



ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION

TRENTE-SIXIÈME LÉGISLATURE

Journal des débats

de la Commission permanente de l'éducation

Le mercredi 5 septembre 2001 — Vol. 37 N° 12

Examen des orientations, des activités et de la gestion
de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

**Président de l'Assemblée nationale:
M. Jean-Pierre Charbonneau**

QUÉBEC

Abonnement annuel (TPS et TVQ en sus):

Débats de l'Assemblée	145,00 \$
Débats des commissions parlementaires	500,00 \$
Pour une commission en particulier:	
Commission de l'administration publique	75,00 \$
Commission des affaires sociales	75,00 \$
Commission de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation	25,00 \$
Commission de l'aménagement du territoire	100,00 \$
Commission de l'Assemblée nationale	5,00 \$
Commission de la culture	25,00 \$
Commission de l'économie et du travail	100,00 \$
Commission de l'éducation	75,00 \$
Commission des finances publiques	75,00 \$
Commission des institutions	100,00 \$
Commission des transports et de l'environnement	100,00 \$
Index (une session, Assemblée et commissions)	15,00 \$

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

Consultation des travaux parlementaires de l'Assemblée ou des commissions parlementaires sur Internet à l'adresse suivante:
www.assnat.qc.ca

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 mercredi 5 septembre 2001

Table des matières

Exposé de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial	
M. Jacques L'Écuyer, président	1
Mme Louise Chené, commissaire	4
Discussion générale	6
Mise au point sur le fait de revoir à la baisse le niveau des cours	6
Mandat et fonctionnement	7
Perception de l'évaluation des programmes	8
Taux de réussite pour l'obtention d'un diplôme dans la durée prévue	9
Suivi des recommandations	11
Améliorations à apporter au système d'éducation	15
Guide d'évaluation institutionnelle	17
Résultats des modifications aux cours dispensés en formation générale	19
Taux de réussite pour l'obtention d'un diplôme dans la durée prévue (suite)	20
Évaluation et formation du corps professoral	24
Cote de performance des collègues	27
Politiques institutionnelles d'évaluation des programmes	29
Relations entre les réseaux d'enseignement	29
Diminution de la clientèle scolaire	30

Autres intervenants

M. Jean-François Simard, président suppléant
M. Stéphane Bédard, président suppléant

Mme Margaret F. Delisle
M. Jacques Chagnon
M. Serge Geoffrion
M. Rémy Désilets
Mme Solange Charest

* M. Louis Roy, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

* Témoin interrogé par les membres de la commission

Le mercredi 5 septembre 2001

**Examen des orientations, des activités et de la gestion
de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial**

(Quatorze heures cinq minutes)

Le Président (M. Simard, Montmorency): Alors, très bien, chers amis, je constate que nous avons quorum. Vous me permettrez, dans un premier temps, de vous souhaiter la bienvenue.

Mme Delisle: C'est une rentrée parlementaire.

Le Président (M. Simard, Montmorency): En effet, comme le dit à juste titre notre collègue de Jean-Talon, c'est une forme de rentrée parlementaire.

Une voix: Il manque un peu d'élèves.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Oui. Ha, ha, ha! Donc, chers amis, permettez-moi de vous rappeler le mandat de la commission, qui est d'examiner les orientations, les activités et la gestion de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, en vertu de l'article 294 de nos règlements.

Alors, Mme la secrétaire, y aurait-il des remplacements?

La Secrétaire: Oui, M. le Président. M. Marcoux (Vaudreuil) est remplacé par M. Chagnon (Westmount—Saint-Louis).

Le Président (M. Simard, Montmorency): Très bien.

M. Chagnon: ...

Des voix: Ha, ha, ha!

Le Président (M. Simard, Montmorency): Avec grand plaisir. Donc, je ne sais trop, nous pourrions fonctionner peut-être d'abord par des remarques préliminaires, si tant est que certains d'entre vous veuillent en faire avant l'audition de nos invités.

M. Bédard: ...peut-être, que les gens se présentent... fassent leur présentation.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Oui? Très bien. M. le député de Saint-Louis, auriez-vous souhaité faire des remarques préliminaires?

M. Chagnon: Pas du tout, à part de tout simplement souhaiter la bienvenue aux membres de la commission.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Très bien. C'est beau? Alors, madame, messieurs, auriez-vous l'obligeance de vous présenter, s'il vous plaît?

**Exposé de la Commission
d'évaluation de l'enseignement collégial**

M. Jacques L'Écuyer, président

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, M. le Président, oui, je vais vous présenter mes collègues, mes deux collègues commissaires, Mme Chené, qui est à ma droite, M. Roy, qui est mon collègue à ma gauche, ici, qui est aussi commissaire, et, à mon extrême gauche, M. Laberge, qui est le secrétaire général de la Commission. Quant à moi, bien, je suis Jacques L'Écuyer, le président de la Commission.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Alors, M. L'Écuyer, je crois comprendre, pour que ce soit clair pour tous mes collègues, que, suite à une discussion que vous avez eue avec Mme la secrétaire, vous vous attendez à un temps d'à peu près 30 minutes.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est bien ça. C'est ça.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Alors, vous l'avez, cher ami, et nous vous écoutons avec grand plaisir.

M. L'Écuyer (Jacques): Bon. Alors, si vous voulez, je vous présenterai rapidement quelles sont les principales orientations de la Commission par rapport aux objectifs que nous nous étions fixés, où nous en sommes, et je laisserai aussi la parole à mes collègues pour expliquer plus en détail certains aspects du dossier.

D'abord, vous savez que, de par la loi constitutive de la Commission, celle-ci a pour mandat d'évaluer les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, ce qu'on appelle les PIEA, dans les collèges, et les politiques institutionnelles d'évaluation des programmes, les PIEP, puisque chacun des collèges doit avoir ces politiques dans son... en opération, doit les avoir formulées et les mettre en opération. Alors, nous avons le mandat d'évaluer ces politiques, aussi bien dans leur formulation, c'est-à-dire sur papier, que dans leur application.

La Commission a aussi pour mandat d'évaluer les programmes d'enseignement offerts par les établissements d'enseignement collégial, aussi bien publics que privés, aussi bien les programmes de D.E.C. que les programmes d'A.E.C. Dans le cas des programmes de D.E.C., évidemment, cette évaluation est une évaluation de la mise en oeuvre, puisque les objectifs sont déjà fixés par le ministre. La Commission doit rendre compte de ses évaluations aux collèges eux-mêmes, au ministre de l'Éducation et à la population en général, puisque ses avis doivent être rendus publics.

Dès le début, la Commission a choisi d'aborder son mandat en se fixant trois objectifs principaux. Le premier objectif que nous nous étions fixé, c'est:

contribuer à l'amélioration de la pertinence et de la qualité de l'enseignement collégial, des programmes d'enseignement collégial, en particulier. Le deuxième objectif, c'est: contribuer à la reconnaissance de la valeur de l'enseignement collégial. Et, finalement, nous nous étions fixé un troisième objectif, qui est celui de contribuer au développement d'une culture évaluative au sein des établissements eux-mêmes, c'est-à-dire une habitude de réflexion sur ce qu'on fait, sur les objectifs qu'on s'est donnés, sur l'atteinte de ces objectifs.

● (14 h 10) ●

Alors, par rapport à chacun de ces trois objectifs que nous nous étions fixés, la Commission a réalisé une série d'activités, a utilisé une série de moyens pour s'assurer d'atteindre les objectifs. Alors, je commencerai, si vous voulez, par le premier objectif, qui est: contribuer à l'amélioration de l'enseignement collégial. Dans cette perspective, il faut dire que le premier objectif, évidemment, pour nous permettre d'améliorer l'enseignement, il faut dire que les évaluations elles-mêmes mettent une pression sur les collèges de par le caractère public des rapports de la Commission en enseignement collégial. Évidemment, aucun collège n'est particulièrement intéressé à voir ses politiques ou ses programmes qualifiés de piètre qualité. Donc, déjà, ça applique sur les collèges une certaine pression pour qu'ils corrigent les principaux problèmes qu'ils rencontrent.

Mais, pour accroître l'efficacité de l'évaluation, la Commission a choisi d'associer étroitement les collèges à l'identification des principaux problèmes et à la recherche des solutions. À cette fin, la Commission leur a demandé de procéder d'abord à l'autoévaluation de leurs programmes. En d'autres termes, nous demandons aux collèges de commencer par autoévaluer leurs programmes mais à partir évidemment de guides, de guides précis que la Commission elle-même a élaborés. Ces guides explicitent les critères d'évaluation, la démarche à suivre, les personnes à consulter. Par exemple, il suffit pas de dire que telle chose va bien; nous voulons savoir sur quoi le collège s'appuie pour affirmer que tel enseignement est de bonne qualité ou que tel programme répond aux objectifs, répond aux besoins du marché du travail. Nous demandons des consultations, des... Donc, ces guides précisent les consultations à effectuer.

La Commission a, par la suite, visité chacun des établissements pour valider les rapports d'autoévaluation et formuler son propre jugement, accompagné de recommandations, suggestions et invitations. Donc, déjà, l'autoévaluation permet à un collège d'identifier un certain nombre de problèmes. La Commission continue en faisant des recommandations, des suggestions et des invitations. Donc, dans le cadre de ses visites, la Commission a porté une attention particulière à l'évaluation des apprentissages et à l'application de la politique d'évaluation des apprentissages, puisque, lorsqu'on est dans un programme, on peut aller jusqu'à examiner comment les élèves ont été évalués, si l'évaluation mesure bien l'atteinte des objectifs des programmes d'enseignement.

Dans le cas des recommandations — les recommandations touchent habituellement les problèmes les plus importants — la Commission demande aux établissements

de lui faire part des gestes posés pour corriger les problèmes. Elle ordonne, à cette fin, un laps de temps suffisant pour apporter les améliorations souhaitées, et par la suite nous demandons aux collèges de nous informer des gestes qu'ils ont posés et nous examinons, dans cette perspective, si les gestes répondent bien ou permettent bien de corriger les problèmes.

Lorsque la Commission est satisfaite des améliorations apportées, elle l'indique publiquement et, le cas échéant, révisé son jugement d'ensemble. Parce que, dans certains cas, on va porter un jugement dans lequel on dit: Un programme est problématique, mais, si le collège a appliqué les corrections nécessaires, bien, on va réviser. Alors, c'est ainsi que certains programmes initialement qualifiés de problématiques ou de «forces et faiblesses» ont par la suite été reconnus comme étant des programmes de qualité. Dans les cas les plus graves, la Commission d'évaluation n'hésite pas à retourner visiter un collège pour s'assurer que les améliorations sont suffisantes. Nous l'avons fait dans un certain nombre de collèges publics et privés pour nous assurer que vraiment la situation s'était suffisamment améliorée.

Jusqu'à maintenant, la Commission d'évaluation a évalué cinq programmes de D.E.C., programmes d'informatique, de services de garde, de sciences humaines, de techniques administratives et la composante de formation générale. Elle a aussi évalué une panoplie de programmes d'attestation d'études collégiales — les A.E.C. — offerts tant dans les établissements publics que privés. Tous les collèges sauf les plus récents ont été visités dans le cadre de ces évaluations, et, dans la plupart des cégeps en particulier, la Commission a fait cinq visites ou a évalué au moins cinq programmes. Dans la majorité des cas, l'évaluation est terminée, ce qui veut dire que les collèges ont apporté les améliorations requises.

Ainsi, dans le programme d'informatique et le D.E.S.G., les services de garde, qui sont les deux premiers programmes que nous avons évalués, en informatique, bien, 50 des 54 collèges sont maintenant jugés de qualité; en services de garde, c'est 27 sur 30; en sciences humaines, 42 sur 66. Et évidemment, ça veut dire qu'il y a des améliorations qui sont encore requises, dans certains cas. Donc, ça, c'est la façon dont nous nous sommes pris pour contribuer à l'amélioration de l'enseignement offert par les collèges.

En ce qui concerne la contribution, notre deuxième objectif, contribuer à la reconnaissance de la valeur de l'enseignement, à cette fin, la Commission publie in extenso sur son site Web tous ses rapports d'évaluation. En outre, au terme de l'évaluation d'un programme, dans tous les établissements qui l'offrent — ainsi, lorsqu'on va en informatique ou en services de garde ou en sciences humaines — la Commission publie un rapport synthèse qu'elle rend public lors d'une conférence de presse. Le dernier en date, c'est la composante de formation générale. Je sais que c'est un sujet qui vous intéresse en particulier. Enfin, à mesure que les établissements apportent des améliorations à leurs programmes, la Commission le signale sur son site Web, comme je le disais, précédemment.

Finalement, le troisième objectif, c'était de contribuer au développement d'une culture d'évaluation dans les collèges. La raison de cet objectif, c'est que

nous sommes bien conscients que, compte tenu du nombre de programmes qui sont offerts dans les collèges, c'est presque impossible, dans un laps de temps raisonnable, d'abord, de les passer tous en revue. D'autre part, même si on passe un programme en revue, il reste qu'il revient au collège lui-même de s'assurer continuellement de la qualité de son programme. C'est pas juste la Commission, là, qui peut faire ces genres de choses-là. Alors, nous avons pensé que c'était très important d'amener les collèges à poser... à examiner de façon continue leurs programmes et de procéder aux ajustements nécessaires à mesure qu'ils se présentent.

Alors, dans cet esprit, nous avons demandé aux collèges de procéder à leur autoévaluation à partir de guides précis, comme je le disais précédemment. En demandant donc aux collèges de procéder de cette façon pour faire l'évaluation des programmes, la Commission leur a permis de développer une expertise en matière de d'évaluation de programmes. C'est-à-dire que les guides que nous leur avons fournis pour évaluer les programmes comme informatique, comme sciences humaines et autres, ces guides-là, les collèges se les sont appropriés et ça leur a permis de développer une expertise, expertise dont ils se sont par la suite abondamment servis pour élaborer leur propre politique interne d'évaluation de programmes. Alors, si vous regardez les politiques d'évaluation des programmes que chacun des collèges doit avoir et actuellement, vous constaterez qu'on utilise, dans la plupart des cas, un modèle qui est très, très voisin de celui qu'on utilise... la Commission elle-même évaluait... pardon, a mis sur pied.

Deuxièmement, en choisissant comme objet d'évaluation des programmes qui rejoignent un grand nombre d'élèves et un grand nombre de professeurs... Tous les programmes que nous avons évalués jusqu'à maintenant rejoignent au moins 30 collèges. Le moins... le plus limité, c'était services de garde qui rejoignait une trentaine de collèges; informatique, c'est 54; sciences humaines, c'est à peu près 75 collèges; la composante de formation générale, c'est 87, je crois, c'est ça; et techniques administratives, c'est du même ordre. Alors, nous avons donc choisi des programmes qui rejoignent un très grand nombre d'élèves et un très grand nombre de professeurs, et, de cette façon-là, la Commission a sensibilisé une large fraction du personnel des collèges à la nécessité et aux avantages potentiels des évaluations.

Troisièmement, et ça, c'est un point qui est non négligeable, nous utilisons, lorsque nous faisons des visites d'établissement, des experts qui proviennent du milieu collégial. Et, de cette façon, on a utilisé quelques centaines de professeurs d'expérience — évidemment, on prend pas les derniers venus — issus du milieu collégial, et la Commission a ainsi contribué, en utilisant ces experts, à diffuser des bonnes pratiques d'évaluation.

De plus, dans le cadre de son évaluation sur papier des politiques d'évaluation de programmes et de celles en cours à l'application des PIEP — c'est-à-dire qu'actuellement nous faisons l'évaluation de l'application des politiques d'évaluation de programmes des collèges — la Commission insiste ou a insisté beaucoup sur l'importance de suivre régulièrement l'état de santé d'un programme à l'aide d'indicateurs et de procéder périodiquement à l'évaluation approfondie de chacun

des programmes d'enseignement. C'est-à-dire que, lorsqu'un collège nous soumet, comme il doit le faire, sa politique d'évaluation de programmes, parmi les choses que nous lui demandons d'avoir dans sa politique, c'est un système d'indicateurs qui lui permet de suivre l'état de santé de son programme. Et, d'autre part, nous exigeons que chacun des collèges évalue chacun de leurs programmes sur un cycle, là, d'un maximum une dizaine d'années. C'est-à-dire que chacun des programmes doit être évalué en profondeur au moins une fois à tous les dix ans. Ça, c'est une des obligations pour reconnaître qu'une politique est de bon aloi.

● (14 h 20) ●

Enfin, compte tenu que certains problèmes ne relèvent pas spécifiquement de l'un ou l'autre des programmes mais plutôt de l'établissement dans son ensemble, la Commission a enclenché, au cours de l'année dernière, une opération d'évaluation institutionnelle. C'est-à-dire que nous avons développé un guide. C'est une opération qui rejoint tous les collèges qui offrent le D.E.C. Nous avons développé un guide. Et, dans le cadre de cette évaluation, nous invitons l'établissement à examiner l'ensemble de ses activités et de ses services, grosso modo, de son fonctionnement, à la lumière de sa mission, à la lumière de ses objectifs propres, dans le but de déterminer s'ils contribuent optimalement — ces services et ces activités — à l'atteinte des objectifs et s'ils sont adaptés à l'évolution du contexte dans lequel le collège se situe. Alors, vous voyez que cette dernière opération, qui est beaucoup plus large, qui touche l'ensemble du collège, devrait nous permettre, encore une fois, de sensibiliser non seulement les professeurs et les programmes, mais aussi l'ensemble des services du collège à la nécessité de continuellement réfléchir à la bonne marche de leurs activités.

Alors, pour être maintenant plus précis quant aux dernières opérations que nous avons en marche ou que nous venons de terminer, nous avons évalué un programme d'Attestation d'études collégiales dans chacun des établissements privés non subventionnés. C'est une opération qui nous a permis de joindre une trentaine, trente et quelques collèges privés non subventionnés. Ce sont des collèges qui offrent des programmes d'A.E.C. seulement à des clientèles adultes, habituellement. Alors, vous avez des collèges comme CDC, Delta. Enfin, il y en a toute une panoplie, là, de ces collèges. Donc, ce programme nous a permis, donc, de toucher chacun des collèges. Cette opération d'évaluation s'est terminée en l'an 2000; nous avons publié le rapport synthèse en 2000.

Nous avons ou nous avons presque en parallèle, en marche l'évaluation de la composante de formation générale des programmes de D.E.C.. Cette opération s'est terminée au début de la présente année, donc elle s'est terminée... le rapport synthèse a été publié à la fin de janvier 2001. Ça, c'est une opération... c'est certainement l'opération de la plus grande envergure qu'a menée la Commission, puisque ça nous a amenés à visiter 87 établissements, collèges privés, publics, constituantes de collèges. Donc, c'est une opération importante.

Nous avons actuellement en cours l'évaluation de l'application des politiques institutionnelles d'évaluation de programmes. Nous avons demandé à chacun

des collèges de choisir un programme parmi ceux qu'ils offrent et de l'évaluer en utilisant leur propre politique d'évaluation de programmes et nous allons sur place pour commenter, pour nous assurer de la valeur de cette évaluation.

Et, finalement, comme je le disais tout à l'heure, nous avons enclenché une opération d'évaluation institutionnelle. Nous avons remis le guide aux collèges à la fin de l'an dernier et nous avons demandé aux collèges de procéder à leur autoévaluation. Évidemment, c'est une opération d'un caractère un peu différent, puisque les collèges sont des organisations qui peuvent varier beaucoup de... Vous avez des tous petits collèges privés qui offrent de l'enseignement à une certaine d'étudiants et vous en avez, à côté, des collèges publics, qui touchent à l'enseignement régulier et aux adultes, une quinzaine de milles étudiants. Alors, forcément, il faut des guides qui sont un peu particuliers pour ces types d'établissements.

Alors, si vous voulez, pour continuer, je laisserai mes collègues vous dire quelques mots des opérations qui sont en cours. Mme Chené est responsable de l'évaluation de... était responsable de l'évaluation de la formation générale; M. Roy, de l'application de la PIEP et des petits établissements. Alors, ils pourront vous en dire quelques mots.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Monsieur? Madame? Mme Chené.

Mme Louise Chené, commissaire

Mme Chené (Louise): Il semble que ça va être madame.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Oui.

Mme Chené (Louise): Alors, je vais vous parler brièvement de l'opération d'évaluation de la formation générale. C'était dans la foulée du renouveau de l'enseignement collégial qui, en 1993, avait mené à des changements importants pour l'ensemble des collèges. Ces changements-là étaient orientés vers une stratégie de la réussite. Ces changements-là mettaient un accent important sur les programmes d'études et favorisaient une approche intégrée. Et enfin ces changements-là menaient à l'identification par le ministre d'objectifs et de standards précis. Ce changement-là, majeur, qu'on appelle l'approche par compétence, allait en fait enclencher toute une série de modifications dans les stratégies d'enseignement, l'évaluation certificative et toutes sortes de dimensions qui touchaient de près l'enseignement.

Or, les premiers changements se sont appliqués en formation générale. Non seulement a-t-on, à la faveur des lois sur le règlement des études, des lois aussi sur les collèges, changé la teneur de la formation générale, on a réduit la place qu'y occupaient certaines disciplines comme, par exemple, la philosophie, qui est passée de quatre cours à trois, l'éducation physique, qui est passée de quatre, à deux puis à trois, et on a aussi ajouté dans la formation générale obligatoire deux cours d'anglais. À cela s'ajoutaient aussi, bien entendu, les mêmes quatre cours de langue et littérature, mais dont la perspective

était véritablement centrée sur une approche progressive pour les jeunes. Donc, les premiers changements se passent en formation générale et ils ont des effets marqués.

Bon. Prenons, par exemple, la définition d'objectifs et de standards ministériels. Bien, il fallait changer toute la stratégie pédagogique parce qu'on allait mesurer les compétences des élèves et non pas leur dispenser un enseignement dont on vérifierait par la suite que les élèves étaient capables de le répéter de mémoire ou par écrit. Et enfin ces changements-là pédagogiques impliquaient aussi une autre dimension. C'est que, dans la mesure où le renouveau voulait centrer l'enseignement collégial sur les programmes d'études, il fallait faire la place de la formation générale, qui compte quand même pour une année dans la formation d'un programme de niveau collégial, qu'il soit technique ou préuniversitaire, et, donc, ça allait amener aussi des modifications de structures, de la mise en place, des efforts de concertation. Bref, c'est le lieu, dans les collèges, où les changements ont été implantés le plus rapidement.

Bien sûr, en 1996, au moment où la Commission a décidé de poser un regard sur la mise en oeuvre de la formation générale, c'était trois ans après l'implantation de la formation générale renouvelée et c'était dans le but, d'une part, d'avoir une vue d'ensemble de la formation collégiale, puisqu'on avait, jusque-là, évalué surtout la dimension de formation spécialisée des programmes d'études, mais c'était aussi pour juger du degré d'implantation des changements et en évaluer les résultats.

Trois grandes questions se posaient alors aux réseaux — aux réseaux, au pluriel — et à ces représentants qui étaient membres du comité consultatif que la Commission s'était donnés, des questions concernant la cohérence de la formation générale, des questions concernant la possibilité d'avoir une véritable approche-programme par le biais de la formation générale et enfin le degré de réalisme et de réalisation des modifications pédagogiques qui étaient nécessaires parce qu'on avait défini des objectifs et des standards ministériels. Donc, cohérence. Ensuite de ça, on avait la question aussi de l'impact de la réussite des cours de formation générale. Vous savez que c'est un leitmotiv qui est revenu souvent que la réussite en formation générale avait des impacts majeurs sur la capacité des élèves de diplômé en durée prévue, voire de diplômé tout court.

