apprendre et de changer est en eux, et, pour ce faire, c'est de les accompagner qu'ils ont besoin et non pas d'une autorité extérieure qui leur dit: Je sais, tu écoutes, je te montre, tu fais comme je te montre. Ce travail-là, ça suppose que l'enseignant a une grande confiance en lui pour pouvoir se retirer en apparence, ça suppose qu'il a une grande confiance dans l'être humain qui est devant lui, ça suppose qu'il est capable de s'émerveiller devant la complexité de l'être humain et que c'est ce qu'il montre aux élèves qui sont devant lui, que l'être humain est là pour apprendre et que c'est merveilleux.

Je pense que vous êtes probablement assez facilement d'accord avec moi que ce n'est pas comme ça que ça se vit, généralement, et qu'effectivement nous avons tous à apprendre, dans notre société, à accompagner les jeunes dans leur croissance, parce qu'on n'a plus le choix, on n'a plus le moyen de faire autrement, l'extérieur ne les rejoint plus. C'est leur intérieur qui a besoin de grandir et qu'il nous faut comprendre et qu'il nous faut accompagner, et ça, c'est très difficile à changer, parce que c'est notre intérieur qui doit être changé comme intervenants.

Le deuxième changement qui est difficile, c'est un changement cognitif, et c'est un double changement pour les enseignants de français. Le changement cognitif, c'est

que nous devons changer notre conception de notre rôle et notre conception du rôle de l'élève. C'est évidemment en relation avec le point précédent, notre changement de conception du fonctionnement de la classe. Le collectif a de graves limites. Nous devons apprendre à vivre avec les différences dans la classe: les différences de style, les différences de rythme, les différences de culture, les différences de bagage antérieur, les différences de toutes sortes. Nous n'avons pas appris cela. Nous avons appris à faire, tout le monde, la même chose en même temps, au même moment, à la même page du manuel. Nous devons changer cette manière de voir et nous devons apprendre à vivre avec cette manière de voir. Ça suppose qu'on s'approprie des nouvelles connaissances, mais qu'on les transpose dans nos actes pédagogiques.

Nous avons à apprendre à modifier, à diversifier nos stratégies d'enseignement pour que nos élèves, tous les élèves apprennent. On comprend ça, mais c'est tellement complexe qu'on a des tentations auxquelles on succombe. Prenez par exemple l'engagement qui est en train de se dessiner sur l'enseignement modulaire. Je ne veux surtout pas dire que ce n'est pas intéressant, mais partir sur une piste qui nous met sur la résolution d'un problème, celui du rythme d'apprentissage sans changer les outils cognitifs, sans donner place à d'autres conditions de réussite qui sont le travail avec les pairs, parce que, la connaissance, ça se construit en confrontation avec les visions des autres, sinon c'est la limite de notre propre monde... Or, la réalité n'existe pas. La réalité n'est que ce que je perçois de la réalité. Alors, je ne veux surtout pas défaire l'enseignement modulaire — ce n'est pas du tout — mais c'est pour vous montrer comment c'est complexe.

● (18 h 10) ●

Quand on trouve une piste, on est porté à la prendre, mais c'est l'entier qu'il faut prendre, et c'est compliqué. C'est à la fois l'affectif, c'est à la fois le social, c'est à la fois le cognitif, et nous ne sommes que des humains qui n'ont pas appris tout ça. Il faut échanger, donc, un outillage cognitif, celui que nous avons depuis deux ans pour les jeunes enseignants ou depuis 30 ans pour des enseignants d'expérience. Changer un outillage cognitif, c'est extrêmement plus complexe que de changer un outil manuel, et vous savez, vous le savez tous, comment passer d'un outil à un autre plus perfectionné, ça nous prend du temps. Et là c'est nous qui devons changer, ce n'est pas l'outil. C'est notre outil intérieur. Ce changement-là, tous les enseignants sont appelés à le faire, et il faut qu'on le fasse si on veut répondre aux besoins de la jeunesse actuelle et aux besoins de la société.

Le deuxième changement qui s'ajoute pour les professeurs de français, c'est un changement révolutionnaire dans l'approche de la langue. Ce que nous avons appris de la langue et ce que nos parents ont appris sur la langue, ce que nos collègues ont appris sur la langue, voilà ce qui nous habite. Or, en langage comme en sciences mathématiques, comme en biologie, comme en neurologie, nous savons maintenant beaucoup d'autres

choses que ce que nous savions il y a 20 ans. Mais c'est effrayant, comme enseignant, d'avoir encore une fois non pas juste à modifier sa grammaire, son livre de grammaire, mais d'avoir à modifier sa conception du langage. Et je vous en donne une idée: nous ne tenions pas compte, il y a 25 ans ou 30 ans, quand nous avons commencé à enseigner, du fait que nous ne définissions pas le langage comme étant un outil qui n'est pas que linguistique. Nous ne savions pas et nous ne disions pas, évidemment, que le langage a beaucoup plus de non-dits que de dits et qu'à l'école nous devons apprendre à comprendre le non-dit et à le dire en ne le disant pas, évidemment.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Nolin (Hélène): Alors, c'est un tout petit exemple. Un deuxième exemple, c'est la grammaire. Nous devons maintenant, parce que nous le savons, quelques-uns — beaucoup ne le savent pas et doivent l'apprendre — que la grammaire ne s'applique pas qu'à la phrase; au contraire, la grammaire de la phrase dépend de la grammaire du texte, c'est-à-dire que c'est l'entier de mon message qui fait que chacune de mes phrases va avoir telle allure. Ce n'est pas d'abord telle allure qui a du sens. Il n'y a pas un enseignant de français qui a été formé comme ça. Nous devons changer cela.

