



---

---

# ASSEMBLÉE NATIONALE

---

---

DEUXIÈME SESSION

TRENTE-QUATRIÈME LÉGISLATURE

## **Journal des débats**

### **Commissions parlementaires**

---

---

Commission permanente de l'éducation

Consultation générale sur l'enseignement  
collégial québécois (1)

Le mercredi 4 novembre 1992 - No 11

**Président : M. Jean-Pierre Saintonge**

---

**QUÉBEC**

Le mercredi 4 novembre 1992

**Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois**

(Dix heures douze minutes)

**La Présidente (Mme Hovington):** Je constate que nous avons le quorum ce matin. Je déclare donc la séance de la commission de l'éducation ouverte.

Je rappelle le mandat de la commission, qui est, pour cette séance, de procéder à des auditions publiques sur l'enseignement collégial québécois.

M. le secrétaire, est-ce que nous avons des remplacements?

Le **Secrétaire:** Oui, Mme la Présidente. M. Fradet (Vimont) est remplacé par M. Maltais (Saguenay); M. Gautrin (Verdun) par M. Gauvin (Montmagny-L'Islet); M. Jolivet (Laviolette) par M. Paré (Shefford); M. Parent (Sauvé) par M. Doyon (Louis-Hébert). C'est tout.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le secrétaire.

**Organisation des travaux**

Au cours des semaines à venir, vous savez que les parlementaires auront à se pencher et à examiner tous les aspects de la vie et du fonctionnement des collèges du Québec. C'est le mandat, en fait, confié, Mme la ministre, à la commission de l'éducation annoncée en mars dernier par l'Assemblée nationale et confirmée en juin 1992 par avis public.

Les cégeps seront donc au coeur du débat que nous entamons. Après 25 ans d'histoire, de vie, nous regarderons à la loupe différentes facettes de l'éducation prodiguée dans nos collèges. Nous aurons à nous poser des questions, mais surtout à trouver des réponses. Par exemple, pourquoi une telle disparité au niveau des connaissances acquises et pourquoi une telle disparité au niveau des résultats obtenus? Pourquoi un taux aussi élevé d'échec et d'abandon? En région, d'où je suis, les questions peuvent être: Comment développer une main-d'oeuvre qualifiée en région? Comment favoriser la poursuite d'études supérieures? Et comment les cégeps peuvent-ils devenir un élément essentiel du développement économique régional, en fait un moteur du développement régional? Les ressources humaines ne sont-elles pas une des ressources premières à développer? Mais il faut former les jeunes convenablement selon leurs propres capacités et chacun à son propre niveau. Il faut donc pour cela une révision en profondeur de nos collèges. Tous sont d'accord pour cela, Mme la ministre, parce que l'intérêt est très grand, nous en avons la preuve ce

matin, dans tous les milieux, car la commission a reçu au-delà de 200 mémoires, tous de très grande qualité, tous très fouillés, apportant des éléments de réponse aux questions posées qui sont très intéressantes.

Alors, les travaux de cette commission portant sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois sont donc déterminants pour l'avenir de nos étudiants et étudiantes actuels et futurs, pour l'avenir des régions du Québec et pour l'avenir de tout le Québec, car nous avons besoin de tous nos jeunes si nous voulons tenir notre place dans l'économie mondiale. L'éducation est le levier de l'économie. Le savoir, c'est notre richesse naturelle la plus importante.

Alors, je souhaite donc la bienvenue à tous ceux et celles qui nous font l'honneur d'être présents ce matin: mes collègues parlementaires, ministériels et de l'Opposition, les différents organismes ici présents ce matin et les individus qui viendront se faire entendre tout au long de nos travaux. Alors, bienvenue, bonne journée.

Je vais vous donner l'horaire de la journée, pour aujourd'hui, si vous me le permettez. Alors, à 11 h 30, nous avons le Conseil des collèges; à 13 heures, c'est la suspension des travaux. À 15 heures, c'est la reprise avec le Conseil supérieur de l'éducation; à 16 h 30, le Conseil permanent de la jeunesse; à 18 heures, suspension, pour reprendre à 20 heures avec le Service régional d'admission au collégial de Québec; à 21 heures, Mouvement pour l'enseignement privé. Et nous ajournerons à 22 heures.

Alors, à ce stade-ci, j'inviterais les membres de la commission à faire des déclarations d'ouverture s'il y a lieu, et je pense bien, Mme la ministre, que vous avez une déclaration à faire au début des travaux de cette commission si importante. Mme la ministre, vous avez la parole.

**Déclarations d'ouverture****Mme Lucienne Robillard**

**Mme Robillard:** Mme la Présidente, mesdames et messieurs de la commission, mesdames et messieurs intéressés au développement du système collégial québécois, je vous dis que c'est avec fierté et émotion que je m'acquiesce aujourd'hui de la tâche qui me revient, comme ministre responsable de l'Enseignement supérieur et de la Science, d'ouvrir les travaux de cette commission parlementaire sur l'avenir de l'enseignement collégial québécois. Avec fierté parce que, de toutes les composantes de la société québécoise et de toutes les régions du Québec, on a répondu en très grand nombre à l'invitation du gouverne-

ment et de l'Assemblée nationale. Avec émotion, en raison de l'énorme portée éducative, culturelle, sociale et économique des questions que nous allons débattre; et aussi parce que, de tous côtés, la conviction est répandue que notre enseignement collégial est parvenu à une sorte de croisée des chemins au-delà de laquelle, et en toute hypothèse, rien ne pourra plus être comme avant. Ainsi, par le vaste mouvement de réflexion et d'engagement qu'ils ont suscité, les 25 ans de nos cégeps semblent d'ores et déjà devoir marquer un tournant tout autant qu'un anniversaire.

J'ai déjà eu l'occasion, devant l'Assemblée nationale, et à plusieurs reprises par la suite, de décrire le contexte des demandes sociales qui ont conduit à la tenue de cette commission parlementaire. Besoins de plus en plus pressants de compétences et de qualifications poussées, nécessité de pratiquer des exigences et des standards plus élevés, urgence de relever le défi de la qualité. Tout cela vous est familier, tout comme le fait que les collèges soient pour plusieurs au centre de ces demandes sociales et parfois, il faut le dire, d'attentes déçues.

Peut-être visés plus souvent qu'à leur tour depuis leur création, les collèges du Québec ont, il est vrai, fait l'objet spécifique de plusieurs importantes opérations publiques d'examen et d'évaluation: rapport Nadeau, en 1975; Cégep dix en 1977, livre blanc en 1978, travaux du Conseil des collèges sur «le cégep de demain» en 1985, 20e anniversaire en 1988 et, tout récemment, opération du même conseil sur «le collège de l'an 2000», pour ne nommer que celles-là. Ils ont même retenu l'attention d'observateurs internationaux comme l'OCDE et ils sont régulièrement visités par des représentants de gouvernements et de systèmes étrangers. Tout cela n'a pourtant pas mis fin aux allusions et aux sous-entendus, voire aux attaques directes à leur endroit.  
(10 h 20)

J'ai déjà dit qu'en instituant, à l'Assemblée nationale qui les a créés, un débat public à large participation sur les collèges du Québec il nous serait possible de traiter de tout cela au grand jour. D'ailleurs, dès mai 1991, j'ai officiellement demandé au Conseil supérieur de l'éducation de proposer une réactualisation de l'ensemble de nos objectifs de scolarisation en enseignement supérieur et, dans ce cadre, de réexaminer l'opportunité des structures de notre enseignement supérieur. Ceux qui, après coup, ont cru pouvoir soupçonner derrière mon initiative quelque sombre complot du gouvernement ou du Conseil du trésor sont tout simplement dans la science-fiction. Leur montage romanesque ne manque pas de piquant, il est vrai, mais ils n'écrivent sûrement pas l'histoire.

Il est évident que les défis d'éducation que nous avons à relever ne touchent pas seulement les collèges; c'est l'ensemble du système d'éduca-

tion - à vrai dire, l'ensemble de notre société - qui est en cause. Mais les collèges occupent dans notre dispositif de formation une place charnière si stratégique qu'on peut légitimement escompter pouvoir y enclencher une action de réforme qui, en amont et en aval, contribuera inmanquablement à mobiliser l'ensemble du système d'éducation autour d'objectifs renouvelés d'exigence et de qualité. C'est donc viser là un centre névralgique du système. Les intervenants l'ont fort bien perçu, d'ailleurs, qui se réfèrent souvent à ce qui se passe à l'école et à l'université et identifient dès lors des points de jonction dont les effets sont de l'ordre de l'effet d'entraînement bien plus que du simple arrimage des niveaux.

Tout en reconnaissant le bien-fondé d'une opération relative à l'enseignement collégial, certains auraient souhaité qu'on s'engageât immédiatement dans un grand réexamen de l'ensemble du système d'éducation, une sorte de commission Parent 2. Les approches globales de ce genre sont parfois nécessaire; en tout cas, elles sont toujours séduisantes, mais on doit reconnaître qu'elles ne sont pas toujours indiquées ou efficaces. En effet, quand l'essentiel des dispositifs et des ressources est en place, les progrès qualitatifs s'obtiennent rarement par des manœuvres comparables à celles qui marquent les périodes où tout est à bâtir et où les perspectives de croissance paraissent illimitées. C'était le cas en 1960, mais les choses se présentent maintenant bien autrement.

S'engager dans un processus qui aurait abouti, quelques années plus tard, au dépôt de quelque volumineux rapport, exigeant lui-même quelques années d'études, de consultations et de contre-expertises et, ce ne serait pas la première fois, de tergiversations et d'affrontements, ce n'était pas s'engager à agir. D'ailleurs, au cours des 15 dernières années, on ne peut pas dire qu'on se soit privé de bilans, de rapports et d'enquêtes de toutes sortes, certains menés à grand renfort de temps et de ressources, notamment dans le champ de la mission éducative. En est-il toujours sorti beaucoup de décisions déterminantes et mobilisatrices? On ne m'en voudra pas de préférer l'approche privilégiée par mon gouvernement, qui est de viser l'action réfléchie et efficace selon des échéanciers raisonnables et dans des champs d'intervention suffisamment cernables.

Ce que j'ai lu dans les mémoires reçus me confirme l'à-propos de cette approche. Cela me confirme aussi dans ma décision de lancer un débat en en déterminant seulement les grandes balises, sans référence à un énoncé ministériel ou gouvernemental d'orientations ou de propositions. Le débat aurait ainsi risqué d'être limité et les interlocuteurs contraints de se situer par rapport à certaines positions, voire de s'en démarquer, comme ce fut bien souvent le cas dans le passé, avec les résultats que l'on sait. Je

n'ai vraiment pas été déçue, Mme la Présidente. Je note avec satisfaction que, renvoyés à leur propre lecture de la réalité et à leur propre perception des enjeux et des priorités, les individus et les organismes se sont livrés à de pertinentes analyses de la situation et des actions à entreprendre. Avec une lucidité tranquille et un courage souvent exemplaire, avec beaucoup de sérénité aussi, les signataires ont bien compris que le fait que tout soit sur la table ne constituait pas une invitation à y apporter n'importe quoi et n'importe comment.

Avec minutie et avec largeur de vues tout à la fois, avec un respect sans complaisance, avec réalisme aussi, les participants ont très généralement pris soin de décrire les réalités, de mesurer leurs avancés, d'estimer la faisabilité des actions proposées. Il s'en dégage un ensemble impressionnant de préoccupations, de perspectives et de recommandations qui rendront l'action possible, et selon des convergences saisissantes autour d'un certain nombre de questions particulièrement stratégiques. Les membres de cette commission peuvent donc raisonnablement espérer voir s'exprimer ici les éléments essentiels des nouveaux consensus qu'ils ont mandat d'accueillir, de préciser et de porter à l'attention de l'Assemblée nationale pour soutenir celle-ci dans les actions législatives qui découleront de leurs travaux.

C'est plus de 200 mémoires qui ont été déposés auprès de cette commission. Je les ai tous lus, Mme la Présidente, avec un très vif intérêt et, je dois le dire, non sans être saisie par la maturité des approches adoptées, par la connaissance qu'ont les intervenants des réalités de notre enseignement collégial, par leur juste saisie de ses acquis et de ses faiblesses, par leur pressant appel en faveur de la qualité et de l'exigence, par leur conviction que des virages majeurs s'imposent - de véritables coups de barre, en certains cas - comme aussi par la volonté d'amélioration et de renouveau qui s'y exprime de la part de très nombreux intervenants majeurs.

Il appartiendra à cette commission de le vérifier au cours de ses travaux, mais, si j'en juge d'après les mémoires reçus, des convergences très fortes devraient se manifester ici et servir de base à une vigoureuse relance de l'enseignement collégial. Je parle de relance, car on nous recommande très massivement de conserver la «formule du cégep» et de ne pas nous engager dans une coûteuse et distrayante réforme de structures. Avec une constance qui traduit un évident et profond attachement du Québec aux collèges qu'il a modelés il y a 25 ans, on nous dit que les cégeps doivent être maintenus. Du même souffle cependant, le ton se fait parfois solennel chez ceux et celles - et ils sont en très grand nombre - qui réclament des changements en profondeur. Tout se passe comme si, quoique ferme, l'appui n'était pas inconditionnel. Nos collèges nous ont donné beaucoup, mais pas tout

ce qu'ils pouvaient et devaient, dit-on de toutes parts. Nous en avons besoin plus que jamais, mais nous avons aussi besoin qu'ils deviennent pleinement ce qu'ils sont censés être, et nous les estimons suffisamment pour les savoir capables de ces changements. Ayant lu leurs analyses et leurs intentions déclarées, j'ai de bonnes raisons de croire que les collèges eux-mêmes, qui ont conduit d'importantes démarches institutionnelles et collectives au cours des derniers mois, sauront honorer cette confiance et saisir cette main tendue pour un partenariat renouvelé avec la société québécoise.

Ce partenariat renouvelé, les mémoires reçus en indiquent avec force les paramètres de base et les principaux points d'ancrage. Ceux-ci concernent essentiellement la réactualisation des objectifs et des composantes de la formation, l'impératif prioritaire de la maîtrise de la langue, la mise à jour et la valorisation de la formation technique, l'élévation générale des standards de qualité, la rigueur et la crédibilité de l'évaluation, l'accueil des nouvelles populations étudiantes, jeunes et adultes, et le renforcement de l'encadrement des cheminements étudiants, les pratiques pédagogiques et le rôle central des enseignantes et enseignants et des autres personnels, la responsabilité académique des collèges, l'efficacité et l'efficience de la gestion des établissements et du réseau, les besoins et les contraintes de financement, l'articulation entre les ordres d'enseignement, la collaboration entre les collèges et leurs grands partenaires socioéconomiques. Globalement, une vaste mise à l'heure des besoins du Québec du XXI<sup>e</sup> siècle dans le contexte d'une demande sociale de formation en pleine croissance.

(10 h 30)

Ces enjeux sont affirmés et martelés avec une telle récurrence et une telle insistance qu'on ne voit pas bien comment les esquiver sans être infidèles à ce qui a tous les traits d'un rendez-vous de société.

Nous aurons à vérifier ensemble si tous les partenaires sont prêts à répondre positivement et, pour cela, à consentir les ajustements et les redressements nécessaires à l'éclosion de ce que de nombreux intervenants n'hésitent pas à décrire comme des virages et des réalignements majeurs dans l'enseignement collégial québécois.

Je me réjouis de pouvoir rencontrer avec vous un éventail large et représentatif des auteurs des mémoires déposés à cette commission. Nous aurons ainsi l'occasion d'engager le dialogue avec eux, de nous informer des tenants et aboutissants de leurs propos et de leurs recommandations, de demander des précisions, de les entendre expliciter leurs positions et de nous assurer nous-mêmes de bien saisir la portée de ces positions. Pour ma part, j'entends m'engager activement dans nos travaux, résolue à prolonger ici, de concert avec les membres de cette commission, le type d'échange direct, serré et

constructif que mes fonctions m'ont amenée à pratiquer avec les divers partenaires de l'enseignement collégial.

Mme la Présidente, j'aborde ces journées d'échanges avec de grandes attentes, des attentes qui, à l'instar de celles qui s'expriment avec force dans les mémoires, visent des changements de cap importants tout à fait incompatibles avec le maintien du statu quo. Cette commission parlementaire n'a d'ailleurs pas été convoquée simplement pour faire disserter les uns et les autres ou pour permettre de repousser les moments de vérité. Des décisions substantielles devront en découler, qui engagent ultimement notre capacité comme société d'affronter avec succès les défis de l'avenir. Des défis de développement et de prospérité économique sans doute, comme nous en convenons tous. Mais aussi un défi de développement social peut-être encore plus interpellant, celui de bâtir ici une société formée de gens instruits, compétents, libres, créateurs, responsables, ouverts sur le monde, aptes à accueillir les différences et à vivre dans l'équité, le dialogue et le partage.

Porteurs de notre avenir, les jeunes du Québec ont raison de ne pas aspirer à moins. Je suis convaincue que c'est à la condition qu'ils s'engagent dans cette voie très exigeante que les collèges pourront obtenir un mandat renouvelé de la société québécoise. C'est à cette même condition que la ministre responsable pourra, à cette fin, les assurer de sa solidarité et de son appui.

Je nous souhaite à tous et à toutes une excellente commission parlementaire.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, Mme la ministre. Je passerai la parole maintenant au porte-parole officiel de l'Opposition, M. le député d'Abitibi-Ouest.

**M. Gendron:** Oui, Mme la Présidente.

**La Présidente (Mme Hovington):** Vous avez 20 minutes comme la ministre.

### M. François Gendron

**M. Gendron:** Oui, Mme la Présidente. Merci. Je salue également la ministre du «tout éducatif réuni», puisqu'elle est ministre de l'éducation primaire, secondaire, collégiale et universitaire. Alors, on vous salue dans toutes vos responsabilités éducatives, de même que les collègues des deux parapluies réunis ainsi que chers vous tous. Bienvenue à cette commission et merci d'être là, parce que votre présence témoigne sans aucun doute de votre grand intérêt pour une question nationale importante qui est celle de l'avenir des collèges au Québec.

D'entrée de jeu, je voudrais faire quand même deux rappels avant d'aller sur le fond des choses et sur ce que je souhaite que cette

commission parlementaire puisse nous permettre de faire. Je voudrais indiquer que, quant à nous, nous aurions souhaité, comme d'autres, qu'il y ait nécessité d'une réflexion plus large sur l'ensemble du système d'éducation au Québec. C'est un constat qui a été fait par plusieurs observateurs et je voudrais juste m'appuyer rapidement sur quatre raisons principales pour indiquer que ça aurait été souhaitable, selon nous. Il ne faut pas oublier que ça fait déjà plus de 25 ans qu'on a appliqué le rapport Parent et, selon nous, il aurait été de mise de repenser l'éducation en fonction des défis de l'avenir, mais dans l'ensemble de toutes les questions éducatives. Deuxième argument: les mutations sociales et les mutations qu'ont connues les familles et la société québécoise auraient sûrement exigé qu'on regarde ça plus attentivement. L'éclatement des familles, l'accroissement de la pauvreté, les tensions interculturelles, le monoparentalisme et autres, c'est des réalités qui doivent être prises en compte lorsqu'on regarde les questions éducatives. Il y a aussi toute la question des pressions sociales, des demandes sociales, qui sont stimulées par la compétitivité et par l'internationalisation des échanges, qui ont créé d'importantes pressions sur le système d'éducation. Ça aurait été intéressant de regarder ça. Il y a également la diversité des populations étudiantes et des cheminements des étudiants.

Quand je dis que je suis appuyé dans cette réflexion, le Conseil permanent de la jeunesse - d'ailleurs, vous allez le voir dans son mémoire - avait le même point de vue. Il disait que le moment était sûrement venu, au Québec, de faire un débat majeur, de fond, mais cette fois-là avec des orientations, cependant, sur l'avenir de l'éducation. Lise Bissonnette, dans un éditorial d'hier, disait: «L'éducation en panne». Je pense que Lise Bissonnette, dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, selon moi, a énormément de crédibilité et elle soulevait des bonnes questions.

Je lisais, avant-hier, un article où on disait ceci: Dans la Beauce, on a lancé Défi-Éducation 2000, quand la matière grise doit remplacer l'huile de bras. «Alertés par le libre-échange et la sous-scolarisation de leur population, les Beaucerons ont entrepris de remplacer la sueur et l'huile de bras par la matière grise.» L'article évoque cette nécessité urgente de replacer au coeur de la société québécoise la préoccupation éducative.

Alors, voilà le premier commentaire que je voulais faire, mais le Parti libéral a décidé de faire autrement, et c'est son choix. C'est lui qui, actuellement, a la responsabilité de prendre les décisions au niveau du gouvernement du Québec et le Parti libéral a choisi de tenir une commission parlementaire portant exclusivement sur l'enseignement collégial, en ne mettant pas grand-chose sur la table, et j'y reviendrai.

Nous, on a questionné ce choix-là parce

qu'on pense que, le collégial étant une charnière du système d'éducation, il s'avère important d'examiner ce qui s'est fait en amont et en aval pour ne pas en arriver à faire évoluer les différents ordres d'enseignement sur des voies parallèles, parce qu'on pense que c'est dangereux.

Comme d'autres, et je vais être très court là-dessus, nous aussi, on a de sérieux doutes quant aux motivations premières du gouvernement à opter pour une telle commission parlementaire, puisque l'actuelle remise en question des cégeps paraissait beaucoup plus inspirée par des considérations fort mercantiles, de nature purement économique, de gestion de gouvernement comptable, voire même une commande du Conseil du trésor visant, par le biais de l'instauration de frais de scolarité ou même du démantèlement du réseau collégial, à réaliser des économies significatives parce que, et j'y reviendrai, il y a quand même 1 200 000 000 \$ dans le collégial.

La ministre nous a dit tantôt que nous étions dans la science-fiction. Bon, ça ne nous déplaît pas plus que ça parce qu'on s'est fait dire ça pendant presque huit semaines, tout dernièrement, puis la population a trouvé qu'on devait faire de la bonne science-fiction parce qu'il y a pas mal de gens qui étaient d'accord avec nous autres. Quand un premier ministre nous dit, la veille: Je souhaite un sursaut de réalisme pour éviter l'instabilité économique parce qu'un non à l'entente créerait des drames sans précédent... Alors, on nous a demandé de revenir sur la terre. Nous, on était convaincus qu'on y était, avec le peuple, et le peuple nous a donné raison. Alors, ça ne me fait rien de me faire dire qu'on est dans la science-fiction aujourd'hui.

Mais, ce que je dis aujourd'hui cependant à tous les intervenants éducatifs: Sincèrement, je pense que la ministre est sérieuse là-dessus en disant: Non, j'ai éloigné de moi ce calice et d'aucune façon moi, comme ministre de l'Enseignement supérieur, je ne suis dans de telles dispositions. Alors, fort heureusement, j'espère que c'est ça. On verra à la conclusion de la commission.

En ce qui nous concerne, nous de l'Opposition officielle, c'est clair que tout n'est pas sur la table. Moi, je ne veux pas tout mettre sur la table parce qu'il y a des affaires qu'on ne veut pas reconsidérer, entre autres, et j'y reviendrai, les frais de scolarité et d'autres considérations. Il n'est pas question, quant à nous, de tout mettre sur la table. D'ailleurs, à ce sujet-là, je ne trouve pas très courageux pour un gouvernement de dire à tous et chacun: Vous pouvez venir nous entretenir de ce que vous voulez bien concernant les études collégiales, mais, nous, on n'a pas d'orientations, on n'a pas d'énoncé de politique, on n'a pas de livre blanc. Et, à ma connaissance - c'est bon d'innover parfois, par exemple, ça je le constate - c'est la première fois. Moi, ça fait quand même 16 ans que je suis

ici et c'est la première fois qu'un gouvernement décide de faire une commission parlementaire aussi majeure, aussi significative, sans que lui ne mette un minimum d'orientations, un minimum de précisions sur les choses qu'il veut réapprécier. On le verra à l'étude de cette commission.

(10 h 40)

Je termine mes remarques préliminaires là-dessus en disant que c'est clair que nous allons participer avec énormément d'engagement et de fierté aux travaux de cette commission parce que j'ai pris connaissance, également, d'un certain nombre de mémoires et je trouve que les gens se sont donné la peine de réfléchir adéquatement sur la nécessité de rechoisir, en ce qui me concerne, la formule des études collégiales, qui est une bonne formule, mais qui doit être modernisée, adaptée à la réalité d'aujourd'hui.

Et j'indique à la ministre et à la présidente de cette commission que nous allons souhaiter au moins, et on va probablement essayer d'exiger que tous les cégeps qui ont produit un mémoire sur leur avenir soient entendus à cette commission. Là, présentement, on a fait une cédule pour les trois, quatre prochaines semaines; on va avoir un bon bout de temps à travailler ensemble. J'espère qu'on va travailler correctement, puis j'en suis convaincu comme membre de cette commission. Mais on va souhaiter que l'ensemble des collèges, qui ont pris la peine de se pencher sur la nécessité de revoir un certain nombre de paramètres au niveau des études collégiales, puisse avoir l'occasion d'être entendu.

Sur les éléments que je vais vouloir, moi et l'équipe, questionner davantage, je l'ai indiqué un peu, nous, on va rechoisir à nouveau la formule des cégeps, mais en l'adaptant, en la modernisant et en la rénovant. Parce que, sans faire un long laïus historique, il faut se rappeler que l'axe de la réforme Parent devait en tout premier lieu démocratiser l'enseignement afin que chaque jeune Québécois puisse poursuivre des études le plus loin possible, selon ses goûts, selon ses aptitudes, selon ses intérêts, indépendamment de son milieu social ou de la région où il habitait. Est-ce qu'on a réussi à certains égards à valoriser l'enseignement public? La réponse, c'est oui. À unifier un peu plus le système d'enseignement qui était beaucoup trop fragmenté et atomisé avant le rapport Parent puis un peu après? Réponse: Oui. Est-ce qu'on a rendu polyvalent un système d'enseignement qui était trop rigide et trop compartimenté? Oui, peut-être un peu trop à cet égard-là. Est-ce que la mission du rapport Parent, on l'a atteinte? Au niveau de certains objectifs, oui, parce que, fondamentalement, on a mis sur pied un réseau public gratuit et géographiquement accessible, donc on a favorisé l'accès aux études postsecondaires.

De plus, les cégeps ont contribué énormément au développement de certaines régions, juste à penser à la mienne, à la région de la

Gaspésie et du Bas-Saint-Laurent et à d'autres régions. La venue d'un cégep, d'une université, ça a une crédibilité importante pour d'autres instances, ça développe une masse critique intéressante. Cependant, il faut faire attention, et je pense que le mémoire que nous allons probablement entendre de l'Université du Québec à cet effet-là est indicatif et intéressant parce qu'il démontre comment, eux, ils se sont souciés des régions. Mais il faut revoir, encore là, une plus grande démocratisation, parce que je suis loin d'être sûr qu'on ne peut pas faire un peu plus pour faciliter l'accès aux études collégiales dans les grandes régions du Québec.

Quand Lise Bissonnette dit: «L'éducation est en panne», c'est sûr qu'à se regarder, des fois, on se désole, à se comparer on se console vite, mais il faut faire attention quand on fait des comparaisons. Et c'est sûr que nous n'avons pas atteint ce que j'appellerais, moi, les écarts qui demeurent encore trop importants, comme nous le révèle, d'ailleurs, l'excellent avis du Conseil supérieur de l'éducation, qu'on aura l'occasion de fouiller tantôt. Les garçons sont beaucoup moins nombreux à s'inscrire - donc il faut regarder ça sérieusement, puis il faut arrêter d'en parler, ça va prendre des mesures - abandonnent plus souvent leurs études et ont des résultats inférieurs à ceux des filles. Les disparités régionales demeurent impressionnantes en matière de scolarisation. La persistance des différences entre les francophones et les anglophones, à l'avantage des anglophones en particulier dans l'enseignement universitaire, est inquiétante; deux fois plus d'anglophones que de francophones atteignent cet ordre d'enseignement. Je suis très heureux pour eux. Je suis très heureux sincèrement pour les anglophones qui vont au collège deux fois plus que nos francophones. Mais ça n'a pas de bon sens. On ne peut pas regarder ça puis reposer les mêmes questions qu'on pose depuis 10 ans. Il va falloir agir. Les retards du Québec par rapport aux autres provinces canadiennes dans la proportion des gens plus faiblement scolarisés en ce qui a trait à la formation universitaire; 15,9 % ont fait des études universitaires au Québec par rapport à 19,1 % dans les autres provinces. On ne peut pas se permettre un 4 % d'écart. Au collégial, il existe également une répartition très inégale de l'accès aux études entre la formation technique et la formation préuniversitaire. C'est des choses qu'on va devoir questionner.

Et, moi, j'appelle ça, dans le questionnaire qu'on va faire, la nécessité d'adapter et de rénover l'enseignement collégial. Il va falloir également avoir un meilleur programme pour garantir la réussite des études. À titre d'exemple, quand on sait que, sur 100 jeunes qui s'inscrivent au cégep, à peine 60 persèverent et obtiennent leur diplôme et que, dans les 60 qui persèverent et obtiennent leur diplôme, il y en a à peine le tiers qui le terminent dans les délais prévus, il y a des raisons. Moi, je ne suis pas

prêt à culpabiliser tout de suite les jeunes. Il y a des raisons. C'est la pauvreté, c'est l'éclatement des familles, c'est le désœuvrement, c'est le manque d'âme de certains collèves. Il va falloir développer une âme dans les collèves. Ce n'est pas tout pour un jeune du cégep de prendre des cours et d'avoir un horaire. S'il n'y a pas autre chose dans un collège qu'un horaire et des locaux de classe et des profs, on va ouvrir la porte à l'abandon. Ça prend une âme, ça prend un esprit, ça prend une mentalité.

Afin de corriger cette situation, c'est tout l'encadrement des cégépiens qu'il faut revoir. Je pense qu'on a négligé l'encadrement. Si vous regardez à peu près n'importe quel sondage... Vous regarderez plus attentivement le mémoire du Conseil permanent de la jeunesse. Quand on interroge les jeunes de la cohorte qu'on a suivie: C'est quoi les raisons qui l'ont fait abandonner? la grande majorité des jeunes répondent que c'est le manque d'encadrement. Ils se sentent perdus et on voit, d'ailleurs, pourquoi à la première session il y a tant d'abandons. Comment se fait-il qu'on n'ait pas pris des mesures pour corriger ce qu'on connaît depuis des années? Il y a un abandon massif suite à une première session de jeunes qui franchissent l'étape du secondaire versus le collégial. Ils trouvent que c'est un monde complètement différent; ils ne sont pas mûrs et ils ne sont pas prêts et ils ne sont pas adaptés pour faire ça.