Alors, c'était les grands objets qu'on voulait évaluer; ce que nous avons fait. On faisait état tantôt que nous avons visité 87 établissements ou constituantes. Il y avait 49 collèges publics, 20 collèges privés, six instituts dépendant d'autres ministères. Et nos rapports se sont basés sur l'expertise de 89 experts en provenance des universités, des collèges et des socioéconomiques. C'est basé aussi sur des questionnaires auxquels ont répondu de très grands nombres d'élèves, notamment un questionnaire général sur leur perception de la formation générale qui a été adressé... enfin, pour lequel on a eu 7 000 réponses des élèves.

Les résultats généraux. De façon générale, on peut dire que, dans l'ensemble, le renouveau s'est bien implanté. On a émis un verdict de qualité, à ce moment-là,

pour 60 établissements; 22 se sont vu reprocher quelques faiblesses, donc; et enfin cinq ont été jugés problématiques.

● (14 h 30) ●

Des résultats particuliers. Je vais y aller rapidement sur certains qui nous semblent plus spécifiquement liés à l'avenir. Il y a une réelle prise en compte des intentions éducatives qui découlent du renouveau, c'est bien enclenché. Cependant, on a noté quelques problèmes. On a noté des problèmes en langue d'enseignement et littérature, et plutôt en français qu'en anglais, notamment le fait que le contenu du premier cours s'avère trop ambitieux dans son contenu, et surtout pour les élèves qui arrivent mal préparés, que cela a pour effet de créer un taux d'échec important, 25 % des élèves qui s'inscrivent pour la première fois au collégial échouent leur premier cours de français.

Alors, on a fait deux recommandations. On a fait une recommandation de modifier le devis, le devis ministériel, afin de permettre, comme c'est le cas dans les collèges anglophones, qu'à l'intérieur du premier cours on offre deux options: l'une, comme c'est le cas actuellement, axée sur la littérature et la perspective sociohistorique de la littérature, mais l'autre, pour ceux dont la maîtrise... non pas la maîtrise du français grammatical, mais la maîtrise de la structuration de la langue serait insuffisante, donc, pour ces élèves, une autre option axée sur la consolidation de la structure et du français écrit par un accent sur la production d'écrits, toujours dans le domaine de la littérature. C'était notre première recommandation, mais, comme cette recommandation-là accordait une part plus importante à la pratique de l'écrit ou de l'écrit analytique pour un certain groupe d'élèves, on recommandait en outre que, dans ces groupes d'élèves, l'on réduise le nombre d'élèves faisant partie de ces groupes-là de façon à pouvoir leur assurer, pour ce premier cours, un encadrement plus serré, une pratique plus extensive, des corrections significatives et enfin, on l'espère, améliorer leurs possibilités de réussir.

Une chose qu'il faut dire aussi, c'est que ça a d'autant plus d'importance, ce premier cours de français, qu'une étude approfondie de la cohorte de 1994 — c'est-à-dire ceux qui se sont inscrits en 1994, que leur est-il arrivé entre 1994 et 2000 — nous a montré que 50 % des étudiants... c'est-à-dire 70 % des étudiants qui ne réussissent pas le premier cours de français ne terminent pas leur diplôme. Il y a donc un indicateur très important qui est pas nécessairement un indicateur de grammaire et d'orthographe, mais qui est un indicateur de maturité de la pensée sur laquelle il nous a semblé qu'il fallait agir.

Des problèmes aussi en philo, mais d'un autre ordre. En philosophie, le problème est plus grand du côté de la motivation et de l'intérêt des élèves, toujours pour le premier cours. Le contenu du premier cours est axé sur l'étude de la rationalité par l'analyse des grands auteurs et, donc, pour certains élèves, même une bonne proportion d'élèves, d'un accès plus difficile. Si on se rappelle qu'une des critiques que l'on entend souvent, c'est que les jeunes, dans certaines écoles secondaires, lisent peu, imaginez quand ils arrivent dans leur premier cours de philo et qu'on leur donne Le Banquet de Platon à lire et à analyser, c'est un peu rébarbatif.

Alors, il reste quand même important que les jeunes apprennent à lire des textes et qu'ils apprennent à les analyser. Toutefois, on en fait une recommandation d'introduire dans ce cours-là, comme pour les deux autres cours, comme c'est le cas pour les deux autres cours actuellement, une thématique qui rejoindrait les préoccupations des élèves et à travers laquelle on pourrait, un, diversifier les contenus, mais, deux, soutenir l'étude de la rationalité.

Alors, on avait, par exemple, parlé de démocratie, citoyenneté, ou tout autre sujet qui permettrait d'allier en allant chercher quelque chose qui préoccupe les jeunes, ce que d'ailleurs certains professeurs font eux-mêmes sans que ce soit prescrit, en allant chercher l'intérêt des élèves de façon à soutenir leur motivation.

En langue seconde, particulièrement en langue seconde anglais, et là ce ne sont pas des surprises pour vous, on a noté aussi des problèmes importants. Un premier problème, c'est le problème de classement des élèves. Il y a quatre niveaux d'anglais selon l'état de préparation antérieure des élèves, et on a noté un premier problème de classement des élèves, dans la mesure où les tests et les standards de correction des tests ne sont pas uniformes, ça varie selon les établissements. Alors, un élève classé à un niveau ou à un autre peut avoir une préparation antérieure plus ou moins forte, dépendant de la façon dont le test a été administré. On a donc recommandé qu'on standardise le test de classement de telle sorte que les élèves soient classés vraiment, et à travers les réseaux, selon leur niveau.

Deuxième chose, on a noté aussi une très mauvaise préparation antérieure des élèves, très mauvaise préparation qui se caractérise par la chose suivante: 40 % des élèves, au sortir du secondaire, sont classés... étaient classés, à ce moment-là — je pense que c'est encore le cas — dans un ensemble — un ensemble, c'est un cours — qui s'appelait transitoire, c'est-à-dire qui n'avait pas été inventé au début, qui a été ajouté parce que les élèves ne pouvaient pas entrer au premier niveau, et qui maintenant s'appelle premier niveau. Ça va? Et non seulement ça, mais, quand il en rentre 40 % dans le niveau le plus bas, il en rentre à peine 30 % dans le niveau 1. Ça veut dire qu'on a 70 % des élèves qui terminent avec un D.E.C. qui sont classés dans les niveaux les plus bas en anglais. Et ça, ça a un effet de... enfin, qui nous a amenés à nous questionner sur le besoin ou le niveau que devrait atteindre un élève au sortir du collégial dans sa maîtrise de la langue seconde. Le problème existe aussi du côté des anglophones, mais il est moindre.

Nous avons donc recommandé au ministre d'établir un standard minimal, pour l'obtention du D.E.C., de la maîtrise anglaise... de la maîtrise de la langue seconde pour l'obtention du D.E.C. Et nous avons recommandé aussi de permettre aux élèves insuffisamment préparés d'utiliser les unités qui actuellement sont dévolues aux cours complémentaires pour prendre des cours additionnels en anglais et atteindre le seuil minimal. Ça, c'était dans la formation générale commune.

Je vais brièvement... Il y avait des problèmes aussi dans la mise en oeuvre d'une composante fort importante du régime pédagogique et de la formation

générale, c'est la formation propre. Dans un essai de rapprochement entre la formation générale et la formation spécifique, c'est-à-dire la formation spécialisée, le ministre avait voulu que des cours de formation générale soient spécifiquement adaptés au programme d'études. Eh bien, la mise en oeuvre de cela a été plus difficile. On a noté à peu près 50 % des établissements qui, d'une manière ou d'une autre, avaient pas réussi à implanter une formation générale propre suffisamment adaptée au programme d'études. Et ça, c'est particulièrement dans les cours de littérature et de philosophie. Et il faut voir que, là-dedans, il y avait des problèmes d'organisation scolaire — regrouper les gens par programme — et il y avait des problèmes de résistance autant sémantique qu'idéologique à devenir des cours de service ou je ne sais trop.

Alors, c'est aux collègues que nous avons fait des recommandations, des recommandations dont on s'assure actuellement d'un suivi très, très, très étroit. On leur a dit de s'assurer de respecter le Règlement des études et de prendre les moyens pour faire que les cours de la formation propre, quels qu'ils soient, soient adaptés, tel que le précise le règlement des études.

Enfin, il reste la formation complémentaire. Et la formation complémentaire, je l'ai dit tout à l'heure, on voulait mieux utiliser les unités pour faire en sorte que les jeunes prennent des cours d'anglais s'ils en ont besoin, voire qu'on leur permette de s'initier à une troisième langue.

Dernière chose, le cheminement scolaire. J'en ai parlé tout à l'heure. Et, finalement, si on peut synthétiser, on s'aperçoit que toutes les recommandations que nous avons faites aux collègues ou au ministre visent à favoriser la réussite des cours de formation générale en première année pour éviter que 30 % des élèves ne s'inscrivent pas dans le même programme l'année d'ensuite, voire que 17 % d'entre eux abandonnent les études pour un temps.

Depuis ce temps-là, les choses se sont améliorées. Il y a 25 collèges des 75, soit le tiers, pour lesquels l'opération est terminée, c'est-à-dire qu'ils ont donné suite aux recommandations. Il y a quatre collèges qui avaient été identifiés comme ayant des forces et des faiblesses qui sont maintenant reconnus de qualité. Pour les autres, on est à étudier 20 programmes de suivi, et 30 sont à venir au cours de l'automne. Les principaux changements touchent l'adaptation de la formation générale propre, la mise en place de structures de concertation et l'amélioration des plans de cours.

Discussion générale

Le Président (M. Simard, Montmorency): Merci, Mme Chené. Alors, je crois comprendre que se termine ainsi votre présentation. J'aimerais d'ores et déjà, donc, céder la parole à mon collègue le député de La Prairie. Monsieur, à vous la parole.

Mise au point sur le fait de revoir à la baisse le niveau des cours

M. Geoffrion: Alors, bienvenue, M. L'Écuyer, Mme Chené, M. Laberge et M. Roy, bienvenue à cette commission. Je vous demanderai pas de faire

l'évaluation de la couverture des médias suite à la publication de votre rapport, le 1er février dernier, mais, bon, dans la revue de presse que nous avons devant nous, on s'aperçoit que vous l'avez sûrement, également... vous avez également lu tous les articles, les éditoriaux qui ont été publiés. Et là, bon, on a l'impression qu'on en a profité un petit peu pour ressortir un certain nombre de démons, là, qu'on a en dessous de la tête depuis une quinzaine d'années. Bon.

● (14 h 40) ●

Je vous cite quelques titres: *Des cégeps malades*, on parle même d'*Un rapport dévastateur*. Bon, il y a eu toute une série de répliques de la part de la Fédération des cégeps, bref... Bon. *La Fédération des cégeps n'a pas l'intention d'offrir des cours de français plus faciles*. *Pas question de diluer l'enseignement offert*. La valeur... Bon. On en a eu également sur la valeur du diplôme décerné. Bref, une série d'articles, d'opinions qui ont été publiés, jusqu'à ce que, M. le président, vous vous sentiez dans l'obligation, je pense bien, de publier une certaine mise au point, là, le 26 février, dans la page des opinions du journal *Le Soleil: Évaluation de l'enseignement collégial. Revoir à la baisse le niveau des cours: jamais!* Ce n'est pas le titre du journal, mais le titre de votre papier, c'est bien ça. Donc, c'était un «jamais» très clair.

Avant d'aller sur des sujets plus pointus... Et d'ailleurs, bon, le rapport synthèse, bien qu'il fasse état d'un certain nombre de problèmes, que nous ne nions pas, personne, alentour de la table, ici, votre conclusion, dans un communiqué de presse émis par votre organisme: «La Commission peut affirmer que les étudiants reçoivent une formation générale de qualité», et, bon, dans certains établissements, un certain nombre de problèmes, dans 22, dans cinq autres, plus problématiques, il y a une personne qui nie ça... Ce que je veux dire, c'est qu'il y a une différence notable entre ce qui a été publié dans votre rapport et ce que les médias en ont compris jusqu'à votre mise au point, là, après ce mois de février 2001 assez mouvementé.

Sur cette mise au point de revoir à la baisse le niveau des cours, j'aimerais que vous soyez encore plus explicite et que vous nous parliez de ce besoin que vous avez eu de faire cette mise au point, de faire ces précisions, suite à la publication de votre rapport.

Le Président (M. Simard, Montmorency): M. L'Écuyer.

M. L'Écuyer (Jacques): Je dois vous dire d'abord que la mise au point serait venue plus vite si ça avait été plus facile de convaincre les journaux de la publier. Parce que je dois vous dire que c'est pas très simple, quand les journalistes ont choisi un angle d'approche vis-à-vis d'un rapport... Ça a été très difficile. *La Presse*, par exemple, qui a été particulièrement violente à l'égard de ce rapport, n'a pas accepté de publier la mise au point. *Le Devoir* a fini par la publier en partie seulement, parce que, si vous comparez la version du *Devoir* avec celle du *Soleil*, vous allez voir que *Le Soleil* en a publié une plus grande partie mais n'a pas tout publié.

En particulier, nous, on terminait en disant: Écoutez, ça, c'est loin d'être la catastrophe; bien au

contraire, c'est une révolution importante, une modification très importante qu'on a apportée dans les collèges, et il fallait s'attendre à ce qu'il y ait des difficultés, de la résistance, des difficultés au niveau de l'évaluation, des difficultés idéologiques chez certains professeurs. Enfin, il y a toute une série de raisons qui pouvait expliquer ça. Et nous avons tenté d'expliquer ça en conférence de presse, et ça n'a... Bien, écoutez, c'est pas l'angle sur lequel ils l'ont retenu.

Ceci étant dit, je vous dirais, par rapport à la question, qui vraiment nous a fait mal parce que ce n'était pas du tout dans notre intention, nous avons toujours dit que nous ne voulions pas changer, et ça, nous l'avons dit très clairement en conférence de presse, nous ne voulions pas changer les objectifs et les standards du premier cours de français, nous voulions changer l'approche pédagogique du... Et la raison, écoutez, peut-être que le document qui l'explicite le mieux, c'est la contribution que nous avons faite à la commission sur l'avenir du français. On nous avait invités à présenter ce point de vue à la commission Larose sur l'avenir du français, et ce que nous disions dans cette chose-là, c'est que l'approche pédagogique qui a été retenue en français est une approche historique et, comment on dit, socio...

Une voix: Sociocritique.

M. L'Écuyer (Jacques): ...sociocritique, l'idée étant que, pour un... Enfin, c'est un courant d'enseignement de la littérature qui, disons, part du principe que, pour bien comprendre une oeuvre littéraire, il faut comprendre le contexte dans lequel elle a été écrite. Évidemment, quand vous partez avec... quand vous prenez le premier cours de français, quand vous mettez ça en parallèle avec l'approche historique des cours de français, cette approche historique dit: Écoutez, vous devez voir l'ensemble de la littérature française depuis le Moyen Âge jusqu'à aujourd'hui. Il y a trois cours pour voir ça. Habituellement, ce qui se produit dans les collèges, c'est que le premier cours de français, ça va grosso modo du Moyen Âge, du *Roman de la Rose* ou de choses de ce type-là, et ça va jusqu'au XVIIIe ou même, dans certains cas, XIXe siècle. C'est énorme.

Si vous prenez une approche historique et qu'en plus de ça vous estimez que, pour apprendre... pour bien comprendre les oeuvres, habituellement, dans tous les collèges ou à peu près tous les collèges, on voit un minimum de trois oeuvres littéraires, mais, ça, si vous mettez ça, en plus de ça, avec un bagage à transmettre au niveau historique et au niveau de ce qu'était la société à l'époque, bien, vous comprenez que ça fait beaucoup de bagage pour des gens — et nous avons questionné les étudiants à maintes et maintes reprises — pour des étudiants, qui nous disent: Vous savez, nous n'avons à peu près jamais eu à lire un livre au complet au secondaire. Ça, ça nous a été dit, je peux vous dire, à maintes reprises.

Alors, dans ce contexte-là, on a regardé ce qui se passait aussi dans les collèges anglophones. Or, les collèges anglophones ont une approche où on dit à l'étudiant qui est plus faible, qui a plus de difficultés: Nous allons t'encadrer plus, tu vas écrire plus en étudiant le texte. C'est-à-dire qu'on lui fait étudier le

texte, mais on lui fait produire plus de matériel écrit de façon à s'assurer qu'il est capable, d'abord, de transmettre sa pensée de façon correcte, logique. Mais, du côté anglais, on n'a pas l'approche sociocritique et historique qu'on utilise du côté français, donc c'est possible de faire cette approche-là.

Alors, ce que nous voulions présenter, c'est vraiment de dire aux gens: Écoutez, explorez cette hypothèse-là de prendre des groupes, de les faire travailler beaucoup plus par écrit, à partir de textes de bons auteurs, là. Il s'agit pas, là... Le problème, c'est qu'en conférence de presse quelqu'un a eu le malheur de nous demander: Ça veut dire qu'ils vont peut-être lire un livre ou deux de moins? Bien, j'ai dit: Écoutez, s'ils lisent un livre de moins mais qu'ils apprennent, c'est quand même ça qui est important. Et là, ça a déclenché tout un mouvement: C'est ça, vous voulez rabaisser les standards, etc.

Ça n'était pas du tout notre approche, parce que les objectifs — mon Dieu, je les ai ici — les objectifs de ce cours-là, c'est des objectifs d'en arriver à l'analyse... c'est vraiment d'en arriver à l'analyse, hein, des... Ah bien, voilà, je l'ai ici. Donc, ce n'est pas du tout... Je peux vous lire l'objectif de ce cours-là. Et nous ne voulions pas le changer, l'objectif. Ah, c'est ça: «L'enseignement de la littérature. La formation générale a pour objet autant d'élargir les connaissances dans les domaines littéraire et culturel que d'améliorer la maîtrise de la langue.» Et de façon particulière, dans le cas du premier cours de français, l'objectif en est un d'analyse de textes littéraires. Donc, il s'agit pas vraiment...

C'est un peu comme si les journalistes en étaient venus à la conclusion qu'on apprenait la littérature en lisant un grand nombre de volumes, et c'est pas ça. C'est dommage, mais c'est pas ça. Alors, ça, on a essayé de rectifier par la suite et dans le journal, ce qui a été fait. Je pense qu'on a obtenu, dans *Le Devoir* et dans *Le Soleil*, cette partie-là. Et on a présenté la même argumentation devant la commission Larose, en disant: Écoutez, l'objectif est vraiment pas... on maintient le même objectif, mais c'est l'approche pédagogique qui est en cause.

Le Président (M. Simard, Montmorency): M. le député, il vous reste encore une dizaine de minutes.

M. Geoffrion: Oui. Je peux passer la parole à des collègues. Je reviendrai sur des points un petit peu plus tard.

• (14 h 50) •

Le Président (M. Simard, Montmorency): Oui, nous allons... Je préfère que nous allions par alternance. M. le député de Saint-Louis ou Mme la députée de Jean-Talon.

Mandat et fonctionnement

M. Chagnon: Merci, M. le Président. Ça fait maintenant presque 10 ans que la Commission existe. 1992? 1993?

M. L'Écuyer (Jacques): Huit ans.

M. Chagnon: Huit ans. 1993, donc. Dans la mission puis le mandat de la Commission, dans sa loi

constitutive, est-ce qu'il y aurait des choses que vous devriez ou que vous désireriez corriger?

M. L'Écuyer (Jacques): C'est une très bonne question. Écoutez, je pense que nous avons toute latitude pour développer les mandats, pas pour développer... pour développer les techniques, les méthodes d'évaluation. Et les méthodes d'évaluation que nous utilisons sont celles qui sont utilisées un peu partout dans le monde par des organismes qui font la même chose que nous. Et, même ici, même au Canada, si vous regardez la façon dont on évalue les programmes d'ingénierie dans les universités, de médecine dans les universités, on procède essentiellement de la même façon. On donne un guide à l'université ou au collège et on dit: Écoutez, vous allez évaluer votre programme à partir de ce guide-là en vous disant exactement les questions qui nous préoccupent particulièrement. Donc, de ce point de vue là, nous, on est assez à l'aise avec cette façon de procéder.

Nous avons eu cette année un problème particulier avec l'habilitation. L'habilitation, ça a été un problème parce que les gens y ont vu un symbole. C'est dans notre loi, ce n'est pas la Commission qui a inventé l'habilitation. La loi dit que, si le ministre veut habilitier un collège à décerner des diplômes, il doit demander l'avis de la Commission. Je dois vous dire que, dès le point de départ, il y a des collèges qui nous ont demandé dans quelles conditions nous ferions cette recommandation-là, et nous avons dit, à ce moment-là: Écoutez, on fera pas ça sur la base d'un programme parce qu'on n'arrêterait pas de faire des recommandations au ministre, on le fera sur la base d'un établissement et, quand on sera convaincus que l'établissement est capable de bien gérer, bien s'autogérer, bien assurer la qualité de ses programmes... Et nous avons dit: Avant de faire ça, on fera une évaluation institutionnelle.

Bon. Actuellement, on a un problème parce que les gens pensent que, nous, on pousse l'évaluation institutionnelle comme étant un moyen d'arriver à l'habilitation, et certains nous prêtent l'intention de vouloir le démantèlement du réseau, ce qui n'est pas du tout dans notre cas. Alors, on a essayé de clarifier la chose le plus possible en disant récemment: Écoutez, nous ne ferons pas de recommandation d'habilitation, sauf si le ministre nous demande s'il peut habilitier un collège. C'est une décision ministérielle, c'est pas une décision de la Commission. C'est peut-être le seul point qui vraiment nous a gênés jusqu'à maintenant dans la façon de fonctionner. Parce que la Commission est autonome. Grosso modo, ce que la loi dit, c'est que nous faisons les évaluations que nous voulons, comme nous voulons, quand nous voulons. On peut pas beaucoup demander beaucoup plus d'autonomie que ça, dans le contexte.

M. Chagnon: En termes de moyens, est-ce que vous êtes satisfaits des moyens?

M. L'Écuyer (Jacques): En termes de moyens, on est tout à fait satisfaits des moyens qui sont à notre disposition. Nous avons un corps d'agents de recherche qui sont maintenant assez bien expérimentés. Il y a

peut-être une chose cependant qu'il faudra prévoir, c'est que nous sommes trois commissaires, la loi prévoit que nous sommes renommables une fois, ce qui veut dire que, lorsque, dans deux ans... Nos mandats sont de cinq ans. Ça veut dire que, dans deux ans, on s'en va tous les trois. Mais ça, c'est une question de disposition. Autrement, pour le moment, en tout cas, compte tenu de ce qui se fait au ministère et de ce qui se fait à la Commission, il n'y a pas de difficulté particulière.

Bien sûr, si le ministère s'orientait plus dans des activités, disons, qui s'approchent de nous, à ce moment-là, il faudra examiner le mandat. On peut pas avoir des recoupements. On peut pas demander la même chose aux collèges deux ou trois fois. Sur ce plan-là, il faut qu'il y ait une harmonisation. Peut-être, sur ce plan-là, qu'il y aurait des choses à prévoir de façon à ce qu'il y ait une harmonisation avec le ministère et la Commission.