Je pourrais vous dire encore beaucoup d'autres choses, mais voilà seulement quelques-unes des raisons pour lesquelles la manière la plus efficace, la manière la plus économique de rendre des services directs à l'élève, c'est d'accepter de rendre des services directs à l'enseignant. Nous aurons beau ajouter, et il faut le faire, des ressources, tant que dans la classe la relation avec l'élève ne sera pas modifiée, tant que dans la classe nous n'aurons pas cette confiance absolue dans les capacités que tous nos élèves ont devant nous d'apprendre, tant que dans la classe nous n'aurons pas amélioré notre compétence à intervenir — je ne parle pas seulement d'une compétence de contenu — nous ne serons pas capables d'aider les élèves à construire leurs propres compétences, nous allons continuer de leur demander de faire ce que nous faisons devant eux.

Il faut, pour nous assurer des conditions de réussite, tabler sur l'estime de soi, la confiance de soi des enseignants, parce que les enseignants doivent développer chez leurs élèves leur estime de soi et leur confiance en soi, et on doit s'occuper de garder hauts l'amour, la flamme, la passion pour leur métier. Ça amène des actions aussi simples, si vous me permettez un rapport direct avec notre mémoire, que de dire à l'enseignant qu'il est bon, qu'il est beau, qu'il est important à l'école, que c'était merveilleux de le voir dire bonjour aux élèves dans la cour ce matin, que c'est essentiel qu'il le fasse. Il y a des enseignants, après 25 ans de métier, à qui on dit parfois: C'est merveilleux, ce que tu fais. Hein! Tu crois? Mais on ne nous dit jamais ça!

Ce n'est pas important de se faire dire qu'on est bon? Moi, je pense que non. Je pense que c'est partie essentielle de notre vie. On ne fait pas que ça, on n'est pas des enfants, mais c'est un métier où le résultat n'est jamais là. Nous ne sommes jamais contents, il n'y a jamais tout le monde qui a compris, il n'y a jamais tout le monde qui est heureux, il n'y a jamais tout le monde qui passe son année, il n'y a jamais tout le monde qui n'arrête pas, il y a toujours quelque chose qui fait que ça ne fonctionne pas, et, quand j'écris un texte, il y a toujours quelque chose qui ne fonctionne pas. Mais, si j'apprends ça et je vis avec ça comme enseignante, comme intervenante, je vais peut-être aussi apprendre à le vivre, mais, à quelques moments, il faut quand même qu'on me dise que, malgré tout, c'est bon. Donc, il faut travailler ça.

Il faut travailler la relation avec les pairs, et on peut dire qu'actuellement, dans le monde de l'enseignement, ce qu'on tend à couper, c'est tout ce qui est possible de rendre faisable comme travail entre pairs. On coupe les périodes, on augmente les tâches, on veut que ça reste jusqu'à 17 heures — j'entendais ça tout à l'heure — tout ça peut avoir du sens, sauf que les enseignants doivent se parler entre eux, ils doivent apprendre à confronter, à avoir des occasions de confronter, de parler de leurs élèves, d'apprendre à vivre avec ces élèves, d'organiser ensemble des activités d'apprentissage qui vont les rejoindre davantage pour qu'en classe aussi ils croient au travail entre pairs. C'est ça aussi, faire confiance aux jeunes.

Il faut avoir la certitude que, si nous devons rendre les jeunes actifs au plan cognitif en classe, il faut exiger des enseignants qu'ils soient actifs au plan cognitif. Nous devons avoir — et vous me permettez ces petites conclusions-là — de la sollicitude, de la tendresse pour les enseignants. Il faut avoir des exigences pour les enseignants, mais donnons-leur les moyens. Il faut bien que je dise «leur», puisque je ne suis plus enseignante. Mais c'est ce qu'on demande de partout, hein? Donnons-leur des moyens concrets, pratiques, tout simples, du temps, pas pour s'en aller chez eux — donc, ayons des exigences — mais du temps pour travailler, pour se préparer, pour apprendre et réapprendre à aimer les jeunes d'aujourd'hui et ceux qui seront là demain.

Nous avons souligné aussi — en terminant — des conditions qui nous semblent très importantes pour améliorer l'apprentissage du français. Ça faisait partie de ce que nous voulions dire quand nous avons écrit quelque part qu'il fallait malgré tout avoir le courage de dépenser. Il faut améliorer les conditions d'apprentissage du français, et nous avons donné quelques pistes importantes qui coûtent des sous. Notre boulot n'était pas de trouver comment trouver ces sous, mais il fallait vous dire que c'est quelque chose d'important. Mais nous vous avons dit aussi en même temps que, même si ça vous fait mal au cœur de le dire — nous sommes d'accord avec vous — il faut exiger d'être exceptionnel, nous n'avons pas d'autres moyens. Voilà!