Donc, rapidement, pour encadrer mieux la réussite des études, il va falloir des aides pédagogiques individuelles qui devront revenir à leur fonction première d'assistance personnelle aux étudiants. Les services aux étudiants, trop souvent orientés vers les loisirs, devront s'impliquer dans des activités reliées à l'encadrement scolaire de façon à mieux s'arrimer aux services pédagogiques. L'organisation des modules de cours pour les étudiants de première session devrait être revue pour mieux assurer la transition.

D'ailleurs, le Conseil permanent - parce que tout ça, c'est lié aux abandons scolaires - dans son mémoire, va nous rappeler que c'est à 500 000 000 \$ qu'ils évaluent ce que ça coûte à la société québécoise par année, les abandons scolaires au niveau collégial. Certains prétendent que leur chiffre est exagéré; on le verra. Moi, je prétends que, même s'il l'était un peu, les coûts sociaux pour une société de ne pas se préoccuper de ceux qui sont venus au collège et de ne pas les garder sont dramatiques. On ne peut pas garder ça. On ne peut pas convenir que ça doit perdurer.

Rénovation des programmes. Il me reste combien de temps? Onze minutes?

**La Présidente (Mme Hovington):** Mme la ministre a dit: Comme vous voulez. C'est bien.

**M. Gendron:** Ah, non, non. Je respecte les

règles. Alors, il me reste 10 minutes? C'est 5? O.K.

**La Présidente (Mme Hovington):** Cinq.

**M. Gendron:** Alors, six. Merci!

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Gendron:** Alors, rénovation des programmes d'enseignement. C'est évident qu'au niveau de la rénovation des programmes d'enseignement je ne pense pas que, comme société, on peut continuer à prétendre qu'on a l'heure juste en offrant 140 programmes. Là, il y a quelque chose qui ne marche pas. Ce n'est pas vrai qu'on est si nombreux que ça, si disparates, si divers, parce qu'on n'est quand même pas le Canada, on est le Québec. On n'est pas le Canada des régions, on est le Québec. Il n'y a pas tant de diversité que ça. Et, dans ce sens-là, il y a lieu de rénover les programmes d'enseignement. Il y a lieu de regarder mieux la carte des options professionnelles qui devraient être mieux ramassées, d'une façon plus serrée. Moi, c'est sûr que je vais questionner ces aspects-là dans les mémoires parce que c'est des problèmes réels. Et, d'ailleurs, dans les mémoires, je pense que les jeunes nous ont parlé des problèmes réels. Et ils nous ont suggéré des solutions adaptées, réalistes. Je suis convaincu que la ministre va vouloir retenir des solutions réalistes, adaptées, qui permettraient de rechoisir le collégial, parce que c'est une bonne formule pour le Québec, qui a fait ses preuves, mais y apporter les correctifs requis.

Sur la formation technique, écoutez, tout le monde va en parler, je vais juste vous faire deux phrases. C'est évident qu'on a un peu inversé ce qui était souhaité. Le 40-60, là, on voudrait qu'il y ait plus de gens qui choisissent la formation technique plutôt que la formation de base; elle aussi, il va falloir la «revamper», la formation de base, avoir une formation de base de meilleure qualité.

(10 h 50)

Mais, là-dessus, le commentaire que je voulais faire, c'est plutôt au Conseil du patronat qui a à peu près toutes les solutions sur tout. Mon cher ami, Ghislain Dufour, que j'aime bien, je n'ai pas de trouble avec Ghislain Dufour, il a des avis sur tout. Alors, bravo, on va en profiter. Mais dans la formation technique, j'ai hâte que les entreprises mettent directement sur la table le type de collaboration qu'elles sont prêtes à offrir au secteur collégial pour s'assurer, dorénavant, dans la volonté des jeunes, pour ceux qui choisiront la formation technique, d'avoir un peu plus de stages, que ça soit disponible, ouvert et concrètement pratique. Les seuls qui peuvent faire des offres concrètes là-dessus, c'est la petite entreprise, c'est le secteur patronal, c'est le Conseil du patronat qui doit

inciter le monde des entreprises à faire une place concrète aux jeunes. Mais, là, c'est à eux de jouer. Je ne veux plus qu'ils nous parlent de ça encore; il va falloir qu'ils aient des offres concrètes et qu'ils fassent leur pas.

L'harmonisation des ordres d'enseignement, je n'ai pas le temps, on y reviendra.

Un point fort qu'il va falloir questionner, c'est les pratiques d'évaluation. C'est évident que je ne souhaite pas, moi, et je n'accepte pas que les seules évaluations, ça soit **L'actualité** qui les fasse dans le milieu collégial. Il va falloir avoir des pratiques évaluatives beaucoup plus serrées, développer des mécanismes d'évaluation suffisants, efficaces et fiables qui permettraient d'améliorer, de gérer et de rendre des comptes. Avec un demi-milliard de fric ou d'argent dans le réseau collégial, on ne peut pas se permettre le **laisser-faire**, entre guillemets. Et là, je ne porte pas de jugement envers un tel plutôt qu'un autre, parce que les collèges sont conscients qu'il faut mettre l'accent sur une meilleure évaluation. Et, quand je parle d'évaluation, je ne parle pas juste des profs; je parie de tout, je parle des apprentissages, je parle d'une évaluation des programmes désuets, **vétustes**, qui n'ont pas d'affaire là et qu'on continue à garder pour des raisons obscures. Il va falloir se parler franchement. Il va falloir également faire des évaluations sur la gestion de certains collèges, sur le niveau d'encadrement de certains collèges, parce qu'il y a certains collèges qui ont un niveau d'encadrement pas mal trop élevé, en ce qui me concerne, pas assez d'encadrement pédagogique, pas assez de soutien aux décrocheurs, mais beaucoup d'encadrement pour les poignées de portes, beaucoup d'encadrement dans la gestion. Et ça, il va falloir regarder ça sérieusement.

Quant à la disponibilité des ressources financières, je l'ai indiqué tantôt, c'est évident que les cégeps ont subi des coupures, ça, c'est clair; les cégeps ont fait des sacrifices, c'est clair. Le gouvernement devra revoir sa priorité financière, parce qu'on ne peut pas constamment penser qu'on veut donner la priorité à des choses... Si c'est la foi sans les oeuvres - c'est une expression - ça ne marche pas. Il va falloir que le gouvernement livre de temps en temps un peu plus de financement adéquat.

Pour ce qui est des ressources financières, moi, j'ai un seul commentaire. À chaque fois que le gouvernement coupe dans les fonds alloués aux collèges, moi, l'évaluation que j'ai faite, c'est que, malheureusement, ça a été davantage les programmes d'encadrement et de soutien pédagogique qui ont écopé. Il va falloir que ça arrête. Il va falloir que ça arrête, ça n'a pas de bon sens, c'est là qu'est le drame. S'il y a malheureusement encore des coupures, il ne faut plus que ça soit au niveau de l'encadrement et du soutien pédagogique. Ça, ça devrait être sacré, c'est un «No, do not touch». Il ne faut pas

toucher à ça, parce que ces services-là sont requis en matière de réussite éducative, et je suis convaincu que la ministre le sait. On ne peut pas avoir un beau discours en disant: Oui, mais c'est serré et, oui, il faut que les jeunes perdurent et il faut qu'ils retournent à l'école et il faut contrer le décrochage et, quand on les a, on ne pose pas de geste pour les garder et on ne pose pas de geste requis, adéquat, pour s'assurer qu'en matière de réussite éducative il y ait de meilleurs résultats.

Voilà, Mme la Présidente, sans abuser, les remarques préliminaires que je voulais faire, mais on va travailler consciencieusement. Je félicite tous ceux et celles qui ont eu la délicatesse, l'intelligence de dire: On s'implique. Ce qui est sur la table, c'est une révision de l'ensemble des éléments, selon le vœu du gouvernement. En ce qui nous concerne, nous, ce n'est pas une révision de l'ordre de l'enseignement collégial. Nous, on pense qu'il devrait demeurer, il a rendu de bons services à la société, mais il doit être corrigé, adapté, amélioré, et c'est dans ce sens-là qu'on va travailler afin que nous puissions améliorer l'ensemble du système.

Donc, c'est avec ouverture d'esprit qu'on entame cette démarche de consultation et de réflexion. Le nombre élevé de mémoires déposés témoigne d'un intérêt certain et considérable. Il ne saurait être question de renier les acquis indéniables du système d'enseignement collégial. Dans la mesure où tous les partenaires sauront lui donner l'impulsion requise pour qu'il réponde avec compétence et dynamisme aux exigences de l'avenir, cet exercice n'aura pas été vain. À condition que la ministre soit très attentive - je sais qu'elle l'est - mais qu'elle puisse convenir avec son gouvernement qu'il y a des choix qui devront se faire, qu'il y a des éléments sur lesquels on devra cesser de créer des appétits et, une fois pour toutes, prendre les décisions qui s'imposent. Merci.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le député d'Abitibi-Ouest. Alors, n'ayant pas d'autres demandes des membres de la commission pour des déclarations d'ouverture, j'inviterai le Conseil des collèges à bien vouloir prendre place, au bout.

Pendant que les invités prennent place, je rappellerai aux membres de la commission que, pour les trois conseils: le Conseil des collèges, le Conseil supérieur de l'éducation et le Conseil permanent de la jeunesse, il sera prévu 90 minutes à chacun des organismes, à chacun des conseils, donc 30 minutes pour l'exposé et 60 minutes partagées en parts égales entre les deux groupes parlementaires. Pour les groupes de ce soir, ce sera plutôt 20 minutes pour l'exposé et 40 minutes d'échanges entre les membres de la commission. Pour les trois conseils, c'est donc 1 h 30, 90 minutes. C'est ça, 1 h 30, je dis bien.

Alors, je voudrais bien que le porte-parole

du Conseil des collèges s'identifie et présente aux membres de la commission les personnes qui l'accompagnent.

## Auditions

### Conseil des collèges

**M. Morin (Yvon):** Mme la Présidente, je suis Yvon Morin, président du Conseil des collèges. Je suis accompagné de cinq membres du Conseil. À ma droite, M. Michel Blondin, directeur au service d'investissements au Fonds de solidarité des travailleurs du Québec, FTQ; M. Arthur Marsolais, président de la Commission de l'enseignement professionnel; Mme Nicole Simard, présidente de la Commission d'évaluation du Conseil des collèges; M. Jules Bourque, directeur général, cégep de la Gaspésie et des Îles; et M. Claude Poulin, professeur d'histoire au cégep de Sainte-Foy.

**La Présidente (Mme Hovington):** Bonjour, messieurs, madame, et bienvenue à la commission de l'éducation. M. Morin, vous avez 30 minutes pour l'exposé de votre mémoire.

**M. Morin (Yvon):** Merci, madame.

**La Présidente (Mme Hovington):** Vous pouvez y aller.

**M. Morin (Yvon):** Mme la Présidente, Mme la ministre, M. le député d'Abitibi-Ouest, Mme et MM. les députés, le Conseil des collèges est très heureux de pouvoir témoigner aujourd'hui devant les membres de la commission permanente de l'éducation.

Depuis sa création en 1979 - nous n'avons pas 25 ans encore - le Conseil des collèges a toujours été un observateur attentif de l'état et des besoins de l'enseignement collégial et, selon les pouvoirs que lui confère la loi, il a pris une part active au développement et à l'amélioration constante de la formation collégiale. Le Conseil a proposé des objectifs, donné des avis et formulé des recommandations sur plusieurs questions importantes concernant l'enseignement collégial. Au cours des dernières années, il a insisté notamment sur la qualité des programmes d'études, la réussite scolaire, l'harmonisation des ordres d'enseignement, la formation continue pour les adultes, le perfectionnement des professeurs et l'évaluation.

Il y a trois ans, le Conseil des collèges entreprenait de préparer un rapport dans le but d'alimenter la réflexion à l'occasion du 25<sup>e</sup> anniversaire de la création des cégeps et pour proposer des priorités de renouveau à l'aube de l'an 2000. Le Conseil a d'abord préparé un document de consultation où étaient présentés des faits, des constats et des questions sur la mission des collèges et sur la gestion de l'enseignement

collégial. Ce document a été largement diffusé en juin 1990, et nous avons nommément invité plus de 350 organismes à nous faire connaître leurs points de vue sur les collèges. Nous avons reçu une réponse exceptionnelle tant par sa quantité que par sa qualité. À la suite de cette large consultation et après une année d'analyses, d'études et de débats, le Conseil des collèges, en mai dernier, rendait public son rapport sur les priorités pour un renouveau de la formation. (11 heures)

Il importe d'ouvrir ici, Mme la Présidente, une courte parenthèse pour rappeler que le Conseil des collèges est constitué de 18 membres qui viennent de toutes les régions du Québec et qui appartiennent à des milieux de travail très variés: le monde des affaires, le monde syndical, le milieu universitaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial public et privé, les parents. Cette diversité des compétences et des milieux de travail favorise des débats concrets, ouverts et indépendants des intérêts de corporations ou de groupes particuliers.

Le Conseil est assisté de deux commissions: l'une de l'évaluation et l'autre de l'enseignement professionnel. Chaque commission est composée de huit membres qui viennent aussi de différents milieux de travail et de diverses régions du Québec. Fermons la parenthèse.

Il faut dire d'entrée de jeu que l'annonce de la tenue d'une commission parlementaire sur l'enseignement collégial nous a réjouis. Nous ne pouvions souhaiter un meilleur lieu pour faire un débat public, large et ouvert sur les propositions de renouveau que formule le Conseil des collèges. Le rapport du Conseil ayant été rendu public plus de cinq mois avant l'ouverture de la présente commission, la plupart des organismes et des individus qui ont soumis des mémoires à la commission ont eu tout le loisir d'en prendre connaissance et ont pu, s'ils le jugeaient à propos, se situer par rapport aux propositions concrètes mises de l'avant par le Conseil.

Depuis juin dernier, mes collègues et moi avons eu l'occasion privilégiée de présenter le rapport du Conseil à plus de 5000 personnes de différents milieux et d'écouter leurs commentaires et leurs réactions. Dans l'ensemble, les réactions sont très positives et, dans plusieurs cas, elles sont enthousiastes. Nous avons perçu une volonté réelle d'améliorer la qualité de l'enseignement collégial et d'adapter cet enseignement aux exigences d'aujourd'hui et de demain. Et cela nous a paru évident, les attentes vis-à-vis de la commission parlementaire qui s'ouvre aujourd'hui sont très élevées.

Même si le renouveau que propose le Conseil prend souvent les dimensions d'une véritable réforme, il n'est pas question de démanteler ou de restructurer de fond en comble le réseau collégial québécois. Le bulletin de santé général de l'enseignement collégial est bon. Nous avons pu observer le dynamisme des collèges,

leur vitalité pédagogique, leur ouverture au milieu, les progrès qu'ils ont réalisés en matière d'évaluation, la rigueur de leur gestion des biens publics, la demande très forte de leurs services d'enseignement. Nous n'avons pas affaire à une institution en déclin ou en crise, et c'est cet état de santé qui nous convainc que le réseau collégial pourra se renouveler et faire ce que le Conseil appelle un «bond qualitatif».

Le Conseil est conscient qu'il n'est pas possible de motiver les gens, et surtout les groupes d'intérêt, à apporter des changements et à se renouveler s'ils n'ont pas d'abord une intelligence claire de la nécessité de changer, puis une conscience vive de la mission qui leur est confiée. Le Conseil a donc jugé nécessaire de consacrer la première partie de son rapport à identifier les besoins de formation, et la seconde partie à préciser la mission des collèges.

À la suite d'une analyse de la société québécoise et de son évolution prévisible, il ressort clairement que le Québec et les personnes qui y vivent auront des besoins indéniables de compétences accrues. Quels que soient les aspects sous lesquels nous considérons la société de demain, sa démographie, son économie, son développement social et culturel, ses perspectives politiques, tous ces aspects militent en faveur d'une formation plutôt générale et polyvalente que très spécialisée. Ils font tous voir la nécessité d'une hausse globale des qualifications, aussi bien au stade de la formation initiale qu'à celui de la formation continue.

La société de demain exigera des individus une solide compétence d'adaptation aux changements technologiques, économiques, sociopolitiques et culturels qui continueront de se produire à un rythme accéléré. Les personnes devront également développer leur capacité de faire des choix fondés sur un système de valeurs et sur un esprit critique. Il faudra fortement promouvoir l'adhésion aux valeurs qui constituent le fondement même de la société québécoise, des valeurs telles que la justice, l'égalité, le partage, la tolérance, la démocratie, le respect de l'environnement et l'attachement à la langue française.

Enfin - cela n'épuise pas cependant les besoins de formation de demain - les personnes devront acquérir à travers leur formation une grande ouverture à la diversité. Accepter et même promouvoir l'élargissement des horizons culturels constituent les exigences de la modernité. Ce sont ces grands besoins de formation qui sont à la base des priorités que nous identifions et qui rendent impérieux les changements à apporter.

Avant d'identifier les priorités pour un renouveau de l'enseignement collégial, il nous a aussi paru nécessaire de rappeler, en l'actualisant, la mission spécifique des collèges: Qu'est-ce que la société attend des collèges? Quelles sont les responsabilités que leur confie l'État?

Les collèges sont d'abord et avant tout des

établissements de formation et ils doivent donc donner une formation de qualité. Pour le Conseil, une formation de qualité, c'est une formation pertinente qui est ajustée aux besoins des individus et aux exigences de la société. C'est une formation large et ouverte qui permet aux personnes d'acquiescer ce dont elles ont besoin pour vivre et se développer dans une société complexe, pluraliste et ouverte sur le monde. C'est une formation fondamentale qui met l'accent sur le développement des capacités intellectuelles, la maîtrise de la langue, les méthodes de travail, l'autonomie, la capacité de réfléchir sur des questions morales et éthiques, l'habitude de faire des liens entre divers apprentissages. Une formation de qualité, c'est aussi une formation exigeante qui, à partir d'objectifs clairs, respectés et évalués, fait appel au potentiel de l'élève et à son engagement dans ses études. Enfin, une formation ne saurait être de qualité si elle n'est pas attestée par un diplôme fiable, reconnu par les employeurs, les universités et par la société elle-même.

Les collèges ont également la responsabilité, en plus de donner une formation de qualité, de donner une formation qui se situe dans une perspective d'éducation permanente, ce qui exige d'eux, entre autres choses, de s'harmoniser avec le secondaire et de préparer adéquatement les élèves à poursuivre des études ultérieures, soit à l'université, soit par divers dispositifs de formation continue. Enfin, les collèges ont la responsabilité d'être au service de la société. Le législateur a voulu que chaque collège soit la chose de son milieu, qu'il donne une formation qui réponde aux besoins et aux aspirations de la communauté dans laquelle il est enraciné. Cette mission de formation se situe au cœur des préoccupations du Conseil des collèges et c'est elle qui donne du sens aux priorités que nous proposons.

Nous proposons six priorités. Je vais les énumérer très brièvement. Je sais que les membres de la commission ont reçu le rapport du Conseil, ont pu en prendre connaissance. Mais il est bon quand même, au départ, de se les rappeler.

Comme première priorité, le Conseil considère qu'il faut donner à tous les élèves du collégial une formation générale, élargie et solide. L'ampleur et la nature des besoins de formation des personnes pour vivre et s'épanouir dans la société de demain, d'une part, et les attributs mêmes de ce qu'est une formation de qualité, d'autre part, nous amènent à la conclusion évidente qu'il faut revoir et renforcer la formation générale destinée à l'ensemble des élèves du collégial. Pour y arriver, le Conseil propose en particulier deux mesures. Il faudrait tout d'abord restructurer en une seule composante de formation générale le temps de formation qui est actuellement consacré aux 12 cours obligatoires, français, philosophie, éduca-

tion physique, et aux 4 cours complémentaires qui servent à de multiples fins souvent étrangères à la formation générale. Cette restructuration permettrait de consacrer à la formation générale 26 2/3 unités, c'est-à-dire 1200 heures de formation. Cela créerait un bon équilibre entre la composante de formation générale et la composante de formation spécialisée à l'intérieur de chaque programme.

(11 h 10)

En tenant compte des acquis des élèves qui arrivent du secondaire et en s'inspirant de ce qui se fait ailleurs dans d'autres systèmes d'éducation, il faudrait revoir le contenu de la formation générale destiné à l'ensemble des élèves. Le Conseil propose que ce contenu soit constitué de cinq grandes thématiques: la langue et la littérature, les valeurs morales et éthiques, les langues modernes, les grandes questions de société relevant des sciences humaines et la culture scientifique et technologique.

À ces cinq thématiques obligatoires pour tous, dans tous les programmes, le Conseil est d'avis qu'il faudrait ajouter quelques activités d'éducation physique et donner aux élèves la possibilité, pour ceux et celles qui le désirent, de suivre un ou des cours de mathématiques, d'informatique, d'esthétique ou d'art, toujours dans une perspective de formation générale et non de spécialisation. Cette réforme donnerait aux élèves la chance d'acquiescer une formation générale de meilleure qualité, plus solide et davantage conforme aux exigences d'aujourd'hui et de demain que ne le sont les blocs actuels de cours obligatoires et de cours complémentaires.

Comme deuxième priorité, le Conseil propose de rénover la formation préuniversitaire. Les programmes préuniversitaires, si on accepte la révision récente du programme des sciences humaines, n'ont pas connu de changements significatifs depuis la création des cégeps. Une forte proportion d'élèves se retrouvent dans des programmes préuniversitaires sans avoir fait de choix réel quant à leur orientation professionnelle. Plusieurs élèves sont ainsi peu motivés à réussir des études exigeantes et vivent au collège une sorte d'errance improductive et coûteuse. Tout près de 70 % des nouveaux élèves s'inscrivent dans des programmes préuniversitaires et à peine 45 % d'entre eux se rendront jusqu'à l'obtention d'un premier cycle universitaire. Pour le Conseil, il est très important de renforcer les services d'orientation, tant au secondaire qu'au collégial. Les collèges devraient même pouvoir offrir un semestre d'activités d'exploration pour les élèves carrément trop incédis.

Sous l'influence des contraintes de cours préalables de mathématiques et de sciences, aussi bien à l'entrée au collégial qu'à l'entrée à l'université, les programmes préuniversitaires et collégiaux ont connu une sorte de hiérarchisation: une voie forte en sciences de la nature et une voie plus allégée en sciences humaines. Il

faut redresser cette situation et viser à ce que tous les programmes préuniversitaires aient des exigences comparables, non négociables à rabais. Cela va demander d'assurer une densité, une consistance et une cohérence beaucoup plus grandes à l'intérieur des éléments constitutifs de chaque programme.

Enfin, pour renforcer la motivation et l'orientation des élèves et leur assurer une meilleure préparation aux études universitaires, le Conseil est d'avis qu'il y aurait lieu d'introduire des profils de formation à l'intérieur des grands programmes préuniversitaires. On pourrait concevoir, par exemple, à l'intérieur du programme des sciences de la nature un profil qui préparerait plus spécifiquement les élèves aux diverses facultés de sciences pures. Un autre profil préparerait aux facultés des sciences de la santé ou même un profil pourrait préparer aux facultés des sciences sociales. Sans que cela conduise à une spécialisation précoce non souhaitable, de tels profils respecteraient mieux la diversité des goûts, des aptitudes et des caractéristiques des élèves.

Comme troisième priorité, le Conseil propose d'améliorer la formation technique, d'accroître le recrutement et d'assouplir les structures des programmes techniques. La formation technique collégiale a joué et sera appelée à jouer un rôle de première importance pour le développement du Québec. Le Conseil est cependant d'avis que les collèges auront à relever trois défis majeurs quant à leurs programmes d'enseignement technique. Il y aura tout d'abord le défi d'améliorer la qualité des programmes. Pour continuer de donner une formation pertinente, fondamentale et exigeante, les collèges devront intensifier les formules d'enseignement pratique: stages, enseignement coopératif, alternance étude-travail. Ils devront mettre l'accent sur le développement d'une authentique culture technologique, améliorer les procédures d'évaluation et de révision des programmes et assurer aux professeurs des activités adaptées de perfectionnement.

Deuxième défi: Il faudra accroître sensiblement le recrutement en formation technique, surtout dans les secteurs où il y a pénurie actuelle et prévisible de main-d'oeuvre qualifiée. Plusieurs stratégies devront être mises en oeuvre pour atteindre ces objectifs de recrutement, telles que des actions concertées de valorisation sociale des professions de technicien et technicienne, des services d'aide à l'orientation, la réduction des obstacles à l'accès aux études techniques, les mesures d'aide à l'apprentissage et à la réussite.

Enfin, troisième défi, toujours concernant la formation technique, le Conseil considère qu'il y aurait nécessité d'assouplir et de diversifier la structure des programmes de formation technique. À ce propos, un certain nombre de formules auraient intérêt à être expérimentées et implantées. Les collèges pourraient, par exemple,

segmenter la progression vers l'obtention du D.E.C. en deux ou trois étapes cumulatives et certifiées. Ils pourraient concevoir pour les titulaires d'un diplôme d'études professionnelles du secondaire un programme de D.E.C. adapté qui se situerait en continuité avec les acquis scolaires des élèves. Les collèges pourraient offrir des programmes plus courts mais condensés répondant à des besoins particuliers de compétence de travail, programmes qui pourraient ultérieurement conduire à l'obtention du D.E.C. Les besoins variés des étudiants et de la société, les cheminements scolaires de plus en plus diversifiés, les comportements des élèves à l'égard d'un marché du travail changeant et exigeant en termes de compétences, ce sont autant de raisons qui fondent la nécessité d'un assouplissement des structures des programmes du D.E.C. technique.

Comme quatrième priorité, le Conseil propose de développer la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial. Dans un rapport récent, mars 1991, le Conseil des collèges a exposé l'état et les besoins de l'éducation des adultes dans les collèges. Même si les services de formation aux adultes ont connu dans les cégeps un développement impressionnant au cours des dernières années, nous continuons de croire que ce dossier doit être retenu comme une des grandes priorités de l'enseignement collégial. Les besoins de formation des adultes sont variés et considérables. L'évolution rapide de la société et du marché du travail pose aux individus des exigences élevées de qualifications et de compétences à acquérir, à mettre à jour, à perfectionner et à recycler.

Les propositions que formule le Conseil ont pour objet l'amélioration de l'accessibilité des adultes à des programmes de formation complets et reconnus, l'offre aux adultes de cours et de programmes de formation générale, la concertation des différents partenaires qui ont des responsabilités en matière de formation de la main-d'oeuvre; enfin, le développement de véritables formations sur mesure pour répondre à des besoins particuliers de formation.

Comme cinquième priorité, le Conseil propose de développer et de mettre en oeuvre une véritable stratégie de la réussite scolaire. Le Conseil a retenu comme principe qu'il faut favoriser l'accessibilité la plus large possible aux études collégiales plutôt que de faire de la sélection à l'entrée. Cette prise de position est en harmonie avec les traditions et les choix de société du Québec. La mise en application d'une telle politique de porte ouverte a des exigences considérables. Les collèges accueillent sans sélection tous les élèves qui ont un diplôme d'études secondaires, qu'ils aient eu des résultats scolaires forts ou faibles, qu'ils aient réussi le minimum ou le maximum d'unités, qu'ils soient fixés ou non quant à leur orientation scolaire.

Mais ouvrir les portes ne suffit pas, il faut assurer à ces élèves une formation de qualité, les aider à réussir leurs études et prendre les moyens pour réduire au minimum les échecs et les abandons. Il est vrai que les collèges, surtout au cours des dernières années, ont fait des efforts évidents et louables pour améliorer le taux de réussite des élèves.

(11 h 20)

Il faudra aller beaucoup plus loin dans le dépistage systématique des élèves faibles, dans l'instauration de cours de mise à niveau pouvant aller jusqu'à l'obligation de faire un semestre de propédeutique, dans la mise en oeuvre de mesures d'encadrement surtout pour les élèves de la première année de collège, dans les services d'aide à l'orientation et à l'apprentissage, dans le renouvellement des approches pédagogiques, dans la mobilisation et la préparation de tout le personnel de chaque collège à contribuer à la réussite des élèves.

Pour assurer le renouveau souhaité de l'enseignement collégial, il sera indispensable de considérer l'évaluation comme une priorité et de tout mettre en oeuvre pour renforcer et généraliser des pratiques efficaces et crédibles d'évaluation. C'est là la sixième priorité proposée par le Conseil.

Les collèges ont fait des pas significatifs au chapitre de l'évaluation, surtout de l'évaluation des apprentissages. Ils ont en effet adopté des politiques formelles à cet effet, politiques qu'ils ont soumises à l'examen d'un organisme externe, la Commission d'évaluation du Conseil des collèges. Les collèges ont de plus accepté que la Commission d'évaluation, au moyen de questionnaires et de visites, examine si les politiques adoptées sont effectivement mises en oeuvre. Au cours des dernières décennies, les attitudes vis-à-vis de l'évaluation ont profondément changé et, aujourd'hui, les cégeps, par la voix de leur fédération, se disent prêts non seulement à s'autoévaluer mais aussi à se soumettre à des évaluations externes.

Le Conseil ne croit pas qu'il faille modifier de façon draconienne le dispositif actuel d'évaluation des collèges en instaurant, par exemple, la formule des examens nationaux, ou la formule de l'accréditation telle qu'elle se pratique dans des collèges américains ou canadiens où les programmes et les diplômes relèvent entièrement de l'autorité de chaque collège.

Il faut cependant renforcer le dispositif actuel en redéfinissant et en accentuant les responsabilités de chacun des trois acteurs en matière d'évaluation: les collèges, le ministère et l'organisme externe.

Chaque collège devrait implanter des pratiques rigoureuses d'évaluation des apprentissages de ses élèves, de ses programmes d'enseignement et de l'ensemble des éléments de son établissement, notamment de son personnel et de ses services.

Le ministère, quant à lui, devrait évaluer de façon méthodique les grands encadrements du réseau: les règlements, les politiques administratives et budgétaires, les programmes d'études, les programmes divers de soutien à la recherche, au perfectionnement, etc. Le ministère devrait de plus voir à ce que les collèges aient les données, les ressources et les instruments nécessaires pour permettre aux collèges d'assumer leurs responsabilités.