Perception de l'évaluation des programmes

M. Chagnon: L'habilitation d'un collège à procéder à la délivrance de ses propres certificats ou de ses propres diplômes, c'est une question intéressante, en tout cas, académique plus que d'autres choses. Les cégeps, d'un côté, ont un discours à fédération et les collèges ont en général un discours très autonomiste. Quand vient le temps de passer à l'action, c'est moins évident. Les professeurs aussi semblent être très résistants à cette idée d'avoir une certaine autonomie de la délivrance des diplômes par chacun des collèges.

Et vous avez été victimes, d'une certaine façon, de la mobilisation enseignante qui s'est élevée contre l'évaluation, pendant plusieurs années. Quand on regarde, par exemple, les rapports d'évaluation de programmes que vous avez faits entre 1997 et 1999, il y a un trou, et il y a un trou qui correspond, si je ne m'abuse, à la période de négociations. Et évidemment, ça contraint les possibilités que votre Commission peut avoir pour effectuer cette évaluation-là de concert évidemment avec les collèges et évidemment de concert avec les enseignants. Si les enseignants participent pas à ce processus d'évaluation, le processus d'évaluation devient caduc et inutile.

Et, dans ce cadre-là, ce qui est un peu surprenant, c'est que, dans le fond, il y en a une évaluation. Il y en a une évaluation du secteur, par exemple, général des collèges. Dans la vraie vie, il y en a une, ça s'appelle la cote R, hein? Ça s'appelle la cote R, ce que... Tout le monde se voile, tout le monde, dans le secteur collégial, se voile à l'idée d'être évalué ou d'avoir des... mais, dans la vraie vie, ils sont évalués, les universités les évaluent. La cote R alias la cote Z sont des processus d'évaluation qui, dans le fond, ont un effet particulièrement sournois, tant qu'à moi, parce que les étudiants s'imaginent...

C'est des beaux cas de légende urbaine. On annonce tout d'un coup que tel cégep est plus avantage, les étudiants de tel cégep, les finissants de tel cégep sont plus avantageés pour entrer dans telle faculté, dans telle université plutôt que d'autres. C'est pas nécessairement vrai, c'est... Mais finalement, cette culture de la non-appréciation ou de la non-acceptation de l'évaluation crée, dans le fond, un fouillis sur le plan de la compréhension des vrais éléments qui permettent cette

réussite et ce que vous avez appelé les stratégies de réussite. Je sais pas ce que vous en pensez.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, écoutez, vous avez parfaitement raison de dire que les gens sont évalués. Cependant, c'est une évaluation qui est sournoise et qui n'est pas toujours à date...

M. Chagnon: Autorisée.

M. L'Écuyer (Jacques): Tout à fait, comme vous le dites. Et elle ne touche que le préuniversitaire. Je dois vous dire... Je vous disais tout à l'heure que, dans certains cas où un programme est particulièrement mauvais, nous retournons pour faire une deuxième évaluation. Le premier collège public, le premier cégep où nous avons dû retourner pour faire une deuxième évaluation, je vous donne en mille lequel c'est.

Une voix: ...

M. L'Écuyer (Jacques): Non, c'est Bois-de-Boulogne. Bois-de-Boulogne, pourquoi? Parce que le premier programme que nous avons évalué, c'était un programme d'informatique et, en informatique, Bois-de-Boulogne, à ce moment-là, en tout cas, n'était pas du tout... Alors, vous voyez que ça dépend d'abord des programmes, hein? C'est sûr que Bois-de-Boulogne a un excellent programme de sciences de la nature, puis je pense qu'il a un excellent programme de sciences humaines. Mais la cote R, c'est une cote qui est valable pour le préuniversitaire. Évidemment, les...

M. Chagnon: C'est ça que je vous disais, pour le secteur général.

M. L'Écuyer (Jacques): Le secteur général seulement.

M. Chagnon: C'est ça.

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, ça, c'est le premier point. Deuxièmement, je vous dirais que, cependant, là où je divergerais un petit peu, où je mettrais, en tout cas, un bémol, je vous dirais que ce ne sont pas tous les enseignants qui refusent l'évaluation. Bien au contraire, on se rend compte de plus en plus...

M. Chagnon: Quand je parlais de mobilisation, je parlais de mobilisation syndicale, évidemment.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, c'est la mobilisation syndicale. Dans le cadre des conventions collectives, elle ne touchait pas que la Commission, hein, elle touchait...

M. Chagnon: Mais on s'entend que l'évaluation peut pas se faire si les enseignants sont pas là.

M. L'Écuyer (Jacques): Certainement.

M. Chagnon: Oui, c'est ça.

M. L'Écuyer (Jacques): La méthode que nous utilisons, nous visons beaucoup la participation des

enseignants parce que, si les enseignants sont pas là, écoutez, si vous convainquez pas les enseignants de changer leur...

M. Chagnon: C'est fini. Ce n'est plus...

● (15 heures) ●

M. L'Écuyer (Jacques): ...vous allez nul part. On peut faire une évaluation institutionnelle parce que, ça, ça touche plus, mais l'évaluation de programmes en particulier, si les enseignants sont pas là, ça n'a pas de bon sens.

Taux de réussite pour l'obtention d'un diplôme dans la durée prévue

M. Chagnon: Vous dites: On est en 2001, on va commencer une nouvelle année scolaire. Elle est commencée, d'ailleurs. Les résultats jusqu'en l'an 2000 ou au printemps passé, les finissants de cette cohorte... En principe, il devrait y avoir une cohorte dans le secteur général de deux ans, c'est un cours de deux ans. Dans le secteur technique, une cohorte à tous les trois ans devrait avoir réussi — devrait. La réalité, malheureusement, ne rejoint pas cette statistique. On en est rendu à combien de temps pour les moyennes d'étudiants au secteur général puis dans le secteur technique pour faire leur cours, être diplômés? Parce que, à moins que vous ayez une définition de la réussite, de la stratégie de la réussite différente de la mienne, la réussite doit passer par la diplomation.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Mme Chené.

Mme Chené (Louise): C'est d'environ un an de plus que la durée prévue, mais ça dépend des programmes. Voyez-vous, l'étirement des études est plus grand en sciences humaines qu'en sciences de la nature, il est plus grand dans les programmes de techniques humaines que dans les programmes de techniques de la santé. Et, quand on se met à regarder ce phénomène-là... Et, au bout d'un an, on arrive généralement à doubler le taux en durée prévue. Si le taux en durée prévue est de 25 %, bien, au bout de l'année, d'une année de plus, on a 50 % puis, au bout de deux ans, on atteint 65 %.

M. Chagnon: Vous avez 65 % de réussite dans le secteur général, après deux ans?

Mme Chené (Louise): Après quatre ans.

M. Chagnon: Après quatre ans.

Mme Chené (Louise): Oui.

M. Chagnon: C'est un cours de deux ans.

Mme Chené (Louise): Oui, deux ans de cours, ça, c'est la durée prévue. Puis, si on ajoute un an, c'est-à-dire, si on examine la situation de la même cohorte après deux ans de plus, on atteint à peu près 65 %.

M. Chagnon: Je veux dire, une chance que le monde ont pas fait un cours classique, ça leur aurait pris 16 ans.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Chené (Louise): C'est un peu différent. La distanciation que j'ai faite, la différenciation que j'ai faite des programmes, là, ça dit aussi autre chose, ça dit le seuil de préparation puis la moyenne au secondaire. Parce que les techniques de la santé, ça prend un secondaire V fort avec des préalables très élevés en sciences, en mathématiques, donc un seuil de maturité intellectuelle peut-être plus élevé que d'autres. Et c'est la même chose pour...

M. Chagnon: Est-ce que vous avez des données statistiques pour... Bon, on sait que les cégeps ont été lancés en 1968. Est-ce que vous avez des données statistiques sur les premières années, là, le CPES puis le cégep, du pourcentage de réussite, de diplomation dans le temps requis pour le cours? Moi, je suis allé au cégep puis j'ai l'impression que je faisais ça... c'est pas une impression, j'ai fait ça en deux ans, puis ça avait pas l'air bien, bien compliqué. Je comprends difficilement que c'est plus compliqué cette année.

Une voix: ...

M. Chagnon: Non, j'étais pas plus intelligent que la moyenne.

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, ce qui se passe, c'est qu'on a un changement, ça, c'est évident, on a un changement de paradigmes, si vous voulez, ou de comportement chez les étudiants au cours des années. Je me rappelle, au début des années quatre-vingt — comment ça s'appelle? — le Bureau de la statistique du Québec avait fait une enquête auprès des étudiants pour savoir, par exemple, ceux qui travaillaient à l'extérieur, et... Je veux dire, quand on était au classique, entre nous, il y avait personne qui travaillait à l'extérieur. Vous aviez même pas le droit de faire ça, vous aviez pas la promotion par matière, dans la majorité des cas.

M. Chagnon: On n'avait pas le temps.

M. L'Écuyer (Jacques): Aujourd'hui, on est dans une situation où vous avez... c'est 70, ou quelque chose comme ça, d'étudiants qui travaillent à l'extérieur.

M. Chagnon: On n'avait pas le temps quand on était au cours classique.

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, je le sais pas si on n'avait pas le temps ou pas, j'imagine que ça dépend des gens. Mais, ceci étant dit, il reste qu'aujourd'hui l'étudiant fonctionne pas sur la même base, il se dit: Écoutez, moi, dans bien des cas, je veux travailler parce que... non pas nécessairement parce que j'ai besoin d'argent, mais parce que je veux m'acheter telle, telle chose, je veux entrer sur le marché du travail. Ça, c'est un fait, il y a des étudiants qui font ça pour ça.

Alors, vous vous retrouvez dans une situation où l'étudiant commence par faire le choix de travailler 18 heures ou 20 heures par semaine et choisit le nombre de cours qu'il va suivre en fonction de ça, en se maintenant au niveau de... Je pense que c'est 12 heures qui lui assurent le temps plein?

Une voix: C'est quatre cours.

M. L'Écuyer (Jacques): Quatre cours. Alors...

M. Chagnon: Ce que vous dites, c'est que les choix consommateurs des jeunes ou des étudiants viennent...

M. L'Écuyer (Jacques): Ah, tout à fait.

M. Chagnon: ...créer un espèce d'effet de balancier sur le temps et la durée des études, envisageant une promotion éventuelle?

M. L'Écuyer (Jacques): Tout à fait.

M. Chagnon: Mais vu d'un point de vue de l'État...

Le Président (M. Simard, Montmorency): Voulez-vous ajouter quelque chose, Mme Chené? Vous aviez...

M. Chagnon: Ah, excusez-moi.

Mme Chené (Louise): Je voulais, si vous permettez, rajouter deux choses. La première, c'est que, d'une part, il y a des élèves qui, par exemple, s'ils échouent un cours de leur formation technique, ce cours-là ne se redonnera pas avant l'année suivante. Donc, le premier échec, à la première session, peut faire en sorte que ça va leur prendre à tout le moins un semestre ou deux pour finir leurs études. Ça, c'est une première chose.

Deuxième chose, c'est que vous aviez vous-même parlé de la cote R. Du côté de la formation générale, on s'aperçoit de plus en plus que les jeunes, même s'ils ne travaillent pas nécessairement pour gagner leur vie, choisissent de faire leur cours en trois ans pour améliorer leur cote R.

M. Chagnon: La cote R?

Mme Chené (Louise): Leur cote R, c'est-à-dire leur sélection dans les universités. Alors, on se rend compte que, en plus de l'approche consumériste, même dans le système, il y a des facteurs qui jouent sur cet allongement des études.

M. Chagnon: C'est pas scandalisant non plus qu'un étudiant, à ce niveau-là, prenne une troisième année parce qu'il change de programme puis qu'il... Bon, il fait son année...

Mme Chené (Louise): Ça, 30 %, hein, changement de programme.

M. Chagnon: Alors, c'est pas scandalisant. Mais sauf que, quand on est rendu à quatre ans, cinq

ans, bien, tu te dis: Il y a un problème, parce que comme l'État... Le rôle de l'État dans l'aide à la préparation de ces jeunes, à la formation de ces jeunes peut pas non plus être sans limite, là. À un moment donné, ça devient extrêmement onéreux comme culture d'État. Associé à un consumérisme effréné chez la jeunesse, là, il y a un problème. C'est pas rien qu'un problème de société, à un moment donné, ça devient un problème qui regarde la façon puis notre capacité de pouvoir gérer ces façons de vivre là. Parce que chaque étudiant qui passe un an dans un collège coûte 7000 \$... 6000, 7000 \$ par année. Et, si ça prend cinq ans pour faire un cours de deux ans, bien c'est... Et faites tout de suite le décompte. Ou trois ans, ou quatre ans, ou un an de plus, disons, que trois ans...

Mme Chené (Louise): Un an, c'est en durée. L'étudiant peut n'avoir qu'un seul cours. À ce moment-là, il coûte le coût du cours.

M. Chagnon: D'accord. Ça, j'en conviens. J'en conviens.

M. Roy (Louis): Mais il faut rajouter à ça l'autre phénomène aussi qu'il y a 30 % d'étudiants qui ne diplômèrent pas, qui vont abandonner après la première année, après une session, deux sessions, trois sessions. Alors, eux ne diplômèrent jamais.

Il y a un nouveau phénomène, surtout dans le domaine des techniques, qui apparaît. Les étudiants ne sont pas fous, ils calculent, ils vont laisser pour... Par exemple, à cause de la formation générale, ils aiment pas la philo, ils aiment pas le français, alors ils vont abandonner les études sachant que, un an et demi après, ils vont pouvoir aller faire une A.E.C., une Attestation d'études collégiales, dans le même domaine, qui, lui, est spécifique, qui, lui, est sous le régime intensif souvent et qui n'exige pas la formation générale. Alors, il y a des étudiants qui font ce calcul-là. Ils vont aller chercher une A.E.C. plutôt qu'un Diplôme d'études collégiales.

M. Chagnon: Bien sûr, mais ça pose des questions d'organisation sociale importantes puis d'organisation des collèges aussi.

M. L'Écuyer (Jacques): On nous a même rapporté, et ça, je vous livre ça sous toute réserve, mais, tout de même, ça a été vérifié à quelques reprises, des étudiants qui ont un cheminement, qui, parce qu'ils ont de la difficulté en français ou en philo, laissent tomber complètement, vont sur le marché du travail et, après quelques années, vont à l'université. Et c'est une stratégie. C'est ça qui est, je dirais, un peu inquiétant, c'est que ça devient des stratégies, ça, de formation. L'étudiant dit: Moi, je le veux pas, le français, ou je la veux pas, la philo, je m'en fous, je vais passer à côté, je vais aller à l'université pareil, on va m'accepter dès que j'aurai 22 ans comme étudiant adulte. Alors, vous avez toutes sortes de choses dans le système qui font que l'étudiant peut, pour toutes sortes de raisons, décider autrement.

M. Chagnon: Vous avez d'autres contraintes qui sont plus régionales, par contre. Dans l'Outaouais, il y a plusieurs étudiants qui sont attirés par l'organisation

universitaire ontarienne, qui leur permet d'éviter le cégep et de passer, après une 12e année, directement à l'université, en préuniversitaire, en propédeutique pour un an.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est un problème majeur pour le cégep Héritage, par exemple...

M. Chagnon: Bien, c'est bien sûr.

M. L'Écuyer (Jacques): ...qui a des taux de diplomation absolument, je dirais...

Une voix: Très bas.

M. L'Écuyer (Jacques): Très bas. Et la raison est là.

M. Chagnon: Parce que les meilleurs étudiants vont en Ontario. Les meilleurs, en tout cas, ceux...

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, ils font une année puis ils vont en Ontario après.

M. Chagnon: C'est ça, ou ils vont faire d'autres... une année en propédeutique en Ontario directement.

Le Président (M. Simard, Montmorency): En conclusion, M. le député de Saint-Louis.

M. Chagnon: Ah, les conclusions, on va les garder pour plus tard, il est de bonne heure.

Des voix: Ha, ha, ha!

● (15 h 10) ●

Le Président (M. Simard, Montmorency): En conclusion d'intervention. Très bien. M. le député de Chicoutimi.

Suivi des recommandations

M. Bédard: Merci, M. le Président. Alors, je vous salue à mon tour. D'une façon plus globale, sur le rapport en tant que tel et sur les travaux que vous avez enclenchés, que vous avez faits par rapport à l'ensemble, là, de l'évaluation, ce que je comprends de la Commission sur les... entre autres, disons, pas le classement, mais les conclusions par rapport à l'évaluation que vous faites de chaque collège, là, avec des éléments, là... bon, avec les forces et faiblesses et ceux qui étaient problématiques, est-ce que c'était la première fois, tout d'abord — j'aimerais savoir — qu'on retrouvait une telle description dans un rapport?

M. L'Écuyer (Jacques): Non. Chaque fois que nous faisons un rapport synthèse... jusqu'à maintenant, à chaque fois que nous avons fait un rapport synthèse, nous avons toujours indiqué dans un bref résumé le jugement global que nous portions sur un collège. Mais, évidemment, c'est un jugement qui s'applique au programme en question. Ce qui a été peut-être un peu particulier, cette fois-ci, c'est qu'il y a eu, au moment de la diffusion de... disons, de la conférence de presse, je

pense qu'on a fait tout simplement un résumé forces, faiblesses, et tout simplement... Ça, ça a été un peu particulier et ça nous a échappé, je dois dire.

M. Bédard: Oui, mais, non, non, c'est pas mon propos, là. Je vis bien avec ça, là, c'est pas... Non. Et est-ce que vous avez fait une corrélation un peu avec les... Bon, si vous l'avez fait dans d'autres rapports, malheureusement, je les ai pas lus, pour être bien honnête, là. C'est la première fois que je siège sur cette commission et... Mais j'ai vu un intérêt, ça résume un peu. Mais est-ce que vous faisiez une corrélation par rapport aux autres... Est-ce que les institutions qui étaient faibles, bon, dans d'autres domaines sont les mêmes? Est-ce qu'il y a... Est-ce que vous avez fait des rapprochements de cette nature-là?

M. L'Écuyer (Jacques): Il y a certains... Dans certains cas, il y a des collèges... Bien, il y a des collègues qui sont bons presque partout. Il y a des collègues à qui nous avons fait à peu près jamais de recommandations. Et, par contre, il y a des collègues où, disons, de façon plus...

M. Bédard: Mais est-ce qu'en général ceux qui sont faibles... Vous en avez situé quelques-uns. Sans avoir la liste exhaustive des autres, est-ce que c'étaient les mêmes que vous aviez auparavant?

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, je vous dirais que, dans le cas de la formation générale, nous avons cinq collèges problématiques. C'est des collèges où on avait trouvé des difficultés antérieurement, je dirais, dans chacun des cas. Il faut dire qu'il y a deux des collègues qui sont des collègues très particuliers, là, c'est des écoles juives...

Une voix: Ils apparaissent sous le nom de Marie-Victorin.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, ils apparaissent sous Marie-Victorin, mais c'est des écoles juives. Ça, c'est un cas très, très particulier, je voudrais pas...

M. Bédard: Mais, en général, ce que vous me dites, autrement dit, c'est que ceux qui sont faibles, qu'on retrouve, là, et qui sont problématiques étaient aussi problématiques antérieurement. Sans, là, nommer d'institutions...

M. L'Écuyer (Jacques): Non. Je dirais pas qu'ils étaient problématiques antérieurement, mais je vous dirais que c'est des collèges où on a noté dans des évaluations antérieures pas nécessairement que des programmes problématiques, mais où il y a eu des difficultés, mais pas partout. Je prends Saint-Hyacinthe, par exemple, sciences humaines et formation générale...

M. Bédard: ...pas tomber... C'est ça. Mais je veux rester dans le général. Après ça, on tombera dans le particulier.

Une voix: ...

M. Bédard: Ah oui! Non, mais c'est pas ça, c'est pas parce que j'ai peur, non, c'est simplement pour arriver au point où je veux en arriver, tout simplement, c'est de, sans tomber dans chacune des institutions... Et j'ai pas de problème non plus, c'est ça que je vous disais au début, là. C'est simplement, évidemment, lorsqu'on fait des rapports... Et, moi, je l'ai lu, c'est très intéressant, puis on voit, bon, il y a une bonne expertise. Mais, à travers ça, il y a une volonté évidemment, et c'est ce que vous dégagiez d'ailleurs... Bon, vous êtes pas là, comme on pourrait dire, pour planter mais plutôt pour noter et faire en sorte que les gens vont s'amender, vont améliorer l'enseignement, vont améliorer finalement la qualité pour les étudiants. Eh bien, normalement, ce qui devrait arriver, c'est que ceux que vous avez ciblés et à qui vous avez...

Et, souvent, ça se fait au niveau public, donc il y a un impact même pour les directions. Ils sont concernés, ils sont interpellés par leur milieu. Et d'ailleurs on a vu dans la revue de presse que mon collègue a rappelée tantôt, tout le monde disent: Oui, on avait déjà commencé d'ailleurs à faire des corrections, c'est déjà fait. Puis ça me fait penser un peu aux... souvent, dans les rapports du Vérificateur. Mais, à ce moment-là, si c'est toujours les mêmes qui sont faibles, ou les travaux servent pas... Et je suis sûr que c'est pas le cas, là, mais on a un problème encore plus important, là.

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, il y a plusieurs choses là-dessus. C'est sûr que, d'un programme à l'autre, c'est jamais complètement identique, mais il y a des problèmes qu'on retrouve d'un collègue à l'autre. Un des problèmes qu'on peut retrouver, c'est le leadership pédagogique. Vous avez des collèges où vous avez eu un leadership pédagogique très fort qui fait que ces collèges-là se retrouvent régulièrement en bonne position.

M. Bédard: M. L'Écuyer, simplement, c'est que je veux pas... Je voudrais qu'on reste dans le général.

M. L'Écuyer: Oui, mais je vais rester...

M. Bédard: Vous comprenez ce que je veux? Je veux pas qu'on commence à disserter sur chacune des... ou ce qui... mais plutôt de faire en sorte que... Ce qu'on souhaite en bout de ligne, c'est que les institutions s'améliorent. Or, ce que, moi — et là je vous le dis le plus humblement que je peux, là — je constate de vos propos et simplement de la discussion qu'on a actuellement, c'est qu'il y a soit un problème chronique ou il y a des institutions qui ne s'amendent pas — avec parfois la bonne volonté, qu'on peut voir dans les médias, là — mais, dans les faits, elles ne s'amendent pas, elles ne se corrigent pas, elles ne dispensent pas un meilleur enseignement.

Alors, est-ce que... Et c'est pour ça que, dans vos propos, et ça m'a surpris, vous aviez dit: On souhaiterait peut-être avoir une meilleure harmonisation avec le ministère, on souhaiterait... pour faire, j'imagine, dans le suivi... Et ce qu'on souhaite de ces travaux-là... Parce que, après ça, j'aurai l'occasion peut-être de vous... Il y a certaines de vos citations que je vois... de vos

recommandations plutôt. Mais je peux vous dire que, si elles ne sont pas suivies... C'est le genre de rapport qui est agréable à lire, mais, dans la classe de l'étudiant de philosophie du cégep de Chicoutimi, ça n'aura pas d'impact pour lui. Et je pense que c'est le genre d'instrument qui peut être, qui doit être utile en autant qu'il y a un suivi très serré qui est fait et des orientations très précises.