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Nolin, Mme Bernard. Vous êtes toutes les deux sorties de l'enseignement; vous deviez faire d'excellents professeurs, je n'en doute pas. Vous faites une présentation avec une passion telle que le temps passe vite, même si vous êtes le dernier groupe que nous rencontrons.

Mme Nolin (Hélène): Nous n'avons pas dépassé, je crois.

La Présidente (Mme Blackburn): Non.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Blackburn): Non.

M. Paré: Lequel des...

La Présidente (Mme Blackburn): Pardon?

M. Paré: Lequel des modules vous nous avez servi?

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Nolin (Hélène): Celui du travail avec.

M. Paré: O.K. Parfait.

La Présidente (Mme Blackburn): Vous avez souligné un certain nombre de choses. Je ne vais pas toutes les relever, je vais laisser la parole à mes collègues. Vous avez parlé de ce que quelqu'un d'autre a appelé la solitude des enseignants devant leur classe, devant leur groupe, puis, moi, ça m'a un peu... Parce que ce n'est pas la première fois que j'y pense. Je pense à la solitude des enseignants au niveau collégial aussi, ce qui est aussi vrai.

● (18 h 20) ●

Ce que vous proposez comme approche pédagogique, c'est quasiment... ce n'est pas une révolution, mais ça interpelle énormément les méthodes pédagogiques connues jusqu'ici. Quelqu'un nous a dit quelque part hier ou avant-hier que, finalement, l'école d'aujourd'hui, c'était l'école qu'il avait fréquentée il y a 30 ou 40 ans. Mais ça n'a pas changé, les méthodes, hein: enseignement magistral, et puis tu m'écoutes, et puis tu captas, et puis tu t'en vas, ce que les élèves, de plus en plus, appellent une école plate, parce qu'on n'a pas vu passer l'arrivée de toutes les méthodes interactives à la télévision, au vidéo, ainsi de suite, ce qui fait que ce qu'ils veulent, c'est être dans le jus.

Moi, une question sans rapport avec mon commentaire qui a précédé. Le nouveau programme d'enseignement du français, on nous en a parlé ici, et les avis sont partagés; pas seulement ici, moi, je l'ai entendu ailleurs aussi. Votre avis sur ce nouveau programme.

Mme Bernard (Monique): Pour ce que j'en connais, je suis tout à fait d'accord. Ça ne veut pas dire qu'il n'y a pas place à amélioration, mais c'est bien qu'il y ait un programme qui vienne préciser l'autre à la demande des enseignants, d'ailleurs, et qui oblige à un rafraîchissement, ce dont ma collègue parlait tantôt. Il faut que les enseignants, pour être à la pointe, aient l'occasion d'apprendre, de se perfectionner, et l'arrivée d'un nouveau programme permet ça à condition justement qu'on profite de ce programme-là, de son arrivée pour faire, je ne sais pas, ce bain de rajeunissement dont les enseignants ont besoin. Et, quand je parle de rajeunissement, je parle de rajeunissement des connaissances et non pas de l'âge, là, hein, parce que ça, c'est une évidence. Sauf que je ne veux pas répéter ce qui vient d'être dit, mais c'est un fait que les enseignants, plusieurs — et c'est ce qui fait que les élèves, moi, je pense, se désintéressent — se sont désintéressés un peu aussi devant l'énormité de la tâche, devant des conditions pas toujours aidantes.

Quelque part dans le questionnaire que vous nous faisiez parvenir, il y a une réflexion qui m'a beaucoup plu. Je ne peux pas la citer textuellement, mais ça voulait dire qu'il fallait presque être un héros, maintenant, pour enseigner, parce que la quantité de temps supplémentaire qu'il faut mettre... Et c'est un fait que, pour arriver à faire avancer un groupe d'élèves, une école, l'amener à réussir en français pas en détestant le français, mais en aimant le cours de français, même, il faut mettre une énergie qui dépasse les heures prévues de présence à l'école. Il faut demander un laissez-passer pour pouvoir continuer de travailler en soirée. On n'y arrive pas sans ça. Mais ça, tous les gens ne sont pas prêts à faire ça. Alors, il faut créer des conditions, il faut faire en sorte qu'on va inciter, qu'on va provoquer cette approche de travail en équipe, de perfectionnement pour que ça profite aux jeunes par la suite.

La Présidente (Mme Blackburn): Est-ce que les professeurs, les enseignants, enseignantes des autres matières, des autres disciplines corrigent le français ou si finalement ça continue d'écrire un peu au son — du moment qu'on n'est pas en français, on n'est pas obligé d'écrire en français?

Mme Bernard (Monique): Bon, il y a les deux attitudes, vous vous en doutez bien. Il y a des gens qui, comme vous venez de dire, disent: Bon, ce n'est pas ma matière, je n'ai pas à m'occuper de ça, d'autres qui s'en préoccupent. Mais le danger, c'est que, il faut le reconnaître, ce n'est pas tout le monde qui est habilité à corriger la langue française dans un écrit d'élève, et, on tentait de l'expliquer dans le mémoire, il y a comme un cercle vicieux qui s'installe. On les fait de moins en moins écrire, de moins en moins lire aussi. L'enseignant lit à leur place parce qu'il dit: Ils ne comprennent pas quand ils lisent. Et, parce qu'ils écrivent moins ailleurs et parce qu'ils ont moins à lire ailleurs, ils arrivent au cours de français, puis: Où est-ce qu'elle est, la nécessité d'apprendre à lire mieux puis à écrire mieux?