Enfin, il faut renforcer les pouvoirs et les responsabilités de l'organisme externe qui serait chargé non seulement de voir si et comment les collèges s'évaluent, mais aussi de procéder lui-même à des évaluations de la qualité et de la fiabilité des résultats obtenus par les collèges au chapitre des apprentissages, des programmes et de l'ensemble des services de l'établissement. Il y a lieu de rappeler ici que l'évaluation n'est pas une fin en soi, mais elle est cependant une condition essentielle pour assurer une gestion efficace des établissements, améliorer la qualité de la formation, rendre des comptes et donner ains de la crédibilité aux diplômés collégiaux.

Le Conseil est conscient qu'il propose par ces six priorités un renouveau substantiel de l'enseignement collégial. Est-ce qu'il reste assez de temps, Mme la Présidente?

La Présidente (**Mme Hovington**): Oui, oui, il vous reste encore deux minutes.

**M. Morin (Yvon)**: Deux minutes. Nous savons que nous avons besoin de moyens, les collèges auront besoin de moyens pour réaliser ces priorités. Elles logent sous cinq têtes de chapitre. Il faut donner aux collèges beaucoup plus de responsabilités; il faut voir à renouveler la gestion des programmes d'enseignement; il faut assurer aux collèges la possibilité de mobiliser leur personnel; leur donner les ressources financières et leur permettre d'assurer des activités de recherche qui leur permettront de bien développer leur développement personnel.

En conclusion, je dirai que le renouveau que propose le Conseil n'a qu'une visée: donner aux élèves une formation de qualité en renouvelant le contenu et la structure des programmes d'études, en favorisant la réussite scolaire et en renforçant les mécanismes d'évaluation. Les changements proposés sont concrets, substantiels et exigeants. Mais, pour devenir réalité, les perspectives d'action et les changements proposés exigeront une volonté ferme et une contribution soutenue de l'ensemble des acteurs de la scène collégiale, de la ministre aux élèves en passant par les diverses catégories de personnel du ministère et des collèges.

Il faudra aussi compter sur la collaboration de personnes et d'instances qui se situent à l'extérieur du collégial: les commissions scolaires, les universités, les employeurs, les regroupements professionnels syndicaux et patronaux. La réfor-

me de l'enseignement collégial devra se présenter pour les années à venir comme un vaste chantier exaltant et mobilisateur tout entier consacré au service des élèves et de la société québécoise.

Nous nous réjouissons que la présente commission parlementaire, 25 ans après la création des cégeps, puisse marquer le coup d'envoi de ce renouveau, et c'est un grand rendez-vous auquel nous sommes fiers de pouvoir participer. Merci, madame.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le président du Conseil des collèges. Alors, nous allons débiter ici les échanges entre les parlementaires et votre Conseil. Mme la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

**Mme Robillard:** Merci, Mme la Présidente. M. le président, Mme et MM., membres du Conseil des collèges, d'abord, un grand merci pour avoir accepté cette invitation de la commission de l'éducation à venir nous exposer votre vaste rapport. Je vous le redis, je considère que l'avis que vous m'avez soumis est un rapport majeur, un rapport majeur autant par l'ampleur, l'importance que par son contenu et la qualité de l'opération que vous avez menée de consultation et de réflexion. Je suis contente de savoir aussi, M. le président, que vous me dites que les réactions dans le milieu collégial ont été plus que positives et enthousiastes à ce rapport du Conseil des collèges, parce que vous nous suggérez un très grand renouveau de la formation. Je veux vous féliciter pour, je devrais dire même pour ce courage que vous avez eu de vraiment cerner les défis de l'avenir pour l'enseignement collégial. Même le titre de votre rapport est très précis. Il s'agit d'un renouveau de la formation. Alors, il y a six priorités très précises pour avoir ce renouveau de la formation et, à ma lecture, ce sont des priorités qui vont nécessiter des changements de cap importants dans le réseau collégial.

J'aurai quelques questions spécifiques sur certaines de ces priorités, M. Morin, si vous me le permettez. La première concerne votre première priorité, qui m'apparaît fondamentale, c'est vraiment de donner une formation générale, élargie et solide à tous les élèves, donc autant à ceux du secteur préuniversitaire qu'à ceux de l'enseignement professionnel. Ce que je remarque dans cette priorité aussi et comment vous l'actualisez, c'est que c'est assez innovateur, parce que, si j'ai bien saisi, on rapatrie tous les cours complémentaires avec les cours obligatoires, et c'est cette nouvelle composante qui en fait la formation générale donnée à tous les étudiants du collégial. Ça, c'est une première innovation.  
(11 h 30)

La deuxième, à mon point de vue, c'est que vous me parlez maintenant de thématiques au sein de cette formation générale et non plus de

disciplines. Vous ne dites plus: Tant de cours de français, tant de cours de philo, tant de cours de... Non pas une approche disciplinaire, mais une approche thématique. J'imagine que vous avez dû avoir de nombreuses discussions sur le choix de ces thématiques-là, parce que là vous m'en suggérez de façon très précise.

Dans un premier temps, j'aimerais vous entendre sur le rationnel qui vous a amenés à choisir ces thématiques-là que vous me suggérez.

**M. Morin (Yvon):** Mme la ministre, Mme la Présidente, c'est vrai que le réseau collégial a un avantage considérable: nous avons déjà une composante de formation générale, ce qui n'existe pas dans d'autres provinces, dans des collèges. Alors, nous avons, nous, cet acquis. C'est vrai que nous proposons de la restructurer. Actuellement, elle est formée de deux blocs: cours obligatoires et cours complémentaires qui servent à toutes sortes de choses.

Maintenant, plutôt que de parler d'une formation générale basée sur trois disciplines: français, philosophie, éducation physique, nous proposons plutôt de partir de grandes thématiques et de grands contenus de formation générale. Sur quoi nous sommes-nous basés pour arriver à ces thématiques-là? Nous partons d'abord des besoins de formation que nous avons analysés dans la société: des besoins d'adaptation, des besoins d'ouverture, des besoins de compétences générales, de compétences polyvalentes. Nous partons de ça. Nous partons ensuite de ce qui se fait dans d'autres systèmes, aux États-Unis ou même ici, au Canada, ou même dans d'autres pays européens, et on part, pour définir la formation générale, de grands contenus. La consultation que nous avons faite nous a confirmé que les contenus ou les thématiques que nous mettons de l'avant répondent aux attentes. Et nous partons également de ce qui se fait au secondaire, parce que la formation générale que nous donnons au collégial doit être bien arrimée et doit être articulée en fonction de ce qui est fait au secondaire.

C'est pour ça que nous retenons maintenant cinq thématiques: les valeurs morales et éthiques, la langue, la culture scientifique et technologique, les grandes questions de société et les langues modernes. Évidemment, si on avait beaucoup plus de temps, ce qui ne serait peut-être pas souhaitable, nous pourrions ajouter et rendre obligatoires les mathématiques, les arts, l'informatique ou d'autres choses. C'est la proposition que nous mettons sur la table. Je ne sais pas si mes collègues, Mme la Présidente, voudraient ajouter quelque chose à ce stade-ci, ils vont toujours se sentir assez à l'aise de le faire une fois qu'on aura mis sur la table les éléments de la réponse.

**M. Blondin (Michel):** Si je peux ajouter un mot, la difficulté des élèves du secteur technique

avec le bloc de formation générale obligatoire bien connu depuis 25 ans était peut-être plus grande que celle des élèves du secteur préuniversitaire. Je crois qu'en cherchant les aspects de l'univers culturel contemporain qui étaient un peu trop absents - par exemple, culture technologique, culture socio-économique, culture civique, qui est une façon de rééquilibrer, parce qu'il y avait quand même des thématiques sous-jacentes aux disciplines qu'on impose depuis longtemps - c'est quelque chose qui améliorera particulièrement la situation des élèves qui sont en formation technique avec une palette de thèmes plus équilibrés et un peu plus proche de la vie active et de leur future carrière.

**Mme Robillard:** Mme la Présidente, j'aimerais demander à M. Morin qu'il me parle plus spécifiquement de la thématique qui est retenue: langue et littérature, mais qu'on l'aborde sous la dimension de la maîtrise de la langue. J'ai l'impression que vous soulevez une question dans votre rapport, mais je ne comprends pas bien la réponse, alors j'aimerais bien ça que vous me spécifiez ça.

À la page 132, vous nous dites qu'il y a «un clivage déplorable qui s'est établi entre le secondaire et le collégial». Au niveau du secondaire, on se concentre sur les quatre savoirs fondamentaux, soit: lire, écrire, parler, écouter et, au collégial, on se centre sur l'étude de textes littéraires.

Ensuite, en bas de la page 141, vous posez les questions: On se retrouve devant un dilemme. Que fait-on? Nous savons tous que nous avons un problème de maîtrise de la langue. Je n'ai pas besoin de vous le dire, on a publié récemment les résultats du test de français. C'est assez évident pour nos étudiants du collégial. Là, vous soulevez la question, en bas de la page 141: «Faut-il mettre l'accent sur l'enseignement de la littérature qui a été peu étudiée au secondaire ou sur la maîtrise de la langue qui n'est pas souvent acquise, malgré les efforts de l'enseignement secondaire?» Ou encore faut-il penser que la maîtrise de la langue s'acquiert par l'étude des textes littéraires, parce qu'il y a des recherches qui nous disent ça? Où est votre réponse à ces questions?

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Morin.

**M. Morin (Yvon):** Il faut dire, d'abord, que, lorsque nous parlons de thématiques, nous ne parlons pas de disciplines en premier lieu. Ce sont des disciplines évidemment qui vont assurer la prestation ou l'apprentissage de l'une ou de l'autre thématique.

Concernant la langue, si nous posons la question, c'est parce que c'est une question qui n'est pas tranchable facilement. Pour avoir personnellement enseigné le français pendant des années, je sais que ce n'est pas nécessairement

en enseignant la grammaire, la syntaxe et les formules très, très rigides qu'on apprend à l'élève à s'exprimer et à écrire. Ça se fait aussi par les textes. Mais il n'est pas sûr, pas du tout, que ce que les professeurs de français font, dans les collèges, vise nécessairement à développer toujours les habiletés langagières. On peut faire l'étude de textes qui ne sont pas nécessairement retenus pour leur qualité de langue. On peut très bien aussi étudier des textes pour des aspects de sociologie ou d'autres aspects, sans nécessairement porter l'attention sur le développement des habiletés langagières. Et ce que nous disons, dans le développement qui est là, c'est: Très bien, langue et littérature, mais l'accent d'abord sur la langue, par des textes, mais l'accent d'abord sur la langue.

**La Présidente (Mme Hovington):** Mme la ministre.

**M. Morin (Yvon):** Mme Simard.

**Mme Simard (Nicole):** C'est que le développement de la langue...

**La Présidente (Mme Hovington):** Excusez-moi, voulez-vous vous identifier? Juste pour les fins de la transcription.

**Mme Simard (Nicole):** Nicole Simard, présidente de la Commission d'évaluation. En fait, l'apprentissage de la langue, je crois qu'on fait fausse route si on ne l'attribue qu'aux seuls cours de français. Ce qu'on retrouve à l'intérieur de notre rapport, et qui est un aspect important du renouveau, je pense, c'est que la langue devienne vraiment l'affaire de tous les profs d'un collège et qu'on s'entende au niveau des standards que l'on veut atteindre par rapport à l'apprentissage de la langue dans tous nos cours, parce que, dans l'ensemble des cours, comme on est en enseignement supérieur, les étudiants doivent écrire, y compris en formation technique. Partout, je pense, il faut qu'on mette l'accent sur cet aspect de maîtrise de la langue et pas uniquement en faire une chasse gardée par rapport aux cours de français.

**Mme Robillard:** Mme la Présidente, j'aurais une question sur un autre sujet. M. Morin, on se rappelle tous que le Conseil des collèges a été créé pour répondre justement à la problématique de l'évaluation. On se souvient, à ce moment-là, comment ça a été le fondement même de l'organisme que vous présidez maintenant. Alors, sachez que je veux absolument aborder cette question-là avec vous, votre sixième priorité, qui est de renforcer et de généraliser les pratiques d'évaluation. Vous êtes très bien placé pour nous en parler, étant donné que vous avez ce mandat très spécifique à l'heure actuelle. Maintenant, ce que vous nous dites dans votre

rapport: Il faut renforcer les pratiques d'évaluation. Il faut garder les mêmes partenaires. Il faut, par ailleurs, élargir les objets d'évaluation, parce que vous parlez des apprentissages, des programmes de l'établissement et des encadrements en tant que tels. Et vous redéfinissez, je pense bien, les responsabilités.

(11 h 40)

Par ailleurs, vous nous suggérez la création d'un organisme externe d'évaluation. Vous dites: On rejette la question des examens nationaux, d'une part, et on rejette un régime d'accréditation, d'autre part. Bon. Alors, parlez-moi donc de ce nouvel organisme externe. Qu'est-ce qu'il ferait concrètement? Quels seraient ses pouvoirs en tant que tels? J'ai de la difficulté à saisir exactement comment on pourrait le voir surgir, ce nouvel organisme externe d'évaluation.

**M. Morin (Yvon):** Oui, Mme la Présidente.

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Morin.

**M. Morin (Yvon):** Mme la ministre, vous évoquez la création du Conseil des collèges. L'état actuel de l'évaluation, s'il est moins bon que ce qu'on aurait souhaité, il ne faut tout de même pas accabler le Conseil des collèges, pour la raison suivante: on a créé le Conseil des collèges en 1979 pour être normalement un organisme d'évaluation, sauf qu'on ne lui a pas donné le mandat d'évaluer. On a créé, à l'intérieur du Conseil des collèges, une commission qui devait aider les collèges et examiner les politiques d'évaluation.

En 1984 seulement - je ne veux pas faire une longue histoire - on a eu le règlement des études collégiales et là, pour la première fois, on prescrivait aux collèges l'obligation de se donner des politiques d'évaluation des apprentissages. En 1984, c'est-à-dire quatre ans après la création du Conseil des collèges qui, lui, devait examiner des politiques qui n'existaient pas. De 1979 à 1984. En 1991, lors d'un discours de la ministre à Charlesbourg - une autre date importante - la ministre a dit: Je ne signerai plus les diplômes des collèges qui n'ont pas de politique reconnue satisfaisante par la Commission d'évaluation. Nous sommes donc six ans plus tard.

Actuellement, tous les collèges ont des politiques d'évaluation des apprentissages. Sauf que nous avons travaillé, au Conseil des collèges... Je ne veux pas en faire la défense. Nous n'avions pas le mandat d'évaluer et nous n'avions pas aussi, bien sûr, les ressources. La Commission d'évaluation est un organisme qui travaille avec moins de 300 000 \$ par année. On ne veut pas jouer les miséreux; ce n'est pas ça. Alors, nous disions qu'il faudrait qu'il y ait un troisième acteur parce que nous croyions au regard externe. Les collèges, ce sont des organismes complexes où il y a d'énormes ressources humaines: il y a des ressources d'encadrement, il y a

des ressources professorales, il y a des ressources qui encadrent des départements. Tout ça peut faire qu'on exerce des regards externes les uns sur les autres, un peu comme dans les universités. Le professeur qui remet un questionnaire d'examen a pu recevoir le regard externe d'un chef de département ou d'un directeur des services pédagogiques, mais il faut, pour l'établissement et pour l'ensemble du réseau, un regard externe, un organisme externe d'évaluation.

Là, les mandats que nous lui donnons, ils sont doubles. Il doit d'abord voir si les collèges font de l'évaluation. Est-ce que les collèges - selon quelles procédures, quels moyens - évaluent leurs apprentissages, leurs programmes d'enseignement, leur établissement, leur personnel, etc? Et, deuxième mandat, cet organisme externe doit aussi avoir le pouvoir d'évaluer lui-même ce que ça donne, d'évaluer la qualité et la crédibilité des résultats. Ce n'est pas simplement un organisme qui va se contenter d'examiner les procédures, mais qui va aussi évaluer.

**Mme Robillard:** Prenons un exemple, M. Morin. Vous évaluez un programme dans un collège X et prenons la situation catastrophique que les résultats de votre évaluation sont négatifs pour x raisons. Une fois que vous avez dit ça, que l'organisme externe a dit ça, qu'il l'a publié, que c'est public, qu'est-ce qui se passe?

**M. Morin (Yvon):** C'est une hypothèse possible, que ce soit négatif.

**Mme Robillard:** Oui, oui. Bien, prenons cet exemple-là. Mais qu'est-ce qui se passe après?

**M. Morin (Yvon):** Ah! Nous ne nous situons pas, nous, dans la dynamique de l'accréditation. Il faut retenir ça tout d'abord.

**Mme Robillard:** Oui.

**M. Morin (Yvon):** Parce que l'accréditation, c'est la crédibilité qu'on donne à un établissement de donner tel programme ou pas dans des entreprises privées. S'il n'est pas accrédité, il ne peut plus continuer, ni donner... C'est la protection du public. Prenons l'hypothèse... D'abord, ça ne pourra pas être complètement nul. Ça m'étonnerait, parce que ce sont des programmes, d'abord, d'État. Aussi, se sont des programmes qui reçoivent des subventions de l'État. Ça ne pourra pas être complètement pourri. Il y aura certainement des redressements à faire, et ça va être connu publiquement. Et là, qu'est-ce qui va se produire? Ou il y aura des redressements qui vont se faire, ou le collège ne pourra faire des redressements et il pensera à fermer le programme, à arrêter le programme. Ce n'est pas du tout exclu. C'est un organisme d'évaluation qui va aussi rendre publiques ses évaluations.

**Mme Robillard:** Sous forme aussi de recommandations à la ministre.

**M. Morin (Yvon):** On peut lui maintenir le pouvoir de recommander.

**Mme Robillard:** Parfait.

**La Présidente (Mme Hovington):** Le premier bloc est terminé. Je passerai la parole au député d'Abitibi-Ouest.

**M. Gendron:** Oui, Mme la Présidente. Avec le concert de louanges que vous a adressées la ministre de l'Enseignement supérieur, ça me place dans une position difficile pour critiquer vertement votre avis. Mais rassurez-vous, rassurez-vous, sincèrement - d'abord, je veux vous remercier, vous et toute votre équipe - je n'en avais aucunement l'intention, parce que j'ai la ferme conviction et j'estime que vous avez produit une réflexion documentée, serrée, éloquente sur plusieurs sujets. Et, moi, je n'ai pas de trouble avec une instance qui commence en disant: Moi, je pense que les cégeps sont là pour demeurer. C'est mon point de vue. Je l'ai dit tantôt. Avec nous, tout n'est pas sur la table. Il y a des affaires qui ne sont pas sur la table. Et surtout quand vous visez comme objectif de faire faire aux cégeps de demain ce que vous avez appelé «le bond qualitatif requis», parce que ça veut dire que vous admettez quand même qu'il y a lieu et qu'il est requis de faire un bond qualitatif requis.

Je ne veux pas le reprendre, vous l'avez bien exposé. Je veux juste vous dire, cependant, qu'avec les six priorités de développement collégial que vous avez retenues on peut difficilement être en brouille, parce qu'il m'apparaît... Puis, là, je ne parle pas nécessairement de l'ordonnement, des nuances. On pourrait en discuter longuement. Mais vous avez là, je pense, adéquatement retenu des priorités sur lesquelles il faut agir. Et, moi, je n'ai aucune réserve quand on dit que ce n'est pas vrai que l'État québécois et les instances concernées ont tout mis en oeuvre pour une véritable stratégie de la réussite des études. J'en suis fortement convaincu, je l'ai dit dans mes remarques préliminaires. Que quelqu'un m'arrive, puis me dise: Dorénavant, il va falloir se mettre au travail là-dessus, je trouve qu'il touche une bonne question. Il parle de vrais problèmes.

Quand vous dites: Il y a lieu de renforcer et de généraliser les pratiques d'évaluation, vous parlez sûrement d'un vrai problème. Au niveau des moyens, on va avoir des discussions. Et, moi non plus, je ne suis pas convaincu que je vous ai perçu un peu plus clairement, parce que ce n'est pas, quand c'est un problème majeur, de dire: On va rester comme on était - parce que c'est ça que vous dites - mais on va se renforcer. Ce n'est pas assez clair, ce n'est pas fort. J'ai peur

et je n'ai pas envie de prendre des chances là-dessus, parce que c'est un point majeur.

Donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves, on ne peut pas être contre ça. C'est fondamental. Tout le monde a prétendu, avec raison, qu'il y avait nécessité de revoir la formation de base, la formation fondamentale qui n'est pas assez qualifiante eu égard aux bonnes problématiques, au monde moderne. Vous l'avez bien développé. Je m'arrête là. Vos six priorités, moi, je les achète puis je n'ai pas de problème.

Les moyens, on va en discuter, on est ici pour ça. Ça ne veut pas dire que je n'ai pas de questions à vous poser. Au contraire, j'ai des questions à vous poser, mais, d'entrée de jeu, je voulais vous remercier, vous et votre équipe. Je pense que vous avez fait là un travail extraordinaire, et c'est intéressant de pouvoir puiser, à l'intérieur de vos recommandations, certains éléments sur lesquels, je pense d'ores et déjà, même si on est peu avancé dans la commission, qu'il y a là des pistes à retenir pour corriger des choses concrètes.

D'entrée de jeu, ma première question, ce serait la suivante. Il y a des éditorialistes, il y a des gens qui ont beaucoup de connaissances de l'extérieur de ce qui se passe à l'intérieur, en tout cas, selon leur vision ou leur lunette. Et ils ont prétendu que d'affirmer d'entrée de jeu qu'il n'y avait pas lieu de faire un débat sur l'existence même de l'enseignement collégial et des collèges, c'était éviter un débat. (11 h 50)

Moi, je ne veux pas faire des débats pour en faire, mais ma question très claire, d'ordre général: C'est quoi qui vous a animés pour faire ce choix de dire qu'il faut économiser la perte de temps d'un débat sur l'avenir des collèges? Parce que n'oubliez pas que le gouvernement en place, lui, a tout mis sur la table. Donc, j'ai le droit de vous poser cette question-là, et elle est pertinente, parce que, selon eux autres, même l'avenir des collèges est sur la table quand on dit: Tout est sur la table. Vous, vous l'avez écartée. Pourquoi?

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Morin.

**M. Morin (Yvon):** Oui. M. le député d'Abitibi-Ouest, lorsque nous avons préparé le document de consultation en 1989-1990 en vue du 25<sup>e</sup> anniversaire des collèges, nous avons posé comme hypothèse qu'il ne serait pas pertinent de revoir de fond en comble le réseau collégial. Nous proposons de nombreuses modifications de structures, y compris concernant l'évaluation, et nous avons proposé ça comme hypothèse. Nous l'avons distribuée et, pendant un an, les gens, 350 organismes... Nous avons fait le tour de la province, organisé de nombreuses tables rondes et personne ne nous a dit: C'est une mauvaise hypothèse, vous faites fausse route. Personne ne

nous a dit ça. Et, au terme de la consultation, bien, on s'est dit: Écoutez, ça ne peut pas être sur la table, nous perdrons des énergies à imaginer d'autres scénarios qui pourraient peut-être non seulement être coûteux, mais qui nous distrairaient des vraies questions. C'est pour ça que, d'entrée de jeu, dans notre rapport, nous disons: L'ordre collégial est là pour demeurer.

**M. Gendron:** Moi, ça m'apparaît clair. Merci.

Deuxième question. Vous savez que le ministère n'a pas développé, en tout cas, n'a pas fait preuve de sa capacité, quand il s'agit de réviser les programmes, d'y aller rapidement - si je fais référence aux sciences humaines, qui est une farce un peu monumentale, ça a pris 10 ans avant d'accoucher - et une grande partie de votre réflexion suppose une refonte majeure des programmes d'enseignement. Donc, ça repose sur la capacité que le réseau soit en mesure de les réviser. Une question précise: À quoi attribuez-vous l'actuelle lenteur qui caractérise le processus des programmes collégiaux? C'est quoi, les raisons principales? En sous-question: Si jamais vous partagiez, parce que j'ai vu dans votre mémoire que vous avez de sérieuses inquiétudes quant à sa capacité de s'adapter... Alors, si j'achète vos inquiétudes, sur quoi repose cette recommandation de dire que, dorénavant, il faut absolument avoir des mécanismes qui nous offrent plus de garanties d'agir vite et **promptement**? Puis vous laissez voir que vous êtes confiants. Alors, sur quoi repose votre optimisme?

**M. Morin (Yvon):** Si on ne réussit pas à revoir la façon de réviser et d'évaluer les programmes, c'est bien sûr qu'il y a des grands pans de mur de notre proposition qui vont avoir de la difficulté à se renouveler. Ça, c'est clair. Nous faisons une analyse assez attentive, puis nous sommes très près de ces questions-là parce que nous avons à donner des avis sur les révisions de programmes. La procédure qui est en place est essentiellement basée sur un système disciplinaire. Ce sont des comités de discipline qui sont chargés de faire la révision et les propositions de renouveau de programmes. Ces disciplines-là, bien sûr, on en a l'expérience avec les sciences **humaines**, c'est 10 disciplines qui ont réussi à faire des consensus et à s'entendre, mais un programme collégial, ce n'est pas l'affaire d'une discipline, ce sont des programmes polyvalents. C'est pour ça que nous proposons - et il y a d'autres organismes aussi qui le proposent - il faudrait que les collèges aient une part beaucoup plus grande, beaucoup plus de responsabilités dans la révision des programmes. Eux, ils sont **multidisciplinaires**. Ils sont polyvalents, les collèges. Ils ont plusieurs programmes dans leur collège. Il faudrait que les universités et les employeurs aussi puissent être intimement liés au

processus de révision. Ça, nous pensons que - c'est déjà en marche, en partie - c'est faisable, que ça ne demande pas une révolution pour arriver à une révision de processus comme celui-là.

**M. Gendron:** Rapidement. C'est parce que je ne trouve pas que vous me donnez des éléments... C'est quoi, le problème qui fait qu'il n'y a pas moyen de se virer de bord actuellement dans le processus de révision? Là, vous me dites ce qu'on va devoir faire pour mieux se virer de bord, mais qu'est-ce qui a fait que ça a entraîné tant que ça et qu'on mette 5, 6 ans, puis 10 ans avant de s'entendre sur la révision d'un programme? Par exemple, le programme, que j'ai cité tantôt, des sciences humaines, c'est quoi les causes principales qui font qu'il n'y a pas eu moyen d'arriver à... Qui bloquait les consensus? C'est qui les empêcheurs de tourner en rond?

**M. Morin (Yvon):** Je suis convaincu, puis d'ailleurs c'est déjà en marche, que ces processus de révision qu'on est en train de recentrer maintenant sur des compétences - on engage des professeurs comme experts, on engage aussi des gens de collèges, des gens de l'extérieur - c'est déjà en bonne partie en voie de correction. Pourquoi on a pris 10 ans? Des fois, ça prend du temps.

**M. Gendron:** M. Morin, plus précis que ça. Vous dites...

**M. Bourque (Jules):** Si vous permettez, M. Gendron...

**La Présidente (Mme Hovington):** Je pense que M. Bourque...

**M. Gendron:** Oui, allez-y.

**M. Bourque:** ...je pense que vous vous référez possiblement au fait que les coordinations provinciales sont composées de professeurs et qu'il arrive souventefois que ces gens-là sont placés en conflit d'intérêts dans la révision de leur programme, ce qui fait que ça peut ralentir et même faire mourir le processus.

**M. Gendron:** Je vais y arriver aux départements. Mais très concrètement - oublions tout ce que j'ai dit question sciences humaines - pour quoi ça a pris 10 ans? C'est quoi, le problème?

**M. Bourque:** Cela a pris 13 ans, effectivement, parce que... C'est ce que j'essaie de vous dire. Il y a un élément important: les professeurs sont en situation de conflit d'intérêts parce qu'ils ont eux-mêmes à déterminer la place de leur discipline dans le programme à réviser. Alors, c'est un peu demander aux professeurs de se faire hara-kiri dans l'avenir de leur discipline.

On vient de vivre une expérience avec le programme de sciences de la nature, et c'est la même chose. Les professeurs de mathématiques se sont butés à l'avenir de leur discipline parce qu'il y a de leurs collègues qui sont impliqués en emploi face, par exemple, aux professeurs de biologie qui veulent également conserver un terrain. C'est un élément important.

**M. Gendron:** O.K. D'accord, mais je pense qu'on est sur une piste qu'il faut fouiller parce qu'elle est importante et je continue sur cette même lancée. Vous préconisez dans votre mémoire ce qu'on appelle l'approche programme. Vous proposez la mise sur pied d'une structure de programmes relevant de la direction pédagogique pour faciliter et encourager l'approche programme qui, ce que j'appelle regardée en soi, est loin d'être bête. Ce n'est pas bête, puis il n'y a pas beaucoup de gens qui sont contre l'approche programme. Mais là on retombe dans le concret et vous savez que certains intervenants, particulièrement les professeurs, voient là une menace réelle à l'autonomie professionnelle et au rôle actuel des départements, avec raison. Ils sont très inquiets du sort que l'avenir va leur réserver.

Alors, connaissant l'attachement du corps professoral - et, là, si M. Morin ou quelqu'un d'autre... - pour cette entité d'appartenance... Et ce n'est pas bête, puis je les comprends. C'est légitime, c'est normal, je l'ai été, professeur. C'est légitime pour un professeur qui oeuvre à l'intérieur d'un département, même si je reconnais que les disciplines en soi, ce n'est pas cloisonné avec du béton armé, mais dans certains cas presque. On le verra avec certaines disciplines un peu plus tard au cours des débats, quand on parlera de philosophie et d'éducation physique. Puis c'est correct d'en parler parce que c'est important de faire le débat. Mais là, ma question, c'est: Connaissant justement l'attachement du corps professoral pour cette entité d'appartenance réelle, comment vous voyez ça, puis comment comptez-vous prendre les moyens concrets pour apaiser leurs craintes et les convaincre du bien-fondé de votre proposition qui est de dire: Dorénavant, ça ne relèvera pas de vous, ça va relever de la direction pédagogique? Puis là, la direction pédagogique, il faut faire attention, parce que là on tombe au deuxième étage - en gros, c'est une image - on tombe dans les cadres. Alors, on sort ça des professionnels de l'enseignement. Les professionnels de l'enseignement, c'est ceux qui en font. Comment vous voyez ça?