Et est-ce que vous... Et je vous demande pas de conclure, là, peut-être... Mais, du moins, est-ce que vous pensez que ça mériterait d'être plus suivi ou il y a des clous qu'on devrait marteler avec plus d'intensité? Bon. Est-ce que le ministère ne vous donne pas assez d'appui par rapport à certains éléments que vous faites ressortir? Vous comprenez, là, moi, ce que je souhaite en bout de ligne... Et même je vous disais: Oui, il y a des mauvaises institutions, et ça fait toujours les médias, là, mais il y a des bonnes recettes aussi dans vos... Il y en a, vous me dites: On n'a aucune recommandation. Ou, par exemple, au collège de Jonquière, je voyais: Le leadership du collège dans l'implantation du renouveau, c'est à souligner. Bien, là, il y a une recette qui est là.

Est-ce que les bonnes recettes, elles sont communiquées? Est-ce que... Vous voyez un peu, là, pour que vraiment on améliore nos institutions au niveau collégial, qui, à une certaine époque, ont été très critiquées, là. Et souvent, à chaque cinq ans, là, on revient puis on dit: Bon, bien, qu'est-ce qu'on fait du secteur général? Il y a toujours une question qui se pose, là. Et le but, c'est d'avoir de meilleures institutions. Et je vois qu'elles souhaitent se prendre en main. Mais, pour vous, comme outil, et vous en êtes un, je pense, puis vous avez la plus grande expertise... Vous êtes peut-être pas une équipe... vous êtes pas 50, je pense que vous êtes une trentaine. Mais comment s'assurer d'un meilleur suivi des recommandations pour qu'on ait des meilleures institutions?

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, c'est difficile de répondre à votre question sans tomber sur les causes, disons, du fait que vous vous retrouvez, dans certains collèges, avec des situations qu'on retrouve d'un programme à l'autre. Je voudrais quand même vous en donner quelques exemples non pas pour aller dans le détail, mais pour vous indiquer que, sur un certain nombre de questions, les correctifs à appliquer sont pas nécessairement des correctifs qui s'appliquent uniquement au niveau d'un programme mais qui sont de niveau plus large.

Par exemple, si vous avez pas développé de bonnes politiques d'évaluation, si l'expertise que vous avez développée... On a vu ça dans certains collèges, par exemple. Les collèges font une évaluation avec leurs étudiants d'un... avec leurs professeurs d'un programme mais ne transfèrent pas l'expertise à l'ensemble du collège, c'est-à-dire qu'il y a pas de conseillers pédagogiques qui s'intéressent de façon particulière.

Vous connaissez les normes ISO. Une des premières choses qu'on demande dans les normes ISO, c'est d'avoir quelqu'un qui s'occupe continuellement de maintenir une expertise en évaluation et en préoccupation de la qualité. Si vous n'avez pas ça dans les collèges, bien vous allez faire une évaluation, vous allez dire au programme ou au groupe de professeurs en

question: Écoutez, il y a ça, ça, ça que vous devriez améliorer. Vous devriez, par exemple, améliorer vos méthodes d'évaluation. Bien, si vous êtes dans un collège où il y a un bon leadership pédagogique, la direction va prendre cette recommandation puis va la transférer à l'ensemble de ses programmes. Mais, s'il y a pas de leadership pédagogique, vous allez vous retrouver... vous arrivez à l'autre programme mais avec les mêmes types de problèmes. Autre...

● (15 h 20) ●

M. Bédard: C'est ça, mais on peut... Vous allez me... puis je le conçois, puis c'est bien, effectivement, mais, au niveau du concept, quand je vous disais au départ: Si les mêmes institutions ont des problèmes, si souvent on retrouve les mêmes, bien là on... Je veux dire... C'est pour ça que je veux qu'on reste dans les concepts, là. Ça veut dire que soit les gens lisent pas le rapport, soit ils ne s'amendent pas, soit que... Écoutez, là, je le sais pas, on peut pas conclure que les étudiants d'une région sont moins bons qu'ailleurs, on peut pas conclure que l'ensemble... Donc, le but, finalement, de la discussion, c'est d'en arriver à un point où il faut que ces institutions-là s'améliorent. Et c'est quoi, le moyen pour le faire? C'est tout simplement ça. C'est pour ça que je veux qu'on reste au niveau des concepts, là.

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, écoutez, c'est pour ça que nous avons lancé l'opération d'évaluation institutionnelle, parce que, avec l'évaluation institutionnelle, ça nous permet de jeter un regard qui n'est pas limité à un programme mais qui est limité à l'ensemble de l'institution, qui nous permettra de regarder si, par exemple, les services aux étudiants sont adéquats, si la coordination se fait bien entre les programmes, s'il y a un leadership pédagogique plus efficace. Et ça nous permettra d'arriver à des recommandations qui ne touchent plus maintenant simplement un programme mais un ensemble de situations. C'était la raison principale pour laquelle nous avons déclenché cette opération d'évaluation institutionnelle en disant: Effectivement, dans certains collèges, il y a des problèmes récurrents. Je pense que Mme Chené voudrait ajouter peut-être...

Mme Chené (Louise): Oui, je voudrais ajouter deux choses. Il y a deux moyens dont nous disposons: un qui est à notre charge propre, l'autre qui est en rapport avec le ministère. Le premier moyen, c'est celui que nous employons régulièrement, qui consiste à talonner un collège tant qu'on n'a pas eu le changement qu'on voulait obtenir. Quand M. L'Écuyer disait tout à l'heure qu'on va refaire les évaluations, encore cette semaine, on avait une réunion de Commission, et il y avait un collège, un très beau collège, un très bon collège qui avait pas donné une suite dans un sujet où on trouvait ça très important. On l'oblige à réévaluer complètement tout ce dossier-là dans ce programme-là. Donc, ça, c'est un moyen que nous avons. Et nous le suivons, là, de façon très, très, très étroite, avec, au besoin — et ça a été fait aussi — des recommandations au ministre quand il y a des choses qui vont pas assez bien.

L'autre, en rapport avec le ministère, et c'est appliqué surtout dans le cas des institutions privées avec la Direction générale de l'enseignement collégial mais

qui a à réfléchir sur les renouvellements de permis des institutions privées, il y a maintenant un arrimage entre nos constats d'évaluation et les exigences qui sont portées au dossier du collège ou de l'établissement, du petit établissement — excusez le terme — qui va demander le renouvellement de son permis.

Maintenant, il y a des recommandations que nous faisons aux collèges, et nous avons le pouvoir, comme je disais tout à l'heure, de les talonner. Il y a des recommandations que nous faisons au ministre, et il a le pouvoir de les implanter ou d'y donner suite. Par rapport au ministre, nous n'avons ce pouvoir de recommander et de faire connaître des bonnes recettes ou des éléments dont nous pensons que peut-être ils pourraient avoir un impact. Mais, jusqu'à maintenant, la collaboration a été tout à fait correcte; des fois, mal articulée dans le temps, mais, de façon générale, on finit par trouver une manière de faire progresser ces choses-là. Mais la question du suivi, d'un suivi qui est public, c'est-à-dire que, lorsqu'on fait une lettre au collège en lui disant: nous n'avez pas donné suite à ça, c'est publié, ça crée une pression qui...

M. Bédard: C'est ce que je pense aussi. Mais c'est pour ça, je reviens à ce que je disais au départ, si, lors de vos rapports précédents on retrouvait... pas nommément chacun mais la plupart, c'étaient les mêmes, ils étaient pas bons dans un autre endroit, ils sont pas bons... bien, sans être pas bons, ils sont moins performants, bien là ça devient... Moi, la conclusion, là, j'ai de la misère à la tirer, dans le sens que je peux pas croire qu'ils ont seulement amélioré une petite chose et, là, maintenant ils se sont amendés dans le secteur où vous leur avez dit, mais ils sont moins performants dans l'autre. Normalement, s'ils s'amendaient et s'ils suivaient vos recommandations, eh bien on les retrouverait pas là.

Par exemple, le leadership au niveau de l'implantation, on peut le faire. Bon, quand tu le fais pour la formation technique, tu vas le faire pour la formation générale aussi, j'imagine. En tout cas, tu sais, il y a des techniques au niveau de l'administration qui vont s'améliorer, il y a des procédés qui vont faire en sorte que l'institution, dans l'ensemble, va bénéficier... va être plus performante. Mais on retrouve les... Vous me dites: On retrouve, en général, les mêmes dans les autres rapports. Mais j'ai pas nommé aucune, mais c'est ce que vous m'avez dit, là. Alors...

M. L'Écuyer (Jacques): Mais je voudrais juste apporter une précision là-dessus. Quand on parle qu'il y a des problèmes, les collèges peuvent avoir des difficultés d'un programme à l'autre, ça veut pas dire que ce sont les mêmes problèmes qu'on retrouve partout. Ça se peut que ce soient les mêmes problèmes. À ce moment-là, on essaie de les identifier le mieux possible et d'amener le collège...

Par ailleurs, il y a une chose que je voulais vous dire, c'est que, dans certains cas, il y a pas de solution miracle, hein? Ce qui fait qu'un collège est un bon collège, c'est quand tout le monde travaille ensemble avec des objectifs précis, avec des... c'est qu'on partage les objectifs du collège.

On pense que, via l'évaluation institutionnelle, on va être capable de fouiller ces questions-là beaucoup

plus profondément. Mais il reste qu'il y a des choses telles que l'atmosphère qui règne à l'intérieur du collège. Vous savez, si vous avez un collège où les relations syndicales-patronales sont très difficiles depuis des années, vous changez pas ça du jour au lendemain, là. Ça, il y a rien qu'on peut y faire, à ça. C'est-à-dire qu'il y a des choses qu'on peut... On peut décrire ça, puis on l'a décrit, dans certains ça, mais ça veut pas dire que, du jour au lendemain, ça va s'améliorer. Ça va s'améliorer sur des points très précis, mais globalement ça peut continuer. Vous avez des collèges qui ont fonctionné presque sans Commission des études pendant des années et vous avez des collèges pour qui la Commission des études, encore aujourd'hui, c'est une commission de négociations patronales-syndicales. Je vous dis pas que c'est généralisé, mais vous avez ce type de situation là. Quand vous arrivez dans un collège puis vous voyez ça, vous le dites. Mais ça ne veut pas dire que tout va changer du jour au lendemain, d'autant plus que c'est difficile de faire une recommandation, de dire: Écoute, si tu travaillais mieux...

M. Bédard: Je le sais puis je le constate comme vous, mais c'est pour ça que... Et je crois aussi dans la nature humaine, dans le sens, bon, les gens, il faut qu'ils travaillent ensemble. Puis, effectivement, il y a des cas où tu as une problématique même des fois qui remonte à presque la fondation du collège, qui fait en sorte que les relations... D'autant plus que les professeurs ont souvent été engagés à peu près en même temps, là, c'est la même gang qui a commencé puis qui est rendue là. Alors, s'il y avait une certaine mentalité, bien elle a pas changé. Il a beau y avoir un ajout de quelques profs, la mentalité, elle demeure puis...

Non, moi, ce que je veux, c'est effectivement arriver en bout de ligne où il faut prendre des actions concrètes. Si quelqu'un est pas bon partout, bien là on a un problème, là. Si on était dans le privé, si c'était une compagnie, là, qui fonctionnerait, bien c'est sûr qu'en bout de ligne elle pourrait plus fonctionner, là. On se comprend qu'arriverait un point de non-retour. Or, on laisse ces situations-là perdurer pendant... Bien, là, vous avez vu le rapport, mais même auparavant, j'imagine, il y en a que... Il doit y avoir une presque non-performance, sans être généralisée mais, on peut dire, pendant une très longue période. Et on se retrouve un peu comme...

Le Président (M. Simard, Montmorency): M. Roy.

M. Roy (Louis): Je pense pas qu'on puisse tirer une ligne comme ça suite à nos évaluations, là, antérieures, à savoir: Est-ce que le collège qui...

M. Bédard: Oui, mais il vient un moment où il faut...

M. Roy (Louis): ...est classé ici problématique était aussi problématique, mais...

M. Bédard: Oui, mais il faut comme en tirer une, là. Si on veut avancer, moi, je me dis, il faut en tirer une. Si on reste dans le général... Comme je vous

disais, en bout de ligne, ce que je veux, moi, c'est que, pour l'étudiant dans la classe, lui, ça lui rapporte puis que ça reste pas un ensemble de vœux pieux, qui sont intéressants. Je le lis puis je vois que c'est recherché, mais je donnais... On en parlait un peu avant, là, j'en discutais avec certains collègues au niveau de la philosophie. Puis, je veux pas qu'on tombe dans le détail, je suis pas aussi compétent que vous en la matière, de toute façon. C'est pour ça, quand je vous dis, là... Je l'amène humblement, mais, moi, ce que je souhaite, c'est qu'au niveau pratique il y ait des résultats, et je me dis: Est-ce que... J'ai tendance... Je vous le dis, là, je suis comme mal de vous l'avouer à vous, mais, si je le dis pas à vous, là, on va avoir de la... à qui je le dirais. Mais quel impact concret ça va avoir pour l'étudiant — et s'assurer que ça en ait — l'étudiant, dans cinq ans? Ici, c'en est justement de tirer la ligne, de dire: Écoutez, là, nous, comme Commission, on évalue que ces cinq institutions-là, on a un problème, et, oui, on met beaucoup de temps pour tout le monde, mais elles, je pense que ça mérite un suivi encore plus particulier. Est-ce que c'est ça? Est-ce que c'est d'autres choses, pour provoquer... Il vient un moment, là...

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, d'abord, quand la situation est vraiment, mais là, je parle, vraiment très mauvaise, nous pouvons faire une recommandation au ministre ou à l'institution à l'effet de cesser d'offrir un programme. Et nous avons actuellement fait une recommandation au ministre à l'égard d'un collège, en lui disant: Écoutez, ce collège, qui est un collège qui offre le D.E.C., est un collège privé, actuellement est dans une situation qui est inacceptable, vous devez — nous l'avons dit au ministre — demander un plan de redressement, faute de quoi vous lui enlevez son permis d'opérer. Et ça, c'est une recommandation qui est sur notre site et qui est tout à fait explicite.

Comme je vous disais, dans les cas où c'est vraiment problématique, nous retournons au collège. Habituellement, c'est parce que les professeurs travaillent pas ensemble ou parce qu'il y a des tensions entre la direction et autres. Nous retournons au collège pour voir si ces choses-là se sont atténuées et nous espérons toujours évidemment en arriver...

Le Président (M. Simard, Montmorency): M. L'Écuyer...

• (15 h 30) •

M. L'Écuyer (Jacques): Il y a toujours la possibilité de faire ces choses-là. Et nous le faisons régulièrement, nous le suivons, et tant que nous ne sommes pas satisfaits des suites qui ont été données... Cependant, quand nous évaluons un programme, on n'évalue pas l'ensemble.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Merci, M. le président. Mme la députée de Jean-Talon.

Améliorations à apporter au système d'éducation

Mme Delisle: Merci, M. le Président. Alors, bonjour. Je suis le débat depuis le début de nos discussions, là, avec beaucoup d'intérêt et je me

surprends depuis quelques minutes à penser au bon vieux temps puis, je me dis, bon, bien, je dois être rendue à cet âge où je commence à répéter ce que mes parents ont souvent dit: Dans mon temps, ça se faisait comme ça. J'ai enseigné pendant quelques années puis j'ai fait mon classique, d'ailleurs j'ai terminé, moi, la dernière année du classique, en philo II, avant l'arrivée des cégeps. Je dois vous dire que ce que je trouve le plus inquiétant dans les propos que vous avez tenus... J'ai aucune idée s'il y a des points qu'on peut vous aider, comme parlementaires, à améliorer. C'est tellement gros, maintenant, ces machines, il y a tellement de considérations, il y a tellement de... Il y a toute une culture, finalement, qui s'est instaurée et installée qui est difficile aussi à changer.

Moi, j'ai quatre enfants, qui sont adultes aujourd'hui et qui sont passés par le cégep, et je peux vous dire que j'ai maintes fois tempesté contre le système — peut-être que c'était à tort, probablement — parce que je trouvais que mes enfants travaillaient pas assez, en comparaison à ce qu'on nous avait obligés de faire dans les années cinquante et soixante.

Mais il y a une statistique qu'on retrouve dans votre rapport, qui dit que, des 50 000 jeunes qui franchissent les portes du cégep, 20 000 ont obtenu moins de 70 % au secondaire. Et ça, pour moi, c'est majeur. Je suis comme mon collègue de Chicoutimi, qui disait, bon: J'ai pas la prétention de connaître le système au complet. C'est également nouveau pour moi; ça fait à peine un an que je siége sur la commission de l'éducation. Mais il faut, à mon avis, se poser la question: Comment se fait-il qu'on n'a pas encore réussi, malgré toute la bonne volonté, tous gouvernements confondus, là — c'est non partisan, ce que je dis là — à arrimer les programmes entre... j'irais même jusqu'au primaire, à partir du primaire, du secondaire et au collégial? Et évidemment ça se répercute au niveau universitaire.

Et je trouve très, très, très perturbant de constater encore aujourd'hui qu'on est encore à se demander et à se poser la question: Comment peut-on faire pour améliorer la qualité du français? Lorsqu'on entend les gens qui disent: Quand qu'on fait ci puis quand qu'on fait ça, puis ce sont des professeurs qui enseignent, moi, j'ai beaucoup de difficultés. J'ai pas un français impeccable, là, j'en conviens. Mais, quelque part, il y a quelque chose qui a manqué.

Et on a beau lire le rapport de M. Larose — je fais juste un aparté — il n'en demeure pas moins que toute la qualité de l'enseignement du français, la qualité de la langue parlée, le goût de vouloir apprendre et de vouloir bien parler cette langue qui est la nôtre, ça se traduit dans toutes les matières, ça se traduit dans tout ce qu'on fait, ça se traduit... Et c'est pas juste dans les heures de classe, c'est partout, c'est dans notre quotidien. Je ferme la parenthèse.

Comme organisme, là, vous, comme commissaires, là, qu'est-ce que vous... Dans un monde idéal, comment pourrait-on faire en sorte que tous ces maillons-là de cette chaîne-là puissent s'arrimer, puissent s'imbriquer? Est-ce que c'est utopique de penser qu'un jour nos petits-enfants — parce qu'on est rendu là — auront accès à une éducation — une instruction et une éducation finalement — qui sera non

seulement cohérente avec ce qu'on attend finalement ou ce qu'on leur souhaite pour la vie qui les attend, pour leur nourriture intellectuelle, pour arriver finalement à travailler au sein de cette société, et qui leur permettrait aussi, permettrait à ces jeunes-là de pouvoir pas s'améliorer mais, en fait, croître finalement et grandir à tous les points de vue dans une société qui est la leur, puis qui les attend, et qui nous rassurerait, nous, comme parents et aussi comme grands-parents, pour ceux qui le sont, que ce qu'on leur a légué, c'est pas rien? On leur a pas légué, là... Il faut pas qu'on se retrouve dans 15 ans pour se dire qu'il y a pas grand-chose qui a changé. Moi, ça, ça m'inquiète et ça me perturbe énormément. Puis ça, si j'avais à retirer ou à retenir une seule phrase ou une seule statistique, pour moi, c'est celle-là. Il y en a d'autres, mais celle-là, pour moi, elle était majeure. Je ne sais pas si vous avez... Qu'est-ce qu'on peut faire comme parlementaires, finalement, auprès du ministre, auprès du ministre, dans nos rencontres avec des professeurs, des syndicats? Est-ce qu'il y a quelque chose qu'on peut faire?

M. L'Écuyer (Jacques): Là, écoutez, je vous dirais, moi, qu'il y a une chose qu'on devrait pouvoir faire, mais ça paraît donc difficile, c'est que, si on veut éduquer des élèves, il faut se centrer sur les élèves. Et, si j'avais, après huit ans, un constat à faire par rapport — écoutez, moi, je viens du système universitaire; si vous voulez, je vais laisser de côté celui-là — par rapport au collège, je vous dirais, et je suis certain que c'est la même chose au secondaire, primaire, je vous dirais qu'on n'est pas centré sur les élèves. C'est ça, fondamentalement. Regardez, quand vous avez une négociation collective, alors on se dit: On va donner les cours, mais tout le reste on s'en fout. On n'est plus présent au collège, on est moins disponible, on fait... Je veux dire, ça, ça sort. Mais je regrette, mais l'éducation, c'est pas donner des cours, c'est de travailler ensemble à essayer d'éduquer nos enfants.

Deuxièmement, regardez, Mme Chené le disait tout à l'heure, toute la formation propre, c'est-à-dire la formation adaptée à la formation commune, la philosophie, le français, mais adaptée au programme de l'étudiant, à la formation spécifique, pourquoi on la fait pas dans les collèges, dans de nombreux collèges? Parce qu'on n'a pas, dit-on, les ressources voulues pour le faire. Alors, on mélange les groupes, on fait toutes sortes de choses. Mais pourquoi on n'a pas les ressources? On se dit, nous: Tout même, il y a des classes d'étudiants, s'il y a 25, 30 étudiants dans... Bien, pour toutes sortes de raisons, dont des raisons administratives, ah bien, ça convient pas à l'horaire, dont des raisons d'ordre syndical, parce que si vous donnez des cours différents, c'est des choses différentes, ça coûte plus cher, on n'a pas l'argent pour ça, alors il y a toute une série de choses de ce type-là qui font qu'on est de moins en moins...

Regardez l'organisation scolaire dans les collèges. Vous avez des trous larges comme ça. Il y a un collège dans la région de Québec où nous sommes allés et où les étudiants et les parents sont venus nous voir en disant: Ça n'a pas de bon sens, mon fils ou ma fille a huit heures de cours pendant telle journée, puis, le lendemain, il y a rien ou il y a un cours ou il y a un

cours à 8 heures le matin puis un autre à 4 heures l'après-midi. Bien, on n'est plus centré sur l'élève. C'est pas vrai qu'on est centré sur l'élève. Essayez ça, dans le Vieux-Montréal, où, à côté, vous avez toutes sortes de clubs et toutes sortes d'occasions de... Hein? Pensez-vous que, sur le plan pédagogique, sur le plan éducatif, vous êtes dans un environnement qui favorise, si vous voulez, la réussite? Mais vous avez ce type de problèmes là.

Ce que je veux dire, c'est que notre société — c'est une des conclusions, je pense, des états généraux aussi — s'est un peu mis ça sur le dos, en disant: Débrouillez-vous avec nos enfants. Mais, même à l'intérieur de nos institutions, on n'est pas suffisamment centrés sur nos élèves. Mais comment contrer ça? Ça, c'est une tout autre paire de manches. Essayer d'entrer ça dans les négociations collectives, essayer de convaincre les directions de collèges, essayer de donner l'argent nécessaire pour ça, c'est tout une autre paire de manches.

● (15 h 40) ●

Mme Delisle: M. L'Écuyer, je suis parfaitement d'accord avec ce que vous venez de dire. Je vous soumettrais, par contre, que, si, au moment où on se parle puis ces dernières années, pour des contraintes budgétaires, on a dû laisser aller des spécialistes, ça n'a pas toujours été le cas. Et on a laissé s'installer cette espèce de culture. Moi, je connais plein de jeunes, puis je les nommerai pas, là, mais j'en connais plein de jeunes qui choisissent en fonction de ces trous, justement, puis qui peuvent dormir jusqu'à une heure de l'après-midi puis sortir le soir jusqu'à 3 heures de la nuit, puis que finalement tous les... Je veux dire, j'invente rien, je vous l'apprends pas aujourd'hui. Puis il faudrait pas qu'on se réveille, dans deux ans, trois ans ou quatre ans ou cinq ans, avec ces jeunes, évidemment qui ont changé, ceux qui auront pris la relève, qui vont chercher leur horaire puis qui ne pensent uniquement qu'à une demi-journée ou deux jours de cours — puis pas tout à fait dans cet ordre-là, de suite, deux jours de suite, là.