Il reste qu'il faut réussir des épreuves, là, mais, autrement... Alors, ça, c'est un problème. Moi, je pense que ce qu'on suggère, d'amener les enseignants des autres disciplines à se préoccuper du vocabulaire de leur discipline, c'est comme une entrée qui n'est vexante pour personne, mais qui fait déjà un pas par rapport à ce qui se faisait.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci. M. Charbonneau, député de Bourassa et vice-président de la commission.

M. Charbonneau (Bourassa): Oui. Merci, Mme la Présidente. Je voudrais remercier l'AQPF de sa contribution à nos échanges et à notre réflexion. Si vous avez noté le retard de deux membres de notre formation politique au début de cette séance, c'est que nous étions justement engagés dans un débat sur la langue française dans une autre commission parlementaire, en haut, sur le français, justement, à partir de la présentation qu'a faite la Centrale de l'enseignement du Québec et qui portait en bonne partie aussi sur les questions de l'enseignement du français, de la qualité du français, des conditions à réunir pour assurer un enseignement de qualité et tout le reste. Alors, c'est un débat passionnant auquel, mon collègue de Marquette et moi, nous ne pouvions nous soustraire. Mais nous avons lu vos notes ici et nous reconnaissons l'engagement de la catégorie de personnel de l'enseignement que vous représentez, le même engagement qui ne se dément pas avec les années. Ici, dans le débat, on peut toujours prolonger nos échanges sur la qualité du français, etc., mais il faut tout de même se souvenir que le cadre de notre discussion c'est relativement à la réussite ou au décrochage scolaire. Il faudrait, quant à moi, que j'essaie de circonscrire nos échanges dans cette perspective.

Il nous a été dit ici par certains groupes que l'enseignement de la langue maternelle, l'enseignement du français, s'il était mieux assuré, s'il était fait dans de meilleures conditions, pour l'ensemble des élèves, ce serait une manière d'assurer leur réussite à un niveau plus élevé, sur une plus large échelle, parce qu'on cherche des moyens ici de contrer l'abandon prématuré, le décrochage. C'est sûr qu'il y a toutes sortes de mesures qu'on peut trouver. Beaucoup nous ont fait des suggestions. On peut remonter à la petite enfance, puis on peut s'occuper du contexte socioéconomique, puis on peut s'occuper de la nutrition des enfants, puis on peut penser aux conseillers d'orientation qu'il nous faudrait consulter davantage, à toutes sortes de mesures d'appoint, tout ça a du sens. Il faudrait peut-être aussi savoir que, si les enfants du Québec possédaient une meilleure connaissance de leur langue première, ils seraient mieux outillés pour toutes sortes d'autres apprentissages.

J'ai reconnu un peu ce message chez vous, mais je pense qu'il faudrait revenir avec force là-dessus. Ce n'est pas une matière parmi d'autres à côté d'autres, ce n'est pas rien que ça, le français, ce n'est pas à côté de... c'est en dessous de tout. Ça fait partie du fondement. Et, une

fois que le jeune possède sa langue, il est en mesure de faire des apprentissages de diverses disciplines avec plus d'efficacité, y compris même des disciplines qui a priori ont l'air de ne rien à voir. En informatique, par exemple, il faut un niveau de précision développé. Il faut être habitué à faire des choses précises. Si on veut, pour un jeune, qu'il apprenne à utiliser les ordinateurs avec compétence, à un moment donné, il faut de la lecture, il faut une vitesse de décodage. Ça s'apprend à travers l'apprentissage de sa langue aussi, etc. Si quelqu'un veut en arriver à maîtriser les sciences, c'est la même chose: il faut de la précision, et la langue est là.

● (18 h 30) ●

Je peux en parler sous divers angles, parce que, moi-même, j'ai déjà été professeur de français, et toute ma vie cette préoccupation m'a toujours motivé beaucoup. J'ai déploré constamment les méthodes qui ont amené un relâchement, un relâchement des paramètres de l'enseignement du français à travers les années 1975, 1985, 1988. Il y a une reprise depuis quelques années, un certain resserrement. Mais le produit de ces années-là, les jeunes qui ont été formés, entre guillemets, formés, parce que... plutôt déformés à travers ces méthodes qui ont prévalu, à base de psychologie ou je ne sais trop quoi, un mélange de n'importe quoi, finalement, en situation de communication: On va faire ceci ce matin, je vais vous donner un texte. Ils vont bien découvrir les règles eux-mêmes, là, ils sont assez intelligents, faisons-leur confiance. Puis, un autre matin, tu prends un journal, puis un autre matin, tu prends un bout de lettre à gauche, à droite. Ils vont découvrir. Ils sont intelligents, ils vont finir... Aucun enseignement systématique pendant des années. Pas de dictionnaire entre les mains, pas de grammaire. On dirait que ça brûlait les doigts pendant des années, ça. Pas de moyens non plus pour en acheter dans les écoles, à part ça, pour les élèves. Ça a amené qu'aujourd'hui, quand on est amenés à côtoyer de jeunes professionnels, je ne parle pas des gens qui n'ont pas fini leur secondaire, mais des jeunes professionnels qui ont des bacs, des maîtrises, qui ont 32, 35 ans, 38 ans, c'est des gens, ça, qui se sentent très démunis actuellement pour rédiger quoi que ce soit. Ça ne leur a jamais été montré, nous disent-ils.