**M. Morin (Yvon):** Juste avant de le demander à M. Poulin, qui est justement professeur de sciences humaines - il pourra peut-être apporter des éclairages intéressants là-dessus - nous pourrions peut-être désespérer s'il n'y avait pas déjà dans les collèges de nombreuses expériences

centrées sur la gestion par programme. Et si on ne voyait pas - parce que dans les mémoires qui ont été déposés à cette commission, il y a là une richesse incroyable - des organismes même syndicaux représentant des professeurs qui se disent favorables à l'approche programme, on pourrait éventuellement dire: Attention, on va frapper un noeud absolument incroyable. Mais ce n'est pas le cas, et ça, c'est le professeur éducateur. On ne dit pas de lui enlever son département. Les gens qui travaillent sur des disciplines ont besoin aussi de se réunir, de progresser, de se perfectionner ensemble. Mais nous disons aussi que l'élève, lui, il est dans un programme, et ça c'est important de se centrer là-dessus. On n'a pas de formule miracle, mais il y a des expériences dans les collèges... Vous avez fait le tour, d'ailleurs, de plusieurs collèges. Vous avez pu vous en rendre compte, il y a plusieurs collèges qui ont déjà des expériences fort intéressantes et prometteuses à cet égard.

Mme la Présidente, on pourrait demander à M. Poulin...

**La Présidente (Mme Hovington):** Allez-y, M. Poulin, vous avez la parole.  
(12 heures)

**M. Poulin (Claude):** Je vous parie à titre de professeur, aussi membre du Conseil, mais mon expérience de professeur, ici, je voudrais en témoigner. C'est évident qu'on va avoir à faire face à une sorte de résistance. La résistance au changement, c'est connu dans toute institution, et je pense qu'il faut avoir le courage de faire face à cette résistance au changement. Cependant, ce que vient de dire le président est tout à fait juste. L'expérience démontre que, malgré cette résistance, des choses sont en train de se faire. Et j'aime bien l'exemple qui a été donné du programme de sciences humaines sur lequel j'ai eu durant des années et des années à débattre avec mes collègues. Je rappelle ici que le Conseil, dans son avis sur le programme des sciences humaines, a corrigé, à notre sens, une situation où les disciplines n'avaient pas réussi à choisir un tronc commun disciplinaire. Elles avaient atteint un compromis, pensaient-elles, en établissant quelques cours de méthode et pensaient qu'ensuite on pourrait se distribuer la formation en sciences humaines selon des règles qui n'étaient finalement pas un changement réel, à notre sens. Et là le Conseil a dit: Bien, on fait des propositions. Et la ministre, à l'époque, a accepté effectivement que par-dessus les coordinations et avec l'avis du Conseil on oriente la réforme autrement que ne l'avaient décidé les professeurs. Et depuis deux ans, bien, les professeurs font ce qu'ils ont à faire. Ils s'assemblent et ils essaient de mettre en commun, ils essaient de réaliser un programme. Et je pense que, ça, c'est la preuve qu'à certains moments il faut peut-être avoir le courage de faire des changements; ensuite, les gens s'ajustent à ces change-

ments-là. Mais quand ça fait 20 ans qu'on vit dans un certain laxisme, il est évident qu'on est toujours craintif devant les choses à faire et les nouvelles responsabilités qui nous sont données.

Moi, je ne peux pas vous en donner la garantie, mais je peux vous dire qu'il y a actuellement, par rapport au programme des sciences humaines, des choses qui sont tout à fait positives. Et je suppose que les autres propositions que l'on fait vont amener les profs à devoir changer des comportements. Ceux qui ne pourront pas les faire, ces changements de comportement, bien, tant pis pour eux!

**M. Gendron:** Même si on vit depuis 20 ans dans un certain laxisme, vous avez dit?

**M. Poulin (Claude):** Bien oui, dans un certain laxisme. On vient de le démontrer. Quand on dit que des disciplines ont à choisir, dans un conflit d'intérêts, comme disait mon collègue, ont à choisir quel cours va se donner ou quel cours ne va pas se donner, c'est leur emploi qui est en cause. Il ne faut pas éviter cette réalité-là. Si on diminue un certain nombre de cours dans des disciplines données - je pense, par exemple, à des cours d'anthropologie dans un programme de sciences humaines, qui sont des disciplines assez pointues par rapport à, bon, j'allais citer ma discipline, l'histoire - bien, c'est évident que, si on fait disparaître certains cours, on fait disparaître l'emploi de certaines personnes. Alors, c'est ça, le conflit d'intérêts.

**M. Gendron:** Ça va, merci.

**La Présidente (Mme Hovington):** Votre confrère avait quelque chose à ajouter, je crois bien.

**M. Morin (Yvon):** Oui, si M. le député d'Abitibi-Ouest le veut. Évidemment, en sciences humaines, nous avions d'abord à réviser un programme qui n'était pas un programme. Peut-être que le président de la Commission de l'enseignement professionnel pourrait illustrer brièvement, parce qu'on réussit ailleurs, là où il y a des programmes, en technique. Parce qu'il ne faut pas oublier que ça a pris 12 ans, mais lorsque vous étiez à un programme à la carte, un genre de cafétéria, ça prenait un peu plus de temps avant de prendre conscience d'objectifs de programme; c'est toute une longue démarche. Mais ça serait peut-être intéressant de voir comment ça se fait en technique, et comment ça peut se vivre aussi, l'approche programme dans un collège.

**M. Gendron:** Merci. Je dois toucher... Il reste trois minutes. O.K. Alors, je dois toucher une autre question. Mme la ministre l'a abordée. Je trouve qu'elle faisait bien d'insister sur les pratiques d'évaluation. Vous savez que, dans les

milieux externes, à l'extérieur des collèges, que ce soit la vision, des fois, du ministère de l'Enseignement supérieur ou d'autres agents éducatifs préoccupés par ces questions-là, à tort ou à raison... C'est toujours difficile d'être certain d'avoir la vérité révélée, à moins de provenir d'un certain comté. Mais, au-delà de ça, il y a une chose qui est sûre: il y a trop de gens qui parlent des lacunes au niveau de l'évaluation pour ne pas qu'il y ait un problème majeur.

Et, moi, je ne trouve pas que c'était très mordant de dire: Dorénavant, il s'agit juste de renforcer, et puis on va garder les trois, collèges, ministère et un organisme externe. Et j'aurais une question précise, parce que vous êtes d'avis qu'il faut redéfinir et renforcer les responsabilités de chacun de ceux qui sont déjà impliqués, mais, je veux avoir un avis de vous en ce qui a trait aux responsabilités du ministère. Vous soumettez l'idée qu'il doit notamment veiller à ce que les conventions collectives ne constituent pas des entraves à l'évaluation. J'aimerais ça que vous soyez plus explicite sur cette question et que vous nous donniez un petit portrait rapide de ce qui prévaut actuellement qui, selon vous, serait une des raisons, des carences qu'on peut observer au niveau des pratiques évaluatives, c'est-à-dire le contenu des conventions collectives à cet égard-là.

**M. Morin (Yvon):** Bon. Il y aurait plusieurs aspects parce que les conventions collectives sont assez épaisses dans les collèges.

**M. Gendron:** Oui, je sais.

**M. Morin (Yvon):** Une première remarque, prenons l'évaluation des apprentissages. Lorsqu'un élève n'est pas satisfait de la note, il pense que la note lui a été donnée arbitrairement, alors il peut faire, selon des procédures établies, une demande de révision de note. Dans la convention collective, on prévoit que le département forme un comité à cet effet. Or, dans le comité en question, et ça, c'est prévu dans la convention collective, le professeur concerné, qui a mis la note contestée, fait automatiquement partie du comité de révision. L'audi alteram partem là-dedans n'est pas très forte, et l'élève, lui, n'est pas là. Vous allez trouver cette remarque-là aussi dans les mémoires d'étudiants, d'associations étudiantes.

Vous prenez ensuite les pouvoirs du département. Si le département est une entité qui a presque toute autorité sur les objectifs d'apprentissage, sur les programmes, mais si le département, lui, dans sa convention collective, n'a pas de comptes à rendre à un organisme externe, c'est-à-dire un regard externe même dans le collège, mais là vous venez de couper le flux normal d'une évaluation, parce qu'une des grandes caractéristiques que nous mettons en

relief dans l'évaluation, c'est la nécessité du regard externe. Et c'est ça que nous voulons renouveler fondamentalement dans les politiques et dans la structure que nous proposons. Lorsqu'on a créé le Conseil des collèges, on n'a pas voulu du tout que le Conseil des collèges soit un regard externe. Il nous a fallu négocier pendant plus d'une année la permission d'aller voir dans les collèges...

**Une voix:** ...les départements...

**M. Gendron:** O.K. Excusez, continuez.

**La Présidente (Mme Hovington):** Allez-y, M. Morin.

**M. Morin (Yvon):** Peut-être mes collègues, parce que ce sont des cas concrets que vous voulez parce que, lorsqu'on parle des conventions collectives...

**M. Gendron:** Oui, mais vous m'avez donné une explication quand même très, très précise et moi, je trouve que c'est pertinent par rapport à la question posée. Je suis satisfait de l'explication. Je ne veux pas faire une évaluation, ici, détaillée des conventions collectives. Mais je pense qu'effectivement vous trouvez, selon ce que je viens d'entendre, qu'il y a certains éléments qui sont négociés nationalement, y inclus dans les conventions collectives, qui, sous la rubrique de meilleure pratique d'évaluation, créent des inconvénients à maximiser l'évaluation. C'est ça que vous me dites, et je pense que vous avez raison qu'il faudra regarder ça très concrètement si on veut se doter de méthodes évaluatives plus efficaces, qui, véritablement, permettent qu'on en fasse d'une façon éprouvée. Moi, je vous remercie pour tout de suite.

**La Présidente (Mme Hovington):** Mme la ministre.

**Mme Robillard:** Mon collègue, M. Tremblay.

**La Présidente (Mme Hovington):** M. le député de Rimouski, avant?

**M. Tremblay (Rimouski):** Oui, Mme la Présidente. Moi, je veux seulement ajouter quelques mots au sujet des points saillants du rapport d'état et des besoins de l'enseignement collégial dont j'ai lu attentivement les recommandations et les sujets touchés. Je pense que les nombreuses modifications de structures que vous proposez à l'intérieur de votre rapport méritent en tout cas qu'on s'y attarde et, en même temps, qu'on donne peut-être une nouvelle orientation à nos collèges. Moi, je me suis souvent questionné sur la pertinence de maintenir les collèges. À un moment donné, je me disais: Pourquoi est-ce qu'on ne mettrait pas une

année de plus au secondaire, puis une année de plus à l'université, puis tout revoir ça? Cependant, avec l'évolution - probablement que j'ai évolué comme tous les autres - je suis d'accord qu'on doit maintenir les collèges dans leurs structures actuelles, sauf des structures modifiées, alors avec des arrangements et des modifications très importantes.  
(12 h 10)

Dans votre rapport, vous n'y allez pas trop de main morte, surtout à la page 12, vous dites, entre autres: «Les principaux éléments de la formation générale, en termes d'objectifs et de contenu, doivent être communs à tous les élèves et, par conséquent, insérés dans tous les programmes.» Là, ça va, sauf que la phrase suivante: «Pour la mise en oeuvre des orientations qui précèdent, il faut réduire de moitié le nombre d'unités obligatoires de philosophie et d'éducation physique.» Alors - ça a déjà été touché par les questionnements de mon ami d'Abitibi-Ouest - ça va certainement causer, si jamais c'était appliqué, un remue-ménage à l'intérieur de la structure ou encore dans le partage des cours qui doivent être donnés à l'enseignement collégial.

Moi, personnellement, dois-je vous dire, avec un peu d'expérience que j'ai là-dedans et mes enfants qui sont passés là, que je ne suis pas totalement en désaccord avec cette approche. Mais je voudrais savoir jusqu'à quel point vous y tenez, jusqu'à quel point ça, ça pourrait être mis en place.

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Morin.

**M. Morin (Yvon):** Nous ne proposons pas du nouveau de la formation générale pour le plaisir de le faire, c'est parce qu'il y a des besoins de formation. Le député d'Abitibi-Ouest et la ministre l'ont rappelé, il y a des évolutions considérables de société et, pour pouvoir vivre dans cette société-là, les individus qui vont y vivre ont besoin d'avoir une formation générale renouvelée. Le bloc des cours obligatoires: français, philo, éducation physique, nous avons dessiné ça en 1965-1967. Actuellement, nous avons tenté de proposer un curriculum de formation générale, cinq grandes thématiques. Nous ne parlons pas de discipline «philosophie» comme telle; nous ne considérons plus que la philosophie, dans sa spécificité, doit faire partie de la formation dite générale, sauf que des gens qui ont une formation en philosophie seront particulièrement habilités à voir l'une ou l'autre, peut-être une, deux, ou même trois thématiques de la formation générale. Alors, nous n'abordons pas, nous, quelles sont les disciplines: Est-ce qu'il faut mettre de l'histoire? Est-ce qu'il faut mettre de la sociologie? Est-ce qu'il faut mettre de la philosophie? Ça, nous ne disons pas ça, nous disons: Il y a un bloc de grandes thématiques. Les gens qui ont - et on en a parlé d'ailleurs... Il n'est pas question de mettre de

côté les professeurs de philosophie, ils peuvent très très bien contribuer aux grandes questions de valeurs morales et éthiques, aux grandes questions de la société: culture scientifique et technologique.

M. le député de Rimouski, le point que vous abordez concernant l'éducation physique, c'est assez différent, parce que ça ne ressort pas comme tel des grandes analyses de la société que nous avons dégagées. Je ne dis pas: la santé; la santé, ça, c'est primordial et ça a toujours été primordial. Là, nous avions à nous demander: Est-ce qu'on doit éliminer complètement l'éducation physique ou si on doit la garder? Il y a une petite remarque qu'il faut faire. Il y a cinq grandes thématiques et nous souhaitons qu'il y ait un certain équilibre entre ces thématiques-là. Alors, valeurs morales et éthiques, si c'est la philosophie qui enseigne ça, on dit: Pas plus que deux cours; c'est deux cours pour chacune, on essaie de maintenir l'équilibre. Alors, concernant l'éducation physique, nous avons fait les débats. Nous sommes d'accord pour dire que la question de la santé est une chose primordiale. Les gens de l'éducation physique sont venus nous présenter des mémoires lors de nos audiences. Ils nous ont, je pense, convaincus de l'importance de cette réflexion sur la santé et de l'éducation physique.

Nous avons constaté aussi que, dans plusieurs pays et dans plusieurs systèmes, on fait de l'éducation physique obligatoire jusqu'en 12e année. Nous avons constaté aussi que beaucoup d'élèves, je dirais à peu près tous les élèves qu'on a rencontrés, considèrent - là, je ne parle pas de vos enfants, M. le député - l'éducation physique comme une sorte de bienfait dans leur travail intellectuel. Ils se sont montrés très positifs vis-à-vis de l'éducation physique. Et nous recommandons aussi que le collège puisse permettre aux élèves de faire des activités d'éducation physique. Si nous n'avions aucune éducation physique actuellement dans les collèges, je pense que ça nous coûterait une fortune et nous n'aurions peut-être pas les moyens de faire ce que nous avons fait. Mais on a cet avantage incroyable d'avoir des professeurs d'éducation physique, d'avoir aussi des équipements. Et, si on le fait pendant la première année, les élèves, beaucoup, beaucoup d'élèves pourront continuer, en ayant vu les bienfaits, pendant une deuxième année. C'est une vision très positive que nous donnons de l'éducation physique.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. Morin. Ça va, M. le député de Rimouski?

**M. Tremblay (Rimouski):** J'aurais voulu poser une autre question au sujet des certificats que vous anticipez pour l'enseignement collégial mais j'y reviendrai dans d'autres rapports qui seront produits ultérieurement.

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

**M. Gendron:** Oui, je poursuis. Deux autres aspects que je voudrais aborder assez rapidement mais qui sont importants. Vous avez touché aux frais de scolarité dans votre mémoire. Puis il me semble que vous êtes assez clair en disant que, selon vous, ça serait une solution de dernier recours. Moi, c'est encore trop, selon moi. Moi, ce ne serait pas une solution du tout. Alors, je ne suis pas très heureux que vous l'évoquiez en disant que ça pourrait être possible, parce que c'est ça que ça veut dire, à condition que l'on mène des analyses sérieuses sur les impacts sociaux d'une telle mesure.

Je suis un peu étonné que le Conseil des collèges n'ait pas, dans ses armoires et tous les nombreux avis corrects qu'il a transmis, qu'il ne sache pas très concrètement que... D'après moi, avec la poche de pauvreté qui grandit, avec les niveaux de diplomation qu'on n'a pas atteints en termes d'exigences de pourcentage, avec les nombreux échecs, avec le fait qu'on est rendu qu'il y a quasiment presque autant de jeunes qui travaillent que le marché du travail actif, ce qui n'a pas de bon sens... Moi, j'avais toujours pensé que, lorsqu'on allait à l'école, c'était important, que la première priorité c'étaient les études. Puis, là, tous les chiffres, vous les savez. Il y a un drame, ça n'a pas de bon sens le grand nombre de jeunes qui doivent travailler pour pouvoir accéder à des études.

Alors, je ne sais pas. Moi, je suis inquiet. J'aimerais ça que vous me rassureriez d'une façon pas mal plus forte que ça là, comment ça se fait que vous acceptiez quand même de dire dans un avis: Bien, oui, on pourrait regarder ça, à condition qu'on fasse une bonne évaluation des impacts sociaux. Alors qu'il me semble qu'on a tout ce qu'il faut pour dire: Là, je suis au Québec, moi. Puis je parle des collèges du Québec. Ça n'a pas de bon sens. On n'a pas le droit d'envisager ça et puis il faut regarder autre chose. Ça ne se peut pas qu'on ne soit pas plus imaginatifs. Pour réussir, si on veut «reprioriser» l'éducation, en faire une priorité, il faut que les études collégiales dans une société comme la nôtre, quand on sait les coûts sociaux du décrochage, demeurent complètement accessibles. Alors, moi, les frais de scolarité... J'ai vu, à un moment donné, une couple de mémoires. Ils ont dit: Non, non, ce ne sont pas des frais de scolarité, ça va être... Des quoi? Aidez-moi. On parlait des... On a trouvé un autre terme dans une couple de mémoires?

**Une voix:** Frais inhérents?

**Mme Robillard:** Non, non.

**M. Gendron:** Non. En tout cas, peu importe. Je vous dirai un peu plus tard pourquoi je

voulais avoir cet éclairage. Mais, très sérieusement, qu'on change de terme ou pas, pour les frais de scolarité, moi, c'est non. Ça n'a pas d'allure. Pas question! Pour aucune considération. Pourquoi, vous autres, un comité si sérieux qui est aviseur de la ministre, vous commencez à glisser là-dessus? Moi, je ne veux pas que vous glissiez du tout. Qu'est-ce qui vous a fait glisser là-dessus?

**M. Morin (Yvon):** Vous auriez souhaité que la porte soit fermée avec plus d'étanchéité?

**M. Gendron:** Oui, monsieur.

**M. Morin (Yvon):** Lorsque nous disons, nous, «une solution de dernier recours», il faut presque être à l'article de la mort. C'est vraiment de dernier recours.

**M. Gendron:** Non, mais regardez, l'aide sociale, c'était une mesure de dernier recours dans leur loi et puis il y en a 1 400 000. Ça ne se peut pas qu'il y ait tant de morts! Faites attention.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Morin (Yvon):** C'est un grand acquis pour la société québécoise d'avoir maintenu l'accessibilité. C'est un message qu'on donne en même temps aux jeunes et ça crée aussi pour beaucoup d'élèves de l'accessibilité réelle. Nous allons même plus loin. Nous souhaiterions, et nous le demandons, qu'on donne de la gratuité aussi à ceux qui sont à temps partiel. De plus en plus de gens iront en alternance. Nous allons même plus loin que ça. Pour ne pas qu'il y ait de discrimination, nous disons que les adultes qui font des crédits à temps partiel puissent aussi avoir la gratuité. C'est un projet de société, c'est un choix qui a été fait et nous souhaitons vivement qu'il soit maintenu, renouvelé et rechoisi.

**M. Gendron:** Merci. Autre question rapide, toujours pour respecter, moi aussi, mon temps de parole. J'aurais souhaité, moi, que le Conseil des collèges, éventuellement, nous donne une appréciation de ce qui a été suggéré par d'autres. Donc, je vous le suggère et j'aimerais ça avoir votre avis. Puisqu'on vous a aujourd'hui, on va en profiter. Il y a beaucoup de gens qui prétendent qu'il y a un certain nombre de nos jeunes... Moi, je prétends qu'ils ont des raisons, mais indépendamment des raisons qu'ils prennent pour étirer leur diplôme d'études collégiales, le D.E.C... Bon, un D.E.C., normalement, ça ne doit pas prendre trois ans puis trois ans et demi puis quatre ans. Malheureusement, dans certains cas, c'est encore pire, sauf que c'est marginal, là.

(12 h 20)

Et, dans ce sens-là, qu'est-ce que vous

penseriez que l'État regarde sérieusement la possibilité de dire que, pour ceux qui feraient leurs études collégiales dans les temps impartis, on envisage le non-remboursement d'une partie de leur prêt étudiant, pour ceux qui en ont obtenu un? Ou regarder une formule d'équité parce que, pour ceux qui n'en ont pas eu, ce serait peut-être non équitable. Mais il faudrait regarder une formule d'équité. Puis, moi, je prétends que, compte tenu des coûts sociaux terribles de ceux qui décrochent et de ceux qui étirent, ça coûte plus cher que de leur dire... Pensez-vous que ça aurait une incidence - c'est plus ça que je vous demande - crédible de faire un effort et dire, en gros: Bien, ceux qui le font en temps, vous remboursez 60 % de votre prêt et les 40 %, on vous dit merci beaucoup pour avoir procédé avec diligence?

**M. Morin (Yvon):** Oui. Nous sommes favorables à cette position dans les deux sens.

Ceux qui les font dans les temps impartis et ont travaillé leurs études, qu'on puisse avoir une mesure, comme on le fait à l'université, de remboursement ou de crédit de bourse. On pourrait penser aussi à l'autre extrême pour les élèves qui, pour des raisons absolument inexplicables et injustifiées, prennent un temps indéterminé. Et là il pourrait commencer à y avoir une certaine pénalité.

Ça, ce sont des mesures d'équité, je pense, et au Conseil, nous avons déjà donné des avis sur la question des prêts et bourses. Évidemment, dans un rapport comme celui-ci, nous avons tenté d'être très brefs. On a seulement 400 pages là-dedans, mais on a visé quand même des grands objectifs de formation.

**M. Gendron:** Quand vous n'êtes pas brefs, combien il y a de pages?

**Des voix:** Ha, ha, ha!

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

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci.

**M. Gendron:** Bien, vous pouvez compléter.

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Marsolais, vous vouliez ajouter quelque chose?

**M. Marsolais (Arthur):** Faire une remarque sur la longueur pour l'obtention du D.E.C. On s'aperçoit qu'il y a beaucoup de parcours indirects. Les gens demandent d'aller dans un bon cours technique. On leur dit: Excusez-nous, il n'y a plus de place. Donc, ils s'en vont au préuniversitaire. Ils prennent de l'avance. Ils font des cours généraux, ils prennent des cours complémentaires. Deux, trois ou quatre sessions après, là, ils sont de calibre et ils ont enfin la

place qu'ils désiraient. Donc, ils ont leur D.E.C. plutôt quatre ans après leur arrivée, ou neuf sessions, mais c'est parce qu'on les a forcés au détour. Ce n'est pas toujours parce qu'ils ont laminé, comme on dit.

**M. Gendron:** Ah! Non, non.

**M. Marsolais:** Vous savez que, dans certains excellents cours techniques, plus de la moitié des admis ont déjà un D.E.C. général, actuellement, dans les cours techniques très, très recherchés. Et, pour vous montrer le degré de difficulté qu'on rencontre, si on regarde l'ensemble du contingent des jeunes qui ont demandé l'admission dans la zone des 26 collèges du SRAM cette année, il y en a 60 sur 100 qui demandaient d'aller au secteur technique, 40 % qui demandaient d'aller au secteur préuniversitaire. Comme il y en a infiniment trop qui veulent aller en technique policière, en aéronautique, etc., quand l'admission est faite, il y en a seulement 40 % au technique et 60 % au préuniversitaire. Et, dans ces 60 %, il y en a un certain nombre qui vont essayer de revenir à leurs choix initiaux, vont réussir. Et, ça, ça explique le prolongement des études, en partie, de sorte que l'idée reçue que les gens prennent leur temps, décrochent et ne font pas d'efforts, c'est une idée en grande partie fausse.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. Marsolais. Mme la ministre.

**Une voix:...**

**La Présidente (Mme Hovington):** D'accord. Merci. Alors, Mme la ministre, vous avez la parole.

**Mme Robillard:** Oui, Mme la Présidente. M. Morin, j'aimerais ça aborder une autre de vos priorités concernant l'amélioration de la formation technique et, de façon particulière, la recommandation que vous nous faites d'assouplir la structure des programmes. C'est un thème qui revient régulièrement dans ce chapitre-là. Vous nous parlez d'un D.E.C. par étapes, vous nous parlez de reconnaître les acquis supplémentaires au diplôme d'études secondaires. Vous nous dites même, dans des domaines précis, qu'il faudrait avoir des formations plus courtes, donc un assouplissement de la structure des programmes. J'aimerais ça que vous explicitiez en tant que telle cette idée-là. Est-ce que ça voudrait dire que les étapes que vous suggérez, ça correspond à des profils d'emplois? Est-ce qu'on peut envisager ça dans plusieurs programmes? On m'apporte toujours l'exemple de l'agriculture et des métiers d'art; j'en voudrais d'autres. Est-ce qu'on peut voir ça dans d'autres programmes? Est-ce qu'on sanctionnerait par étapes? Qu'est-ce qu'on fait avec les A.E.C., les attestations

d'études collégiales, et les C.E.C., les certificats d'études collégiales actuels, avec votre suggestion?

**M. Morin (Yvon):** Très bien. Je demanderais au président de la Commission de l'enseignement professionnel d'être plus concret dans les différentes formules qui sont proposées et de dire comment ça pourrait s'expérimenter et s'implanter. Nous constatons, pour l'enseignement collégial, que nous avons une filière unique: trois ans, quel que soit le programme professionnel. Je parle toujours de l'enseignement régulier. Nous constatons que d'autres provinces - prenons l'Ontario - ont des programmes techniques d'une année. Il y en a de deux ans et il y en a de trois ans.

Lorsqu'on regarde ce qui se fait ailleurs, on regarde aussi la grande variété de cheminement des élèves. Beaucoup d'élèves sont au technique et on les considère comme ayant abandonné alors qu'ils ont trouvé un emploi dans le domaine où ils se sont formés. Et on constate que ces élèves-là n'ont pas de diplôme; ils sont hypothéqués alors qu'ils auraient peut-être pu faire ça par étapes, une sorte d'alternance non officielle, travail-étude.

Maintenant, quant aux formules que nous proposons pour assouplir - ce sont des propositions que nous faisons - cette filière unique et qu'on a voulu infiniment trop rigide depuis le début pour former, quelle que soit la technique - le député d'Abitibi-Ouest parlait de 140 programmes; il y a des collèges ontariens qui en ont 150, un seul collège peut en avoir 150 - il faut les restructurer, il faut les regrouper. Maintenant, nous, nous proposons des formules qui vont conduire... On maintient toujours l'idée de l'éducation permanente, de la possibilité de faire de la formation ultérieure.

Alors, M. Marsolais pourrait vous dire concrètement ce que ça pourrait donner.

**M. Marsolais:** En effet, il n'est pas question d'adopter une idée générale, quel que soit le programme, comme on n'a pas besoin - et c'est impensable - d'avoir des formations plus courtes, par exemple en soins infirmiers. Le droit de pratique dépend du D.E.C. et il n'est pas question de faire les deux tiers de la formation et, ensuite, d'envoyer les gens dans le milieu de travail.

Je vais quand même risquer des exemples hors de l'agriculture. En commerce, les collèges ontariens font un cours technique de deux ans où on forme des vendeurs. Ils font un cours très avancé de trois ans, véritablement de planificateurs du marketing. Et c'est deux formations différentes. Avec notre niveau d'exigence du seul et unique D.E.C. tous ceux qui n'arrivent pas au niveau de techniciens supérieurs ou de technologues, ils repartent dans la vie active sans...

Je crois que, ça, c'est un domaine où il y

aurait drôlement intérêt à faire comme les provinces anglaises, de l'Ouest en particulier, une cible technicien et une cible technologue.

**M. Gendron:** Surtout qu'ils ont voté la même chose que nous autres!

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**La Présidente (Mme Hovington):** ...parole, M. le député d'Abitibi-Ouest. Ce sera votre conclusion, hein?

**Mme Robillard:** M. Marsolais, avec des sanctions?

**M. Marsolais:** Oui, on pourrait dire: Voici...

**Mme Robillard:** Avec des sanctions.

**M. Marsolais:** Après deux ans de cégep, vous...

**Mme Robillard:** Pas un D.E.C. Un D.E.C.?

**M. Marsolais:** Non. Vous avez un certificat collégial en marketing, et, si vous voulez un D.E.C., c'est trois ans. Enfin, ce n'est pas le certificat actuel. Les étiquettes à mettre sur ces niveaux intermédiaires de qualification ne sont, de toute évidence, pas inventées. Et ce sera, si on en met en place... Je prends deux ou trois exemples encore. On a, au Québec, environ 12 000 personnes qui travaillent dans les mines, beaucoup de gens formés sur le tas, beaucoup de gens qualifiés dans la mécanique lourde, dans la mécanique ordinaire, dans les métiers, même la menuiserie, parce qu'étayer des galeries de mines, ça ressemble à de la menuiserie. Mais on n'arrive pas à diplômé plus qu'environ 25 diplômés du collégial dans les techniques minières, et c'est une tragédie, parce qu'au regard de 12 000 emplois en tout il y aurait de la place pour 100, 125, 150 personnes qualifiées au niveau technique. Et est-ce que ce n'est pas pensable de dire à des gens: Travaillez avec nous 16 mois, et on vous qualifie de technicien? Mais le plus sophistiqué: Vous reviendrez un autre 8 mois si vous voulez un D.E.C.  
(12 h 30)

**Mme Robillard:** Parfait.

**M. Marsolais:** Je crois que dans la foresterie, au niveau de la qualification qu'on donne actuellement, on se fait dire: Vos titulaires de D.E.C., ils ne veulent plus aller dans le bois. Il y a un niveau de formation intermédiaire qui serait de travailler dans l'aménagement, sur le terrain, pas juste dans les bureaux comme consultants. Enfin, j'arrête mes exemples.