C'est pas parce qu'on en parle puis qu'on trouve ça effrayant que ça va changer. Puis je comprends qu'il y a des éléments dans la société qui font en sorte qu'on a complètement mis de côté — puis ça, c'est un peu partout, là — le citoyen, le patient, l'élève. Bon. Mais on est ici pour essayer peut-être, à la lumière de vos propos puis à la lumière de votre rapport, de voir comment, nous, on peut changer les choses.

Je comprends que c'est difficile, et puis c'est peut-être d'un autre ordre... C'est plus difficile à faire qu'à dire, là. Mais on a quand même une responsabilité. Vous avez la vôtre, on a la nôtre, et puis... Moi, en tout cas, je repars, bien que j'aie pris connaissance de vos propos en février, bon, évidemment, on a d'autres dossiers, on les met un peu de côté et on... Et, en relisant les documents pour me préparer à cet après-midi, ces sentiments m'ont comme revisitée, là, si vous me passez l'expression, dans la perspective où j'ai comme l'impression que les gens ont comme démissionné. Et puis, c'est terrible à dire, mais... Je parle pas de vous autres nécessairement, là, pas du tout. Au contraire, vous avez fait le constat. Mais je sais pas comment... quelle société on aura demain matin si on n'est pas capable de donner un coup de barre majeur.

L'éducation, finalement, c'est la base de tout, hein? Bon. C'était pas une question, c'était plus un commentaire. Alors... Oui, Mme Chené.

Mme Chené (Louise): Moi, je pense qu'il y a un moyen qu'on pourrait employer et dans lequel vous pourriez nous aider, comme parlementaires. Ce serait au sujet de l'arrimage interordres. C'est-à-dire que, actuellement, les programmes du collégial sont pensés par le collégial, les programmes du secondaire sont pensés par le secondaire et les programmes du primaire sont pensés par le primaire.

Et je vais vous donner l'exemple le plus ébahissant qu'il m'est arrivé de rencontrer. Je me présente devant l'assemblée des professeurs de philo pour expliquer la situation qu'on avait observée en philo. Et c'était un congrès, il y avait des universitaires, il y avait plein de monde. Alors, j'explique ça et je dis effectivement que les élèves, bon, manquent de motivation. Et je dis: Il faudrait donner une thématique. Et je donne comme exemple: Une thématique pourrait être centrer la réflexion autour de la citoyenneté ou de la démocratie. Alors, il y a quelqu'un qui a levé la main et qui m'a dit: Est-ce que vous savez, madame, qu'en secondaire IV depuis deux ans nous donnons un cours de philosophie centré sur la citoyenneté? Bien, j'ai dit non.

Il avait apparu, comme ça, un cours de philo, entre guillemets, pour les élèves de secondaire IV sur une thématique qu'on voulait aborder au collégial, et, au collégial, on ne le savait pas. Alors, c'est ça, le... Il y a peut-être un petit peu quelque chose qu'on peut faire là qui consiste à, oui, réfléchir et penser les programmes au collégial pour le collégial, etc., mais qu'au ministère, j'imagine, on se préoccupe d'assurer au moins théoriquement et de façon systématique une transition faisable.

Mme Delisle: C'est quand même incroyable que ça se fasse pas déjà, là.

Mme Chené (Louise): Mais c'est difficile.

Mme Delisle: Entre vous et moi, si on gérait nos boutiques comme ça, nos maisons comme ça, on aurait de graves problèmes.

Mme Chené (Louise): Mais, pour l'avoir essayé plusieurs fois dans des vies antérieures — j'ai pas toujours été commissaire — c'est très difficile.

M. L'Écuyer (Jacques): Si je peux me permettre d'ajouter une chose, il y a aussi des règles qui existent, je pense, pour protéger peut-être les étudiants et autres, mais qui sont tout à fait contreproductives. Il y a un collège, un grand collège de la région de Montréal qui a décidé de mettre l'accent sur la fréquentation complète des élèves, en ce sens qu'il disait: Écoutez, nous, ce que nous souhaitons, c'est que l'étudiant soit tenu, tenu de suivre la programmation prévue au complet — hein, tenu. Les étudiants se sont plaints au ministère en disant que ce n'était pas conforme aux règles; ce qui est juste, ce n'est pas conforme aux règles. Vous ne pouvez obliger un étudiant à suivre... Évidemment, le collège en question était prêt à tenir

compte de facteurs particuliers, mais il voulait que, dans l'ensemble de ses étudiants... C'était un collège public. Alors, le ministère a dit au collège: Vous ne pouvez pas faire ça. Alors, le collège met l'accent, essaie, mais, vous voyez, il y a des règles qui sont contreproductives là-dessus, hein?

Mais je pense que l'idée de se centrer sur l'élève, il y a des collèges qui sont centrés sur l'élève, qui organisent... ou qui tendent à ça. En tout cas, si vous lisez nos rapports, vous allez voir que nous travaillons continuellement, ou nous nous sommes donné comme perspective de travailler continuellement du point de vue de l'élève. Et, quand nous disons... Et assez souvent, quand on rencontre les professeurs, il y en a qui nous disent: Ah oui, mais la convention collective... Nous disons: Nous ne négocions pas les conventions collectives; ce qui nous intéresse, c'est le service qu'on offre aux élèves, c'est l'éducation qu'on leur donne. Et nos rapports sont écrits dans cette perspective-là, nos visites se font dans cette perspective-là. On est conscients que ça crée des contraintes, là évidemment, toutes ces choses-là. Mais nous essayons de faire voir aux professeurs et aux gens que nous rencontrons que: Écoutez, en dernière analyse, l'école, c'est pas pour les professeurs, c'est pas pour les administrateurs, c'est pour les élèves. Mais c'est sûr qu'il y a des choses qui sont contreproductives.

Mme Delisle: Merci.

Le Président (M. Bédard): Merci. Alors, M. le député de Maskinongé.

Guide d'évaluation institutionnelle

M. Désilets: Oui, merci, M. le Président. Moi, j'ai compris tantôt, de l'échange avec mon collègue le député de Chicoutimi et vos remarques, que le dénominateur commun pour la réussite, d'un établissement à l'autre ou d'un programme à un autre, vous allez le centrer ou le percevoir davantage quand vous allez avoir fait le tour des collèges concernant le guide d'évaluation des institutions. Moi, je pense qu'une fois que vous allez avoir ce guide-là puis avec le guide des programmes de... vous ferez pas le tour de tous les programmes, vous aurez pas le temps, mais, si vous joignez les deux ensemble, vous pouvez avoir une espèce de dénominateur commun. Est-ce que je me suis trompé ou si c'est à peu près ça, là?

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, ce que je peux vous dire là-dessus, c'est que nous pensons qu'effectivement l'évaluation institutionnelle est un complément important. Quand nous faisons une évaluation de programmes, on peut s'apercevoir qu'il y a des choses qui fonctionnent bien puis il y en a d'autres qui fonctionnent pas bien. Si votre Commission des études, par exemple, ne fonctionne pas bien, ça n'a pas nécessairement un reflet immédiat sur le programme lui-même, mais vous pouvez voir, c'est un petit peu... ou sentir un peu quelle est l'atmosphère à l'intérieur du collège. On a vu des collèges où, faute, disons, soit de leadership ou autrement, des problèmes étaient récurrents.

Alors, nous nous sommes dit: À ce moment-là, il faut aller voir de façon plus large ce qui se passe dans l'ensemble du collège et identifier, le cas échéant, des problèmes qui font en sorte que, d'un programme à l'autre, on se retrouve avec des situations un peu semblables. Il y a des collèges, il faut bien le dire, où les relations de travail sont extrêmement difficiles. Est-ce que ça tient aux personnes en place? Est-ce que ça tient à la façon d'aborder cette question-là? C'est une des choses qu'on pourra examiner avec les collèges. Il y a des endroits où le conseil d'administration ne se préoccupe de rien d'autre que du budget. Bien, il devrait se préoccuper quand même un petit peu du type d'éducation qu'on donne à l'intérieur du collège, hein? Vous avez toutes sortes de choses à l'intérieur...

Alors, c'est pour ça que, nous, nous voulons compléter ce que nous avons amorcé au niveau des programmes, en se disant: Écoutez, il y a des choses telles que l'organisation scolaire, telles que le fonctionnement des organes d'administration, telles que la répartition du budget. Il y a des collèges qui ont des budgets, qui mettent peut-être plus d'argent dans les activités internationales que... Non, je veux dire, il y a toutes sortes de choses. C'est ça qui nous amène à regarder cet aspect-là. Nous espérons, de cette façon-là, être capables de faire des commentaires, des suggestions et des recommandations aux collèges qui nous permettront de solutionner des problèmes qui sont des fois des problèmes extrêmement incrustés dans un collège. Il y a des endroits où vous arrivez, les relations internes sont tendues au couteau, là, et ça ne dépend pas des personnes, on le voit très bien, ça dépend du mode de fonctionnement du collège.

● (15 h 50) ●

Alors, c'est un peu dans cette perspective-là que je vous dis: Actuellement, nous avons développé un guide dans lequel nous avons retenu un certain nombre de critères. Grosso modo, il y en a cinq: Quelle est votre mission? Quels sont vos objectifs? Quels sont les moyens que vous vous êtes donnés pour atteindre vos objectifs? Est-ce que vous atteignez vraiment vos objectifs? Est-ce que vous êtes prêts... vous avez des éléments de prospective qui vous permettent de continuer? Donc, c'est des grands critères comme ça.

M. Désilets: Et, justement, c'est mon autre question. Justement parce que vos critères, c'est des grands critères, qui sont larges, qui peuvent porter peut-être à interprétation, est-ce que des sous-critères ou... Parce que je me disais tantôt, là, vous jugez de la qualité face aux programmes, là, je suis plus... Je me dis, ça doit être un peu le même principe. Vous jugez de la qualité quand vous avez évalué vos programmes. Et puis, je me disais, ça veut dire quoi en fonction de l'élève puis en fonction du prof et de l'établissement? Là, on change, puis il y en a deux... on va évaluer deux choses différentes. Mais, pour éviter de tomber dans le subjectif, est-ce qu'il y a des éléments excessivement précis, particuliers, pour être capable de dire, là, sans se tromper? Ça, là, c'est là qu'on va, et ainsi de suite, tout le temps?

M. L'Écuyer (Jacques): Oui. Écoutez, je vais vous donner un exemple de ça. Prenons, par exemple,

un des guides d'évaluation de programmes. Nous évaluons habituellement... le premier critère, c'est la pertinence du programme. Bien, on va dire au collège qui évalue la pertinence: Demandez aux employeurs ce qu'ils pensent de votre programme. Et nous lui fournissons même, dans certains cas, un espèce de...

Une voix: Une banque...

M. L'Écuyer (Jacques): Une banque de questions qu'ils peuvent administrer à leurs employeurs. Nous demandons aux collègues: Quel est le taux de placement de vos élèves? Nous demandons aux collègues: Est-ce que vous questionnez vos diplômés? Quelle est leur opinion, leurs diplômés? Et nous disons aux collègues: Compte tenu des réactions des employeurs, des diplômés, du taux de placement, qu'est-ce que vous pensez de... Est-ce que vous croyez que votre programme répond vraiment aux besoins? Et, si oui, bien, justifiez votre réponse.

Et, nous, quand nous allons sur place, nous rencontrons à nouveau les professeurs, nous repreneons connaissance des résultats de ces enquêtes et nous allons avec des spécialistes, y compris des gens du marché du travail, et nous tirons nos propres conclusions, bien sûr, nous validons, d'une certaine manière, leur rapport. Alors, vous voyez que c'est très, très précis, ces choses-là.

M. Désilets: Oui. J'imagine, vous êtes pas... le but n'est pas de confronter les enseignants dans leur enseignement et n'est pas non plus de confronter les institutions une contre l'autre, j'imagine. Mais amenez-vous... J'ai l'impression que le rôle, la fonction première d'éducateur est un rôle de première importance, autant à l'élémentaire, au primaire, au préscolaire qu'au secondaire; au cégep, c'est la même chose. Mais, dans l'évaluation de la qualité, là, il y a un point majeur. Est-ce que vous allez vérifier la pertinence du prof, là? Un prof qui est passé date ou que... Je dis qu'il est passé date parce qu'il n'y a pas... la chimie entre lui et ses étudiants ne se fait plus. Pour quelles raisons? On n'a pas à juger ça, là. Mais, si la chimie ne se fait pas, donc l'élément pédagogique ou la chimie qu'il doit y avoir entre un prof et ses étudiants, si elle ne se fait pas, on offre-tu de l'aide? Est-ce que vous apportez de l'aide ou, à l'institution, on dirait: Dans tel cours, il y aurait besoin que le prof aille chercher du bagage ou modifie sa pédagogie?

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, c'est une question difficile. Nous ne pouvons évidemment pas évaluer individuellement chacun des professeurs. Ça, ça c'est impossible. Il y a 20 000 professeurs dans le réseau collégial. Ça, on n'est pas capables de faire ça. Cependant, il y a une clause du Règlement des études collégiales qui exige — c'est dans le Règlement, dans le... — que les collèges évaluent leurs professeurs, leurs enseignants. Je dois vous dire que c'est une clause qui est pas très utilisée, qui... La résistance des enseignants, des syndicats en particulier est très forte. Elle est utilisée de façon régulière en éducation des adultes, parce que, là, les syndicats l'interdisent pas. Elle est utilisée assez fréquemment dans les collèges privés, pour les profs non permanents aussi.

Mais je dois dire qu'un prof qui est là depuis 20 ans... On en a rencontré, des profs, qui vous disent: Écoutez, moi, je prends ma retraite dans trois ans, achalez-moi pas. Ça, vous en avez de ça dans... Mais que pouvez-vous faire? Ils ont la sécurité d'emploi. Hormis que le collègue engage une bataille qui demande une énergie folle, je dois vous dire que, tant... Et ils perdent, hein, dans la majorité des cas, parce que c'est très difficile de faire des preuves de cet ordre-là.

Mais, ceci étant dit, nous, on met beaucoup de pression sur les collègues en leur disant: Vous avez l'obligation d'évaluer vos enseignants, vous avez cette obligation-là, vous devez le faire. Sauf qu'on constate que, sur ce point-là, on n'a pas fait beaucoup de... je dois l'avouer bien sincèrement, c'est un point sur lequel on n'a pas fait...

M. Désilets: Moi, je pense que le point qu'on peut travailler, c'est pas avec le bâton puis frapper sur l'enseignant ou l'enseignante mais bien plus travailler sur le corps professionnel, professoral et le leadership de l'institution pour être capable d'avoir une équipe dynamique. Et n'importe qui, parce qu'on a... C'est rare, rendu à 50 ou à 60 ans, qu'on n'est plus capable ou qu'on est plus démotivé. On est capable de se remotiver parce qu'on est encore très positif à cet âge-là, de revenir sur le... qu'on redevienne productif d'une façon importante.

Résultats des modifications aux cours dispensés en formation générale

J'aurais une autre question. Vous avez mentionné tantôt, au tout début de votre présentation, que — je pense que c'est en 1993 — la philosophie était baissée de quatre à trois cours et l'éducation physique de quatre à deux puis, après ça, à trois cours. Est-ce que les conséquences de ça... est-ce que ça a été évalué? Avant d'en arriver au diagnostic de couper ces cours-là, est-ce qu'il y avait une raison justifiée, justifiable? Et puis, maintenant que ça a été coupé, ça a donné quoi comme résultats, dans le portrait, là? Est-ce que nos jeunes sont plus fins, plus brillants, plus ci, plus ça? Il y a des cours d'anglais en plus, là, à ce cours-là. Est-ce que le cours de philosophie ou d'éducation physique qu'ils ont perdu au profit du cours d'anglais, est-ce que ça a été plus profitable ou moins profitable? Et comment on peut évaluer ce qui arrive avec ça, là?

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, je vous dirais qu'on n'était pas là, quand...

M. Désilets: Non, je sais bien, là.

M. L'Écuyer (Jacques): Quand il s'est fait ces choses-là, on n'était pas là. Mais je vous dirais, cependant, il y a deux éléments qui sont importants. Le premier, c'est comme le disait Mme Chené, on est passé d'un système... on est passé à des cours par compétence, c'est-à-dire qu'on vise l'atteinte de la compétence. Donc, sur ce plan-là, je dois dire qu'on a resserré, si vous voulez, les objectifs de ces cours-là. Que ce soit en philosophie, que ça soit en éducation physique, que ça soit en français et autres, on a des objectifs qui sont très

précis. L'étudiant, au bout de... doit être capable de faire une dissertation convenable de 1000 mots sur tel sujet. Donc, on a des choses mesurables qui, donc, devraient permettre... Donc, sur ce plan-là, vous avez raison de poser la question. Mais c'est très, très difficile de comparer avec ce qui se faisait avant parce que non seulement on a baissé le cours, mais on a changé complètement l'approche.

En ce qui concerne les cours d'anglais, je vous dirais que c'est une situation qui est triste, qui est triste actuellement parce que, quand vous allez dans les collèges, dans de nombreux collèges, ce que vous constatez — je parlerai surtout du domaine technique — c'est que les élèves, eux-mêmes, se rendent compte qu'ils auront de la difficulté à obtenir des bons emplois sur le marché du travail parce qu'ils ne parlent pas correctement anglais. Et nous sommes allés dans des collèges — je ne parle pas simplement des collèges de la région de Montréal, là, je parle des collèges en dehors, dans le Québec — où les étudiants, en particulier lorsque nous faisons l'évaluation de techniques administratives, et ça, c'est sans doute la même chose dans l'informatique, où les étudiants nous disaient: Monsieur, nous avons besoin des cours d'anglais, nous avons besoin de ça parce que nous savons que, dans notre région, c'est 70, 75, 80 % du commerce qui se fait avec des pays ou avec des entreprises anglophones.

J'ai même un collègue où on nous a dit: On a demandé à un de nos professeurs de formation spécifique de donner une partie de son cours en anglais. Et le professeur a accepté, et les élèves en redemandent. Ça, c'est dans le secteur technique. Dans le préuniversitaire, c'est un peu l'inverse. Les gens voient pas ça comme étant immédiat, alors...

● (16 heures) ●

Mais je dis que c'est triste parce que vous vous rendez compte que ces gens-là sont très insécures, hein, vis-à-vis du marché du travail, ils se disent: On perd... C'est pour ça que, nous, dans notre rapport sur la formation générale, on dit: Écoutez, il faut qu'on arrive à fixer des standards minimaux au moins pour un certain nombre de programmes, en tout cas, dans notre esprit, au moins pour un certain nombre de programmes, parce que c'est un peu dommage de lancer ces gens-là sur le marché du travail. Ils vont se débrouiller plus ou moins. Dans certains cas, ils fitteront pas, ils vont perdre leur emploi. Alors, pour ce plan-là, pour ce qui est de l'anglais, et oublions les autres parce que là vous le mettez en compétition puis c'est sûr qu'il était en compétition avec philo et éducation physique, mais je vous dirais que le fait d'avoir de l'anglais, c'est... Et c'est un enrichissement non seulement pour... Si vous apprenez une autre langue, vous enrichissez votre propre langue en même temps.

M. Désilets: Merci.

Le Président (M. Bédard): Merci, M. L'Écuyer. Est-ce qu'il y a d'autres intervenants? M. le député de Westmount—Saint-Louis.

M. Chagnon: Oui. Merci beaucoup, M. le Président. C'est un sujet, comme vous voyez, dont on pourrait parler...

M. L'Écuyer (Jacques): Longtemps.

**Taux de réussite pour l'obtention
d'un diplôme dans la durée prévue (suite)**

M. Chagnon: ...pendant quelques jours sans s'essouffler. Je voudrais revenir sur cette problématique des étudiants qui prennent un certain temps, disons, pour faire leurs cours. Si je me rappelle bien, dans votre rapport synthèse, on parlait de 60 %, 61 % d'étudiants du secteur général qui faisaient leur cégep en dedans de quatre ans et 44 % pour ceux du secteur technique. Mais ça, le cours technique, il faut savoir que c'est un cours de trois ans, alors c'est peut-être plus normal, le 44 est peut-être plus normal que 60, en tout cas. Et vous mettiez le doigt sur un problème. Selon votre définition de ce comportement-là, ce serait un peu causé par l'effet de ce qu'on a appelé tout à l'heure le consumérisme des jeunes.

Mais un système d'éducation, des profs, tout ce monde-là, vous autres, vous faites partie d'un ensemble, d'un système, c'est une approche systémique qu'on doit avoir, dans un cas comme ça, où, comme le disait la députée de Jean-Talon un peu plus tôt — puis je pense que c'est sûrement partagé par tous les membres de cette commission-ci — où l'importance de ce système-là est absolument essentielle. C'est à cause et par ce système-là qu'on va transférer des connaissances d'une génération à l'autre mais aussi des valeurs. Et, parmi les valeurs qu'on devrait chercher à transmettre d'une génération à l'autre, le plaisir du travail bien fait, le plaisir ou la culture de l'effort, la culture du travail et de la réussite qui en découle devrait être l'objet d'une recherche constante d'une... peut-être pas nécessairement d'une phobie mais, à tout le moins, devrait être le sentiment qui nous anime tous dans une société normale.

J'ai de la misère à comprendre, moi, que, dans un écart de 20 ans, on ait fait des... Enfin, je peux le constater, mais j'ai l'impression que, comme société, on a probablement capitulé sur certains efforts qu'on aurait dû transmettre. Et, si aujourd'hui on prend quatre ans ou cinq ans pour faire un cours général collégial, j'ai bien de la misère à me mettre dans la tête, à me rentrer dans la tête qu'on n'est pas un peu coupables, nous-mêmes, pas rien que les jeunes qui prennent leur temps mais nous-mêmes aussi, coupables de ça.

Est-ce qu'il y a des moyens qu'une Commission d'évaluation comme la vôtre peut imaginer pour tenter d'amenuiser ce problème, de faire en sorte de nous amener à une situation plus socialement acceptable, je dirais? Parce que c'est assez curieux que des gens prennent plus de temps pour faire leur cégep que leur bac et c'est pas normal. Et est-ce que vous avez... Dans les sociétés qui nous entourent, les Ontariens, les Américains du Nord, du Nord-Est, est-ce qu'on voit ces phénomènes-là avec la même acuité qu'ici? Ce que je lis dans la documentation, en général, un peu partout, on a l'air d'être une société très distincte, ça m'inquiète un peu.

M. L'Écuyer (Jacques): J'aurais le goût de vous retourner une partie de la question parce que vous êtes dans un... enfin, dans une vie antérieure...

M. Chagnon: D'autres vies. Je suis comme Mme Chéné, j'ai eu d'autres vies. Ha, ha, ha!

M. L'Écuyer (Jacques): Dans une vie antérieure, vous vous êtes occupé du primaire, secondaire.

M. Chagnon: Oui.

M. L'Écuyer (Jacques): Au secondaire, est-ce que l'étudiant prend beaucoup plus de temps que ce qui est prévu?

M. Chagnon: Effectivement, l'étudiant prend un peu plus de temps que ce qui est prévu. Il y a à peu près 65 % des étudiants qui font leur cours dans le temps prescrit.