Je trouve que ça ne revient pas avec vigueur dans votre mémoire. Vous y croyez probablement autant que moi, mais ce n'est pas très, très vigoureux. Et à la question qu'on vous a faite, de l'appréciation que vous avez du nouveau programme de français, j'ai vu votre point de vue. Il est écrit ici aussi. Vous dites... Nouveau programme, page 9. Il y a tout de même des gens qui réclament avec force que l'on remette en place des contenus d'enseignement systématique du français. Qu'on arrête de s'en aller à la va comme je te pousse, puis réunir des semblants de concepts à un moment donné, de penser que les gens vont finir par savoir le français. Il faut réaffirmer ça ces années-ci. Il y a un soi-disant nouveau programme, de l'avis de plusieurs, qui n'est qu'un changement léger de l'autre programme qui était auparavant, avec quelques accents de plus pour

l'écrit, je l'admets. Mais il y en a beaucoup qui disent: Il faudrait en profiter pour exiger du ministère un enseignement systématique du français.

Ça s'apprend comme d'autres choses, et c'est mépriser l'intelligence des jeunes que de ne pas faire preuve de rigueur. Ils sont capables d'en prendre. Ils sont capables d'apprendre, les jeunes, des jeux très sophistiqués, très compliqués, des jeux de cartes, des jeux de je ne sais pas quoi, des jeux électroniques. Ils savent maîtriser les jeux d'échecs. Ils maîtrisent des choses épouvantablement compliquées, puis, quand c'est la question de leur langue, bien, là, on joue à l'impressionnisme, puis des situations de communication où on raconte notre vécu. Ils ont des vécus ça de long, ils commencent la vie, et puis, pendant des années, on a bâti l'enseignement du français sur l'expression du vécu.

Alors, est-ce que vous êtes de cet avis-là qu'il faut en revenir aux bases, aux fondements et à la rigueur, la rigueur, d'une manière systématique dans l'enseignement du français? C'est comme ça qu'on l'a enseigné, c'est comme ça que ça nous a été enseigné, puis c'est pour ça qu'on le sait aujourd'hui. C'est pour ça qu'on le sait aujourd'hui, le français, pour un certain nombre d'entre nous.

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

Une voix: ...

M. Charbonneau (Bourassa): Oui, mais j'aurais besoin, moi, d'être convaincu. J'ai lu le texte, là.

La Présidente (Mme Blackburn): Si vous permettez, mesdames, messieurs, je pense que Mme Bernard nous l'a exposé, puis là je ne veux pas signaler ce que vous nous avez déjà dit. Je pense qu'elle a fait une démonstration assez magistrale des orientations qu'il fallait prendre pour enseigner le français de façon correcte, dynamique, intelligente et efficace, et qui correspond mieux aux modes d'apprentissage des jeunes d'aujourd'hui.

Alors, moi, j'ai été assez impressionnée, je pense bien, comme mes collègues, mais je comprends un peu ce que vous...

M. Charbonneau (Bourassa): Mme la Présidente, je m'excuse si cela a été dit avec autant de conviction. Je me basais sur le texte qui, lui, est très, très modeste de ce côté-là...

La Présidente (Mme Blackburn): Oui.

M. Charbonneau (Bourassa): ...et sur la réponse qu'elle a faite à votre question sur l'appréciation du nouveau programme, qui laissait entrevoir qu'on est parfaitement d'accord avec ça, pourvu qu'on rafraîchisse un peu la formation des enseignants. Il faut approfondir ce type de débat là parce que ce nouveau programme là

va entrer en vigueur à un moment donné, puis on va être pris avec des années de temps.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, mesdames, Mme Bernard.

Mme Bernard (Monique): Oui. Je voudrais dire, au sujet du nouveau programme...

La Présidente (Mme Blackburn): Je vous donne la balle.

Mme Bernard (Monique): Je voudrais dire, au sujet du nouveau programme, justement, je vais juste parler de rigueur d'abord. Je suis entièrement d'accord qu'il faut de la rigueur intellectuelle avec les élèves, qu'il faut, bon... Ça, je suis tout à fait d'accord avec ça, ce qui ne veut pas dire, cependant, de reprendre nos méthodes de quand, nous, on a commencé à enseigner, là. Bon.

M. Charbonneau (Bourassa): Pourquoi pas? C'est comme ça...

Mme Bernard (Monique): Tout change, partout. Ça, on l'a expliqué tantôt, justement, là. Alors...

M. Charbonneau (Bourassa): Mais, du lait, ça a toujours été bon pour les enfants dans les années cinquante, puis...

Mme Bernard (Monique): Oui, oui...

M. Charbonneau (Bourassa): ...les enfants des années quatre-vingt-dix. Du lait, c'est toujours bon.

La Présidente (Mme Blackburn): Alors, si vous permettez, on va laisser Mme Bernard répondre, ensuite, M. Kieffer.