**Mme Robillard:** Parfait. Alors, je pense que le temps est écoulé. Je trouve ça intéressant. Je

pense que ce sera une idée à regarder d'un peu plus près. Il me reste à vous remercier, M. le président, de même que vos collaborateurs et votre collaboratrice d'être venus nous rencontrer. Le message de fond que je retiens du Conseil des collèges, c'est que, oui, on maintient les cégeps, mais, oui, il faut des changements en profondeur au niveau de la formation. Merci beaucoup.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Alors, M. le député d'Abitibi-Ouest, vous aviez fait votre conclusion tout à l'heure.

**M. Gendron:** Non, non, c'était juste un petit aparté. Merci beaucoup. Sincèrement, c'est une excellente contribution, et j'espère qu'à continuer de produire d'excellents avis comme ça à la ministre de l'Enseignement supérieur, puisque vous êtes une instance aviseur, elle va finir par en prendre avis.

**La Présidente (Mme Hovington):** Alors, il me reste à vous remercier, au nom des membres de la commission, d'être venus nous présenter votre mémoire, votre étude ce matin. Ça a été très instructif et très formateur pour tous les membres, j'en suis sûre.

La commission va suspendre ses travaux jusqu'à 15 heures cet après-midi. Merci.

(Suspension de la séance à 12 h 32)

(Reprise à 15 h 4)

**La Présidente (Mme Hovington):** Alors, je constate que nous avons quorum et que la commission de l'éducation peut reprendre ses travaux en recevant cet après-midi le Conseil supérieur de l'éducation.

Si vous voulez bien vous identifier et identifier votre porte-parole et les gens qui vous accompagnent, s'il vous plaît.

#### Conseil supérieur de l'éducation

**M. Bisailon (Robert):** Merci. Alors, je serai le porte-parole. Je m'appelle Robert Bisailon, je suis le président du Conseil. Je suis accompagné, à ma gauche immédiate, de Mme Louise Clermont, qui a été au cœur de cet avis-là puisqu'elle est la coordonnatrice de notre Commission de l'enseignement supérieur au Conseil, de Mme Renée Carpentier qui est agente de recherche et de M. Jean Deronzier, de la Direction des communications; et, à ma droite immédiate, de M. Jean Proulx, qui est le secrétaire du Conseil et Mme Susanne Fontaine, qui est coordonnatrice du service des études et de la recherche. Voilà!

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Alors, vous avez 30 minutes pour nous exposer votre mémoire. Nous vous écoutons.

M. Bisailon: Mme la présidente de la commission, Mme la ministre, Mmes et MM. les députés, membres de cette commission de l'éducation, les circonstances présentes - enfin, c'est le terme le plus approprié que j'ai trouvé - veulent que l'avis du Conseil supérieur de l'éducation que nous vous présentons aujourd'hui avec plaisir et qui constitue, faut-il le rappeler, une réponse à une demande de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, et qui concerne, par la nature même de la demande, l'ordre d'enseignement secondaire en même temps que le collégial et l'universitaire, donc, les circonstances présentes veulent que cet avis-là soit reçu par la même titulaire des deux ministères. J'y vois un signe et une promesse de réconciliation de phénomènes qui, pour autant qu'ils puissent être analysés séparément, n'en représentent pas moins des situations interdépendantes. Et le mandat même du Conseil supérieur nous autorise, je crois, à faire cette lecture qui traverse d'ailleurs notre propre avis.

Nous avons, pour l'essentiel, à répondre à deux questions principales que la ministre nous avait posées. La première: Quels objectifs de scolarisation devons-nous chercher à atteindre désormais, comme société, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, c'est-à-dire le collège, mais aussi l'université? Autrement dit, en relation avec des choix faits au début de la Révolution tranquille, est-ce que nous devons marquer une rupture dans ce qui est devenu une fréquentation de masse de l'enseignement supérieur ou plutôt devons-nous, en continuité, accroître cette fréquentation déjà massive?

La deuxième question, en corollaire, donc de l'ordre des moyens: Est-ce que la structure originale de notre enseignement supérieur, c'est-à-dire le cégep, est aujourd'hui le moyen, la formule la plus appropriée pour favoriser cette scolarisation, ces objectifs de scolarisation?

Le Conseil ne pouvait pas aborder cette question, l'étude de ces questions en dehors d'une perspective de système, comme je l'ai mentionné tantôt, précisément à cause de la position intermédiaire du collégial entre une étape de scolarité obligatoire déterminante pour sa propre alimentation en clientèles, d'une part, que ce soit du point de vue quantitatif mais aussi qualitatif, et aussi une étape de formation universitaire qui, tout en complétant pour une part la formation collégiale, hérite aussi d'une situation de départ qui est celle du collégial, même si l'enseignement universitaire poursuit ses finalités propres, qu'il partage d'ailleurs avec le collégial. Le Conseil a donc choisi délibérément d'examiner la question de la scolarisation, mais sous deux angles. D'abord sous celui de la **diplomation**, c'est-à-dire le fait d'être scolarisé, plus ou moins, ou pas du tout, et aussi sous l'angle de l'action de scolariser. D'où notre attention à une trame de fond, à cette ligne de

vie scolaire que vous retrouverez dans l'avis et qui passe par l'accès d'abord, mais le cheminement ensuite, et qui s'attarde à la diplomation enfin, chacune de ces étapes présentant ses caractéristiques propres et expliquant la situation d'ensemble.

Je dois dire aux membres de cette commission que la commande, entre guillemets, que nous avait passée la ministre, en tout cas, quant aux objectifs de scolarisation à fixer, nous y avons résisté jusqu'à un certain point. Nous avons résisté jusqu'à un certain point à l'idée même de formuler des objectifs chiffrés de scolarisation qui pourraient ressembler à une mécanique un peu désincarnée, ou prêter à des slogans d'autant plus suspects qu'ils apparaîtraient irréalistes. C'est pourquoi on a cherché à fonder ces objectifs-là, à leur donner des assises à la fois en examinant la scolarité générale des Québécois et des Québécoises dans le contexte canadien, et en particulier ontarien, qui est la référence générale, aussi dans les demandes sociales qui nous paraissent découler de l'évolution actuelle de la société, l'évolution actuelle et prévisible, et aussi dans la manière d'aborder cette question ailleurs, dans des sociétés comparables avec lesquelles nous sommes, d'une certaine façon, obligés de nous confronter. Mais le véritable fondement des objectifs quantitatifs de scolarisation, que vous trouverez dans cet avis, il est fait d'objectifs qualitatifs, c'est-à-dire d'une densité de formation, d'une substance de formation correspondant à ce qui nous apparaît nécessaire pour le développement des individus, pour leur insertion sociale réussie et leur contribution professionnelle qualifiée dans la société de demain.

(15 h 10)

Enfin, ces objectifs de scolarisation, qualitatifs et quantitatifs, pourraient être vains, paraître hors de portée et même être générateurs de désillusions s'ils ne s'accompagnent d'objectifs stratégiques, c'est-à-dire de cibles à viser et d'aménagements précis à faire autour de situations qui ont trait à la fois à l'efficacité et à l'efficience de notre système d'éducation. En ce sens, c'est à une mobilisation de toute la société, mais aussi des réseaux et des établissements, des étudiants et des personnels, que convient ces objectifs autour d'un projet global qui constituerait un deuxième souffle du système éducatif pour aborder le **XXI**e siècle en position de surmonter les défis majeurs qui s'opposent à tous les États modernes.

La première question, celle des objectifs de scolarisation, d'abord. Nous vivons actuellement dans une période de réorganisation des économies, des institutions et des sociétés elles-mêmes qui place les individus et les systèmes - et parmi eux les systèmes d'éducation - dans un climat d'instabilité et d'incertitude relative qui incite souvent à rechercher et à trouver les facteurs d'adaptation à court terme dans l'immédiat. C'est

ainsi, probablement, qu'il est normal que l'enseignement supérieur se sente sollicité, en premier lieu, par le processus de restructuration économique qui porte ses valeurs et ses urgences. Mais le Conseil croit que, tout en étant attentif aux demandes qui sont adressées à l'enseignement supérieur par suite de ces nécessaires restructurations économiques dans l'évolution actuelle de la société, l'enseignement supérieur doit aussi se sentir interpellé, entre autres, par la redéfinition du bagage culturel nécessaire aujourd'hui à tous les individus, par les retombées des progrès scientifiques et technologiques dans tous les domaines d'activité, par les enjeux de démocratisation qui sont à l'oeuvre au sein des rapports sociaux, par l'évolution démographique - certains faits de population - qui constituent des appels pressants.

Cette lecture de la demande sociale, quand on la fait à la lumière des finalités de l'enseignement supérieur, va nous amener à parler des compétences générales et professionnelles à développer, des connaissances et de leurs applications à développer, et aussi du développement des collectivités et de la société dans son ensemble et, par conséquent, à rechercher d'abord l'atteinte de standards de qualité de haut niveau, aussi l'atteinte d'une scolarisation poussée à la fois en termes de réussite scolaire et en termes de répartition entre des groupes sociaux, entre des régions et des centres, entre des individus, et un aménagement de la gestion du système et des établissements qui conduit à ces objectifs.

Au total, nous devons convenir, je crois, en accord avec les projets de développement en éducation dans un certain nombre de pays industrialisés, que l'éducation est devenue un gage de réussite pour une nation dans un contexte de compétition mondiale, que l'exercice des métiers, des professions exige un niveau de compétences générales et spécialisées de plus en plus élevé, que l'éducation est identifiée par les économistes comme un facteur de productivité primordial, que l'éducation contribue aussi à diminuer le clivage social, la distance entre les classes sociales, qu'il faut chercher à réduire les échecs et les abandons et à hausser la scolarité de la population, non pas de façon épisodique, conjoncturelle ou comme une mode qui va passer, mais qu'il s'agit là d'un bon «qualitatif» - pour employer une expression que j'ai entendue ce matin - dans notre prise de conscience de l'importance de l'éducation. Et, finalement, nous convenons aussi que la main-d'oeuvre de l'an 2000, en majorité, fait déjà partie de la population active et qu'elle constitue une cible désignée de formation supérieure.

En regard de cette demande, donc, des objectifs qualitatifs d'abord: assurer le même bagage culturel à tous les étudiants, que ceux-ci entrent à l'université après le cégep ou sur le marché du travail; assurer une complémentarité

entre la formation générale et la formation spécialisée, selon un équilibre qui va différer, selon qu'on est au secteur préuniversitaire, alors qu'on est dans un profil de cinq ans, dans le fond, de formation continue, ou selon qu'on est au secteur technique où la finalité est l'entrée immédiate sur le marché du travail. Nous pensons que la formation générale doit être acquise à partir de ce qu'on appelle un fonds commun qui ne sera pas nécessairement un tronc commun en termes de discipline et de nombre d'unités, mais un fonds commun alimenté à trois grands champs du savoir qui nous apparaissent résumer à la fois notre bagage, notre héritage culturel et ce qu'il est nécessaire de savoir. Donc, trois grands champs du savoir que nous définissons, que nous découpons de la façon suivante: les sciences de la nature, sciences appliquées et technologies, d'une part; les sciences humaines et sociales, d'autre part; et les humanités dites classiques, dont les arts, les lettres et la philosophie constituent le noyau dur, enfin. Donc, un fonds commun qui s'alimenterait à ces trois champs du savoir et qui pourrait différer selon les programmes, non pas en termes de grands objectifs à atteindre mais en termes, je dirais, de contenu fin, c'est-à-dire d'adaptation spécifique à la finalité immédiate de telle ou telle spécialité. Par exemple - même si la ministre n'aime pas toujours cet exemple-là - dans le programme des techniques agricoles, un cours de sociologie rurale pourrait être plus approprié qu'un cours de sociologie du travail qui, lui, serait peut-être plus adapté dans les métiers industriels. C'est pour donner un exemple de ce que j'appelle ce contenu fin.

Nous pensons aussi que la formation générale et spécialisée doit être dispensée dans une perspective de formation fondamentale, c'est-à-dire qu'elle doit permettre la maîtrise d'apprentissages essentiels, ceux qui répondent - et on peut les identifier - à des exigences de mobilité, de transférabilité, de créativité, d'autonomie et d'éducation permanente, et qu'on devra arriver pour cela, bien sûr, à une gestion appropriée des programmes de formation. Si on doit établir une continuité entre les programmes au collégial et à l'université - et nous pensons qu'il faut le faire - il y a donc là une harmonisation verticale qui est nécessaire, mais aussi une gestion concertée des programmes entre les deux ordres d'enseignement. Nous pensons qu'il faudra identifier la contribution réelle des disciplines à ce genre de formation qu'on veut dispenser et qu'on devra encourager des pratiques disciplinaires ouvertes dans l'enseignement et non pas fermées sur elles-mêmes.

Le coeur de l'avis du Conseil, bien sûr, porte sur les objectifs quantitatifs, puisque c'était la question principale qui nous était posée. Nous les avons qualifiés nous-mêmes d'ambitieux avant de nous le faire dire. Ambitieux, évidemment, en termes d'horizon, en

termes d'idéal ou d'ordre de grandeur, sachant très bien que lorsqu'on est dans l'ordre des décisions on peut devoir procéder à des arbitrages, à des priorités ou à des étalements, mais on nous avait demandé l'ordre de grandeur à rechercher. Pour arriver à ces objectifs quantitatifs, nous nous sommes basés sur trois facteurs. Un facteur historique, d'abord. D'où partons-nous? Où sommes-nous dans la population en général au point de vue scolarisation? Le facteur de la demande sociale, dont je vous ai parlé, qui, partout, tire vers le haut; il faut augmenter l'accès, la fréquentation, la diplomation, donc les objectifs sont nécessairement vers le haut. Et un facteur d'efficacité de système qui nous dit: **Il faut diplômer davantage, quel que soit, par ailleurs, le type de diplôme.**

Nous avons donc examiné le premier facteur, l'état de la scolarisation. **Il ne faut pas résister, il faut rappeler les bonds considérables qu'on a faits en 25 ans: une augmentation de ceux qui ont terminé leur 9e année de scolarité dans la population, de ceux qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires, de ceux qui ont accédé à l'université; la fréquentation maintenant énorme, considérable des adultes; la féminisation notable des populations étudiantes et le fait que le modèle dit traditionnel de cheminement continu, à temps plein, est aussi en hausse.** De ce point de vue là, ce n'est pas précisément la panne, c'est plutôt un système en mouvement. Un système en mouvement mais qui connaît, qui a ses ratés, ses ratés qui sont importants. **Il demeure des écarts et des faiblesses.** Lorsqu'on regarde les garçons par rapport aux filles, lorsqu'on regarde les régions par rapport aux centres, lorsqu'on regarde les francophones par rapport aux anglophones, surtout aux études graduées, lorsqu'on regarde la population de 15 ans et plus et qui a 9 ans de scolarité et plus par rapport au reste du Canada, nous sommes en déficit, et, lorsqu'on regarde la population québécoise qui a fait des études universitaires, elle est plus faible ici que dans les autres provinces.

L'état de la scolarisation nous montre aussi un acquis fragile. Nombreux sont ceux au Québec qui sont encore les premiers, qui sont présentement les premiers de leur famille à fréquenter l'enseignement supérieur. C'est normal, après une histoire de 25 ans. **Il y a encore beaucoup de parents en 1990, un sur deux en fait, qui n'ont pas d'enfants qui sont au collège et qui n'avaient pas eux-mêmes dépassé la 11e année.** Et on constate aussi, lorsqu'on examine la scolarité générale de la population, un phénomène nouveau dont il faut tenir compte, c'est une masse importante, je ne dirais pas marginale, pas centrale, mais une masse importante d'autres cheminements étudiants qui se manifestent par de nombreux changements de programme d'études, par des interruptions de parcours scolaire, par un prolongement des études et par des abandons qui

ne sont pas forcément définitifs.

Quand on résume les problèmes par ordre d'enseignement, pour se faire une idée des efforts à faire et de leurs liens les uns avec les autres, d'un ordre d'enseignement à l'autre, je dirais qu'au secondaire nous avons un problème de diplomation considérable. Nous sommes à 64 % de diplomation au secondaire et nous avons un problème énorme de fréquentation scolaire à 16, 17 ans, qui nous met en retard par rapport à toutes les autres provinces, même si à 18 ans nous comblons ce retard. Mais où il arrive, le retard, il faut considérer que c'est un problème très sérieux.

(15 h 20)

Au collégial, nous avons, et ça a été mentionné ce matin, un problème de persévérance dans les études et un problème, croyons-nous, de répartition des flux de population entre le secteur préuniversitaire et le secteur technique - un écart qui est plus grand que celui de 60-40 dont on parle, surtout lorsqu'on examine la diplomation relative dans les deux secteurs, l'écart s'agrandit - et un début de problème d'accès au collégial qui se manifeste de plusieurs façons, et dont on pourra causer plus tard, mais qui commence à devenir préoccupant. Enfin, à l'université, il y a un problème de diplomation à tous les cycles et un problème nettement évident pour les francophones aux études graduées.

Cet état de la scolarisation, ces problèmes identifiés nous amènent à proposer des objectifs qui concernent toujours une population d'un âge donné: avant 20 ans, avant 25 ans, quelle proportion des Québécois devra avoir atteint tel ordre d'enseignement et tel diplôme? C'est le tableau de la page 95. Vous souffrirez que je ne vous le lise pas, mais il donne l'ordre de grandeur. Aussi, pour répondre à la première question toujours, des objectifs stratégiques nécessaires, nous en avons identifié deux. Le premier sur lequel nous insistons beaucoup depuis longtemps au Conseil, c'est l'orientation. L'orientation des élèves non pas comme un service seulement dispensé par tel type de professionnels ou dans tel type de locaux dans tels établissements, mais l'orientation comme une fonction du système et une fonction à tous les ordres d'enseignement. Dans ce sens-là, nous disons que l'ordre d'enseignement collégial, en plus de dispenser une formation de qualité, a comme fonction d'orienter les étudiants à cause de leur âge, en particulier, et à cause de la façon dont fonctionne notre système scolaire. Donc, premier objectif stratégique, qui n'est pas du même ordre que les autres.

Deuxième objectif, la diversification des voies et des cheminements. Nous vivons aujourd'hui un phénomène qui n'était pas vrai au début de la Révolution tranquille, je dirais. C'est la diversification ou l'hétérogénéité des clientèles. C'est un phénomène nouveau et on dit: À entrée massive, il faut des cheminements variables, et c'est seulement si on diversifie les voies qu'on

risque de faire accéder plus de gens à la scolarisation. Sinon, on les exclut du système si on les oblige à passer par la filière ou par la même voie, tout le monde, d'où un certain nombre de moyens que nous recommandons de cet ordre-là.

La deuxième question, la question de l'enseignement supérieur. Je rappelle que nous avons abordé cette question-là à l'intérieur de l'examen des moyens. Nous l'avons abordée aussi en regard de la question principale: quelle structure a le plus de chances d'augmenter la scolarisation sans sacrifier à la qualité de la formation? Nous croyons, et nous le disons clairement, que le statu quo pur et simple est dangereux par rapport aux objectifs que nous poursuivons, la preuve étant dans l'examen que nous faisons de l'état de la scolarisation. Il y a une partie de cet état de scolarisation qui dépend aussi de ce qui se passe dans le système. Il faut en tenir compte. Ce n'est pas juste des facteurs exogènes, sinon ce qui se passe de bon ne dépendrait pas du système non plus mais dépendrait d'acteurs externes. Donc, le statu quo nous dit qu'il y a un problème de persévérance, par exemple, au collégial. On pense que le statu quo est dangereux.

Nous avons étudié trois autres hypothèses de restructuration qui sont plus ou moins présentes dans le débat public, ces dernières années, et dont certaines, nous l'admettons, présentent des avantages, notamment au plan administratif. On pourra en discuter, si vous voulez, tantôt. Nous avons examiné ces hypothèses-là que vous connaissez: une année de plus au secondaire, une année de plus à l'université, la division des collèges en deux réseaux très distincts, un pour le préuniversitaire, l'autre pour le technique. Troisième hypothèse, l'aspiration de la formation professionnelle actuellement donnée au secondaire vers le collégial. C'est des hypothèses qui sont séduisantes pour plusieurs, qui font partie du débat public, de toute façon, et qui présentent, dans certains cas, des avantages. Nous les avons examinées. Mais nous sommes arrivés à la conclusion, nous, essentiellement pour des raisons éducatives, parce qu'elles nous aident à un meilleur cheminement des élèves vers la diplomation et qu'elles garantissent une formation de qualité, qu'il faut refaire le choix des cégeps, mais à certaines conditions, moyennant certains amendements ou aménagements dont certains constituent même, d'après nous, des virages à prendre, au moins en termes d'attitude. L'histoire des cégeps doit être évolutive. On ne peut pas se contenter de reproduire tous les gestes qui ont été posés lors de leur implantation - certains, d'ailleurs, peut-être par défaut. Dans ce sens-là, un système n'a pas d'avenir s'il ne s'adapte pas à de nouvelles situations. Donc, il faut refaire le choix des cégeps, mais à certaines conditions.

Deux autres grandes catégories de moyens ont été examinées par le Conseil, tant pour le collège, cette fois-là, que pour l'université. L'une

a trait au projet éducatif des établissements, là où se joue - c'est une vieille conviction du Conseil, mais pas usée - la qualité de l'éducation, là où se pratique ou ne se pratique pas la véritable démocratisation de l'éducation, c'est-à-dire qu'après l'accès physique, matériel, l'accès à un diplôme, l'accès à la réussite sanctionnée par un diplôme, ça se passe dans des établissements x, y, z.

Le Conseil, au regard des projets éducatifs des établissements, propose deux voies d'action: l'une, en rapport avec la pédagogie et la formation des maîtres, à soutenir; l'autre, en rapport avec des pratiques institutionnelles favorisant la réussite scolaire, à généraliser, qui existent plus au collège qu'à l'université, d'ailleurs, mais qui sont éparpillées, non intégrées dans des projets, donc qui n'apportent pas les effets qu'elles devraient apporter. L'autre catégorie de moyens concerne le financement du système où le Conseil affirme très nettement qu'il y a des efforts considérables à consentir.

Un certain nombre de considérations, en terminant. Nous avons déjà fait le choix, comme aux États-Unis, par exemple, d'un système à l'accès plus ouvert. Nous avons fait le choix, donc, d'un certain coût accompagnant ce choix-là. Les politiques en élaboration présentement dans d'autres pays vont également amener ceux-ci à une massification de leur enseignement supérieur et à une rénovation de leurs établissements et de leurs infrastructures. Ça va leur coûter de l'argent à eux, plus qu'on pense, et peut-être même que, là-dessus, on n'est pas en si mauvaise position que ça. Ce n'est donc pas du rattrapage dont on parle, eu égard à cette situation-là, mais nous disons qu'il faut maintenir un rythme d'accroissement de la diplomation si, dans 10 ou 15 ans, nous ne voulons pas être en rattrapage, si nous ne voulons pas nous retrouver dans la même position où on était en 1960 par rapport à l'enseignement obligatoire, par exemple.

Il y aura des coûts à envisager, bien sûr, si on considère, par exemple, une plus grande fréquentation des techniques, où les places-élèves coûtent plus cher à cause des équipements et des infrastructures. Et plus de monde à chacun des ordres, ça ne sert à rien de se le cacher, ça veut dire plus d'argent. Mais on pense qu'il y a aussi moyen d'arriver à une meilleure efficacité du système parce que, lorsqu'on arrive à qualifier davantage pour une insertion réussie sur le marché du travail, on augmente ainsi la contribution de la population active à l'ensemble des coûts sociaux, et pour la vie. Quand on fait le contraire, on sait ce que ça veut dire, et c'est pour la vie aussi.

Il faut regarder aussi du côté d'une meilleure efficacité du système. Qu'on pense, par exemple, au projet qu'on pourrait avoir de diplômer ceux que j'appellerais les «presque diplômés», ceux à qui il ne manque que quelques crédits ou quelques cours, qui sont néanmoins

embauchés par des employeurs et qui renoncent ou ne sont pas incités à revenir terminer leur diplôme d'études collégiales. Est-ce qu'il n'y aurait pas lieu, à certaines conditions, de permettre à ces jeunes au travail de venir terminer leur D.E.C.? N'y aurait-il pas lieu aussi que les employeurs valorisent, dans leur politique d'embauche, l'achèvement de cette formation qui demeure une formation initiale?

Le Conseil estime surtout que les grands paramètres de financement qui concernent traditionnellement l'accès et depuis peu la diplomation, en tout cas à l'université - les bonis à la diplomation - devraient aussi agir sur le cheminement, sur ce qui se passe entre l'accès et la diplomation, là où cela compte le plus et là où les établissements, faut-il le dire, ne sont pas dans la même situation pour amener à la réussite des populations dont la lourdeur peut être fort différente d'un établissement à l'autre. Tout le monde a entendu parler des cégeps de premier, deuxième, troisième tour; bien, c'est ça que ça veut dire.

La lumière rouge, ça veut dire quoi, ça?

La **Présidente (Mme Hovington)**: Ça veut dire que vos 30 minutes sont écoulées. Si vous voulez bien conclure, on pourra peut-être continuer dans les échanges avec les parlementaires.

(15 h 30)

M. **Bisaillon**: Je conclus en disant qu'il s'agit toujours d'évaluer correctement l'évolution de notre système, sans autoflagellation, bien sûr - ce serait improductif et même contreproductif - mais avec lucidité quant à notre position relative et quant aux efforts de rattrapage, d'une part, et de consolidation à faire, et surtout avec la conscience vive qu'il faudra d'ailleurs cultiver qu'il y a une relation étroite, désormais, entre l'éducation supérieure et l'évolution de notre société. Merci.

La **Présidente (Mme Hovington)**: Merci, M. Bisaillon. Alors, Mme la ministre, si vous voulez bien commencer les échanges.

Mme **Robillard**: Merci, Mme la Présidente. M. le président du Conseil supérieur de l'éducation, je vous salue particulièrement, de même que vos collaborateurs et collaboratrices. Mon premier mot est pour vous remercier d'avoir accepté l'invitation de cette commission à venir débattre du réseau collégial québécois.

Vous l'avez dit, vous avez répondu à une demande d'avis de mai 1991. Je veux vous dire que j'étais consciente, quand je vous ai fait cette demande d'avis, de comment elle était globale, énorme, qu'elle demandait une prospective pour l'avenir et que je savais que je demanderais, à ce moment-là, des efforts importants du Conseil supérieur de l'éducation, mais ça m'apparaissait essentiel. Vous le savez, quand je vous

ai rencontré la première fois, j'avais été nommée ministre de l'Enseignement supérieur en octobre 1990, je venais à peine de lire le bilan que le Conseil supérieur avait fait des 25 ans après le rapport Parent. Le bilan était là, il était dressé, mais nous n'avions pas de perspectives d'avenir. Maintenant que nous avons même dépassé les objectifs du rapport Parent à plusieurs égards, quels étaient les nouveaux objectifs pour le Québec de l'an 2000? C'est dans cet esprit-là que je vous ai fait une demande en mai 1991, donc, et vous venez de déposer votre avis.

Je veux vous dire, M. le président, que je suis très heureuse de l'avis que vous m'avez remis. J'y vois là une solidité énorme par rapport à nos perspectives d'avenir. Vous nous dressez à nouveau des objectifs, vous le dites vous-même, ambitieux aux niveaux tant quantitatif que qualitatif et, à cet égard-là, ça veut dire que vous aviez très bien rempli les demandes de l'avis. Je dis tout de suite que, vous le savez, la demande d'avis débordait le cadre collégial. Elle était pour l'enseignement supérieur, y compris l'enseignement universitaire, donc les objectifs de scolarisation pour l'enseignement supérieur. Mais vous me permettez aujourd'hui, dans le cadre de cette commission, d'adresser des questions plus spécifiquement sur le réseau collégial québécois.

D'abord, M. Bisaillon, j'ai été heureuse de constater que vous avez traité de la question de la structure des cégeps dans l'ordre des moyens. Trop souvent on aborde la question de la structure comme une fin en soi. Vous l'avez, à mon point de vue, très bien située en vous attaquant d'abord aux objectifs et ensuite en allant voir l'ordre des moyens. Et votre conclusion, c'est de maintenir le cégep, mais je dois vous dire que j'aimerais vous entendre davantage sur les hypothèses que vous avez envisagées. Et je me réfère de façon particulière aux pages 124 et suivantes de votre avis. Vous êtes un des rares groupes qui venez en commission et qui abordez de façon détaillée d'autres alternatives. Alors, dans cette question vous dites que nous pourrions avoir un moyen différent. Donc, nous pourrions avoir une structuration différente du système collégial, et vous en élaborez trois. Trois options différentes, vous les rejetez toutes les trois. Alors, je veux vous entendre sur chacune de ces options-là et pourquoi vous les rejetez.

La **Présidente (Mme Hovington)**: M. Bisaillon.

M. Bisaillon: Bien. J'espère que ça ne me prendra pas 30 minutes. La première hypothèse de la première configuration, et qui est connue comme proposition parce qu'on l'entend souvent, c'est carrément deux réseaux autonomes: un préuniversitaire, l'autre, technique. Certains disent des collèges d'une part, des instituts d'autre part, là. Bon, les termes... En autant qu'on se comprend.

Pourquoi nous avons rejeté cette hypothèse-là, qui, en apparence, ne semble pas trop défaire le paysage? Un, c'est pour une raison de qualité de formation, et deux, c'est pour une raison de cheminement. La polyvalence de la formation, en tout cas ce qu'on recherche comme formation polyvalente, d'après nous, serait moins bien garantie en termes de fonctionnalité, d'une part, et de structuration dans des établissements ou dans des réseaux qui seraient séparés, alors que ce que nous proposons comme formation générale en particulier, c'est que ça soit la même, qu'on soit au secteur préuniversitaire ou au secteur technique. Alors, séparer, donc, les collègues en deux réseaux ne nous apparaît pas une garantie évidente que ce qu'on a de la difficulté à faire encore serait facilité par une séparation.

Deuxièmement, c'est essentiellement une raison de cheminement aussi. À l'heure actuelle, même si en apparence ça apparaît être des pertes de temps, il faut admettre que la réorientation des étudiants et les cheminements d'un secteur à l'autre, le préuniversitaire vers le technique et le technique vers le préuniversitaire, ça accroît la diplomation des étudiants. Et, généralement, ça accroît, ça augmente la scolarisation. Et, dans certains cas, si cette circulation-là n'était pas permise, il y aurait des gens qui non seulement ne diplômeraient pas mais quitteraient le système. Et, doit-on le dire, ces réorientations-là se font généralement au profit du secteur technique. Elles se font plus du préuniversitaire vers le technique que le contraire.