M. L'Écuyer (Jacques): Dans le temps prescrit.

M. Chagnon: C'est cinq ans, un cours secondaire. Donc, il y en a 65 % qui le font dans le temps prescrit, pas dans 12 ans, dans le temps prescrit.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, exactement. Mais ce que je voulais dire, c'est que je crois, puis je pense que vous le confirmez, que, au secondaire, l'étudiant...

M. Chagnon: J'ajoute que la proportion est encore plus élevée au primaire.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, oui. Ha, ha, ha! Ce que je veux dire, c'est qu'au secondaire et au primaire l'étudiant est dans un encadrement qui est beaucoup plus serré. Et il est dans une classe, d'ailleurs, si je me trompe pas, donc il est toujours avec les mêmes élèves, au moins au primaire. Puis déjà au secondaire, c'est un peu... bien là ça peut varier suivant le... Mais, quand vous arrivez au collége, là, c'est le free-for-all.

M. Chagnon: Mais c'est peut-être ça, le problème.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est peut-être ça, le problème. Vous avez peut-être raison de dire: C'est peut-être ça, le problème. Mais ce qu'il faut comprendre, c'est que l'étudiant qui arrive au collége, alors là c'est un petit peu, un petit peu, là, toutes proportions gardées, la même situation que quand vous sortiez du collége classique, si je reviens à cette situation-là que j'ai connue où vous arriviez à l'université et puis, bon, la première année, pour un certain nombre, pas pour tout le monde, mais c'était un peu le free-for-all. Et encore, à cette époque-là, on n'avait pas à la promotion par matière. Vous faisiez l'année ou vous la passiez pas. Or, aujourd'hui vous arrivez dans le cégep en sortant du secondaire, vous êtes placé avec... vous avez pas l'effet de groupe. Et, soit dit en passant, l'effet de groupe, c'est un effet important, très important.

M. Chagnon: Surtout à cet âge-là.

M. L'Écuyer (Jacques): Nous constatons régulièrement, quand on fait l'évaluation d'A.E.C. avec

des groupes homogènes, à quel point l'effet de groupe est important. Leurrez-vous pas, dans les A.E.C., même les A.E.C. les plus exigeantes, le taux de diplomation est toujours très... dans le temps prévu, il est toujours très élevé, en haut de 60 %. Alors, une A.E.C. en informatique, là, qui est l'équivalent de la formation spécifique de D.E.C., programmeur analyste, là, telle que donnée dans certains des établissements privés ou même dans des collèges...

M. Chagnon: Qui coûte de 10 à 12 000 \$ par session.

M. L'Écuyer (Jacques): ...qui coûte de 10 à 12 000 \$...

M. Chagnon: Tu perds pas ton temps, pendant quatre sessions.

M. L'Écuyer (Jacques): Exactement. Et je peux vous dire une chose, mais c'est pas le fait du prix, c'est l'effet de groupe. Et, très souvent, quand vous rencontrez les étudiants, les étudiants vous disent, et j'ai entendu la remarque je sais pas combien de fois, ils vous disent: Ah! untel, on était en train de le perdre mais on l'a rattrapé. Et ça, je pense que le fait de... Bon.

Alors, vous n'avez plus l'effet de groupe au collègue, vous avez un horaire qui est troué, vous avez le choix de prendre le nombre de cours que vous voulez. C'est beaucoup qu'on donne à un jeune de 17 ans qui est plus ou moins bien orienté. Alors, il faut peut-être pas s'étonner qu'en lui ayant donné toute cette flexibilité-là, avec un encadrement qui n'est pas toujours très serré parce que les compressions budgétaires ont fait qu'on a moins de psychologues, moins de conseillers, moins d'APL... C'est ça, hein? Alors, forcément, dans un contexte comme ça, bien, écoutez, c'est peut-être des éléments qu'il faudrait regarder très attentivement. Ça, c'est des éléments qui relèvent... Nous, on peut faire des recommandations, mais, écoutez, il y a des choses, là, c'est des choses très fondamentales, ça, l'organisation pédagogique...

M. Chagnon: Si vous faites pas les recommandations, qui va les faire?

M. L'Écuyer (Jacques): Oh! je veux bien qu'on les fasse, mais de là à avoir le suivi...

M. Chagnon: Bien, vous avez plus de chance qu'il y ait un suivi si vous faites les recommandations.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui.

M. Chagnon: Je vais continuer après Mme Chené.

Mme Chené (Louise): Oui, ça va?

M. Chagnon: Vous voulez ajouter quelque chose?

Mme Chené (Louise): Oui, je voudrais ajouter quelque chose. Parce que, justement, des recommandations, on en a fait. On a fait des recommandations pour essayer de favoriser la diplomation des élèves. On

a dit aux collègues d'exiger que tous les cours de formation générale soient réussis ou en voie d'être réussis — parce que les cours techniques, c'est obligatoire — pour entrer en stage. Là, on envoie des élèves en stage avec leur cours technique terminé puis trois, quatre cours qui manquent en formation générale, puis, après ça, bien, l'élève se trouve un emploi puis il finira jamais. Un.

Deux, on a fait la même recommandation pour le droit de s'inscrire à l'épreuve synthèse, l'épreuve synthèse de programme maintenant qui est obligatoire pour obtenir le D.E.C. Si on permet aux gens de faire une épreuve synthèse alors qu'il leur manque des cours de mathématiques ou de... eh bien, encore là, on les encourage à ne pas diplômer. Ça, c'est pour les élèves, qui finissent, qui s'en vont vers la fin.

● (16 h 10) ●

Pour les élèves qui arrivent, dans le rapport sur la formation générale — mais on l'avait déjà dit dans d'autres rapports — on est allé un peu plus loin dans le rapport de formation générale, on a dit: Écoutez, les collègues, les enseignants, les professionnels donnent énormément d'efforts pour mettre en place des structures d'aide aux élèves, des centres d'aide en français, des centres d'apprentissage, etc., eh bien, obligez les étudiants à y aller, ne faites pas simplement l'offrir comme une cafétéria. Parce que là, ce qu'on a trouvé, c'est que les élèves qui y vont, c'est les plus forts, qui veulent passer de 85 à 88. Là, on a dit: Faites des tests diagnostics, et maintenant, ceux dont vous jugez qu'ils ont besoin d'une aide particulière, faites-en une condition de poursuite de leurs études. Bon.

L'autre chose qu'on a recommandée — on l'a fait en formation générale, mais on l'a fait dans presque tous les collèges aussi, dans les programmes — c'est de porter une attention particulière à la première année, voire même à la première session. Les collègues qui prennent la responsabilité — et ce sont tous les collèges — de prendre les clientèles en nombre important qui arrivent avec une préparation minimale du secondaire, bien, ils doivent faire en sorte de leur accorder une attention particulière. Et là il y a quelque chose que vous pourriez faire.

M. Chagnon: Bien...

Mme Chené (Louise): C'est que, actuellement, les cours de première année, les groupes cours de première année, c'est les groupes les plus gros, puisque, évidemment, il va y en avoir moins en deuxième année puis en troisième année des élèves, donc les groupes vont être plus petits, sauf en formation générale, là. Mais, dans les techniques, dans les programmes de sciences, c'est ça qui se passe. Plus t'avances, moins il y a d'élèves, plus tes groupes sont petits, alors que le besoin d'encadrement puis de support puis d'évaluation formative, il est en première année. Puis le besoin de suivi, là, pour savoir s'il est sur le bord de décrocher, il est en première année. Il faudrait trouver une manière — ça, c'est par les conventions collectives — mais il faudrait trouver une manière de faire en sorte que, en première année, le nombre d'élèves par groupe au moins en première session, le nombre d'élèves par groupe soit plus petit.

M. Chagnon: Quand on regarde le problème en amont, comme vous venez de le faire, et que vous regardez ce que vous recevez du secondaire V, il y a peut-être un problème aussi. Les universités font passer des tests aux étudiants pour entrer à l'université. Est-ce que c'est pas une question, une chose qui pourrait être regardée au niveau des collèges?

Mme Chené (Louise): Nous, on a une obligation d'accessibilité dans notre loi.

M. Chagnon: Oui.

Mme Chené (Louise): Tout élève qui a réussi son secondaire V est admissible au collège.

M. Chagnon: Oui et non, parce que je me rappelle qu'il y a trois ans ces collèges avaient chialé pas mal parce que les règles de sanction avaient changé. Moi, j'ai établi les premières règles de sanction en 1994.

Mme Chené (Louise): On les a fait monter...
Oui.

M. Chagnon: Ça a été un succès fou. Un jour, un sous-ministre m'amène ce problème-là puis il me dit: C'est un problème qu'on n'a jamais pu régler au ministère depuis 25, 30 ans. Les règles de sanction, tout le monde s'est culbuté là-dessus parce que c'est compliqué, puis, à partir du moment où tu prends une décision, bien, tu viens de trancher puis, donc, de mettre les gens au rythme du malheur. Bon, bien, j'ai regardé le problème, réfléchi là-dessus pendant un bout de temps puis ensuite, j'ai dit: C'est pas l'oeuf de Colomb. J'ai dit: On va prendre comme règles de sanction de fin de secondaire les règles d'admission du cégep. Je l'ai fait. Je suis passé au Conseil des ministres avec ça, j'ai eu un décret. C'est devenu les règles de sanction du secondaire; ça a duré deux ans. Et, quand les premières cohortes d'étudiants qui devaient sortir avec ces règles de sanction là sont arrivés près de la fin, le gouvernement a décidé de changer les règles de sanction pour les diminuer. Donc, ils n'entraient plus dans le même pipeline que le cégep, de façon à diminuer le nombre de finissants du secondaire qui auraient échoué. Alors, mais, au bout de la ligne, le cégep, les cégeps ont été pris pour donner des cours de français, des cours de rattrapage en ci, en mathématiques, en blablabla. Donc, t'étais pas plus avancé.

Mme Chené (Louise): Ça continue.

M. Chagnon: T'étais pas plus avancé.

Mme Chené (Louise): Ça continue parce qu'il y a des programmes pour lesquels on baisse les préalables du secondaire.

M. Chagnon: Alors, on peut pas éternellement baisser les préalables, on peut pas éternellement baisser les critères d'entrée, on peut pas éternellement baisser nos... Même, c'est ce que vous avez défendu longtemps, que le rapport cherchait pas à faire en sorte de niveler vers le bas. Je comprends, tout à l'heure on a parlé du

problème médiatique dont c'était entouré. Mais, quand, par exemple en anglais, votre cours de transition devient votre premier degré, là, veux veux pas, on vient de niveler par le bas. Et, si on continue à aller dans cette direction-là, on s'en va pas vers, il me semble, la bonne direction.

Il faut, au contraire, remonter, remonter nos critères puis être capable de s'évaluer puis se dire franchement: Qu'on passe ou qu'on passe pas... puis chercher à travailler plus fort, peut-être faire en sorte de mettre un peu plus de temps dans ses études pour être capable d'avoir un meilleur résultat. Mais tout arrivera pas facilement. La vie est pas un délice royal tout le temps. Mais il doit y avoir des moyens que vous pourriez imaginer pour faire en sorte que l'on puisse arriver à ces... enfin, qu'on puisse arriver à corriger ces situations-là. Et on les attend de vous, de toute façon, Commission d'évaluation, ça implique ça aussi.

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, écoutez, je pense qu'on vous en a énumérés un certain nombre.

M. Chagnon: C'est très bien. C'est très bien.

M. L'Écuyer (Jacques): Mais, dans bien des cas, ça appelle à un certain changement d'attitude. On a fait une petite étude, il y a quelques années, au moment où on faisait sciences humaines, sur les raisons qui faisaient que les étudiants, disons, les plus faibles, je pense... Non, c'était la deuxième...

Mme Chené (Louise): C'était la deuxième catégorie, 70-73.

M. L'Écuyer (Jacques): ...donc, des étudiants qui arrivaient avec un dossier qui était acceptable, 70-73, et pourtant le taux de... enfin, plusieurs abandonnaient. Et on est allé les voir, on leur a posé la question: Pourquoi vous avez abandonné? Qu'est-ce qui se... Je pense que, de mémoire, dans la majorité des cas, c'est des problèmes de motivation, hein?

Mme Chené (Louise): D'orientation.

M. L'Écuyer (Jacques): Puis d'orientation. Alors, on n'était pas sûr qu'on voulait aller là, mais, oui, puis... Comme vous dites...

M. Chagnon: C'est là où l'effet de groupe a pris le dessus: Party 101, Party 102...

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, il a pris le dessus ou il est pas là. Vous avez plus rien, dans des cas comme ça. Je le sais pas, c'est Louis qui vient du secteur de l'orientation puis de la... Il peut ajouter des choses. Parce que c'est très difficile au niveau des...

M. Chagnon: Je sais qu'actuellement dans les collèges, le nombre d'orienteurs par étudiant varie autour de 1 200, 1 500 élèves par orienteur ou étudiants par orienteur. C'est absolument impossible.

M. Roy (Louis): Il y a même des collègues actuellement où il y en a pas, où il a pris la retraite et il a

pas été remplacé. Ça existe, ces situations-là. Mais je pense que, fondamentalement, il y a aussi un problème de mentalité. Moi, je pense qu'il y a aussi toute la notion de culture de l'effort qu'il faut inculquer aux étudiants. Moi, j'ai été très surpris, en arrivant à la Commission, où on avait à évaluer des politiques d'évaluation des apprentissages, et j'ai vu dans les politiques, écrit noir sur blanc: «La présence aux cours n'est pas obligatoire.»

M. Chagnon: Pour le prof?

M. Roy (Louis): Hein?

M. Chagnon: Pour le prof?

M. Roy (Louis): Non, non! Ha, ha, ha!

M. Chagnon: Ha, ha, ha!

M. Roy (Louis): Pour l'étudiant. C'était pour l'étudiant, dans ce cas-là. Alors, moi, c'est des choses qui m'ont renversé. Alors, c'est tout le message qu'on envoie aux étudiants, le message qu'on lui envoie que, dorénavant, il est rendu au cégep, donc il est mature, il peut se prendre en main, on n'a plus besoin de l'encadrer. C'est le free-for-all, et tout le culte de l'effort qui n'est pas là, moi, je pense que, fondamentalement, c'est ça. Les étudiants du secondaire, quand on discute avec eux, quelle est l'image qu'ils se font du cégep? Bien, c'est les partys, c'est la brasserie, c'est le fun, c'est la liberté totale. Il y aurait des réajustements, je pense, à faire. S'il y avait moyen, comme il y a un cégep qui a fait une tentative, d'encadrer les étudiants: Voici, c'est votre travail, vous avez ces cours-là, puis c'est obligatoire, vous rentrez là-dedans. Mais il a pas été capable, ça a pas tenu le coup. Alors, il y a des redressements à faire. Puis je pense que c'est par des petites choses comme ça, selon moi.

M. Chagnon: J'aimerais ça, être là.

Mme Chené (Louise): Une petite chose: quatre cours égalent étudiant temps plein.

M. Chagnon: Pardon?

Mme Chené (Louise): Quatre cours...

M. Chagnon: Quatre cours, oui, égalent étudiant temps plein.

Mme Chené (Louise): ...égalent étudiant à temps plein. Mais une session dans un collège, c'est sept cours, c'est pas quatre.

M. Chagnon: Oui. Bien, non!

Mme Chené (Louise): Or, «quatre cours» sert de base pour les prêts et bourses.

M. Chagnon: Si c'était cinq, ce serait mieux?

Mme Chené (Louise): Bien...

M. Chagnon: Ou six?

M. Roy (Louis): Comme on disait dans notre temps...

Mme Chené (Louise): On pousserait un peu.

Une voix: Ha, ha, ha!

M. Chagnon: Dans notre temps, on avait des cours le samedi matin. Je sais pas si vous voulez rappelez de ça.

M. Roy (Louis): Bien, voilà, c'est ça. Dans notre temps, c'était pas quatre ni cinq, c'était...

M. Chagnon: On n'en avait pas le mercredi après-midi puis on en avait le samedi matin à l'Externat classique de Longueuil, à l'époque, et avant le cégep Édouard-Montpetit.

Une voix: Dans le bon vieux temps.

M. Chagnon: T'avais des cours le samedi, oui.

Des voix: ...

Le Président (M. Simard, Montmorency): Bien. S'il vous plaît, à l'ordre! À l'ordre, s'il vous plaît! Donc, merci beaucoup, M. le député de Westmount—Saint-Louis. Je cède maintenant la parole à mon collègue de Maskinongé.

M. Désilets: Merci.

● (16 h 20) ●

Le Président (M. Simard, Montmorency): Bien, bienvenue.

M. Désilets: Oui. Dans le même suivi, tantôt, quand vous parliez de l'effet de groupe, pour les A.E.C., si on relie l'effet de groupe que c'est le professeur, et puis le professeur dans le sens... dans le suivi de la réussite pédagogique pas juste de son cours, mais de la réussite pédagogique de l'élève dans tout son suivi, il y aurait pas un sens plus... En tout cas, le jeune aurait un suivi, le prof aurait aussi le suivi puis l'intérêt à ce que le jeune arrive au bout du cégep avec une compréhension générale, puis avec un suivi, puis un lien affectif qui pourrait se dégrader puis où on retrouve là un élément important, surtout dans cette période charnière pareille, charnière importante dans leur période de vie. Avec le parascolaire aussi, là, le parascolaire a un rôle important aussi à jouer. On le voit plus dans les cégeps, ou moins, pas mal moins.

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, je vous dirais, sur ça, une fois que l'étudiant est fixé dans un programme, ce que vous appelez ce lien affectif, on le retrouve de façon régulière entre le professeur de formation spécifique et l'étudiant. Quand nous rencontrons les étudiants dans un programme comme informatique, ou services de garde, ou techniques administratives, vous demandez à l'étudiant — puis on le fait, ça, on le demande à l'étudiant: C'est qui, vos

professeurs? Est-ce qu'ils sont bons? alors, ils vont vous dire: Oui, oui, oui, ils sont bons, ils sont pas bons, ou il y a ci, il y a ça.

Là, vous leur dites: C'est qui, vos professeurs? Ils vont vous nommer, souvent par leur prénom, tous leurs professeurs de formation spécifique, tous les professeurs d'informatique, tous ceux de services de garde. Mais vous leur dites: Vous avez pas de professeur de français? Ah oui, il me semble que j'ai eu un tel, ou: Toi, t'as eu qui, donc? Parce que, là, il y a pas d'identification avec les professeurs. Or, c'est souvent les professeurs qu'ils rencontrent le plus souvent en première année, ça.

M. Désilets: Parce que, eux autres, ils sont...

Mme Chené (Louise): Oui.

M. Chagnon: C'est ça.

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, d'ailleurs, un professeur de français actuellement — puis il faut pas reprocher ça aux professeurs, hein? — un professeur de français, là, qui enseigne en première année, il voit 140 élèves par semaine. Ça, il faut pas oublier ça. Alors, 140 élèves par semaine, il faut qu'il corrige leurs dissertations, etc., je veux dire, je suis pas sûr qu'ils connaissent tout leur monde, même à la fin du semestre.

M. Désilets: Oui. Mais ça, ça serait des recommandations à faire à la partie patronale à la prochaine négo. Mais on a réussi à faire ce bout de chemin là au primaire. Maternelle, première, deuxième, troisième années, les groupes sont moins nombreux, justement pour permettre une acclimatation puis éviter le décrochage.

Je reviendrais à un commentaire tantôt dans le choix de carrière des jeunes, un choix de carrière ou un changement de cours puis ils savent pas où ils vont. Mais, dans ma compréhension d'un choix de carrière, ça commence même déjà au primaire. Il faut vraiment que les profs puissent mettre les jeunes en relation dans des situations différentes au primaire puis les faire cheminer là-dessus. On continue au secondaire — c'est un continuum, ça — pour arriver au cégep. Puis, quand vous disiez tantôt, là, que l'image du cégep, c'est le party, mais c'est parce que l'image du cégep est pas en fonction de l'emploi que je vais faire tantôt.

Si c'est des connaissances que je vais acquérir, si c'est des choses... là, j'ai une image beaucoup plus positive, puis je sais pourquoi je m'en vais au cégep, puis je vais chercher tel diplôme parce que j'en ai de besoin pour aller l'université ou j'ai besoin de tel diplôme pour aller travailler, faire la job que j'aime. Puis, dans la job que j'aime, j'ai besoin de mon français, mon anglais, mon... j'ai besoin de tout ça.

Mais c'est l'image qu'il faut apprendre à développer chez le jeune, tant au primaire, au secondaire, et ainsi de suite, pour que, quand il arrivera à l'âge adulte ou à l'âge de choisir, bien, il aura un bout de réflexion de fait, il aura été préparé à ça et non devant les faits: Là, je suis rendu à 16 ans, il faut que je décide, là. Ça se prépare avant, là. J'ai posé deux, trois questions en attendant que...

Une voix: Que Solange j'arrive, oui.

M. Désilets: Ha, ha, ha! Je te laisse, Solange.

Mme Charest: Alors, bonjour. Je m'excuse d'avoir dû m'absenter. Vous savez, un député...

Le Président (M. Simard, Montmorency): Peut-être... Non, s'il vous plaît, si vous permettez, Mme la députée. Simplement, suite aux commentaires du député de Maskinongé, vouliez-vous simplement clore ou...

M. L'Écuyer (Jacques): Ça va.

Mme Charest: Non, ça va?

Le Président (M. Simard, Montmorency): ...ajouter quoi que ce soit? C'est beau? Bon, très bien. Merci, Mme la députée.

Mme Charest: Merci, M. le Président.

M. Désilets: ...lui, oui? Ha, ha, ha! O.K., merci.

M. L'Écuyer (Jacques): Non, je pense qu'on est d'accord avec ça. On a fait d'ailleurs des recommandations dans notre rapport: pour la première année au moins, diminuer la taille des groupes. On est d'accord.

M. Désilets: Merci.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Mme la députée de Rimouski, à vous la parole, chère amie.

Évaluation et formation du corps professoral

Mme Charest: Merci, M. le Président. Je m'excuse. Vous avez la preuve qu'un député, il faut que ça fasse 56 emplois en même temps, 56 tâches en même temps. Alors, j'ai dû sortir pour quelques dossiers à régler. Mais j'ai quand même écouté religieusement ce que vous nous avez transmis comme information. Et, moi, ce qui me frappe, c'est que, quand je lis votre mandat, vous l'avez dit vous-même, vous avez carte blanche et, dans ce mandat, vous pouvez quand vous voulez, comme vous voulez procéder aux travaux pour lesquels votre Commission a été mise sur pied.

Et, quand je reviens au document qui s'appelle *Guide de l'évaluation institutionnelle* que vous avez produit et qu'à la page 3 vous décrivez l'évaluation institutionnelle, c'est quoi: «C'est une réflexion sur sa mission pour chacun des établissements, sur les principaux objectifs institutionnels qui en découlent. On amène le collège à poser un regard critique sur son organisation et sa gestion, à mesurer l'atteinte de ses objectifs institutionnels, à apprécier les moyens pour assurer son développement, s'ajuster aux attentes de la société et vérifier la qualité de ses pratiques de communication.» Et vous avez dit aussi que la Commission joue un rôle multiple, à trois volets. Vous accompagnez l'établissement dans sa démarche, vous accréditez la démarche du collège et, dans une perspective de reddition de comptes, vous portez un jugement sur la capacité de l'établissement.