Mme Bernard (Monique): C'est que, dans votre exposé, il y avait différents points auxquels je tiens beaucoup, là. Par exemple, quand vous avez dit que le français, comment c'est important pour les autres disciplines, bien, alors, ça, il faut le véhiculer, ce message-là. Des gens le savent, mais, rendu dans une école, le professeur de français n'a droit à rien, rien, rien de spécial par rapport aux autres matières. Et ça devrait être autrement que ça. Et, ça, il faut faire comprendre ça aux autres enseignants que c'est au bénéfice de leurs élèves dans leur discipline s'ils connaissent mieux le français. Bon. Première chose.

Vous avez parlé de mauvais enseignants, là, en tout cas d'enseignants... Je pense que, dans l'enseignement comme dans toutes les professions et dans tous les métiers, il y en a d'excellents, de très bons, puis il y en a qui se sont entraînés les pieds pendant toute leur carrière. Je voulais le signaler parce que c'est... Je ne dis pas que c'est ce que vous avez fait, là, mais je dis que les

médias... et ça m'amène aux nouveaux programmes, parce que c'est facile, permettez-moi l'expression, le mot, de charrier en éducation. Parce que tout le monde est allé à l'école, tout le monde parle français. Alors, on a tous chacun notre commentaire à faire, on sait tous comment il faudrait enseigner le français, même si on n'est pas enseignant.

Et, par rapport au nouveau programme, justement, on le dit dans le mémoire. Bien sûr que ce n'est pas, bon, la perfection, là, qui est tombée sur la table, mais il faut être très vigilant entre ce qui est publié, ce qui est dit dans les médias et ce que les praticiens en pensent. Parce que je me souviens, dans l'autre programme, les élèves de cinquième secondaire devaient lire des éditoriaux, et on avait lu dans les journaux après qu'en classe on n'avait pas à former des éditorialistes. C'est vrai, ce n'est pas en cinquième secondaire qu'on forme des éditorialistes. Mais, vous voyez, il y a toujours cette part-là qui fait partie du monde des médias, mais avec laquelle il ne faut pas se laisser prendre. Bon, peut-être qu'Hélène voulait ajouter de quoi.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien, le nouveau programme, Mme Nolin, votre avis.

Mme Nolin (Hélène): C'est un programme éminemment exigeant. Et ce que vous avez compris, Mme Blackburn, c'est qu'il était révolutionnaire. Et je pense qu'il y a des enseignants d'expérience qui ont besoin, comme je l'ai dit tout à l'heure... Ils doivent se confronter à d'autres et à de merveilleuses autres connaissances qu'on a actuellement sur le langage et sur l'apprentissage du langage, sur l'apprentissage de la lecture, sur l'apprentissage de l'écriture. Nous n'avions pas ces données, nous n'avions pas ces connaissances sur l'apprentissage comme tel, nous n'avions pas ça il y a 20 ans. Nous savons sur le cerveau humain des choses, maintenant... Depuis 10 ans, les connaissances se sont développées comme il ne s'était pas fait depuis mille ans. Nous savons des choses maintenant que nous devons prendre en compte, y compris sur le langage, y compris sur le cerveau, sur le fonctionnement du cerveau. Ce programme met les enseignants devant cette nouvelle approche... pas cette nouvelle approche, cette nouvelle étude du langage. Il est très exigeant, et le commentaire que j'entends d'enseignants honnêtes, c'est: Mon Dieu! Comment on va faire pour faire tout ça? Alors, on est loin d'être pessimistes, sauf qu'il fait appel... il est exigeant pour les enseignants et ils devront se mettre à jour.

• (18 h 40) •

Et, si vous me permettez, là, il y a quelque chose que, moi, je déplore dans ce monde actuel, là. Autant nous avons exprimé dans notre mémoire que les directions d'école devaient assumer un leadership pédagogique, à l'école, il faut entendre des gens parler d'objectifs pédagogiques, il faut entendre des gens parler de la beauté des élèves, il faut entendre des gens parler de réussite, mais de manière totale et non pas de degré de

réussite à un examen. Nous savons très bien que les élèves réussissent des examens et ne savent pas ce qu'ils ont réussi. C'est connu et ça se prouve très facilement.

Autant nous avons parlé du leadership, du besoin de leadership pédagogique des directions d'école — et, à ce titre-là, elles ont besoin de formation et de perfectionnement — autant nous avons besoin d'un leadership pédagogique mené par le ministère de l'Éducation. Or, un ministère de l'Éducation qui ne prend pas position, qui attend des années avant de lui-même s'informer sur les connaissances, avant de se mettre à jour, hein, qui croit en ses fonctionnaires — j'entendais un monsieur, tout à l'heure, les défendre — qui croit que ces gens-là ont la compétence qu'il faut pour l'informer, qui croit qu'il y a du monde suffisamment compétent pour l'aider à se mettre à jour, tant qu'on a un ministère de l'Éducation qui veut ménager la chèvre et le chou, qui n'affiche pas l'exigence du renouvellement en même temps qu'il donne les conditions favorisant le renouvellement, je soutiens qu'il y a quelque chose là qui est à faire et qui est déplorable au Québec. Ce qui ne veut pas dire qu'il faut s'en aller encore une fois vers une grande centralisation, hein. Je ne dis pas qu'il faut retourner là, mais je dis qu'un leadership pédagogique national, ça se doit d'exister, et il y a quelque chose à faire de ce côté-là pour ce qui est du programme, donc.