Donc, on se dit, nous, que séparer les deux secteurs ne va pas faciliter, en tout cas, ces passages à l'horizontale d'un secteur à l'autre. Et à la verticale aussi, on pense qu'il y aurait des embûches encore plus grandes au passage vers les universités des étudiants du technique puisqu'on sait qu'à l'heure actuelle il y a à peu près 17 % des étudiants du secteur collégial technique qui vont à l'université. Dans la mesure où les deux secteurs seraient séparés, on a peur qu'il ne soit plus clair, à ce moment-là, en termes de densité de formation, que ce serait une formation terminale qui se donnerait au technique. Bon, ça, c'est la première structure. C'est des arguments qui sont discutables probablement, mais enfin, ce sont les nôtres.

L'hypothèse 2, qui est la plus séduisante parce qu'elle nous met en symétrie avec nos voisins et les autres systèmes, même en Europe, c'est une année de plus au secondaire et une année de plus à l'université. Autrement dit, l'abolition du cégep et la création d'un réseau d'écoles techniques. Deux, trois raisons. Elles tourment toutes autour, je vous le dis tout de suite, des cheminements d'étudiants. D'abord, une des choses qu'on ne sait pas - et qu'on ne dit pas peut-être parce qu'on ne la sait pas - c'est que ce qu'on vit ici au collégial en termes - comment dire - de difficulté de passage d'un

ordre d'enseignement à l'autre par des jeunes, c'est vécu ailleurs, à l'université forcément, sauf que, nous, la réflexion qu'on se fait, on se dit: La marche est déjà haute pour des jeunes du secondaire pour se rendre au collégial, elle serait encore deux fois plus haute pour eux, la marche qui consisterait à se rendre à l'université où il y a moins d'expériences de pratique pédagogique qui tiennent compte des cheminements des jeunes qu'il n'y en a au collégial. Et là, il nous semble que c'est un peu le saut dans le vide, avec des risques un petit peu plus grands.

Deuxièmement, c'est sûr qu'il faudrait prolonger la fréquentation au secondaire, et on sait très bien qu'à l'heure actuelle la perspective éloignée que constitue pour les jeunes le collégial est déjà un incitatif au décrochage; en éloignant davantage la perspective, on ne pense pas qu'on améliorerait la situation. Aussi, la formation universitaire pourrait être accessible autant que le sont les cégeps à l'heure actuelle. Le plan géographique, par exemple, devrait se répartir en autant de campus, finalement. Alors, pourquoi changer un type de structure pour l'équivalent mais à d'autres fins? Il nous semble que, là, c'est un choix qui aurait peut-être pu être fait, qui aurait dû être fait il y a 25 ans, si les arguments étaient bons à l'époque mais, le faire aujourd'hui, on ne pense pas qu'on sauverait une cent là-dedans.

(15 h 40)

La troisième hypothèse, c'est de rapatrier au collégial l'actuelle formation professionnelle du secondaire. Là, on ne vous cachera pas qu'on a fumé plus longtemps sur celle-là, parce que ça fait plusieurs années que, dans le système d'éducation, on dit: Il y a des problèmes d'arrimage entre le collège et le secondaire. Il y a des problèmes de répartition de la carte et des équipements. Il y a des commissions scolaires qui disent: Ça, ça devrait nous appartenir. Des collèges disent: Non, c'est chez nous. Bon. Et ça ne semble pas vouloir se clarifier très, très vite. Donc, de ce point de vue là, n'est-ce pas, en faisant disparaître le patient à un niveau, vous n'avez plus le problème de vous chicaner avec lui parce qu'il est rendu chez vous. Bon. Il faut admettre, de ce point de vue là, qu'il y aurait des avantages sur le plan administratif. Il faudrait cependant régler un certain nombre de problèmes avant. Et on pense qu'on n'est pas capable de les régler. Et, je vous le dis, à partir d'un symptôme que j'appellerais les 16-17 ans, dont je veux vous parler un petit peu.

D'abord, il y a une finalité à l'heure actuelle au secondaire qui correspond à des besoins sur le marché du travail, ce qu'on appelle la catégorie des ouvriers, des ouvriers qualifiés. Il faudrait donc enlever cette finalité-là de l'ordre de l'enseignement secondaire, l'amener au collégial. C'est déjà compliqué d'amener des jeunes à la formation professionnelle du secondaire. On le sait où intervient le

décrochage; il intervient en secondaire IV, là où on entre au professionnel. Si vous leur dites: À partir de demain matin, même pour le même type de formation, ça va être encore plus loin - d'abord, ça peut être plus loin géographiquement qu'à votre école secondaire, mais ça va être plus loin dans le temps, là - on pense qu'on ne réglera pas nos problèmes de décrochage à l'heure actuelle.

Le problème, nous **semble-t-il**, autour de cette question-là de la formation professionnelle - il faut bien en parler un petit peu sans penser qu'on n'est pas à la bonne place, puisque vous êtes ministre de l'Éducation, aujourd'hui - le problème du secondaire, comme celui du collégial - mais je vais en parler à l'égard de la formation professionnelle - c'est que les jeunes ne se rendent pas jusqu'à la formation professionnelle parce qu'on n'a pas diversifié les parcours. On a un seul parcours pour tout le monde, on a un seul type de formation pour tout le monde, qui n'est pas adapté à tout le monde, et on impose le même rythme à tout le monde. Et en plus, on a changé la Loi sur l'instruction publique pour reporter à 16 ans l'âge où on devient adulte pour fins scolaires.

Alors, quel message on fait à un jeune qui trouve ça difficile dans une école parce qu'il n'a pas une réponse à ses besoins, intérêts, talents, dans le curriculum commun? Bien, c'est: Si je peux arriver à 16 ans - des fois, c'est le secondaire III, ça - je vais sacrer mon camp aux adultes et ça va être bien plus facile. Ça, c'est l'illusion. Mais l'illusion, elle vient après le geste. Et le geste, c'est le départ des jeunes. Et quand ce n'est pas du décrochage pur et simple parce qu'ils trouvent ça ennuyant, l'école, ça ne correspond pas à ce qu'ils veulent, bien c'est un décrochage à plus ou moins long terme. Il y a de la difficulté, pour ces jeunes-là, à suivre des cours aux adultes.

Alors, voyez-vous, on dit: Les avantages qu'on aurait sur le plan administratif, on les perdrait sur le plan éducatif. Et c'est comme ça qu'on est arrivé à exclure aussi cette hypothèse-là, ce qui ne veut pas dire que les problèmes d'arrimage et de carte ne restent pas entiers.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le président. Mme la ministre.

**Mme Robillard:** Merci, M. Bisailon. Pourriez-vous me spécifier de façon très claire pourquoi vous jugez le statu quo inacceptable et, donc, en conséquence, vous dites: Il faut des virages importants? Donc, pourquoi ce statu quo est-il inacceptable? Et quels sont, d'après vous, les virages les plus importants à faire?

**M. Bisailon:** Le statu quo fait nécessairement partie du problème. Or, le problème, c'est, entre autres, qu'on n'est pas satisfait - je pense que ça a été dit - du niveau de formation

générale au collège, du niveau de culture que ça donne. Il y a du questionnement qui se fait là-dessus qui est important. Le statu quo, c'est continuer comme ça: le même type de formation générale donnée de la même façon. Alors, on dit: Il y a un virage à l'esprit. Dans les faits, il s'agit, dans ce cas-là, de réactualiser qu'il y a une relation structurée entre la formation technique et préuniversitaire et de préciser des objectifs de formation générale et rendre cette formation-là équivalente, qu'on soit au technique ou au préuniversitaire.

Il y a d'autres choses qui sont d'un plus grand, je dirais, impact comme changements qui, nous semble-t-il, sont nécessaires. Nous, on dit: Il y a lieu d'augmenter l'autonomie des établissements, qui est beaucoup réclamée d'ailleurs, entre autres pour la souplesse dans l'organisation des programmes, mais en contrepartie, il faut une évaluation externe, il faut qu'à quelque part un organisme quelconque témoigne que, selon les objectifs que poursuit un collège dans ses programmes, il atteint une qualité de formation qui rend le diplôme fiable. Il y a un équilibre, une contrepartie à établir. Alors, c'est pour ça que nous, on pense que, compte tenu, bien sûr, de l'argent qui est mis là-dedans, mais aussi de la nécessité dans un système qu'on établisse un lien entre l'autonomie qu'on donne à un établissement et les comptes qu'il doit rendre, à lui-même d'abord, mais aussi à la population, il y a lieu qu'il y ait un organisme externe.

On parle aussi d'une attention aux populations à risque dans les collèges, qui existent, qu'on connaît bien, qui sont de deux ordres. Ce sont les jeunes qui arrivent au collège avec un D.E.S., un diplôme d'études secondaires, mais qui, ou bien n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire ou bien n'ont pas les acquis pour faire des études collégiales. Et ça, ce sont des gens qui, normalement, vont prolonger inutilement, de cette façon, leur scolarisation, et ça coûte cher. On dit donc: Si ces clientèles à risque, on les prenait dès le début dans un trimestre - d'autres ont dit un semestre - et qu'on leur faisait faire un peu d'exploration sur leurs intentions de fréquentation scolaire, ça clarifierait peut-être leur orientation et ils ne passeraient pas des huit, neuf ans - j'emploie des exagérations que j'ai entendues, là, parce que ce n'est pas la majorité dans le système - pour **diplômer**. Alors, on pense que là, des pratiques de soutien au cheminement, c'est des virages qui sont à la portée des établissements, qui ont commencé à être faits, mais qui ne sont pas généralisés.

On pense aussi que, le ministère, les ministères vont devoir gérer l'organisation des services sur l'ensemble du territoire et décider, une fois pour toutes, en termes d'arrimage et même de carte des programmes, que tel cours est de niveau collégial ou secondaire et il va se donner, ou au collégial ou au secondaire, mais pas aux deux, et que telle option, pour des

raisons de rationalisation évidentes, va se donner à telle place et ne se donnera pas à telle autre. Il faut gérer ça, cette offre de service là, en lien, bien sûr, avec le monde du travail.

On pense aussi que, s'il y a plus de monde qui va aux techniques, et il doit y en avoir plus qui vont aux techniques, par voie de conséquence, ça va permettre une meilleure crédibilité, une meilleure organisation des programmes de sciences humaines, qui, à l'heure actuelle, sont les seuls, finalement, qui, par défaut, je dirais, servent d'orientation pour les élèves, de lieu en attendant qu'ils s'orientent. D'ailleurs, on a recommandé dans ce même avis-là - vous l'avez sûrement lu - d'examiner comment ça se fait qu'on arrive à un succès si différent d'un programme à l'autre. Il y a comme une hiérarchisation des programmes qui ne nous apparaît pas normale.

On parle aussi - je termine là-dessus; il y a d'autres choses, mais je prends les grosses affaires - de la souplesse organisationnelle dans l'organisation des programmes. Il y a, à l'heure actuelle, qu'on en prenne conscience beaucoup ou peu, une réalité nouvelle qui va aller en croissant: des adultes qui reviennent en formation et n'ont pas le choix. Ils sont plus nombreux à occuper des emplois que vont l'être les jeunes, d'ailleurs. Quand un adulte revient en formation, lui, il n'a pas... Pour lui, le temps, c'est une denrée précieuse. Il veut être capable d'accéder à une formation collégiale sans qu'on lui dise: C'est à prendre ou à laisser; c'est trois ans ou rien du tout. On en a entendu parler ce matin. On pense qu'il y a moyen d'avoir des formats de formation qui, à condition qu'ils contiennent une partie de formation générale et une partie de formation spécialisée et qui conduisent à une sanction, à un diplôme, puissent faire voir à des adultes qu'il y a de la place pour eux autres dans le système d'éducation, il y a de la place pour un diplôme, mais ça sera peut-être le premier diplôme d'une série ou la première partie d'un diplôme qu'ils pourront continuer plus tard. Et, là-dessus, il faut reconnaître que l'organisation de nos programmes, faite il y a 20 et quelques années, a été faite en fonction des jeunes. Aujourd'hui, la réalité des adultes fait craquer ce corset-là. Bien sûr aussi, l'évaluation institutionnelle. Mais, enfin, les gros morceaux qui supposent des changements, je les qualifierais de la façon dont je viens de le faire.

(15 h 50)

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. Bisailon. Alors, la parole est au député d'Abiti-bi-Ouest.

**M. Gendron:** Merci, Mme la Présidente. Je voudrais également, rapidement, remercier M. Bisailon, président du Conseil supérieur, et toute son équipe. Vous aussi - vous avez probablement les ressources nécessaires pour le faire - vous avez produit un mémoire qui doit

nous alimenter tout au cours de ce débat parce qu'il s'agit là d'un mémoire important. Je veux quand même rappeler à la ministre qui, correctement... J'aimais sa question, mais elle semblait s'étonner un peu de ce que vous étiez les seuls à jeter sur la table les trois hypothèses qu'elle vous a demandé d'analyser. Alors, c'est un peu normal. Il n'y a pas beaucoup d'instances qui sont sous la responsabilité de la ministre de l'Enseignement supérieur et vous l'avez indiqué vous-même quand vous avez rendu public votre excellent mémoire. Dans son intitulé «L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI<sup>e</sup> siècle», le Conseil supérieur de l'éducation répond à une demande expresse de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science concernant la double structure actuelle de l'enseignement supérieur, et ainsi de suite.

Moi, je veux juste vous dire, d'entrée de jeu, que j'avais lu également, aux pages 156 et suivantes, que vous avez évalué les trois autres hypothèses que le gouvernement, sans le dire ouvertement, a eues par la tête ou à l'idée. Moi, en ce qui me concerne, je trouve que votre analyse est assez succincte à ce chapitre des trois hypothèses sur la table, mais elle me convient parfaitement. Et ce n'est pas pour rien que rapidement vous arrivez aux pages suivantes en disant: Nous, on a décidé de refaire le choix des cégeps et il s'agit juste de prendre les virages nécessaires requis. Et là, par contre, c'est tout un virage qu'il faut prendre. Et là, dans les pages suivantes, vous l'exprimez très bien.

Deux autres commentaires sur votre mémoire. Je pense que, globalement, il est assez bien articulé, pas assez précis à certains égards. Cependant, vous touchez sûrement des choses qui recourent ceux et celles qui sont peut-être plus directement impliqués au collégial. La Fédération des collèges, entre autres, disait de votre mémoire que, globalement, ça correspond à l'analyse qu'ils en font et on les questionnera quand ils seront là, et la fédération nationale des enseignants, la CSN, disait à peu près la même chose de votre mémoire. Ils étaient quand même assez élogieux de votre mémoire, et plus, votre rapport, parce que ce n'est pas juste un mémoire, c'est quand même un rapport très étoffé, très articulé qui touche l'ensemble de l'éducation postsecondaire.

Vous avez fait un plaidoyer en faveur d'une accessibilité aux études supérieures et on doit vous en rendre justice. Bravo! Il y a cependant une couple de choses que je voudrais apprécier avec vous. D'entrée de jeu, moi, je suis un peu étonné, avec d'autres... D'ailleurs, c'était le cas de Mme Bissonnette, que j'aime bien citer pour les questions éducatives et d'autres questions aussi, mais comme ça, c'est passé, on va en rester aux questions éducatives aujourd'hui. Dans un éditorial très bien fait où on dit que l'éducation est en panne, Mme Bissonnette dit ceci de

vous autres: «Sans les pouvoirs ou les moyens d'une commission d'enquête, le Conseil supérieur de l'éducation laisse intacte la question qui hantera tous les lecteurs de son dernier rapport sur l'enseignement supérieur, une stridente alarme camouflée sous un flot de mots trop réguliers. Pourquoi?» Je ne porte pas nécessairement de jugement sur les mots qu'elle a choisis, mais, sur la question suivante, j'aimerais ça vous entendre: Pourquoi le Québec *traîne-t-il* encore d'une façon aussi lamentable, un quart de siècle après avoir bâti un système passablement complet d'éducation et y avoir investi pas mal de ressources? Parce que, je le répète toujours: À se regarder, des fois, on ne s'aime pas trop, mais à se comparer, on se console vite. On a quand même passablement mis de ressources en éducation. Et là, ma question précise: Pourquoi vous n'avez pas regardé ça et pourquoi on se ramasse encore avec le taux de fréquentation scolaire, en particulier des jeunes de 16, 17 ans, là, le plus bas au Québec et, évidemment, le plus bas au Canada? C'est-à-dire que le Québec a le taux le plus bas au Canada et on est un des taux dans le monde les plus bas pour les 16, 17 ans. Pourquoi ces deux questions-là... Vous avez des ressources. C'est des questions que vous connaissez bien, vous, M. Bisailon, dans les fonctions que vous occupez actuellement et dans celles que vous avez déjà occupées antérieurement. Pourquoi vous n'avez pas regardé ça d'une façon un peu plus précise? Ça serait éclairant d'avoir votre point de vue là-dessus.

**M. Bisailon:** Bien, on les a examinées et on a des bouts de réponse là-dedans, parce qu'on n'a pas toutes les réponses, mais je dirais essentiellement que c'est à la fois vrai et pas vrai; en tout cas, pas vrai maintenant.

**M. Gendron:** C'est rare, pourtant, que vous parlez de même.

**M. Bisailon:** Non. Mais je vais vous expliquer.

**M. Gendron:** O.K.

**M. Bisailon:** C'est vrai, d'un point de vue, qu'on a des retards. Mais, quand on dramatise la nécessité d'augmenter les taux de scolarisation, ce n'est pas seulement pour combler un retard. C'est pour ne pas en générer un, parce qu'on pense que, d'ici 10 ans, si on ne fait pas ces pas-là, on va être doublement en retard, et à tous les ordres d'enseignement. Il y a les deux réalités.

Maintenant, la question précise que vous posez, c'est... Ça fait longtemps, 25 ans. Les premiers finissants de cégep, les premiers finissants, dans le premier cégep, aujourd'hui sont parents d'enfants du secondaire. Ça ne fait pas si longtemps que ça! Je pense qu'il faut se

dire que c'est peut-être ça, la principale illusion que nous avons entretenue: qu'ayant construit des équipements et des infrastructures, qu'ayant fait accéder généralement les gens au secondaire, et même au collégial, la réforme était terminée.

La culture de formation dans une société, ça ne se fait pas en 25 ans, définitivement, ce n'est pas vrai. Et, de ce point de vue là, ça s'explique, des phénomènes comme ceux qu'on a. Ils ne sont peut-être pas plaisants à regarder, mais ça s'explique. Ce n'est pas juste par mauvais choix que ces choses-là arrivent. Mais en même temps il faut dire aussi, pour employer un langage qu'on a déjà connu dans d'autres fonctions, qu'on est aussi victimes de nos propres turpitudes. On a vécu, je pense, au Québec, de façon accélérée, par l'arrivée de tout ce monde-là à l'école qui n'y était jamais venu, on a reçu, comme une claque culturelle, la diversité des clientèles, puis on s'en est rendu compte un petit peu tard. Les institutions réagissent toujours en retard à ce qui se passe dans la culture. Et, aujourd'hui, il n'est pas surprenant de voir qu'au collégial, par exemple, on a mis en place une série incroyable de mesures de soutien pédagogique, puis qu'à l'université ce n'est pas encore aussi répandu, parce que la vague, voyez-vous, la vague est rendue au collégial, là.

Au secondaire, on n'a pas tout appris, par exemple, de ce qu'on aurait dû apprendre. On a maintenu le bon curriculum commun pour tout le monde. Puis on est surpris, après ça, que le monde sorte par toutes les portes. C'est des phénomènes de système qu'on essaie d'expliquer qui font qu'on n'est pas pire, relativement, que d'autres sociétés, mais qu'on pourrait le devenir si on ne fait pas attention. Notamment, les 16-17 ans - il faut les situer au moment où ils se produisent au Québec, parce que je vous l'ai dit, à 18 ans, on se retrouve dans la même situation que les autres provinces. Elles connaissent ça, elles, à 18 ans ce qu'on connaît à 16-17. Mais ce qui est grave, c'est que, nous, on le connaît à 16-17, parce que c'est un âge trop important.

**M. Gendron:** Bien, M. Bisailon, juste un commentaire. Je tenais à ce que vous le rappeliez, ce que vous venez de faire. Moi, pour avoir vécu une expérience personnelle d'enseignement au niveau secondaire, je connais effectivement le niveau secondaire en éducation plus que les autres pour y avoir oeuvré pendant de nombreuses années. Je pense que vous touchez un point important, et je sais qu'on est ici pour regarder l'enseignement collégial. Je sais ça. Mais ce n'est pas cloisonné avec une étanchéité, là, extrême. Alors, il faut regarder ceux qui nous arrivent puis ceux qui ne viennent pas, puis pour quelle raison ils ne viennent pas, celles et ceux qui abandonnent. Je pense que vous avez raison de toucher le drame de la même offre de couloirs au secondaire pour tout le monde, en gros.

Ça, ça fait qu'on se prive de sujets pour une scolarisation qu'ils prendraient éventuellement, si on leur offrait une alternative qui correspond plus à ce qu'ils sont, et je tenais à ce que vous le rappeliez. Merci.

Deuxième question que je voudrais vous poser. Dans votre mémoire, à la page 132, c'est-à-dire, pas le mémoire, mais le rapport de fond, là, au plan administratif, vous convenez de la nécessité d'accroître l'autonomie des cégeps. Et là vous ajoutez que cette autonomie-là devrait cependant être assortie de mécanismes qui permettront de trouver des solutions à la gestion des autorisations de programmes et à l'arrimage entre les ordres d'enseignement. J'aimerais savoir. À votre avis, quel mécanisme serait le plus efficace? Première question. Puis, deuxièmement, j'aimerais ça, que vous soyez un peu plus explicite sur la notion que vous accoliez à accroître l'autonomie des cégeps, selon vous. (16 heures)

**M. Bisailon:** Bon. Déjà, même si ce n'est pas très connu, il y a beaucoup de collèges qui donnent en exclusivité des programmes nationaux ou qui... Ils sont très peu à en donner. Donc, il y a déjà là une proximité, je dirais, entre ces collèges-là et le marché du travail pour assouplir les formats de programmes. Ce qu'on souhaite, nous, c'est que... On a entendu le message des établissements qui disent: Donnez-nous plus d'autonomie, on va faire un service plus souple. On a entendu ce message-là. On a dit: C'est correct, particulièrement par rapport à l'éducation des adultes - ce dont je vous parlais tantôt - les formats de programmes, ça se fait mieux, ça risque de se faire mieux comme ça. Mais, en contrepartie, on ne voudrait pas faire disparaître ce qu'on appelle, nous, la dynamique d'un réseau qui fait que quand un jeune ne trouve pas d'accueil à une place il peut en trouver dans un autre établissement du réseau. Ça, on ne peut pas laisser ça à chacun des établissements, un par un.

Je vais vous donner un exemple qu'on n'est pas capables, nous, d'inventorier au complet, mais il y a quelque chose, il y a un message là-dedans qu'il faudrait fouiller un petit peu plus. En 1991, dans les collèges de la région métropolitaine regroupés dans un organisme qui s'appelle le SRAM, le Service régional d'admission du Montréal métropolitain, je pense, 41 % des demandes d'admission au collégial étaient au technique. Au bout du processus, 33 % étaient inscrits. C'est une perte de 7 % à 8 % et, ça, c'est constant depuis 1982. Bien, vous allez me dire: C'est parce que tout le monde veut aller dans les mêmes programmes. Possible, mais peut-être qu'il y a du monde qui ne sait pas qu'il existe d'autres programmes techniques. C'est le problème d'orientation dont je parlais tantôt. Peut-être qu'on veut maintenir aussi à certains endroits une crème x, y de qualité et qu'on pourrait accepter plus de monde parce qu'il y a

des places de disponibles. Je ne le sais pas, mais il y a là un phénomène qui montre, je pense, qu'il faut que le comportement de réseau demeure si on veut que l'accessibilité veuille encore dire quelque chose, particulièrement lorsqu'on parle du technique. Il y a un problème d'aiguillage qui se fait. Alors, c'est pour ça qu'on dit: L'État doit veiller à ce que cette accessibilité-là ne soit pas compromise parce qu'elle donnerait, par ailleurs, plus d'autonomie nécessaire aux établissements.

**M. Gendron:** Là-dessus, Mme la Présidente, je poursuivrai un peu parce que je trouve que vous touchez... Encore là, vous avez répondu à la demande de la ministre de fixer des beaux objectifs de scolarisation pour chacun des ordres d'enseignement dans le futur et, sincèrement, là, il n'y a pas de jeu de mots, je trouve qu'on peut vous féliciter pour votre beau programme. Je suis loin d'être garanti qu'on va atteindre les objectifs si, entre autres, vous ne vous penchez pas et vous ne nous instruisez pas de ce que vous croyez être un début de mécanisme assez - on va employer l'expression comme il se doit - insidieux pour contrer la scolarisation ou les objectifs de scolarisation. Je fais référence particulièrement à ce qui commence à être assez sérieux, entre autres dans la région métropolitaine, c'est les contingentements: les contingentements au niveau universitaire et les contingentements au niveau collégial.

Commencer à continger au niveau collégial, là, il faut vraiment se prendre pour d'autres, selon moi, pour dire: Écoute, il n'est pas question que tu ailles là-dedans, et refuser des bons dossiers de jeunes qui ont d'assez bonnes notes pour être admis ou admises au collège. On a probablement peur de l'évaluation de **L'actualité** en termes de critères de performance dans certaines universités et dans certains collèges, mais ce n'est pas bien, bien correct que les cégeps commencent discrètement à jouer à ça et à avoir ce qu'on appelle un courant très, très présent qui tend concrètement à restreindre l'accès aux études collégiales et universitaires. Là, nous autres, on va se parler pendant des heures de beaux objectifs de scolarisation à atteindre - c'est normal et c'est louable - mais, durant ce temps-là, le gouvernement dirait: Bien, écoutez, au nom de l'autonomie des universités ou des collèges, ils contingentent comme bon leur semble. J'aurais aimé ça avoir votre point de vue là-dessus. Vous, avez-vous peur de ce phénomène-là? Faut-il arrêter ça? Pourquoi pensez-vous que c'est justifié ou que ça ne l'est pas?

**M. Bisailon:** Il y a beaucoup de questions dans votre question, mais elle est importante parce que vous mettez le doigt sur ce que j'ai appelé, dans ma présentation, un début de problème d'accès au collégial dont la ministre,

d'ailleurs, nous avait entretenu lors de son passage au Conseil. Là, il faut faire beaucoup de nuances. Je ne veux pas en faire trop pour qu'on ne se comprenne plus, mais il faut dire des choses qui sont différentes parce que, sous ce terme que j'emploie...

**M. Gendron:** Comme ce n'est pas un avis que vous produisez, ne soyez pas trop fragile sur les mots. Dans vos avis, vous y allez avec énormément de circonspection, et tout ça, mais, là, entre nous, parlez-nous franchement.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Gendron:** Non, non. Les micros restent ouverts, puis il n'y a pas de cellulaire, il n'y a pas de problème.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Bisailon:** Ce n'est pas parce que je ne veux pas parler franchement, c'est parce que je ne veux pas tourner les coins trop carrés. Il y a la question que vous avez soulevée qui est un début de problème d'accès à des programmes techniques. Il y a ce qu'on appelle les cégeps de premier, deuxième, troisième tour. Les cégeps ne sont pas tous dans la même situation. Il y a des cégeps qui se ramassent avec des étudiants qui ont été refusés partout, partout. Bon. Eux, là, ils ont les mêmes ressources pour mener ces gens-là à la diplomation qu'un autre cégep qui accepte juste des gens qui ont 80 % de moyenne en montant. Il y a là un problème d'équité dans l'accès au diplôme, donc dans la réussite scolaire. Mais il y a un autre problème insidieux, je pense, qui commence à pointer. C'est le problème de l'accès qualitatif au collégial et qui explique en particulier des pratiques de système comme celles dont vous parlez.

Vous savez qu'actuellement au secondaire on peut obtenir un diplôme d'études secondaires à partir de 130 crédits et jusqu'à 180 crédits, et les deux sont un diplôme d'études secondaires. Beaucoup de gens prétendent que, quand un tel écart existe, ça commence à être un écart qualitatif, même si tous les diplômes portent le même titre, un titre uniforme. Bon. Actuellement, ça prend 44 crédits obligatoires de formation générale au secondaire, puis c'est correct comme ça, là, pour obtenir un diplôme d'études secondaires. C'est dans la valeur ajoutée qu'on commence à différencier les diplômes, mais ça ne paraît pas.

Alors, bien, qu'est-ce qui se passe? On dit: Normalement, un diplôme d'études secondaires, ça doit sanctionner l'atteinte de tous les objectifs de formation générale. Manifestement, les gens ne croient pas ça. Les gens ne croient pas que, quand il y a un écart comme ça, on sanctionne les mêmes objectifs. Et, manifestement, les gens pensent qu'il y a un écart entre le D.E.S. officiel

puis le D.E.S. réel. Qu'est-ce que ça produit? Ça produit des pratiques de système qui n'étaient pas voulues au départ mais qui maintenant interviennent dans les collèges: des indicateurs de prédictibilité de succès; tel type de comportement scolaire, c'est plus garant de succès que tel autre dès le secondaire; des cégeps de premier, deuxième, troisième tour; le bulletin de secondaire IV - le bulletin de secondaire IV! - comme entrée au collège, alors qu'il reste encore un an et demi à faire pour le jeune au secondaire... Vous voyez ce genre de problèmes d'accès qui montrent, à mon avis, puisque vous voulez qu'on parle franchement, là, qu'on n'est pas sûrs que ce soit fiable, ce qui se passe au secondaire. Mais faisons attention, l'université dit la même chose du diplôme d'études collégiales.

**M. Gendron:** Merci. Il me reste un peu de temps?

**La Présidente (Mme Hovington):** Une minute et demie.

**M. Gendron:** Une minute et demie. Alors, moi, c'est court, c'est M. Bisailon qui est long. Ce n'est pas vrai. Je vous remercie beaucoup. Ce n'est pas vrai, M. Bisailon, c'est une «joke».

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Gendron:** Sur les frais de scolarité, M. le président du Conseil supérieur, moi, je ne peux pas revenir là-dessus parce que c'est drôle, on dirait que vous avez copié la phrase du Conseil des collèges, parce que, à ce que je sache, ces deux instances, même si elles doivent donner des avis à la ministre, elles sont complètement autonomes. Alors, à la page 156, vous avez dit: Sur les frais de scolarité, il faut maintenir et étendre la gratuité au collégial. Je vous félicite, sauf que je n'aime pas votre petit bout de phrase, là. Vous considérez, vous autres aussi, que ce serait une solution de dernier recours. Alors, est-ce que ça vous a échappé?