Par ailleurs, vous nous avez rappelé que les établissements n'ont plus la préoccupation ou, en tout cas, ne sont pas centrés sur l'étudiant. Il y a toutes sortes de choses qui les distraient de leur mission première qui est de former. Et, quand je parle de former, c'est pas juste inculquer des connaissances, mais c'est la formation dans tout son... ce qu'on pourrait appeler la citoyenneté. Même au niveau collégial, c'est tout à fait approprié. C'est pas pour rien qu'il y a des cours de philo, entre autres.

Alors, pourquoï, dans votre... Vu que vous avez un mandat très large et que vous avez carte blanche, j'ai été surprise — et mon collègue d'en face en a touché longtemps le sujet, l'évaluation, l'évaluation du corps professoral — parce que, en ayant des objectifs comme ça, de vérifier, de poser un regard critique — enfin, je ne reviendrai pas sur ce que je vous ai donné — il me semble que c'est l'acte pédagogique qui est à la base du succès, ou de l'insuccès, ou enfin, des problèmes, ou des réussites dont on peut faire le constat. Et, par rapport à ça, il y a non seulement l'évaluation du corps professoral, mais il y a également la formation du corps professoral, ne serait-ce que la formation de base. Il fut un temps où, dans les cégeps, si t'avais un bac, t'étais correct pour enseigner au cégep, alors que, en tout cas, pour avoir passé par le bac, la maîtrise, et tout ça, et me souvenir de mon collégial, je trouvais que la marche était pas haute beaucoup entre le collégial et certains bacs, dépendamment du type de bac, là.

Et il y a aussi toute la question de la formation continue de ces corps enseignants là, et ça, je retrouve pas ça dans vos évaluations, bien, en tout cas, pas dans tout ce que j'ai reçu et que j'ai lu. Honnêtement, j'ai lu tout ce que j'ai reçu qui me parle de vous, votre mémoire, et tout ça, et même la revue de presse qui... Mais, soit dit en passant, je vous comprends, quand on parle aux médias, parfois on a l'impression de ne pas être dans la même pièce. Mais, ça, c'est autre chose, c'est un autre débat.

Mais ce qui attirait mon attention et mes interrogations... Je comprends que tout le monde est pour la vertu, donc tout le monde est prêt à être évalué, mais on sait très bien que, dans la vie courante, ici, maintenant et dans le quotidien, les règles syndicales ne permettent pas l'évaluation. Enfin, on en a plus qu'on en a déjà eu. Parce qu'il fut un temps où, dans les cégeps du Québec, il y en avait pas d'évaluation. On n'a jamais osé le dire aussi franchement que je le dis présentement. Maintenant, il y en a plus, il y en a de plus en plus, c'est de plus en plus accepté. Mais ça reste que c'est encore un parent pauvre, je pense. Parce que, si on veut évaluer l'institution, on ne peut pas l'évaluer, l'institution, sans ses membres. Et, s'il y a un membre important, c'est bien son corps professoral. C'est l'acte pédagogique que ce corps professoral là pose dans chacune des matières ou des programmes qu'il a à assumer puis à rendre.

Et je me pose deux questions, c'est: Est-ce que vous pouvez rajouter ça dans votre mandat? Et comment vous pourriez faire ça malgré les contraintes dont je suis très consciente? Et est-ce que vous avez posé un regard critique aussi sur la formation exigée puis qui existe chez les partenaires? Je parle du corps professoral parce que c'est l'objet principal de l'existence même des cégeps, mais on pourrait reposer la question aussi sur les

cadres, les cadres administratifs. Le problème est le même. Moi, j'ai déjà vu... en tout cas, j'oserai pas aller plus loin, là, mais j'ai vu des choses à la grandeur du Québec parfois qui suscitaient des réflexions. Enfin, on n'ira pas plus loin. Mais j'aimerais vous entendre par rapport à ça.

• (16 h 30) •

M. L'Écuyer (Jacques): Écoutez, je vous dirais, là-dessus, deux choses. D'abord, c'est une préoccupation constante que celle de la formation, de l'évaluation du corps enseignant. Ça, c'est une préoccupation. Nous disons que nous ne pouvons pas le faire nous-mêmes parce que c'est une tâche impossible à faire au niveau d'une... Mais c'est une responsabilité, vous avez parfaitement raison de le dire, c'est une responsabilité de la direction des collèges d'évaluer son corps enseignant, et il faut que ça se fasse.

Dans notre évaluation institutionnelle, on n'a pas besoin de le rajouter, c'est déjà là. Regardez à la page 13 du guide d'évaluation. Je sais pas si vous l'avez devant vous, mais, si vous avez la page 13, dans le critère n° 2, nous disons: «Le collège dispose d'un mode d'organisation et de gestion favorisant l'atteinte de ses objectifs et la poursuite de sa mission.» Parmi les questions, nous disons: «Dans son appréciation, la Commission portera notamment attention aux cinq thèmes suivants: l'efficacité des instances de gestion, l'efficacité de la gestion pédagogique, l'efficacité des services aux étudiants, l'efficacité de la gestion des ressources humaines...» Et nous indiquons en dessous: «L'efficacité des pratiques d'embauche, d'évaluation et de perfectionnement et leur aptitude à développer et maintenir un personnel compétent», «personnel» étant entendu, ici, aussi bien au niveau des enseignants qu'au niveau des cadres et du reste du personnel. Et l'autre élément sur lequel nous portons attention, c'est la gestion des relations de travail et sa contribution au maintien d'un climat favorisant l'atteinte des objectifs institutionnels.

Mais vous voyez que le premier point, c'est directement en lien avec ça. Ça nous préoccupe énormément. Je dois vous dire que c'est une recommandation ou une suggestion que nous avons faite à maintes reprises aux collèges de s'assurer de l'évaluation de l'enseignant non pas dans une perspective de sanction, mais dans une perspective de perfectionnement ou d'amélioration des techniques d'évaluation. Et, dans le rapport synthèse... pas dans... Oui, dans le rapport synthèse en sciences, vous pouvez constater que, sur deux points. Les professeurs de philosophie, nous faisons une recommandation aux collèges en leur disant de trouver des moyens d'améliorer les pratiques didactiques et pédagogiques des professeurs de philosophie parce que, actuellement, en philo, un des problèmes qu'on constate, c'est que les professeurs en sont encore au cours magistral, presque. On a même vu, dans certains cas, des cours magistraux de quatre heures de temps. Je vous garantis que, pour l'élève de première année, première session, quatre heures de philo d'un coup sec sur *Le Banquet* de Platon, je vous dis que c'est pas...

Mme Charest: ...une matière mal aimée des étudiants parce que...

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, c'est pas pour rien. Dans certains cas, on n'arrive pas... Tandis qu'il y a des collèges où la philo est aimée.

Mme Charest: Ça dépend du prof.

M. L'Écuyer (Jacques): Et ça dépend beaucoup de l'attitude des profs. Quand ils sont dynamiques, quand ils vont chercher leurs étudiants, ils y arrivent.

Mme Charest: Écoutez, on a tous étudié, on sait...

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, nous avons fait la recommandation. Et, du côté de l'éducation physique aussi, nous avons fait une recommandation, mais là qui touche plus l'évaluation, parce que, en éducation physique, bien, on est passé de l'éducation physique loisir à éducation physique comme contribution à la...

Mme Charest: Santé

M. L'Écuyer (Jacques): À la santé.

Mme Charest: Oui. Ce qui est différent, ça, vous avez tout à fait raison. Montrer à des étudiants à faire des mouches pour la pêche, je pense pas que c'est ça qui...

Une voix: Le lancer à la mouche.

Mme Charest: Le lancer à la mouche.

M. L'Écuyer (Jacques): Le lancer à la mouche. Ha, ha, ha!

Mme Charest: C'est pas tout à fait ce qui va amener...

M. L'Écuyer (Jacques): C'était pas tout à fait...

Mme Charest: ...un plus pour la santé physique et mentale des étudiants.

M. Désilets: Faites pas de jugement de valeur. Pas de jugement de valeur.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Charest: Enfin, c'est mon opinion.

M. Désilets: ...d'éducateur physique, je peux dire, tu sais, ça dépend.

Mme Charest: Je voudrais revenir sur ce que vous dites. Vous avez fait des recommandations, j'en suis persuadée, là, je vous crois tout à fait. Mais ça a été quoi, le suivi des cégeps par rapport à ça? Est-ce que vous avez le sentiment d'avoir été entendus et qu'il y a eu, de la part de ces cégeps-là, des actes concrets qui ont été faits pour améliorer, donner des suites à vos recommandations sur toute la question de l'évaluation et...

M. L'Écuyer (Jacques): Le perfectionnement, oui. Mais vous savez qu'aussi bien l'évaluation que le perfectionnement, c'est des choses négociées dans le cadre de conventions collectives. Alors, ce qui se produit, c'est qu'on fait des recommandations ou des suggestions, particulièrement vis-à-vis du perfectionnement... Par exemple, ce qu'on a vu trop souvent, c'est que le perfectionnement se faisait au bon désir du professeur. Bien, moi, j'ai rien contre le bon désir du professeur en autant qu'il sert aussi les intérêts du collège et les objectifs du collège.

Mme Charest: Surtout les intérêts des étudiants.

M. L'Écuyer (Jacques): Et justement qu'ils s'appliquent. Alors, trop souvent on a vu des professeurs qui demandaient, qui disaient: Ah, on n'a pas beaucoup d'activités de perfectionnement. Bien, on leur demandait: Qu'est-ce que vous avez demandé? Bien, on a demandé d'aller au congrès de je sais pas trop, philosophie, à Washington ou... Puis vous allez apprendre quoi? Ah, bien, c'est le perfectionnement dans ma matière, ça me permet de... J'ai rien contre ça, on n'a rien contre ça, mais on disait: Le plan didactique, là, c'est ça qui est votre problème actuellement, qu'est-ce que vous faites? Ah, bien, la didactique, oui, oui. Tu sais, c'est... Alors, ça, on a fait des recommandations au collège, et celles-là ont été assez bien suivies.

Je dois dire que, là où on n'a pas fait grand chemin — puis là, je l'avoue bien honnêtement, puis vous le disiez tout à l'heure — c'est dans l'évaluation parce que là la résistance, elle vient des syndicats, qui veulent rien savoir de ça.

Mme Charest: Tout à fait. Ça, on le sait.

M. L'Écuyer (Jacques): Et ça, qu'est-ce que vous voulez qu'on y fasse? On peut toujours faire une recommandation, mais...

Mme Chené (Louise): Ils ont déjà une loi.

M. L'Écuyer (Jacques): Ils ont déjà une loi.

Mme Chené (Louise): Il y a déjà dans la Loi des collèges une provision qui oblige les collèges à se donner une politique de gestion des ressources humaines, incluant l'évaluation. Et c'est la croix et la bannière, dans les collèges, pour essayer de se doter de cela, ce qu'on va d'ailleurs voir avec l'évaluation institutionnelle.

L'autre chose, c'est que nos recommandations, eh bien, elles sont tombées dans des périodes de négos aussi.

Mme Charest: Ah bon!

Mme Chené (Louise): Si on recommande après sciences humaines, on arrive dans la période de négos. Si on recommande pendant formation générale, on est dans la période de négos puis dans la période de boycott. Alors, imaginez-vous que c'est pas la dernière affaire qu'on boycotte, l'évaluation.

Mme Charest: Mais je tiens quand même à préciser que certains collèges en font de l'évaluation.

Mme Chené (Louise): Absolument. Rimouski, notamment.

Mme Charest: Parce que, moi, si je me réfère à mon collège, qui est le collège de Rimouski, je sais pertinemment qu'ils en font. Ce ne fut pas la même chose dans les années soixante-dix, c'était autre chose.

M. L'Écuyer (Jacques): Mais c'est un modèle.

Mme Chené (Louise): C'est un modèle.

M. L'Écuyer (Jacques): Rimouski, sur ce plan-là, c'est un des rares collèges qui a vraiment une bonne politique, oui.

Mme Charest: Et je sais pertinemment qu'ils en font, oui, et qu'ils ont aussi un programme de formation continue, là, qui est de plus en plus encadré et suivi par à la fois le corps professoral...

M. Chagnon: L'Institut maritime, chez vous, aussi.

Mme Charest: Nous avons l'Institut maritime aussi, qui a, je pense...

M. Chagnon: ...même rendement.

Mme Charest: ...oui, un bon programme de formation à la fois pour les profs, là, la formation de base, ce que j'appelle la formation de base. Ce qui m'a toujours frappée, c'est qu'on n'a jamais exigé d'avoir une formation pédagogique pour les profs aux niveaux collégial et universitaire. Les critères sont toujours la connaissance de la matière, qui est une chose, mais l'acte pédagogique n'a jamais été... Enfin, il fut un temps où c'était pas un critère qui l'emportait fort sur... en termes de poids pour dire: On prend ce prof-là ou on le prend pas. Je sais que, bon, c'est nuancé, là, certains collèges, maintenant, accordent de l'importance... Mais ça, c'est pas généralisé. Est-ce que je me trompe ou si c'est plus généralisé que ça l'a déjà été?

M. L'Écuyer (Jacques): Je ferais quand même une remarque là-dessus, venant du milieu universitaire et connaissant très bien ce milieu-là.

Mme Charest: Mais la recherche prend beaucoup de place.

M. L'Écuyer (Jacques): La recherche prend beaucoup de place, la pédagogie très peu et...

Mme Charest: C'est pas valorisé.

M. L'Écuyer (Jacques): Dans le milieu universitaire, c'est la situation. Je vous dirais que, dans les collèges, il y a un programme qui a été mis sur pied par l'Université de Sherbrooke, qui s'appelle le programme Performa, qui est vraiment un programme de perfectionnement pédagogique.

Mme Charest: Dont le Collège de Rimouski a beaucoup utilisé pour ses profs.

Une voix: La plupart des collèges.

M. L'Écuyer (Jacques): Et presque tous les collèges utilisent Performa. Et c'est un programme qui est très bien conçu, hein, qui est conçu en fonction des besoins des enseignants et qui est offert souvent par des enseignants eux-mêmes. Donc, il y a une espèce de partage, là, d'expertise pédagogique à l'intérieur de... Moi, ça m'a frappé comme étant une initiative très intéressante sur ce plan-là.

En ce qui concerne la formation initiale, bien là les débats sont là. Est-ce qu'on doit demander plus, moins? Écoutez, actuellement, je vous dirais...

Mme Charest: Mais est-ce que vous avez des recommandations dans ce sens-là comme Commission?

M. L'Écuyer (Jacques): Non, on a été assez peu présents là-dessus. Là où nous avons fait des recommandations, c'est lorsqu'il y avait pas suffisamment de perfectionnement, en particulier de perfectionnement pédagogique. Là, on a dit: Écoutez, il faudrait qu'il y ait plus de perfectionnement pédagogique. Mais pas sur la formation initiale. On sait que c'est un débat. Le Conseil supérieur a fait un avis à ce sujet-là il y a pas très longtemps, mais pas nous, on n'a pas touché cette question-là.

● (16 h 40) ●

Je dois dire que ce qui est plus préoccupant, c'est, dans certains cas, dans certains collèges privés non subventionnés — je parle des collèges qui offrent des A.E.C. — à certains moments donnés, ce n'est pas seulement la pédagogie, c'est même l'aspect formation technique, là, spécialisée qui peut être en cause. On a vu certains collèges où il a fallu dire: Écoutez, vous avez un corps professoral qui a des qualifications vraiment trop faibles.

Cote de performance des collèges

Mme Charest: Dans un autre ordre d'idées, vous habilitez les cégeps à décerner des certificats d'études collégiales, des diplômes...

M. L'Écuyer (Jacques): Nous n'habilitons pas, la loi maintenant dit, ou le règlement des collèges...

Mme Charest: Vous recommandez d'habilitier.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est-à-dire que l'habilitation, c'était à l'égard du D.E.C. Nous ne le faisons pas et nous ne le ferons pas, sauf si le ministre nous le demande, parce que le ministre doit nous demander un avis s'il veut le faire. Mais c'est une responsabilité ministérielle, et ça doit être très clair que nous n'habilitons pas. Et nous ne recommanderons pas d'habilitation, sauf si...

Mme Charest: Si on vous a pas demandé votre avis.

M. L'Écuyer (Jacques): ...sauf si le ministre nous dit: Moi, je serais intéressé, par exemple, à habiliter le cégep de Sainte-Foy, est-ce que vous jugez que c'est une chose... Alors, à ce moment-là, on prendrait les mesures nécessaires pour le faire.

Mme Charest: Parce que vous avez parlé, au début de la séance, avec mon collègue de Saint-Louis—Saint-Jacques sur la fameuse cote R, bon, moi, que je trouve très arbitraire et qui souvent défavorise les cégeps en région, dans bien des cas. Et je me demande toujours sur quoi ça repose, pas nécessairement sur des critères objectifs, là. Mais, parce que ça vient d'une région, c'est pas nécessairement bien coté. On a l'habitude, malheureusement, là, il faut se battre contre cela.

Et je me posais la question, parce que, vous savez, le processus des inscriptions dans les collèges... Les étudiants s'inscrivent à un, deux et trois collèges, et les collèges sélectionnent les étudiants en fonction de leur performance académique, puis d'où ils viennent, enfin, de leur école précédente. Et là on se retrouve avec des étudiants qui aboutissent dans X, Y collège, que je nommerai pas, mais dont on sait qu'ils sont peut-être les moins performants. Et comment se fait-il que ces collèges-là ont toujours l'autorité pour fonctionner, alors qu'on sait qu'ils sont moins performants?

Parce que les étudiants ont fait la roue, ils ont été acceptés, les étudiants les plus performants ont été acceptés dans des collèges plus forts, plus exigeants, ayant des contraintes, là, en termes d'apprentissage, clairement établies—je ne sais pas si je me fais comprendre—et, dans certains autres collèges, c'est moins exigeant et...

M. L'Écuyer (Jacques): Moi, là-dessus, je suis pas en accord avec votre analyse. Je vous dirais la chose suivante. Ce qui compte beaucoup pour un collège, c'est sa réputation.

Mme Charest: Exact.

M. L'Écuyer (Jacques): Et la réputation, elle a été établie, dans bien des cas, il y a 20 ans et il y a 25 ans, au moment de la création presque des collèges. Dans la région de Montréal et même dans la région de Québec, c'est la même chose, vous avez des collèges qui offrent des programmes magnifiques dans certains domaines et qui sont considérés comme des... Prenez le secteur des arts, au cégep du Vieux Montréal, c'est un... et même le secteur technique. Bon. Or, le cégep du Vieux Montréal, on dit: Bof! Bien, pourquoi?

Mme Charest: Ça repose sur quoi?

M. L'Écuyer (Jacques): Parce que c'est un cégep qui a été très contestataire, dans les années soixante-dix, même chose à Rosemont, même chose à Limoilou, ici, Lévis-Lauzon. Et vous avez un certain nombre de... Ça veut pas dire que les exigences sont différentes aujourd'hui, c'est pas vrai. Et c'est une des choses que nous avons pu constater. Je vous disais tout à l'heure qu'il y a des collèges à qui nous n'avons jamais fait une recommandation, jamais, et malgré des équipes

d'experts. Bien, un de ceux-là, c'est Lévis-Lauzon. Or, c'est un collège qui est très performant, très... mais qui traîne une réputation et... Bon. Ça, ça finit par influencer sur la cote R. Pourquoi? Bien, parce que les bons élèves disent: Ah, moi, je veux pas aller à Rosemont parce que Rosemont, c'est pas un bon collège. C'est pas vrai que c'est pas un bon collège. C'est un collège qui fait du mieux qu'il peut avec le type de clientèle qu'il va chercher. Or, la clientèle de Rosemont, je peux vous dire, c'est dans l'est de Montréal...

Mme Charest: ...clientèle défavorisée.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est une clientèle d'immigrants, dans une bonne partie, de milieu défavorisé. Alors, écoutez, c'est un collège qui... Même pour le professeur, dans certains cas, enseigner dans ces collèges-là, c'est une tâche particulièrement difficile.

Mme Charest: ...que dans d'autres.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est l'ancien sous-ministre de l'Éducation, M. Lussier, qui est maintenant à l'Université du Québec qui disait: Enseigner à Rosemont et enseigner à Brébeuf, j'ai fait les deux choses, je peux vous dire qu'enseigner à Brébeuf, c'est autrement plus facile et plus stimulant pour le professeur. Alors, ça, c'est des situations qui font que vos bons étudiants, ils ont tendance à aller dans les bons collèges. Et l'effet milieu est là, vous avez une espèce de stimulation de l'ensemble des étudiants. Tandis que, dans des collèges un peu moins favorisés, même si les exigences...

Le Président (M. Simard, Montmorency): En conclusion, s'il vous plaît, M. L'Écuyer.

M. L'Écuyer (Jacques): ...sont bonnes, bien vous avez cette situation qui est regrettable. C'est pour ça que la cote R, s'il y avait une recommandation que, personnellement... là, j'ai pas demandé l'avis de mes collègues, mais que, personnellement, je ferais, venant du milieu universitaire, ça serait d'abolir ça. D'ailleurs, McGill ne demande pas la cote R.

Mme Charest: Bon. On va féliciter McGill. Puis merci beaucoup, monsieur... Merci.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Merci beaucoup, Mme la députée de Rimouski. Alors, chers amis, comme vous le savez, selon nos règlements, notamment l'article 209, si je ne m'abuse, on prévoit un temps de parole de 20 minutes par député, quoique la tradition veut qu'en mandat de surveillance, comment dire, la pratique soit beaucoup plus souple. Alors, le député de Saint-Louis me signifiait qu'il aurait aimé adresser d'autres questions à nos invités. Il n'y a pas d'objection? Consentement?

M. Chagnon: En quoi ça pose un problème?

Le Président (M. Simard, Montmorency): Aucun. Aucun. C'était simplement pour valider...

M. Chagnon: Ah!

Le Président (M. Simard, Montmorency): ...pour qu'on fonctionne de manière consensuelle le plus possible.

M. Chagnon: De toute façon, on n'est pas du monde bien compliqué, de toute façon.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Hein?

M. Chagnon: On n'est pas bien, bien compliqué. Bien, je parle, sur le règlement.

Le Président (M. Simard, Montmorency): C'est bien parfait. Non, c'était juste pour être bien sûr qu'on soit sur la même longueur d'onde.

Politiques institutionnelles d'évaluation des programmes

M. Chagnon: Ah, pas de problème. Le Règlement sur le régime des études collégiales prévoit que les politiques institutionnelles d'évaluation de programmes doivent être faites par chacun des collèges. Je pense que la date fixée était 1996, quelque part en 1996. Puis, il y a un an, au mois de juin 2000, il y avait encore la moitié des collèges qui avaient pas présenté leur politique. Il y avait trois cégeps, il y avait une quarantaine d'institutions privées non subventionnées, puis cinq, six institutions privées subventionnées, puis — je sais pas quoi, là — une couple d'autres, là. Est-ce que c'est normal?

M. L'Écuyer (Jacques): Actuellement, je vous dirais... Si c'est normal, je vous dirais non, puisque, en 1996, ça devait être fait. La situation actuelle, c'est...