Je voudrais ajouter quelque chose sur notre mémoire comme tel. Pour une des rares fois, parce que l'AQPF se commet rarement de cette manière-là, nous avons osé parler en tant qu'éducateurs enseignant le français. Nous avons pris la peine de parler de l'école, et non pas uniquement de l'enseignement du français. Nous ne sommes pas venus défendre notre domaine, nous sommes venus parler avec vous d'éducation, de conditions de réussite, y inclus l'apprentissage du français, ce qui veut dire que, dans les autres disciplines, les enseignants doivent acquérir des compétences qu'ils n'ont pas. Et ces compétences n'appartiennent pas aux profs de français uniquement. Ce n'est pas en classe de français que j'apprends à lire des documents historiques, ce n'est pas en classe de français que j'apprends à faire des rapports de laboratoire. C'est en classe de sciences que j'apprends à faire des laboratoires et c'est en classe d'histoire que j'apprends à lire des documents d'histoire. Et, si je ne le fais pas là, je ne l'apprendrai pas. Je n'ai que cinq heures par semaine, ou enfin, peu importe, là, mais un temps limité d'heures en français dans une semaine. Mais, s'il est vrai que le français est partout, ce que nous osons dire et ce que M. Charbonneau avance et défend, alors, s'il est vrai qu'il est partout, c'est partout qu'il doit s'apprendre. Et s'apprendre, ça veut dire se faire, s'en préoccuper, y donner de l'importance et aider l'élève à apprendre à lire, par exemple, un document d'histoire. J'espère que vous comprenez que c'est un exemple.

La Présidente (Mme Blackburn): Mais je ne veux...

Mme Nolin (Hélène): Je n'en veux pas à la classe d'histoire, là.

La Présidente (Mme Blackburn): Merci, Mme Nolin. M. Kieffer.

M. Kieffer: Bonjour, mesdames. La perception que j'ai de votre mémoire — vous me corrigerez si j'ai tort — j'ai pris la peine de l'écrire, parce qu'elle est très courte. Alors, pour moi, votre mémoire est une réflexion quasi philosophique, pour ne pas dire purement philosophique, sur des principes de base qui doivent guider ou encadrer la relation maître-élève. C'est beaucoup plus comme ça que je le perçois, et je pense que vous vérifiez un peu ça à la fin, là, dans ce que vous venez de dire ou lorsque vous nous avez annoncé que vous aviez relevé le défi de parler de la pédagogie, et non pas du programme de français comme tel. J'ai même relevé des accents platoniques, par exemple lorsque vous faites référence à: La réalité n'existe pas, ce n'est que la perception de cette réalité-là que nous transmettons. C'était même ubuesque lorsque vous avez parlé tantôt des silences qui faisaient partie du discours. Et ça nous laisse quelque part sur notre faim dans la mesure où on se serait aussi attendu à ce que vous nous disiez concrètement: Le français est un élément essentiel et fondamental dans l'apprentissage au sens le plus large du terme, et qu'est-ce qui ne marche pas et qu'est-ce qu'il faudrait qui marche. Peut-être bien qu'il ne faudrait pas se poser ce type de questions là; peut-être qu'il faut plus réfléchir sur ce que vous nous dites du rapport maître-élève, de la nécessité du rapport quasi amoureux entre l'élève et le maître, au sens le plus noble du terme, évidemment, le respect. Moi, ça, ça me nourrit. Ça me va. Et peut-être que ce sont ces questions-là aussi, quel que part, qu'il faut se poser et qu'il faut que les enseignants, les parents et l'État se posent.

C'était beaucoup plus un commentaire, je n'ai pas de question spécifique. J'ai apprécié, j'ai beaucoup apprécié votre réflexion. Merci.

Mme Nolin (Hélène): Est-ce que je peux ajouter quelque chose à ce commentaire?

La Présidente (Mme Blackburn): Oui, bien sûr, Mme Nolin.

Mme Nolin (Hélène): Nous avons quand même dit des choses importantes sur l'enseignement du français. C'est parce que, ce que je disais tout à l'heure, qui est là, c'est vrai que nous avons osé, pour une fois, faire autre chose que de parler du français. Nous avons parlé généralement de l'éducation, dans laquelle éducation nous voyons l'apprentissage du français. Mais nous avons quand même parlé de l'enseignement du français. Nous vous avons dit, entre autres choses, que depuis 25 ans, au Québec, on continue de diminuer le temps consacré à l'enseignement du français et que, ce faisant, on n'a pas accru l'intervention des autres enseignants

dans l'apprentissage du français. Et c'est vérifiable, cela. Entre autres, M. Mercier est ici, qui pourrait éventuellement donner des commentaires sur cela.