**M. Bisailon:** Non, ça, c'est une citation qu'on a faite du Conseil des collèges.

**M. Gendron:** Vous avez raison!

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Gendron:** Vous avez tout à fait raison, mais là ça me rassure.

**Une voix:** On a le droit de les citer, quand même! C'est un hommage qu'on leur rend.

**M. Gendron:** Plus sérieusement, dans votre recommandation sur les mêmes frais de scolarité - ça va être court - vous avez ajouté, et je

trouvais que c'était une suggestion très intéressante, que, pour ce qui est des études à temps partiel... Parce que ça fait longtemps qu'on évoque que, pour les études à temps partiel de celles et ceux qui feront des études collégiales, on puisse envisager, pour eux aussi, d'avoir une certaine forme d'aide. Et, vous dites: On serait d'accord pour maintenir la gratuité des études pour le régime d'études à temps complet et à temps partiel, pour les étudiants et étudiantes, jeunes ou adultes, dans la mesure où ils s'inscriraient dans des programmes reconnus d'intérêt national. Dans votre suggestion, qui déciderait ça?

M. Bisailon: Ah bien, c'est les programmes qui mènent à un diplôme. Quand on dit à quelqu'un: Tu peux venir au collège, jeune, adulte, à temps plein, à temps partiel, et tu poursuis un programme de formation qui mène à un diplôme, ça ouvre, à notre avis, au même type de soutien financier.

(16 h 10)

**M. Gendron:** O.K.

**M. Bisailon:** Et on pense aux adultes en particulier, bien sûr, quand on parle de ça.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. M. le député de Rimouski, vous avez une question?

**M. Tremblay (Rimouski):** Oui, Mme la Présidente, je voudrais juste rappeler à mon collègue de l'Abitibi qui cite souvent, à plusieurs reprises depuis ce matin, les éditoriaux de Mme Lise Bissonnette... Oui, elle l'a fait deux fois... Dois-je vous dire qu'elle a déjà mis en cause notre capacité à siéger à cette commission...

**Une voix:** Ha, ha, ha!

**M. Tremblay (Rimouski):** ...et j'ai cru comprendre que vous étiez dedans?

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Tremblay (Rimouski):** Ceci dit, Mme la Présidente...

M. Gendron: Elle ne voulait pas faire de personnalités.

**M. Tremblay (Rimouski):** Ceci dit, Mme la Présidente, moi, au niveau du rapport du Conseil supérieur de l'éducation - tous les conseils, le Conseil des collèges, le Conseil supérieur de l'éducation, le Conseil des universités - je trouve ça très intéressant. Vous nous donnez des excellents rapports. Ce n'est pas pour vous flatter, parce que je veux vous questionner là-dessus, là.

Dans les objectifs que vous fixez, il y en a un, forcément, que vous avez mis le premier,

c'est l'objectif qualitatif en vue d'une solide formation. Et vous l'avez mis en premier, je suis bien heureux de le voir là, en premier. Ça, c'est très important. Deuxième objectif, il y a l'objectif quantitatif de scolarisation. Et, lorsque j'arrive à la page seconde: «Il nous faut absolument reconnaître la nécessité d'un enseignement supérieur de masse», là, j'ai un peu un problème parce que qu'est-ce qu'on fait, là? Est-ce qu'on va diplômé à outrance ou bien on va viser l'excellence? C'est une question sur laquelle j'aimerais bien vous entendre parce que, moi, ça m'intrigue. On n'est tout de même pas pour commencer à diplômé et puis à diplômé. Il faut avoir de l'excellence, à mon sens. Il faut viser le plus possible cette excellence, les meilleurs diplômés possible.

Une autre chose m'intrigue. Ce matin, le Conseil des collèges nous est arrivé, il a dit: Les collèges accueillent sans sélection tous les élèves qui ont un diplôme d'études secondaires. Qu'ils aient eu des résultats scolaires forts ou faibles, pas d'importance, tout le monde est admis au collège. Puis, là, on ne s'en occupe plus après ça. Il faudrait peut-être les répartir et voir comment on peut les encadrer. Je voudrais vous entendre au niveau de la diplomation. Est-ce que c'est votre visée, à tout prix, tous azimuts, qu'on diplômé? C'est quoi, votre «feeling»?

**M. Bisailon:** Vous savez bien que non!

**M. Tremblay (Rimouski):** Non.

**M. Bisailon:** Mais, quand même! Sur l'autre question, la deuxième question, il faut quand même dire que, quel que soit le contenu d'un diplôme d'études secondaires... Mettons-nous dans la peau d'un jeune du secondaire qui obtient son diplôme d'études secondaires; il a le droit d'accéder à l'enseignement collégial. Le problème, c'est ce qui s'est passé avant. Ce n'est pas lui qui doit payer pour ça, même si, de toute façon, il paie parce que, quand il n'a pas ce qu'il faut pour suivre des études collégiales, bien, il a des... Bon.

Sur la première question, on espère que ce message-là ne sera pas entendu de la façon dont vous en avez parlé: que ça serait plus facile de diplômé beaucoup de monde si on réduisait la qualité parce que le niveau de compétence qui est exigé aujourd'hui, la crédibilité des institutions, du système, ça se retournerait contre lui, de toute façon. Et je ne pense pas que ça soit l'intention de personne. Ce qu'on a voulu dire, c'est deux choses, et il faut jouer sur les deux tableaux à la fois: une meilleure qualité, une meilleure garantie de qualité - c'est pour ça qu'on a parlé d'évaluation - mais il faut admettre que ça va prendre plus de monde dans l'enseignement supérieur, compte tenu des besoins de la société. Alors, il faut jouer sur les deux tableaux. C'est exigeant.

**M. Tremblay (Rimouski):** Dans les 54 recommandations que votre rapport contient, vous parlez beaucoup d'encadrement, de ce qu'on appelle «des objectifs stratégiques pour soutenir les cheminements des étudiants». Sauf que, quand je regarde ça, vous parlez beaucoup d'encadrement, puis de la structure, mais les professeurs vous ne les touchez pas, là; on n'en entend pas parler. Puis, eux, ils dispensent des enseignements, là. Moi, je ne sais pas, j'ai des enfants qui sont passés par ces écoles-là, puis, à un moment donné, souventefois, ils arrivaient à la maison et ils disaient: L'école est plate - pour donner une expression vulgaire. Alors, si l'école n'est pas intéressante, qu'est-ce qu'on fait? Si on est capable d'intéresser nos jeunes, puis de les garder à l'école... Moi, je suis allé visiter l'Atelier jeunesse 01, dans mon coin. C'est tous des décrocheurs, ça. Bien, ils sont retournés à l'école dans l'Atelier jeunesse 01, puis ils aiment ça, puis ils avaient lâché l'école. Alors, ça ne vous intrigue pas un peu? Ça ne vous pose pas des questionnements?

**La Présidente (Mme Hovington):** M. Bisailon.

**M. Bisailon:** Oui, c'est pour ça qu'on disait tantôt qu'il y a des causes du décrochage qui sont internes à l'école, aux ordres d'enseignement et à ce qui se passe là.

Quant aux enseignants dont vous parlez, moi, je pense que la qualité du personnel n'est pas remise en cause et n'a pas à être remise en cause. Ce qu'on dit, nous je pense que c'est dans l'avant-dernier chapitre, le chapitre 7 c'est: Quand tu enseignes à des jeunes de 16, 17, 18 ans au collégial, tu dois avoir des pratiques pédagogiques qui tiennent compte de ce qu'ils sont. On ne doit pas t'obliger à faire des études en pédagogie avant de t'embaucher, mais on devrait te dire en t'embauchant que tu as besoin d'expérience pédagogique, parce que ce n'est pas juste la capacité d'enseigner une discipline qui est importante, c'est d'enseigner à des jeunes telle discipline.

L'autre chose qu'on dit aussi, même si ce n'est pas aussi évident, là, que la question que vous posez, c'est: Quand on parle de l'orientation, ça ne doit pas être un service seulement. Ça doit traverser toutes les activités, dont l'enseignement. Ça devrait faire partie de la conception que se font les enseignants de leur tâche à savoir que, lorsqu'ils enseignent, ils peuvent aider un étudiant à s'orienter ou lui nuire.

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

**M. Gendron:** Oui. Je voudrais peut-être revenir sur le financement. Je trouve, encore là, que vous faites bien de faire une relation entre

une série d'objectifs que vous avez souligné qu'il serait souhaitable que nous atteignions comme société, comme collectivité. Et plus concrètement vous dites ceci, M. le président: Accès, cheminement, diplomation constituent trois vecteurs à considérer d'une manière complémentaire dans le financement de l'enseignement supérieur. Et là vous dites que le Conseil met de l'avant des paramètres de financement qui tiendraient compte à la fois de ces trois vecteurs-là. Il me semble, à moi, puis ça se peut qu'il y ait des choses qui m'aient échappé, là, que je n'ai pas vu très concrètement ces paramètres que vous voudriez que le gouvernement retienne. Est-ce que vous pourriez nous indiquer un peu plus clairement ou précisément à quels paramètres vous faites précisément allusion?

**M. Bisailon:** Vous avez raison, et cherchez-les pas... Ils ne sont pas dans cet avis-là. Ne cherchez pas de façon concrète ce que ça veut dire, parce que ce n'est pas dans l'avis.

**M. Gendron: O.K.**

**M. Bisailon:** Ce qu'on a voulu faire, parce qu'il faut toujours se rappeler la commande qui nous était passée, là, la demande qui nous était passée... Quels objectifs? Puis la structure «est-u» la bonne? Nous, on a ajouté: Ça prendrait peut-être des moyens, il faudrait peut-être examiner un certain nombre de moyens. Quand on est arrivés au financement, on a constaté un certain nombre de phénomènes, et le principal phénomène constaté, moi, je dirais, c'est qu'on ne tient pas beaucoup compte, dans nos règles traditionnelles de financement, du fait que la plus importante des activités, ça se passe dans le cheminement de l'étudiant; pas juste quand il arrive, en termes de nombre de places, puis tout ça, et pas juste quand il diplôme ou s'il diplôme, mais il faudrait faire attention parce que, et nous l'avons dit, les établissements ne sont pas dans la même situation par rapport à ça. J'irais jusqu'à prétendre, par exemple, qu'une région où il y a un écart, dans la moyenne générale de diplomation, de 40 %, est en plus grande difficulté pour diplômer le même nombre d'élèves qu'une région qui est en haut de la moyenne et que, donc, ça devrait paraître dans le financement. C'est ça qu'on dit. Des paramètres, ce n'étaient pas des mécanismes ni des moyens.

**M. Gendron:** Ça va. J'aurais une autre question et je veux savoir si ça vient de vous. Moi, j'ai cru voir, là, que vous aviez dit que, pour les jeunes de 15 à 20 ans, vous trouviez ça un petit peu curieux qu'il y en ait un aussi grand nombre qui soient incertains quant à leur choix d'études. Et c'est une des raisons pourquoi constamment nos jeunes changent de programme. Ça expliquerait ce qu'on appelle, dans le jargon populaire, «les traîneux de pieds ou de savates»,

là, dans le sens que ça prend trop de temps à terminer leurs études. Est-ce que c'est une affirmation qui vient de vous? Et, si oui, lorsque vous portez le jugement, selon moi, de mettre plus d'argent dans ce qu'on appelle le support au cheminement de ces jeunes-là, avez-vous des suggestions très, très concrètes et pratiques qui devraient être retenues?

**M. Bisailon:** Oui. L'expression «traînage de savates», ça ne vient sûrement pas de nous.

**M. Gendron:** Non, non, ça, je suis sûr. Ça, je suis certain.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

(16 h 20)

**M. Bisailon:** Il y a deux phénomènes là-dedans. D'ailleurs, vous regarderez dans les tableaux combien il y a de diplômes après deux sessions, après deux années, mettons - un préuniversitaire, ça dure deux ans - combien de diplômes après deux ans, combien après quatre ans, combien après cinq ans, six ans, sept ans. Et on constate - même chose pour le technique - que, quand on double la période de fréquentation, on double la diplomation. Il n'y a donc pas juste des folies dans le fait de prendre un peu plus de temps, parce que, compte tenu de l'âge, compte tenu aussi que le jeune, des fois, n'a pas eu accès au secondaire à beaucoup d'exploration de ce qu'il veut faire, compte tenu du fait qu'il y en a qui ne sont pas prêts à entreprendre des études collégiales... On avait fait, l'an passé, un avis sur les populations étudiantes en enseignement supérieur; 28 % des jeunes nous disaient: Une fois rendus à l'université ou au collège, on n'était pas prêts, on n'avait pas ce qu'il fallait. Donc, ça explique un certain nombre de détours. Si les détours mènent à de la diplomation, ce n'est pas des mauvais détours.

Mais, à un moment donné, on attrape le rendement décroissant - pour employer une expression qui est connue dans d'autres milieux - et là on se dit: Bon, si on diplôme zéro, zéro, zéro virgule quelque chose de 1 % après 10 ans, il n'y a peut-être plus d'argent à mettre là-dedans. Il y a une limite, à un moment donné, où on s'aperçoit bien que ça n'a pas de bon sens. Et là on dit: Pourquoi ne pas financer plutôt au départ, à l'entrée au collège, là où la première session - ça a été dit ce matin, avec raison - est névralgique pour les abandons, et là aussi où on peut, je pense, saisir la situation exacte des jeunes? Je l'ai dit tantôt: deux types de jeunes ne fonctionnent pas comme le flot régulier, c'est ceux qui ne savent vraiment pas pourquoi ils sont là - et, généralement, ils sont en sciences humaines et nuisent par le fait même aux programmes de sciences humaines - et ceux qui n'ont pas ce qu'il faut. Alors, là, on a dit: Une session, peut-être, d'exploration; on sauverait

peut-être, au bout de la ligne, deux, trois ans de fréquentation.

**M. Gendron:** Une dernière petite question, très rapide, pour des raisons de temps. Vous avez employé, à un moment donné, l'expression que vous souhaiteriez que les cheminements soient plus souples au niveau collégial. J'ai de la misère à saisir. Je connais la notion de «souple», mais quand on l'applique à des cheminements plus souples, je ne comprends pas trop ce que vous voulez signifier concrètement.

**M. Bisailon:** On parlait, d'une part, des programmes. Je vous l'ai dit tantôt, ce n'est pas très souple quand il y a une seule sorte de programme qui mène à un diplôme reconnu, et que c'est trois ans, et que c'est à prendre ou à laisser. D'abord, il y avait ce type de souplesse dont on parlait. Cette souplesse-là implique aussi qu'en amont - pour employer des mots qu'on aime beaucoup ces jours-ci - on reconnaisse les études antérieures des gens et leurs acquis lorsqu'ils arrivent - on éviterait peut-être des exigences inutiles - et, en aval, quand on donne une sanction, qu'elle ne soit pas finale mais qu'elle puisse permettre de poursuivre des études, parce que ce n'est pas tout le monde qui s'en vient là pour faire tout le trajet.

Il y a de la souplesse aussi dans la dynamique, je dirais, des champs professionnels existants. Il y a des champs professionnels qui évoluent et il y a de nouveaux champs professionnels qui arrivent aussi. Et on dit: Il faut examiner la situation réelle sur le marché du travail et revoir les exigences par la suite. Il y a des gens qui nous disent: Nous, si on examinait à la loupe certains champs professionnels, en particulier ceux qui ne sont pas régis par les corporations, où on a moins de choix, peut-être qu'on arriverait à dire que ça prend 80 crédits. Dans certains cas, au lieu de 90, mais peut-être qu'on arriverait à dire que ça en prend 100 dans d'autres au lieu de 90. Mais, à l'heure actuelle, c'est tel type de... Bon.

Alors, voilà, c'est la durée des programmes. Il faut se dire aussi que c'est une formation initiale, même si c'est un diplôme d'études collégiales.

**M. Gendron:** Merci.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Mme la ministre.

**Mme Robillard:** M. Bisailon, nous sommes restés marqués par les objectifs quantitatifs du rapport Parent concernant le taux d'accès des jeunes à l'enseignement technique versus l'enseignement préuniversitaire. Le 60-40 est toujours très présent à notre mémoire. Quels sont les nouveaux chiffres de l'avenir, en termes de répartition, pour nos jeunes?

**M. Bisailon:** Le 60-40 du rapport Parent est inversé, d'abord, dans la réalité, mais ce n'est pas vrai, parce que ce n'est pas vrai qu'il y a 60 % au préuniversitaire et 40 % au technique; c'est un petit peu plus fort que ça, quand on creuse vraiment les chiffres. C'est déjà plus... Nous, ce qu'on pense, c'est qu'il faudrait arriver à une proportion de 50-50. Mais c'est l'analyse des besoins sur le marché du travail et la façon dont semblent se développer les sociétés à l'heure actuelle qui nous font dire ça. On ne prétend pas à la rigueur scientifique, mais on pense qu'on devrait tendre vers ce genre d'équilibre-là si on veut s'assurer que les gens aient une formation qualifiante, qui leur permette aussi de s'insérer sur le marché du travail, ce qui est un gros déplacement.

**Mme Robillard:** Parfait. Tantôt, vous avez souligné un aspect qualitatif de l'accès au collégial de par le problème de la fiabilité du D.E.S., du Diplôme d'études secondaires. Quelle est votre recommandation, quelle est votre solution par rapport à ce problème?

**M. Bisailon:** On ne pouvait pas la faire dans cet avis-là, parce que...

**Mme Robillard:** Vous allez en faire un autre?

**M. Bisailon:** Non, non, mais c'est parce que l'avis portait sur les objectifs de scolarisation en enseignement supérieur - on ne voulait pas régler les problèmes du secondaire là. Mais je vous ferai remarquer que le Conseil a publié au moins trois ou quatre avis sur cette seule question...

**Mme Robillard:** Oui.

**M. Bisailon:** ...et on va... Dans le passé, sur cette seule question de la diversification des voies au secondaire, avec peu de succès, je dois dire... Je m'adresse à vous en tant que...

**M. Gendron:** C'est la ministre de l'Éducation.

**M. Bisailon:** À plusieurs ministres de l'Éducation successifs, puisque ça fait au moins 10 ans qu'on parle de ça au Conseil. Mais je vous dis tout de suite que, dans le rapport annuel que nous préparons à l'heure actuelle, on pense que c'est une question incontournable et on l'a mise au menu, entre autres, en termes de curriculum et d'organisation scolaire.

**Mme Robillard:** Est-ce que vous avez aussi un message concernant la diversification des voies de formation au secteur préuniversitaire? Vous avez donné beaucoup d'exemples sur la formation technique, je ne vous ai pas entendu

parler du secteur préuniversitaire.

**M. Bisailon:** Le secteur préuniversitaire, c'est la première partie, quand on regarde ça comme il faut, d'une formation qui va durer cinq ans, normalement; c'est deux ans plus trois ans. Donc, la diversification des voies, outre ce que nous avons dit tantôt des élèves non préparés ou pas suffisamment préparés, ça concernait aussi les jeunes au préuniversitaire. Nous, ce qui nous inquiète dans le moment, c'est que la crédibilité des programmes de formation préuniversitaire devrait atteindre des standards aussi élevés que ceux des programmes techniques, mais cette crédibilité-là est entachée d'une fréquentation par des jeunes qui sont là en attendant, d'une part, d'être prêts à choisir une orientation, en attendant que leur place soit disponible au technique ou en attendant d'avoir ce qu'il faut pour faire des études supérieures. Et on se dit, nous, que si on détachait ces gens-là pour leur faire suivre un programme général au collège, d'une session - ce que je disais tantôt - on pourrait, après ça, réhabiliter, je dirais, l'égalité de formation qui se donne en sciences humaines, par exemple, ou en arts et lettres, comparativement aux sciences de la nature et permettre que les groupes d'étudiants soient plus homogènes, entre guillemets, en termes de préparation suffisante. C'est dans ce sens-là qu'on parle, nous, de diversification.

**Mme Robillard:** Parfait. M. Bisailon, il me reste à vous remercier et à vous dire que j'accueille positivement les lignes de fond de votre avis et que je retiens aussi que, pour le système collégial québécois, on doit refuser le statu quo et vraiment prendre des virages importants pour ce système-là. Merci bien à vous et à vos collaborateurs.

**La Présidente (Mme Hovington):** Il me reste, au nom des parlementaires ici présents, à vous remercier, M. Bisailon, vous et vos collaborateurs, pour la participation très intéressante et active que vous nous avez apportée aujourd'hui à cette commission très importante pour l'avenir des cégeps du Québec. Merci beaucoup.

Nous allons peut-être suspendre une ou deux minutes en attendant que l'autre groupe s'installe. J'invite le Conseil permanent de la jeunesse à venir s'installer. Nous suspendons le temps de... Deux minutes. Merci.

(Suspension de la séance à 16 h 29)

(Reprise à 16 h 33)

**La Présidente (Mme Hovington):** Est-ce que le Conseil permanent... Un petit peu d'ordre, s'il vous plaît, en arrière! La commission doit reprendre ses travaux. La discipline manque au

niveau de l'éducation, là, en arrière. Ha, ha, ha! Si vous avez autant de succès dans la discipline au niveau de vos cégeps, ça doit bien aller! Ha, ha, ha!

Alors, je demanderais au Conseil permanent de la jeunesse de bien vouloir prendre place rapidement, s'il vous plaît.

Alors, je demanderais au porte-parole du Conseil permanent de la jeunesse de bien s'identifier et de présenter la personne qui l'accompagne ou les personnes qui l'accompagnent.

### Conseil permanent de la jeunesse

**M. Perreau» (Alain):** Merci, Mme la Présidente. J'aimerais présenter Mme Hélène Simard, qui est vice-présidente responsable des dossiers d'éducation au Conseil permanent de la jeunesse, et M. Yvan D'Amours, qui est chercheur et auteur de l'avis sur l'enseignement collégial.

Avant de débiter, j'aimerais vous faire part...

**La Présidente (Mme Hovington):** Et vous-même?

**M. Perreault:** O.K. Je m'excuse. Je suis Alain Perreault, je suis président du Conseil permanent de la jeunesse.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Alors, vous pouvez y aller. Vous avez 30 minutes de présentation pour votre mémoire.

**M. Perreault:** Merci. Avant de débiter, j'aimerais vous faire part de notre joie de constater la place donnée aux jeunes dans le débat, puisque le Conseil étant invité la première journée de la commission, nous l'avons interprété comme un intérêt à l'égard de l'opinion des jeunes. Vous me direz si je me trompe plus tard, mais, nous, on l'a pris positivement.

Notre présentation, aujourd'hui, n'est pas spontanée ni improvisée. Elle est l'aboutissement d'une démarche amorcée le printemps dernier alors que le premier ministre et ministre responsable de la jeunesse nous demandait de produire un avis sur l'enseignement collégial. Le ministre responsable de la jeunesse, M. Robert Bourassa, nous invitait donc à analyser huit aspects de l'enseignement collégial en partant de l'adaptation des élèves au premier trimestre jusqu'à la transition, par exemple, entre les cégeps et le marché du travail ou l'université, en passant par les cheminements scolaires, la persévérance aux études et la qualité de la formation. Il nous était demandé, dans cette demande-là, de faire connaître les attentes des jeunes du Québec par rapport à ces différents aspects.

Donc, pour faire connaître les attentes des jeunes par rapport à ces multiples aspects, vu le temps court et vu l'importance de la demande, nous avons choisi de mener une vaste enquête

après de 1500 jeunes âgés de moins de 24 ans qui étaient soit diplômés ou soit non diplômés, qui avaient quitté le cégep il y a deux ans et qui étaient, bon, soit des hommes, des femmes; c'est une proportion représentative d'hommes, de femmes, d'étudiants aux secteurs préuniversitaire et professionnel.

L'échantillon que nous avons choisi pour réaliser cette enquête satisfait aux critères statistiques et nous permet de vous offrir une opinion représentative des jeunes du Québec, autant ceux qui ont obtenu leur diplôme que ceux qui ont abandonné leurs études. Et, à notre avis, c'est un regard unique que nous allons vous offrir aujourd'hui, le regard de ceux qui n'ont pas, comme je dirais, passé à travers le collégial, qui n'ont pas réussi à obtenir le diplôme. À notre avis, ce qui fait la force de cette enquête-là, c'est justement d'offrir le regard d'une multitude de jeunes qui ont le recul suffisant, c'est-à-dire qui ont vécu le cégep, qui ont vécu par l'expérience, donc, le cégep et qui ont un recul de deux ans pour offrir, justement, une évaluation objective.

L'analyse et les recommandations du Conseil permanent de la jeunesse s'appuient donc solidement sur les résultats de cette enquête. Ce que nous vous offrons aujourd'hui, ce sont les principaux constats et les priorités dégagées suite à l'analyse de cette enquête et des réflexions que le Conseil a menées au cours des derniers mois. Donc, aujourd'hui, nous allons vous parler de six items. D'abord, l'adaptation des élèves à un premier trimestre au collège et les difficultés sous-jacentes. Deuxièmement, nous allons vous parler de la satisfaction des élèves en regard de certains aspects particuliers de la formation. Ensuite, nous allons vous faire part de certaines notions relatives au cheminement scolaire, à la persévérance aux études et au travail à temps partiel. Nous allons enchaîner avec la question de l'évaluation: l'évaluation des apprentissages, l'évaluation des programmes et des établissements. Nous allons également vous faire part de notre point de vue sur la participation des jeunes aux instances décisionnelles et consultatives des collèges. Et nous allons vous offrir, finalement, les choix. Nous allons vous présenter les choix qu'il faut effectuer et les priorités pour l'enseignement collégial.

Pour débiter, je cède la parole à Mme Hélène Simard, vice-présidente du Conseil.

**La Présidente (Mme Hovington):** Mme Simard.

**Mme Simard (Hélène):** Bonjour. Je dirai, comme Alain, merci de donner attention au point de vue des jeunes dans un dossier aussi important qui concerne les jeunes. Je vais débiter en vous posant une question. Qui sont les jeunes cégépiens? Ils sont un peu plus de 150 000. La majorité a entre 17 et 21 ans. La présence des

filles est légèrement plus élevée, 56 % désormais. Ils proviennent de différentes couches de la société. 40 % proviennent de familles dont le revenu se situe entre 21 000 \$ et 56 000 \$, donc, des jeunes qui viennent d'un peu partout. La plupart sortent directement de l'école secondaire. Et je pourrais poursuivre la définition de la clientèle du collégial encore bien longtemps, parce que cette clientèle est désormais très diversifiée. Mais l'essentiel que je veux vous dire aujourd'hui, c'est qu'ils ont tous des besoins et des préoccupations qui se ressemblent. Et le système semble souvent oublier les préoccupations des jeunes, parce que le système est peut-être un peu aveuglé par ses objectifs de production, produire des diplômés à tout prix.

(16 h 40)

Mais les jeunes, eux, d'un point de vue un peu plus humain, pourquoi vont-ils étudier au collégial et dans quel état arrivent-ils à la porte des collèges? La majorité vont au cégep, car ils veulent se donner un atout pour s'insérer un jour dans le fameux marché du travail. Ils réalisent que le diplôme d'études collégiales est en train de déclasser comme exigence de base au marché du travail le diplôme d'études secondaires. Pour eux, il faut aller au cégep pour avoir un emploi, du moins, un meilleur emploi que ce qu'on aurait décroché avec le diplôme d'études secondaires. C'est une réalité. L'emploi est une préoccupation première lorsqu'ils vont au cégep. Mais quel emploi? Voilà la question. Ont-ils vraiment eu le temps et les outils pour faire cette importante réflexion concernant leur orientation scolaire et professionnelle? Ont-ils vraiment eu l'occasion de se donner un projet personnel comportant des objectifs clairs, pourtant nécessaires à motiver le jeune à entreprendre ces études-là? La réponse est non.

Rappelons-nous bien qu'au secondaire il s'agissait d'un milieu très encadrant, un milieu qui décidait tout à leur place, un milieu qui leur a donné un bagage important, un lourd bagage académique, mais qui comporte des lacunes d'information, notamment l'information transmise à l'élève pour ce qui s'en vient, pour l'étape qui s'en vient. On a leur appris à faire des maths, du français, de l'anglais, mais ce qui s'en vient... Est-ce qu'on leur a permis de réfléchir sur: Qu'est-ce que tu veux dans l'avenir?

Le collégial et le fameux marché du travail, c'est à ce niveau-là que les lacunes se situent, les lacunes d'information. Selon notre enquête, 40 % des jeunes collégiens trouvent que le secondaire les a mal préparés aux études collégiales. Comme je vous le disais tout à l'heure, ce n'est pas des lacunes académiques, mais plutôt des lacunes sur l'encadrement du jeune. Le milieu était trop encadrant, justement, au secondaire. Le jeune n'a pas appris à développer son autonomie. Je n'ai pas suffisamment développé mon autonomie au travail, mes cours n'étaient pas assez exigeants au secondaire, l'orientation

scolaire était insuffisante, ce sont les principaux motifs que les jeunes nous donnent pour dire que le secondaire les a mal préparés.

Et, lorsqu'on va un peu plus loin avec cette question d'orientation scolaire là, on se rend compte - 75 % d'entre eux nous l'ont déclaré lors de notre enquête - que les services d'orientation offerts au secondaire les ont peu ou pas du tout éclairés concernant le marché du travail, concernant leur orientation scolaire. De plus, 63,2 % considèrent avoir été peu ou pas du tout renseignés au sujet des débouchés sur le marché du travail des différents programmes au collégial. Certains nous ont dit: Oui, on a vu des vidéos sur certains programmes qui sont offerts dans des cégeps, mais des vidéos plutôt genre marketing. Mais des vidéos objectives, une information objective qui leur dise l'existence des différents programmes dans les cégeps, qui leur permette de faire un choix éclairé, ça, ils ne l'ont pas eu.

Dans ces conditions, comment un élève peut-il démarrer du bon pied? Comment un élève peut-il être bien motivé pour entreprendre ses études collégiales, ne sachant pas trop où il s'en va? Il veut se donner des atouts pour intégrer le marché du travail, mais il ne sait pas trop où il s'en va. S'il entreprend ses études en se disant: Je vais essayer cette branche et, si ça ne va pas, j'irai ailleurs, dans une autre branche, ou encore sur le marché du travail, ou encore sur la voie du décrochage scolaire, bien, c'est pénible pour le jeune et pénible pour le système. Donc, on pense à l'abandon. Alain va vous l'expliquer un petit peu plus tard.