M. Chagnon: C'est toujours un peu plus long.

M. L'Écuyer (Jacques): Voilà. Je peux vous dire que tous les établissements publics ont maintenant une politique. Tous les cégeps ont une politique d'évaluation de programmes. Je pense que la dernière, nous l'avons évaluée hier, et nous l'avons jugée de bonne qualité, très, très bien, là. Tous les autres, c'est rendu. Dans le cas des privés subventionnés, les deux cas où nous ne l'avons pas, ce sont des établissements récents qui en sont encore... Je pense à l'École du cirque et puis le collège de l'Outaouais, je crois, de... le Petit Séminaire à Hull, qui est en train de... En ce qui concerne les non-subventionnés, bien là il y a une certaine ambiguïté. Je crois que les non-subventionnés se sont dit à un moment donné que ça ne s'appliquait pas à eux.

M. Chagnon: Le Règlement, c'était pas pour eux autres.

M. L'Écuyer (Jacques): Sur la PIEP, ce sont... Or, nous avons vérifié et nous leur avons dit que ça s'applique à eux itou.

M. Chagnon: Bien, évidemment.

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, on s'attendrait normalement à ce qu'ils le fassent. Le dernier cas, c'est

le campus Macdonald. Eux autres, ils nous disent que McGill a déjà ses politiques d'évaluation. Ha, ha, ha! Mais, ceci étant dit...

M. Chagnon: Ah, c'est le campus Macdonald de la Faculté d'agronomie?

M. L'Écuyer (Jacques): Oui, c'est ça. Mais c'est parce qu'ils offrent un cours en... un seul programme, c'est le programme de gestion en entreprise agricole pour les anglophones.

M. Chagnon: Ah oui, je vois.

M. L'Écuyer (Jacques): C'est tout. Tout le reste, ça va.

Relations entre les réseaux d'enseignement

M. Chagnon: Justement, puisqu'on parle d'universités puis on est revenus sur la cote R tout à l'heure, est-ce que vous avez des relations particulières... Relations particulières, je vais m'exprimer mieux que ça.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Chagnon: Avez-vous des relations privilégiées avec les universités?

M. L'Écuyer (Jacques): Je vous dirais non, sauf que nous utilisons de façon régulière des experts du milieu universitaire. À ce moment-là, nous faisons une demande à la Conférence des recteurs de nous faire des suggestions de personnes qui... Alors, nous passons par l'intermédiaire... Dans le cas de sciences humaines, nous avons présenté ce programme-là... je me rappelle d'être allé le présenter à la Conférence des recteurs. On l'a pas fait en formation générale, on pensait que...

● (16 h 50) ●

M. Chagnon: Parce que la CREPUQ devrait être intimement liée à vos travaux parce que, de toute façon... Imaginons l'idéal. Imaginons que les universités fassent un peu comme McGill puis n'utilisent plus la cote R. Inévitablement, ils vont devoir avoir un critère quelconque pour aller chercher leurs étudiants. Le critère, ça pourrait être quoi? Ça pourrait être les conclusions de la Commission d'évaluation. Ça pourrait être, entre autres, ça. Mais il y en aura des critères.

M. L'Écuyer (Jacques): Bien, écoutez, vous avez parfaitement raison, hein? Ça pourrait être le dossier scolaire, purement et simplement, dans la mesure où... Je dois dire qu'un des aspects sur lesquels on a mis vraiment beaucoup l'accent, c'est l'évaluation des étudiants, de façon à rendre l'évaluation équivalente d'un prof à l'autre, d'un collègue à l'autre. On a beaucoup travaillé là-dessus. Il y a pas de doute que les universités pourraient éventuellement... D'ailleurs, c'est ce que McGill fait, si j'ai bien compris; fondamentalement, c'est le carnet scolaire qu'ils utilisent. Quand je dis... Personnellement, moi, je trouve, comme madame disait tout à l'heure, là, Mme la députée de Rimouski, je trouve qu'il y a un arbitraire, hein? Et non seulement il y

a un arbitraire, mais... Je sais pas si je devrais faire cette réflexion-là, mais, si j'étais étudiant, je serais pas loin d'aller devant la Charte.

M. Chagnon: Beaucoup d'étudiants pensent comme vous. Pas rien que des étudiants, d'ailleurs.

M. L'Écuyer (Jacques): Parce que, écoutez, la cote R, c'est rendu qu'on traîne la moyenne au secondaire, hein? Ça veut dire que votre moyenne de groupe au secondaire, là, vous la traînez. Je veux dire, est-ce que, dans le plan, pour un bon libéral, c'est-tu le genre de chose qu'on... Je parle pas «libéral» dans le sens partisan du terme, là.

M. Chagnon: Non, non, non.

M. L'Écuyer (Jacques): Mais il y a un problème, là, qui est pas loin de... en tout cas, qui frise...

M. Chagnon: Ah oui, absolument.

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, personnellement, même quand j'ai été à l'université, j'ai été vice-président de l'Université du Québec, sur ce plan-là, j'ai fait, donc, partie de la CREPUQ, des vices-recteurs qui s'occupaient de ces questions-là, j'ai toujours été en désaccord avec ça.

M. Chagnon: Parce que tout à l'heure Mme Chené, avec raison, remarquait que chacun des modules dans l'éducation fonctionne en silo: les universités, les collèges, le secondaire, le primaire, les maternelles, je sais pas. Puis c'est tellement vrai qu'il y a à peine depuis quelques années des rencontres entre directeurs généraux d'établissements du collégial avec des directeurs généraux de commissions scolaires.

J'ai été complètement frappé, moi. Première rencontre que j'ai eue dans un collège avec la direction générale d'un collège hors de Montréal, quand j'étais ministre, et je demande à la directrice du collège si elle avait, pour réorganiser le programme d'enseignement des techniques au collégial... si elle connaissait ce qui s'enseignait dans le milieu secondaire autour. J'ai jamais, jamais eu... En 12 ans ou 13 ans qu'elle était directrice du cégep du coin, elle avait jamais pensé que c'était important de parler au directeur général d'une commission scolaire. Je suis revenu avec quelques idées au ministère quand j'ai vu ça une couple de fois apparaître dans le tableau de bord, là. Ça a tout simplement pas de bon sens.

Il y avait, dans cette région-là, des équipements lourds financés au niveau secondaire pour, par exemple, la technique d'assainissement des eaux, au niveau secondaire; au niveau collégial, le cégep était à côté puis il savait même pas que ça existait. Alors, des aberrations comme ça, tout le monde en a sûrement, probablement un échantillonnage, dans son expérience personnelle, qui est assez important. Et ça, c'est non seulement regrettable, c'est pratiquement punissable. Ça a aucun bon sens. Et, dans ce cadre-là, je pense que la CREPUQ, pour revenir à ce que je disais tout à l'heure, aurait intérêt à suivre vos travaux à la piste et de savoir un peu où vous vous en allez avec ça.

D'ailleurs, souvenez-vous — c'était quasiment la ligne du vieux poêle tout à l'heure, on parlait du bon vieux temps — mais des collèges classiques... Moi, j'étais un peu plus jeune probablement, j'ai pas pu finir le collège classique, il a été aboli pendant que j'étais en méthode ou en versif, et j'ai fini à la polyvalente, j'ai fini au cégep. Mais, à l'époque, les universités elles-mêmes reconnaissaient le diplôme, avaient une reconnaissance du diplôme, l'équivalent de notre collège aujourd'hui, philo II. Le collège où j'étais, c'était l'Externat classique de Longueuil, c'était affilié à l'Université de Montréal. Les collèges étaient affiliés à des universités qui émettaient un diplôme de B.A., à l'époque. Et donc, évidemment, tu présumes, quand tu as émis le diplôme d'un autre niveau, que tu vas accepter les étudiants de ce niveau-là quand ils ont fini. Au moins, ça évite toute la problématique des cotes R, puis des cotes Z, puis des cotes de tout cet acabit.

M. L'Écuyer (Jacques): Il faut dire que l'examen aussi...

M. Chagnon: Il y avait un examen d'université?

M. L'Écuyer (Jacques): Ah, oui, oui. Il y avait un examen d'entrée à la... Il y avait un examen à la fin de rétho et à la fin de philo.

M. Chagnon: Fin philo, fin rétho.

M. L'Écuyer (Jacques): Oui. Et ça, c'était compétitif entre les collèges. Alors, si vous étiez dans les premiers à cet examen-là... Remarquez, il y a toutes sortes de choses qui existent. Aux États-Unis, vous avez... Comment il s'appelle, le STAT?

Une voix: SAT.

M. L'Écuyer (Jacques): SAT, les tests SAT, qui sont des tests que l'étudiant doit passer, et les meilleurs vont dans les universités qu'ils veulent...

M. Chagnon: Vont à Yale, vont à MIT, vont partout.

M. L'Écuyer (Jacques): ...à toutes fins pratiques. Non seulement ils vont dans les universités, ils ont des bourses, ils ont tout, hein?

Diminution de la clientèle scolaire

M. Chagnon: J'aimerais soulever un autre problème qui fait pas partie de votre rapport synthèse, qui fait pas partie de ce que vous avez publié probablement récemment, mais qui fait partie... en tout cas, qui est une grande préoccupation pour moi, puis qui est sûrement une grande préoccupation pour mes collègues. Lorsqu'on parle d'évaluation institutionnelle, on peut parler aussi d'évaluation systémique, là, de ce réseau-là. Si on fait une projection vers ce qui s'en vient, je suis absolument sidéré par les perspectives démographiques qui sont dans notre visage, qui sont au bout de notre nez, dans le fond.

Et je remarque, par exemple — je vais sortir quelques documents de travail — entre 1996 et 2026, les populations de 0-14 ans auront baissé de 21,7 % à travers le Québec. Ça, bien, 2026, c'est loin pour le monde, ça. Mais, actuellement, là, il y aura des diminutions, on peut présumer, à court terme, dans le temps qu'on vit, là, des diminutions de plus de 40 % des jeunes de zéro à 14 ans dans six régions: la Gaspésie, les Îles-de-la-Madeleine, pour 57,9 % des jeunes, bien, c'est pas loin de la fin du monde, ça; Côte-Nord, 45,9; Bas-Saint-Laurent, 44,8; Saguenay—Lac-Saint-Jean, 44,4; Mauricie, 41,2; Abitibi-Témiscamingue, 40,3.

Quand on regarde les données de 2026, on oublie celles-là puis on oublie le 0-14 ans, là, mais qu'on regarde les taux de croissance des clientèles préscolaire, primaire, secondaire dans les régions administratives, 1994 à 1999, dans ces mêmes régions là, on voit des diminutions qui varient entre 25, 30 %, si on s'arrête à l'horizon 2004 — 2004, ça, c'est demain matin: 17,6 %, dans le Bas-Saint-Laurent entre 1999 et 2004; 25,5, Saguenay—Lac-Saint-Jean; Côte-Nord, 21,6 — ça va jusqu'à 2009, ça, par exemple; Mauricie, 16,9; Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine, 25, 24,9.

La problématique que ça amène, je l'imagine, là — puis, vous autres, vous êtes les spécialistes de ce domaine-là; moi, je suis un amateur renseigné, c'est tout — mais ça va impliquer des remises en question sur comment on va faire pour conserver nos programmes, comment on va faire pour conserver nos profs, comment on va faire pour conserver notre milieu puis notre niveau de qualité. S'il n'y a plus de monde, là, qu'est-ce qu'on fait? Est-ce que vous vous êtes penchés sur cette question-là? Puis est-ce que vous comptez vous pencher sur cette question-là et vous comptez réfléchir puis amener, nous amener, en tout cas, au ministère, au ministre puis aussi à l'Assemblée, une réflexion sur cette question-là qui m'apparaît dramatique?

M. L'Écuyer (Jacques): Je vous dirais que c'est... Évidemment, c'est un petit peu en dehors de notre mandat, là, parce que c'est vraiment à l'échelle systémique qu'on peut voir ça. Mais on peut voir que c'est une préoccupation des collèges. Cette année, j'ai eu l'occasion d'aller dans un collège de région, comme ça, d'une des régions que vous avez mentionnées. Ils avaient un programme de gestion en entreprise agricole, et évidemment c'est un programme important pour la région, qui est supporté par l'UPA et tout ce que vous voulez, là, d'organismes, hein?

M. Chagnon: Ah, je connais le collège.

M. L'Écuyer (Jacques): Sauf qu'il n'y a plus d'étudiants. Il y a pas assez d'étudiants pour maintenir ça, c'est trop coûteux pour le collège. Alors, le collège s'est dit: Qu'est-ce que je fais? Je mets la clé dans la porte? Dans ce cas-là, ils ont trouvé une solution intéressante. C'est un programme qui peut se donner sur une base modulaire, alors ils le donnent sur une base modulaire, c'est-à-dire qu'il y a une année où on donne tout ce qui est le végétal, une autre année, c'est tout ce qui est animal puis, l'autre année, tout ce qui est gestion. Il se donne sur une base de trois ans. Ça veut dire que l'étudiant qui rentre telle année, bien, ils rentrent, tout le

monde, qu'ils soient en première, deuxième ou troisième année, ils sont dans le végétal; l'autre année, ils vont être dans... Alors, il y a un cycle, comme ça.

● (17 heures) ●

Ça a eu des effets intéressants. Le collège s'est rendu compte que finalement l'effet de groupe, à l'intérieur de groupes, le taux de diplomation, tout s'est amélioré parce que les gens s'entraident beaucoup non seulement à l'intérieur de la même année, mais d'une année à l'autre. Par contre, ça a un gros inconvénient, c'est que c'est sur trois ans. Si vous ratez un cours...

M. Chagnon: C'est pas manageable? Quand, toi, t'es prof de zootechnie en première année, tu donnes le cours cette année, mais tu vas redonner le cours dans trois ans, il faut que tu sacres ton camp pour deux...

M. L'Écuyer (Jacques): Exactement. C'est très, très difficile à manager. La raison pour laquelle ils peuvent le faire, c'est qu'ils ont des cours pour adultes, ce qui leur permet d'employer leur personnel autrement.

M. Chagnon: Je connais le collège. Je vois le problème.

M. L'Écuyer (Jacques): Mais je vous donne un exemple comme ça, c'est un problème, c'est un problème très sérieux. Je suis certain que la députée de Rimouski est au courant des difficultés du collège de Rimouski, qui a perdu, je sais pas, 1 200...

Mme Charest: ...étudiants, au cours des dernières années.

M. L'Écuyer (Jacques): Alors, c'est un problème majeur. Je ne sais pas... on n'a pas de solution à ça, sauf peut-être pour vous dire ceci. C'est pas des solutions dans l'ensemble, mais on peut évoquer des hypothèses. Il y a une chose à laquelle, en tout cas, il faudra faire très attention, et ça, vous êtes impliqués comme députés de là-dedans, c'est les courses entre clientèles entre collèges. Parce que ça, je peux vous dire que, actuellement, les baisses de clientèles dont vous parlez sont plus marquées en région, mais elles sont aussi dans les grands centres. Or, les grands centres, c'est des pôles d'attraction, y compris pour les jeunes des régions. Alors, si on fait pas attention, les grands centres... Et puis on le voit actuellement dans la région de Montréal, il y a des collèges qui ont des publicités — même à Québec — des publicités très agressives pour aller chercher les étudiants. Alors, ça, il va falloir faire très attention. Moi, personnellement, je me dis peut-être que le ministère devrait prendre une attitude un peu plus dirigiste dans ces...

C'est curieux, moi, j'ai travaillé pendant quelques années dans le pays dont on dit qu'il est le plus libéral au monde, je parle... je pense à Hong Kong. Mais, à Hong-Kong, vous aviez un certain nombre de places par université et pas plus. Il y avait toujours moins de places que de demandes, alors ça allait toujours très bien.

M. Chagnon: Alors, à Hong-Kong, c'était pas un vrai problème. Alors...

M. L'Écuyer (Jacques): Ha, ha, ha! C'était pas...

M. Chagnon: C'est pas encore un problème. Pour être passé là ce printemps, là, c'est pas encore un problème.

M. L'Écuyer (Jacques): Mais je me dis, à un moment donné, il faudra peut-être qu'on ait une attitude un petit peu plus dirigiste là-dessus. C'est peut-être une des façons...

M. Chagnon: Des problèmes de clientèle à Hong-Kong puis dans les environs se posent pas.

M. L'Écuyer (Jacques): Pas vraiment.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Charest: Si je peux me permettre d'intervenir là-dessus...

M. Chagnon: Bien sûr.

Mme Charest: Si je peux me permettre d'intervenir là-dessus, je pense que, pour contrer des effets pervers de la course à la clientèle — puis je dis pas ça pour faire de la partisanerie — M. Legault, le ministre actuel de l'Éducation, a quand même obligé le cégep, ici, de François-Xavier-Garneau... après un certain nombre d'étudiants...

Une voix: ...

Mme Charest: Hein, c'est 10 %, là? Et je pense que je peux vous confirmer qu'à Rimouski, suite à cela, on a 35 étudiants de plus. À Rivière-du-Loup, il y en a, je pense, une trentaine aussi de plus. Et j'ai pas vérifié Matane et j'ai pas vérifié sur la Côte-Nord ni la Gaspésie, mais je suis persuadée que cette règle permet de rétablir les choses. Parce que, si on laisse aller, comme vous le dites, on va, comme gouvernement, quel que soit le gouvernement au pouvoir, payer en double pour assurer la survie des cégeps. On va payer pour le manque de clientèle dans les régions puis on va payer pour les locaux excédentaires qu'on doit louer à l'extérieur des murs du collège, dans les centres urbains, pour pouvoir permettre d'accueillir des clientèles en fausse augmentation. Parce que c'est pas vrai, la courbe démographique au Québec est très claire, là, on a plus le problème inverse, on a une baisse démographique qui se fait sentir sur toute la chaîne de la formation, que ce soit de la prématernelle jusqu'au dernier... au postdoctoral. Je veux dire, on a le problème. Alors, je pense que, là-dessus, des mesures comme vous dites, M. L'Écuyer, ça pourrait être quelque chose d'envisageable, d'exclure que, pour les maisons d'enseignement, que ce soit le cégep ou l'université, après un certain nombre d'étudiants, ils peuvent plus en recevoir. Alors, les étudiants vont aller ailleurs.

M. Chagnon: Ça peut être une formule. Mais vous auriez intérêt à réfléchir là-dessus puis à vous pencher sur cette question-là pour envisager un avenir

qui est à nos portes, en fait. Vous disiez en début d'audition que votre mandat finissait dans deux ans, mais ces problèmes-là vont être en pleine acuité dans deux ans.

Il y aurait peut-être lieu... Moi, je le dis aussi à titre d'idée, en tout cas, qui peut être reprise. De plus en plus, à l'échelle de la planète, les études supérieures sont un marché, un marché. Et il y a des jeunes un peu partout sur la planète qui se cherchent des bonnes places pour aller étudier mais dont les parents ont les moyens d'envoyer étudier et qui pourraient facilement aller à Chicoutimi, à Rimouski, à Montréal, n'importe où. Mais il faudrait que les cégeps s'ouvrent à des perspectives de recherche de clientèles non pas en cannibalisant leurs voisins, mais en allant chercher en dehors même du Québec, en dehors du Canada des clientèles qui sont friandes de venir étudier ici ou ailleurs, mais à la place où on va pouvoir les accueillir, à la condition d'avoir un enseignement de qualité top niveau. Et ça, tant qu'on sera... si on est capable de garantir ça, on va avoir des clientèles de partout. McGill est un bel exemple. Vous parliez de McGill tout à l'heure. La moitié de sa clientèle, McGill, vient pas du Canada.

Puis le même problème de perspective démographique, comme vient de le souligner la députée de Rimouski, touche d'autres clientèles, y compris des clientèles universitaires. Laval pourrait faire la même chose, Montréal, l'UQAM, ou l'UQTR, ou l'UQAC, ou l'UQAR, tout le monde peut faire la même chose.

M. L'Écuyer (Jacques): M. le député, vous ouvrez la porte, d'une certaine manière. La Commission est elle-même engagée, actuellement, dans un petit mandat auprès du... de conseil auprès du gouvernement de l'Argentine, du ministère de l'Éducation de l'Argentine, qui souhaite améliorer sa formation technique. Et ils ont requis nos services pour les aider à mettre sur pied un mécanisme d'évaluation et d'amélioration de la qualité de l'enseignement technique en Argentine. Alors, Mme Chené et moi, qui avons le bénéfice de parler espagnol, on va donner ce type de chose-là. Ça nous permet, en même temps, de positionner les collèges du Québec auprès d'établissements équivalents en Argentine pour développer ce type de...

M. Chagnon: Je ne savais pas, je connaissais pas cet épiphénomène chez vous de pouvoir faire l'exportation de votre connaissance en matière d'évaluation. Mais c'est tant mieux, en tout cas, c'est une reconnaissance, le début d'une reconnaissance internationale qui nous permet... encore une fois, moi, je pense, mis dans un autre contexte, placé d'une autre façon, être capables de nous situer pour aller chercher des clientèles d'étudiants, cette fois-là. Parce qu'on a de la place, on a du monde, puis on a des profs. Si on continue comme ça, on va perdre nos profs, on va perdre nos étudiants, on va perdre nos programmes, puis, entre autres, en région puis aussi à Montréal. C'est pas rien qu'un problème de région, c'est un problème de... Toutes les régions du Québec sont concernées par ce problème-là, puis Montréal ne peut pas ne pas se concerner par ce qui se passe à Matane, Rimouski ou à Chicoutimi, par ça, parce que, inévitablement, tu vas avoir des répercussions. Et on a intérêt à regarder ça de

très, très près. Puis je vous convie à le faire en initiative. Je pense que c'est extrêmement important pour...

Peu importe qui sera au gouvernement dans deux ans, trois ans, quatre ans ou cinq ans, on a besoin de gens qui vont avoir une perspective pour regarder ce problème-là puis qui vont être capables d'offrir un éventail de solutions qui soient, et sur le plan académique et sur le plan physique et économique aussi, académique, économique et physique, qui soient acceptables pour pouvoir nous amener à tracer des sillons qui vont nous permettre de pouvoir assurer une certaine pérennité à tout ce réseau-là puis à l'ensemble du système de l'éducation au Québec, au système d'éducation postsecondaire. Ce sera mon mot de la fin, M. le Président, quant à moi, si...

Le Président (M. Simard, Montmorency): Très bien. Y aurait-il des remarques finales?

Mme Charest: Simplement vous remercier de nous avoir informés si bien sur la situation qui prévaut dans le réseau des cégeps. Nous apprécions grandement cet éclairage. Et, pour moi, en tout cas, ça me convainc qu'il y a encore du travail à faire pour que les cégeps puissent poursuivre leur travail auprès des étudiants. Et j'ai le sentiment que vous êtes un partenaire qui est très ouvert aussi. Alors, ça, je pense que c'est important pour le gouvernement d'avoir des oreilles, des yeux, des outils que vous mettez à la disposition des cégeps sur le terrain pour ramener au niveau des instances décisionnelles des informations pertinentes pour qu'on puisse prendre les bonnes décisions. Alors, moi, j'apprécie votre travail et je vous remercie au nom du gouvernement du Québec et de mes collègues de l'équipe ministérielle et de l'opposition aussi, hein. Merci.

Le Président (M. Simard, Montmorency): Alors, merci, Mme la députée de Rimouski. Mme Chené, M. L'Écuyer, M. Roy, M. Laberge, merci beaucoup de votre présence cet après-midi.

Avant d'ajourner nos travaux, j'aimerais vous rappeler que nous aurons une séance de travail demain à 13 h 30, donc avant la prochaine audition, dans cette salle où nous sommes présentement. Sur ce, je vous souhaite une belle fin de soirée et j'ajourne nos travaux sine die.

(Fin de la séance à 17 h 10)