Nous vous avons dit, et c'est sérieux, qu'il y a une importante mise à jour des enseignants de français qui est à faire. Monique a dit: Voilà une belle occasion, quand arrive un programme, de le faire. Je conçois bien, et mes patrons... quelques-uns, en tout cas, ou quelques-unes qui ont déjà été des enseignants de français disent: Bien oui, mais j'ai déjà enseigné le français. Bien sûr que tu as déjà enseigné le français. Il y a des profs de sciences qui ont déjà enseigné les sciences, aussi, mais qui voient bien que la science a évolué et qui ont toutes les misères du monde, si vous me permettez ma passion, qui ont toutes les misères du monde à croire que, la science, c'est autre chose que d'apprendre à résoudre des problèmes avec des formules, et qui ne voient pas et qui n'embarquent pas dans ce merveilleux monde de découverte du monde par les jeunes et de compréhension du monde dans lequel ils vivent. Ils en sont encore, pour un certain nombre d'entre eux, à sortir leurs manuels et à apprendre des formules aux élèves. Mais la réflexion sur la relation entre la science et la société, ce qui fait partie de leur programme, ce n'est pas nécessaire, ça, c'est du temps perdu, c'est de la situation de communication, comme dirait M. Charbonneau. Et, pourtant, c'est essentiel.

La compréhension du temps et cette nouvelle compréhension du temps qu'on n'avait pas et qu'on commence à avoir... Si vous avez regardé l'émission, il n'y a pas tellement longtemps encore, du fameux professeur scientifique québécois qui a bouleversé son maître de sciences en Europe par ses nouvelles découvertes sur le temps et sur l'implosion de la terre, c'est ahurissant. Est-ce qu'on parle de ça aux élèves en classe, en quoi, ça, ça accroît ou décroît notre conscience existentielle comme êtres humains du XXI^e siècle? Les jeunes sont aux prises avec ça. Qu'est-ce qu'on fait des problèmes de sciences ou, si on fait de l'éveil à la science, de la compréhension du monde?

Alors, c'est un peu ça qu'on vous a dit aussi. On peut enseigner le français en faisant des règles de grammaire détachées de tout. Il faut en faire. Je ne voudrais surtout pas que M. Charbonneau me dise que j'ai dit qu'il ne fallait pas en faire. Il faut en faire, sauf que ça ne sert à rien, des règles de grammaire, si je n'arrive pas à écrire convenablement. Or, pour écrire convenablement, il faut que j'écrive souvent. Or, je n'ai pas le temps, à l'école, d'écrire souvent. Puis, à l'extérieur de l'école, j'ai autre chose à faire que ça. J'ai la télévision, j'ai mes amis, j'ai, j'ai, j'ai, j'ai, hein. Bon. J'ai la musique, monde absolument important chez les jeunes d'aujourd'hui.

Donc, il faut écrire, et écrire, et écrire, et écrire, et revenir sur son écriture, corriger son écriture. Combien de temps passez-vous à relire vos textes, si vous en faites? En tout cas, moi, j'en fais. Mais c'est vraiment très, très exigeant que d'écrire. Et la personne qui me dit qu'elle ne passe pas de temps à écrire, qu'elle écrit

du premier jet parfaitement, je m'excuse, mais je n'arrive pas à y croire, je ne crois pas à la qualité de cette langue-là. Si on veut parler de rigueur, si on veut parler d'excellence, si on veut parler d'exigence, nous avons, tout adultes que nous sommes, à corriger nos textes. Et, quand je corrige des textes de professeurs d'université de 50 ans et de 55 ans et de 60 ans, je vous avoue que j'ai des problèmes et je me pose de sérieuses questions.

● (18 h 50) ●

Mais je dis aussi, par le même moment, que c'est à l'université que j'ai appris à écrire. Je, Hélène Nolin, ai appris à écrire à l'université. J'avais écrit dans ma jeunesse, bien sûr, j'avais écrit à l'école, bien sûr, mais c'est à l'université qu'on m'a... ce qui est surprenant, ça n'arrive pas à tout le monde. Je suis exceptionnelle, probablement, parmi les quelques exceptions. C'est à l'université, sans cours de création littéraire, en cours de linguistique, dans des cours de toutes sortes de choses, là, qu'on m'a permis de développer ma confiance dans ma capacité de scripteur. J'étais en cours de linguistique, pourtant. Alors, donc, ça arrive aussi à l'université que des gens sachent écrire.

La Présidente (Mme Blackburn): Bien. Est-ce qu'il y a d'autres questions? Je pense qu'on a fait le tour du sujet. Il faut aussi avouer que, l'heure étant avancée et que nous sommes assis ici depuis déjà 14 heures et que nous devons... nous sommes ici, en fait, depuis 10 heures ce matin. Je voudrais vous remercier de votre participation aux travaux de cette commission, vous dire que j'ai retenu un certain nombre de choses qui font appel beaucoup au changement de mentalité, d'attitude, de culture. J'ai retenu ça. Et avec délicatesse, vous nous avez rappelé que les autres professeurs, à défaut de faire des professeurs de français, pourraient, à tout le moins, mieux maîtriser et enseigner le vocabulaire propre à leur discipline. Je trouve que, là, on fait un bout de chemin. Sans avoir les mêmes exigences à leur l'endroit qu'à l'endroit des professeurs de français, je retiens ça. Je vous remercie de votre participation à notre commission.

Mme Nolin (Hélène): Merci de nous avoir invitées.

La Présidente (Mme Blackburn): Mesdames, messieurs, la séance de la commission est ajournée sine die.

S'il vous plaît, avant de quitter, je voudrais juste vous informer, les membres de la commission, vous allez avoir une note demain, il y a une réunion prévue pour le mercredi 11 septembre. En matinée, nous prévoyons voir le rapport des audiences et, en après-midi, travailler aux recommandations de la commission.

(Fin de la séance à 18 h 53)