Bien sûr, le secondaire doit améliorer son aide à l'égard du jeune. On doit améliorer les services d'orientation scolaire au secondaire. Mais, à l'âge de 15, 16, 17 ans, tu n'as pas toujours la maturité pour faire ce choix définitif, notamment lorsque le marché du travail est complexe comme aujourd'hui. Nous croyons donc que le collégial doit, lui aussi, outiller le jeune, se donner des moyens pour aider le jeune à construire, à définir son projet personnel, l'aider à se donner des objectifs clairs sur son orientation professionnelle. Ces objectifs-là sont nécessaires pour assurer sa motivation. Quoi de plus intéressant, quand tu es étudiant, d'entreprendre tes études collégiales quand tu sais où tu t'en vas! Tu as le goût d'étudier dans ce temps-là. Mais, quand tu es dans la confusion, c'est là qu'arrivent les changements de programme, l'idée de décrocher parce qu'on croit que le cégep n'est pas fait pour nous. C'est pour ça qu'il faut assurer à tous un bon départ.

Je vais tenter de vous résumer les cinq recommandations de notre avis qui se rapportent à cet objectif-là d'aider le jeune à se donner un projet personnel clair concernant son orientation scolaire.

Premièrement, bien sûr, il faut accroître les ressources d'aide en orientation scolaire et

professionnelle dans le réseau collégial. Ensuite, il faudra identifier dès l'inscription au cégep ceux qui sont incertains de leur choix de carrière pour ainsi pouvoir les orienter vers les services appropriés, ne pas les laisser là, seuls à eux-mêmes, dans cet état de confusion là. On peut les identifier facilement. Les gens ne seront pas gênés de dire: Non, je ne suis pas tellement certain de mon choix de carrière. Troisièmement, il faudra offrir des services de tutorat pour les élèves pour qu'ils aient quelqu'un à qui parler, quelqu'un avec qui échanger leurs différents questionnements, que ce soit concernant le contenu du cours mais aussi, encore, cette fameuse question de l'orientation scolaire.

Il faudra aussi instaurer dans le bloc des cours obligatoires une activité créditée d'implication sociale. Il s'agirait d'une activité qui aurait pour objectif de permettre au jeune d'avoir l'occasion d'explorer de nouveaux milieux, de vivre de nouvelles expériences qui lui permettraient de mieux se connaître lui-même et la société qui l'entoure. Ça fait près de 12 ans qu'il passe enfermé entre des murs avec un prof, un crayon, un pupitre; il faut lui permettre de vivre une expérience à l'extérieur qui va sûrement lui permettre d'explorer, de se connaître davantage et de fixer ses choix.

Finalement, il faut structurer la première année d'études de manière à faciliter l'orientation et l'exploration en éliminant ou en minimisant le retard de cheminement pour ceux et celles qui voudraient changer de programme. Actuellement, c'est facile pour un étudiant de changer de programme mais, souvent, il en est pénalisé. La première année doit donc avoir, entre autres objectifs, de donner à l'élève l'occasion d'explorer, d'avoir une formation diverse mais une formation qui ne l'engage pas; il faut essayer de faire en sorte qu'il y ait le moins possible de cours de concentration dès la première année. Bien sûr, un cours d'introduction dans la concentration qu'il aura choisie aura sa place.

Donc, finalement, Mme la ministre, ce qui est essentiel, c'est de reconnaître que la plupart des jeunes n'ont pas terminé leur importante réflexion concernant leur orientation scolaire. La première année du collégial doit aider le jeune à terminer, à compléter ou encore à confirmer ses choix. Il faut assurer à tous un bon départ.

**M. Perreault:** Après avoir assuré ce bon départ, il faudra maintenant regarder ce qui se passe à l'intérieur des cégeps, de façon plus particulière à l'intérieur de certains cours. Nous avons demandé aux étudiants ce qu'ils pensaient des cours obligatoires, des cours complémentaires et de la qualité des enseignants et des enseignements. Nous avons aussi demandé s'ils considéraient que le collège les avait bien préparés au marché du travail ou à l'université. Donc, je vais vous donner un peu un constat de ce que les

jeunes nous révèlent quant à leur satisfaction des cours obligatoires.

Vous savez qu'actuellement il existe dans les collèges des cours de français, de philosophie et d'éducation physique. En ce qui concerne les cours d'éducation physique, les jeunes en sont exceptionnellement satisfaits: 92,4 % des jeunes s'en disent satisfaits, et on souhaite fortement le maintien du nombre de cours d'éducation physique dans sa forme actuelle. Mais, cependant, en ce qui concerne les cours de français et de philosophie, on constate un degré de satisfaction moins élevé: à peu près un élève sur deux pour ces deux cours-là se dit insatisfait des cours de français et de philosophie, mais pour des raisons totalement différentes dans l'un et l'autre cas.

En ce qui concerne les cours de philosophie, par exemple, on nous a dit qu'on avait le sentiment d'y avoir perdu son temps et on souhaite également, par conséquent, que soit diminué le nombre de cours de philosophie et que les cours de philosophie qui demeurent aient des objectifs plus clairs. Bien sûr, je fais une citation, je cite ce que les jeunes nous ont dit dans l'enquête. Ils sont assez sévères à l'égard des cours de philosophie. Ils souhaitent - et vous verrez plus tard qu'on a des recommandations à ce sujet-là - que les cours soient diminués.

Pour les cours de français maintenant, la raison principale de l'insatisfaction est le manque de perfectionnement dans la grammaire. On souhaite donc, au contraire de la philo, que le nombre de cours soit maintenu et même augmenté en français. Donc, ces critiques, pour nous, pour le Conseil permanent de la jeunesse, sont extrêmement importantes. C'est pourquoi nous recommandons, premièrement, de remplacer un des cours obligatoires actuels de français par un cours de perfectionnement en français écrit, tel que les jeunes nous l'ont demandé. On recommande aussi de diminuer de quatre à deux le nombre de cours de philosophie. Il existe des besoins pressants de formation qui pourraient également être des cours obligatoires. Les jeunes nous ont dit qu'ils étaient insatisfaits du fait qu'ils n'avaient pas eu la chance d'apprendre une langue seconde durant leurs études collégiales et, pour nous, il serait important qu'un cours de philosophie soit enlevé et remplacé par un cours de langue seconde. Ça, c'est concernant les cours obligatoires.  
(16 h 50)

Maintenant, concernant les cours complémentaires, les jeunes souhaitent que ces cours-là soient maintenus et même augmentés. Une très forte proportion de jeunes sont donc satisfaits de ces cours-là et trouvent un avantage à avoir accès à un large éventail de cours. Les cours complémentaires sont importants aussi aux yeux du Conseil, et c'est pourquoi nous faisons des recommandations précises. Encore une fois, à cet égard, nous souhaitons que l'accès soit ouvert à tous les cours complémentaires qui

ne nécessitent pas de préalable. Ça serait une façon, justement - et ça serait en ligne avec ce qu'Hélène disait tout à l'heure - de permettre une plus large exploration, une plus grande exploration.

On pourrait également créer des cours d'introduction en sciences humaines, par exemple, et en sciences et technologie, et offrir ces cours complémentaires là aux étudiants. Par exemple, un étudiant de sciences humaines aurait accès à un cours complémentaire en sciences et technologie. Ça pourrait ainsi permettre d'ouvrir les horizons professionnels et de connaissances à ces jeunes-là. Ça, c'est concernant les cours complémentaires. Donc, on s'en dit satisfait.

Maintenant, concernant la qualité des enseignements, bien, on entend souvent parler de ça. Les jeunes ont beaucoup de choses à dire sur la qualité des professeurs. **Maintenant**, qu'est-ce qu'on entend par un bon professeur? Selon nous, un bon professeur a cinq qualités. La première, c'est son intérêt pour sa matière. La deuxième, ça serait sa capacité à susciter la motivation des étudiants, à les éveiller à la matière. Une troisième qualité serait sa disponibilité en dehors des heures de cours. Une autre qualité serait son ouverture à discuter des moyens d'évaluation avec les élèves. Et une cinquième qualité serait la qualité des plans de cours qu'il offre.

Généralement, ce que l'enquête nous révèle, c'est que les étudiants sont satisfaits. L'évaluation de la qualité des enseignements est assez positive, sauf pour deux éléments qui dénotent une insatisfaction un peu plus grande. C'est concernant, et vous vous en doutez peut-être, la capacité à susciter la motivation qui fait 40 % d'insatisfaits qui sont soit peu ou pas du tout satisfaits de la capacité des profs à les éveiller à la matière. Une autre insatisfaction serait l'ouverture des professeurs à faire participer les étudiants au choix des moyens d'évaluation. On ne peut pas tirer de conclusion sur ces deux insatisfactions-là. Bien qu'elles insatisfassent une quantité importante de jeunes - et ça, il ne faudrait pas être cité dans ce sens-là - ça ne veut pas dire que les professeurs soient mauvais sous ces aspects-là. Ce qui est utile, par exemple, ce que nous révèlent ces évaluations-là, c'est qu'il est important que les professeurs, dans chacune des classes, connaissent le point de vue de leurs étudiants. Il est important, pour les étudiants, de dire leur point de vue dans chacune des classes. On reviendra plus tard sur des recommandations précises à l'égard de l'évaluation.

Maintenant, un dernier aspect que j'aimerais aborder avec vous avant de passer la parole à Hélène: la qualité de la préparation. Est-ce que le collège a bien préparé les étudiants à l'université? Est-ce que la formation préuniversitaire a bien préparé à l'université, d'une part, et, d'autre part, est-ce que la formation technique prépare bien au marché du travail? Nous, pour

avoir une réponse précise à ces deux questions-là, on a posé une question très précise, c'est-à-dire, qu'on leur a demandé: Est-ce que vous considérez que le cégep, le collège vous a bien préparés à l'université? C'est des étudiants, bien sûr, qui sont actuellement à l'université, qui ont quitté le cégep depuis deux ans, et ce qu'ils nous disent à ce sujet-là n'est pas très réjouissant, malheureusement. 53,7 % des élèves aux études universitaires disent qu'ils sont bien préparés par le collège à effectuer ce qu'ils font actuellement; 46,3 % des élèves se disent peu ou mal préparés par le collège, par la formation préuniversitaire qu'ils ont suivie, à étudier à l'université. Et ça, c'est une donnée fondamentale. C'est une donnée qui interpelle plusieurs personnes et qui impliquera des efforts importants dans les mécanismes d'évaluation éventuellement. Ce sera une façon de répondre à cette insatisfaction-là. Il y aura, bien sûr, des améliorations à apporter aux cours obligatoires, comme on vous l'a dit, mais cette insatisfaction-là est centrale et doit nous concerner beaucoup.

Pour approfondir la question de l'insatisfaction, et ça, c'est important, parce qu'on s'est dit: Qu'est-ce qui fait que les jeunes ne sont pas satisfaits de leur formation préuniversitaire? on leur a demandé d'évaluer leur degré de satisfaction, de nous dire s'ils étaient satisfaits de 10 aspects précis de la formation collégiale. Un seul aspect, à notre avis, trouve grâce aux yeux des élèves: c'est leur apprentissage de résolution de problèmes, c'est-à-dire que le collège les a aidés à bien résoudre des problèmes à l'université. Là-dessus, 70 % des jeunes sont satisfaits. Sur tous les autres aspects, que ce soient les méthodes de travail intellectuel, que ce soit la capacité de synthèse, le sens de l'organisation, le sens critique, les connaissances spécifiques à un champ donné, pour ces différents aspects qu'on a vérifiés, ça ne dépasse pas 63 % de satisfaction, c'est-à-dire qu'il n'y a pas plus de 63 % des étudiants qui sont satisfaits de tous les autres aspects qu'on a vérifiés parmi les 10 aspects, à part celui que je vous ai dit sur la capacité de résolution de problèmes.

Donc, il y a toujours au moins 37 % d'insatisfaits pour chacun des items. Les trois aspects de la formation qui suscitent le plus d'insatisfaction sont la maîtrise de la langue maternelle écrite et parlée, le premier. Le deuxième, la connaissance d'une langue seconde. Et, le troisième, une meilleure connaissance de son choix de carrière. Ces trois items-là sont ceux qui suscitent le plus d'insatisfaction par rapport aux études préuniversitaires lorsque les étudiants sont rendus à l'université.

Donc, on peut pointer du doigt certaines améliorations spécifiques à apporter à la formation préuniversitaire mais, globalement, il semble que le degré assez élevé d'insatisfaction soit dû à la somme des petites et des moyennes insatisfactions un peu partout. À notre avis, c'est ça

qui explique que, globalement, on ait 46 % des gens qui sont peu ou pas du tout satisfaits. On ne pourra pas dire: Voici, c'est la faute au français. C'est vrai que c'est un peu la faute au français et c'est un peu la faute au fait qu'ils n'ont pas appris de langue seconde mais, globalement, il semble que l'insatisfaction se retrouve un peu partout.

Donc, la meilleure façon de résoudre ce problème d'insatisfaction, ce sera par des mécanismes d'évaluation dans les cours et dans les programmes. On ne veut pas des choses hyper-théoriques. Pour nous, ce qui est important, c'est que, dans les cours, dans les programmes, il y ait des mécanismes concrets d'évaluation qui résolvent ces problèmes-là. Hélène y reviendra plus tard.

En ce qui a trait à la formation professionnelle, la satisfaction est plus élevée et, règle générale, dans toute l'enquête, c'est toujours un peu plus élevé. Les deux tiers des jeunes diplômés du D.E.C. professionnel qui travaillent dans leur domaine d'études sont satisfaits, c'est-à-dire qu'ils trouvent que leur formation est satisfaisante en regard des exigences du marché du travail. Donc, il y en a un tiers qui ne le sont pas, mais c'est quand même mieux qu'au niveau préuniversitaire.

Si on creuse un peu ce qui suscite l'insatisfaction, c'est les stages en milieu de travail. Des gens qui n'ont pas eu de stage en milieu de travail considèrent que c'est une lacune importante de leur formation. Ceux qui ont eu un stage, cependant, disent qu'il faudrait qu'il soit plus long. Donc, on s'aperçoit ici que, dans le professionnel, il y aura une action concrète à faire pour rapprocher le monde du travail des cégeps, créer des lieux de rencontre. On vous propose la création de centrales locales pour l'emploi et la formation. C'est regrouper les stages, l'orientation scolaire et le placement, donc créer des services, offrir de nouveaux services aux étudiants, d'une part. Et, d'autre part, bien sûr, il faut créer des stages dans les programmes où il n'en existe pas à l'heure actuelle.

Donc, voici les différents aspects particuliers de la formation que je voulais traiter avec vous. Maintenant, je poursuis avec des questions qui font souvent l'objet d'idées reçues, c'est-à-dire les cheminements scolaires, la persévérance aux études, le travail à temps partiel, l'abandon, les échecs scolaires, ces différentes questions-là; je vais essayer de vous dire un peu ce que l'enquête nous révèle à ce sujet-là.

Il y a une enquête qui fait beaucoup de bruit depuis un an à peu près, c'est le fait que le tiers des étudiants obtiennent leurs diplômes dans le temps prévu. Cette statistique-là offusquait beaucoup de gens, et on se disait: Il faut absolument imposer des frais de scolarité à ceux qui sont d'éternels étudiants. Nous, on s'est dit: Qu'en est-il vraiment? On a deux études qui

contredisent une affirmation aussi grossière. La première est celle qui s'appelle, et qui est assez populaire: «La persévérance aux études, la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes», qui a été produite par la Direction générale de l'enseignement collégial en 1990, par Mireille Lévesque et Daniel Pageau. Et, dans cette enquête, finalement, ce qu'on révèle, c'est que ceux qui étudient à temps plein et qui ne changent pas de programme en cours de route obtiennent leurs diplômes au préuniversitaire en 4,5 trimestres, donc un demi-trimestre de plus. Le temps moyen pour obtenir le diplôme, pour ceux qui étudient à temps plein et qui ne changent pas de programme, c'est un demi-trimestre de plus que le temps requis. Et, au préuniversitaire, c'est deux dixièmes d'un trimestre; ils l'obtiennent en 6,2 trimestres. C'est ça, les vraies données. Ceux qui obtiennent leurs diplômes le font dans un temps tout à fait satisfaisant. Ça, c'est une enquête du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Maintenant, dans notre enquête à nous, on a demandé aux 1500 jeunes, surtout à ceux qui avaient diplômé, bien sûr, à la strate qui avait diplômé, combien de temps ils avaient pris pour diplômer. Ce que ça nous donne: 58,8 % des jeunes au préuniversitaire, ceux qui ont obtenu leurs diplômes l'ont fait en quatre sessions ou moins. Et 82 % des étudiants au préuniversitaire ont obtenu leurs diplômes en cinq trimestres ou moins, c'est-à-dire un trimestre de plus que le temps prévu; 82 % de ceux qui diplôment. Il y en a beaucoup qui ne diplôment pas, mais ceux qui diplôment le font dans un temps tout à fait raisonnable.

(17 heures)

Au secteur professionnel, maintenant, 60,6 % des jeunes le font en six trimestres ou moins et 73 % le font en sept trimestres ou moins, ceux qui obtiennent leurs diplômes, encore une fois. Vous voyez que, pour ceux qui obtiennent leurs diplômes, c'est un temps tout à fait raisonnable. La raison principale pour laquelle il y en a qui prennent un peu plus de temps, je vais vous le dire, ce n'est pas le travail à temps partiel, ce n'est pas un manque d'intérêt pour ses études, ce n'est pas différentes raisons farfelues qu'on a amenées, c'est vraiment relié - la raison majeure - à des difficultés d'orientation scolaire et professionnelle, des changements de programmes, pour la majorité des cas, autant au secteur professionnel qu'au secteur général. Au secteur professionnel s'ajoute la raison d'échecs scolaires. Les échecs scolaires, au professionnel, occasionnent des retards plus importants qu'au secteur général. Ce sont les raisons pour lesquelles il y a des retards. Donc, il faudrait faire attention, lorsqu'on fait des affirmations de ce côté-là, et mettre les causes et les conséquences à la bonne place, trouver des solutions aux bonnes causes, en tout cas, à tout le moins. Donc, le problème n'est pas académique, comme

vous pouvez le voir. Le problème est avant tout un problème d'orientation scolaire et professionnelle. Il va falloir, à ce sujet-là, offrir une meilleure information sur les programmes aux élèves et surtout des débouchés de ces programmes-là sur le marché du travail.

Deux derniers sujets. L'abandon des études. Je vais vous parler rapidement de l'abandon des études. C'est très important pour nous, cette question-là. Vous savez que notre enquête s'appuie sur un échantillon de jeunes suffisamment, statistiquement correct. C'est-à-dire qu'on a suffisamment de jeunes diplômés et non diplômés pour offrir un portrait représentatif de la population étudiante qui n'a pas été diplômée. Pour le Conseil, l'importance que les collèges et le gouvernement doivent accorder à la question de l'abandon scolaire est indéniable. Le Conseil supérieur de l'éducation a démontré éloquentement la nécessité d'accroître la scolarisation de la population pour les prochaines années.

Nous, on pourrait ajouter que les coûts associés et imposés aux individus et la société, qui sont ajoutés aux avantages d'avoir une population plus scolarisée, nous forcent à agir rapidement dans ce domaine-là. On a avancé, dans notre avis, que les coûts reliés à l'abandon scolaire sont de l'ordre de 500 000 000 \$, et ça - je vais vous expliquer un peu le calcul qu'on a fait, très rapidement - c'est la subvention par élève, par année. Et, considérant qu'un élève, avant de décrocher, prend deux ans pour le faire, c'est-à-dire qu'il reste deux ans au collège avant de décrocher, si on additionne tout ça, chaque année, les jeunes qui décrochent, l'État a investi en eux un total de 500 000 000 \$, pour ces jeunes-là qui décrochent annuellement, en subventions directes par élève. On n'a pas évalué les coûts de prêts et bourses, on n'a pas évalué les conséquences socio-économiques, le chômage, l'inactivité. On a strictement évalué la subvention directe par élève que l'État versait aux jeunes qui décrochaient. Donc, c'est comme ça qu'on est arrivé aux chiffres.

**La Présidente (Mme Hovington):** En conclusion, s'il vous plaît, parce que les 30 minutes sont... Vous pourrez revenir sur certains points lors d'échanges avec les parlementaires, peut-être. Une conclusion rapide, peut-être, à votre présentation.

**M. Perreault:** Oui. Il y a plusieurs points qu'on aurait aimé traiter, notamment le travail à temps partiel, l'évaluation. Je vais laisser Hélène terminer en vous parlant rapidement de l'évaluation et je reviendrai sur d'autres sujets.

**La Présidente (Mme Hovington):** Est-ce qu'il y a consentement à ce qu'on diminue le temps d'échange, à ce moment-là? D'accord, allez-y.

**M. Perreault:** Ça va? On peut poursuivre?

**M. Gendron:** Je n'ai pas d'objection, M. Perreault, mais choisissez vous-même les points sur lesquels vous voulez insister.

**M. Perreault:** Très bien. Il serait important de vous expliquer un peu certaines choses, notamment... On va terminer rapidement notre présentation, si vous n'y voyez pas d'inconvénient. En ce qui concerne le travail à temps partiel, par exemple, on dit souvent que c'est le résultat d'un faible intérêt pour les études ou bien que c'est une soif de consommation. Eh bien, vous avez, on vous a remis, je crois, deux graphiques qui démontrent éloquentement que le travail à temps partiel est dû en grande partie au fait que les jeunes sont coincés financièrement. La figure no 6 que vous avez entre les mains démontre le lien entre le revenu des parents et le besoin de travailler pour subvenir à ses besoins. La deuxième figure, la figure no 5, démontre que la moitié des jeunes qui travaillent le font pour subvenir à leurs besoins, soit que les jeunes n'ont pas accès aux prêts et bourses parce que leurs parents gagnent trop, et donc ils sont exclus du régime, ou que leurs parents ne gagnent pas suffisamment pour leur payer toutes leurs études. Donc, ça, c'est un cas.

Il y a le deuxième cas où certains jeunes ont accès aux prêts et bourses, mais le calcul de la contribution parentale, par exemple, ou des revenus d'emploi d'été fait en sorte qu'ils se voient diminuer leur contribution ou leurs prêts et bourses en conséquence, même si les parents n'ont pas contribué ou même s'ils n'ont pas eu d'emploi d'été...

Il y a un troisième cas où le jeune n'a pas le goût de s'endetter parce qu'il sait que peut-être il n'aura pas d'emploi plus tard, et ça fait que des jeunes choisissent de travailler plutôt que de s'endetter. Ça explique pourquoi 70 % des jeunes, dans notre enquête, ont dit qu'ils travaillaient durant leurs études collégiales. Ça implique donc une reconnaissance de la part du gouvernement de l'importance d'investir et d'aider les jeunes, de les soutenir dans leur éducation, dans leurs études collégiales.

Je laisserai la parole à Hélène pour parler de l'évaluation des programmes, des cours et des établissements.

**Mme Simard (Hélène):** C'est certain que c'est dommage de se sentir pressé pour parler d'une question aussi épineuse.

**La Présidente (Mme Hovington):** Prenez votre temps...

**M. Gendron:** Mme la Présidente, à moins que l'horaire puisse changer? Mais c'est un choix qu'on peut faire, puis on est d'accord.

**La Présidente (Mme Hovington):** Oui? Il y a un consentement, de chaque côté, des membres

de la commission pour vous laisser le temps requis, nécessaire.

**Mme Simard (Hélène):** O.K. Donc, l'évaluation. Il y a une question bien populaire, lorsqu'on parle de l'enseignement collégial, mais une question dont l'objectif, quelquefois, semble oublié, c'est-à-dire que tout processus d'évaluation devrait favoriser l'amélioration constante de l'enseignement offert aux élèves. Cela doit donc servir l'élève avant tout, ceux qui sont la raison même des collèges. Il y a trois endroits précis où l'on peut appliquer cet objectif, où on peut se donner des processus d'évaluation. Je vais aller un peu en ordre d'importance. Selon nous, l'endroit premier où on doit se donner un mécanisme d'évaluation est l'évaluation de l'enseignement et des professeurs par les élèves. Il s'agit de la forme d'évaluation qui permet des ajustements immédiats. Actuellement, elle existe seulement s'il y a une bonne volonté, une bonne initiative d'un professeur quelque part dans un cégep, mais c'est des exceptions.

Dans la réalité, plusieurs voient une menace dans cette forme d'évaluation. Pourtant, il s'agit de permettre simplement l'interaction entre les professeurs, ceux qui dispensent l'enseignement, et l'élève, celui qui le reçoit. Dans ces circonstances, l'élève n'est-il pas le mieux placé pour identifier les lacunes et proposer des solutions? Et pourtant les élèves en ont, des choses à dire.

Selon notre enquête, la moitié des étudiants collégiens sont peu ou pas du tout satisfaits de l'ouverture des professeurs à faire participer l'élève au choix des moyens d'évaluation, ce qui serait pourtant le minimum. Mais, actuellement, les élèves n'ont aucune place pour faire entendre leurs revendications, aucun moyen systématique leur permettant de proposer d'autres façons de faire dans les cours, dans l'enseignement qu'ils reçoivent, que ce soit sur l'évaluation, sur la façon d'enseigner de leurs professeurs, sur le plan de cours, sur la disponibilité des profs, et encore et encore. Afin de faire cesser cette situation et de favoriser l'amélioration constante de l'enseignement offert aux jeunes, le Conseil recommande que soit instituée l'évaluation obligatoire des cours par les élèves au milieu et à la fin de chaque trimestre. Je parle ici d'une forme d'interaction. Pour être valable, bien sûr, cette forme d'évaluation devra jouir d'un poids réel dans les décisions afin d'entraîner des changements concrets dans les cours. Pour ce faire, elle devra être prise au sérieux autant par les professeurs, les responsables des départements, des concentrations, la direction et les élèves eux-mêmes.

Le principe que je vous propose est un peu le même qui est utilisé par les entreprises. L'entreprise prend la peine d'aller voir sa clientèle, d'aller vérifier sa satisfaction par rapport au produit qu'elle offre et d'ensuite

utiliser cette information-là pour ajuster son produit. Ce principe-là peut s'appliquer aussi concernant le processus d'évaluation et de révision des programmes. C'est un autre endroit où l'on croit qu'il est primordial de se donner un processus beaucoup plus efficace. 35 % des étudiants qui sont sur le marché du travail, ceux qui ont été diplômés dans une technique, considèrent que la formation qu'ils ont reçue correspond peu ou pas du tout aux exigences qu'ils ont trouvées sur le marché du travail - 35 %. Au général, 46 % considèrent que leur formation collégiale les a peu ou mal préparés aux études universitaires. On voit bien qu'on a besoin d'ajuster davantage nos programmes au cégep. Les programmes sont peut-être un peu démodés et ne correspondent pas aux besoins à l'extérieur. Il y a des ajustements sérieux à faire, mais des ajustements qui ne doivent pas revenir qu'une fois par décennie.

Actuellement, le processus est lourd, est trop lourd. Exemple, la révision des programmes de sciences humaines et de sciences de la nature a nécessité 10 ans de travaux et de consultations d'experts dont plusieurs, au dire même du Conseil des collèges, étaient placés en conflit d'intérêts. Chacun défend ses intérêts et, au bout de la ligne, pas beaucoup de changement, et on se retrouve avec des programmes démodés.

Mais, essentiellement, où sont les jeunes diplômés sur ces comités qui travaillent pour réajuster et réviser les programmes? Où sont les jeunes diplômés pour apporter le point de vue de ceux qui ont reçu la formation et qui sont en mesure de vérifier la valeur, puisqu'ils sont soit sur le marché du travail ou encore à l'université?

(17 h 10)

Bien sûr, il faudra alléger le processus de révision et d'évaluation des programmes afin qu'ils soient plus efficaces et effectuer des changements plus réguliers, mais il faudra aussi s'assurer la présence des jeunes diplômés qui, eux, finalement, vont apporter un point de vue objectif. Voilà pourquoi nous vous recommandons, Mme la ministre, de voir à ce que des jeunes diplômés participent au processus d'évaluation et de révision des programmes dans lesquels ils ont étudié. Les jeunes doivent donc être invités à siéger sur les comités de travail formés à cette fin.

Et, finalement, l'évaluation des établissements, la grande question. En principe, le Conseil n'est pas contre toute forme d'évaluation des établissements, du point de vue global. Cependant, un tel exercice doit se faire plus sérieusement et d'une manière plus rigoureuse afin d'éviter des fameuses histoires comme celle du palmarès des cégeps. L'objectif de l'évaluation des établissements n'est surtout pas et ne doit surtout pas être d'aboutir à un classement des institutions. Qu'est-ce que ça change vraiment dans la vie d'un étudiant de savoir que son

collège est dixième ou quinzième? Ce que ça change peut-être, c'est des conséquences néfastes. On va voir des institutions qui vont resserrer l'accessibilité et faire en sorte que certains étudiants ne pourront plus avoir accès à certains collèges. Les collèges chercheront à rehausser leur image, comme ça s'est passé même au secondaire. On a vu des commissions scolaires demander à des étudiants de ne pas se présenter pour faire les examens du ministère, pour monter leur cote. Espérons que ce cas-là ne se représentera pas au collégial.

Nous savons que plusieurs organismes proposent des moyens, comme l'idée de mettre sur pied un organisme externe. D'autres préconisent la mise en place à l'échelle de la province d'épreuves ministérielles pour la sanction du diplôme. Le CPJ n'a actuellement pas la prétention de vous dire quel est le meilleur moyen. On avait plutôt l'intention de vous dire quelles sont nos réserves: Qu'on n'arrive pas avec un classement des institutions. Ce qui nous importe, c'est que le moyen qui sera choisi serve vraiment la cause des élèves, qu'il garantisse vraiment que dans chacun des collèges on ait une formation de bonne qualité, mais qu'on n'arrive pas avec un classement des institutions, comme ce qui s'est produit avec le palmarès des cégeps.

Et, finalement, on vous parle d'évaluation. On voulait lancer le mot qu'il faut accroître la présence des jeunes au sein des instances décisionnelles concernant le collégial. Les jeunes ont des choses à dire sur l'évaluation mais aussi sur plusieurs autres aspects du collégial. C'est eux qui reçoivent l'enseignement, c'est eux qui sont au collège, mais on les oublie souvent. Il faut développer le réflexe jeunesse. Il est donc primordial de les consulter davantage et il faudrait, par exemple, les voir sur le Conseil des collèges, voir qu'ils aient une place au sein du Conseil supérieur de l'éducation, sur les différents conseils d'administration des collèges. Les élèves, les diplômés ont des choses à dire, des observations, des idées nouvelles, des solutions, des projets, un point de vue différent, un point de vue souvent objectif. Les étudiants n'ont pas à défendre leur intérêt. Ils sont là pour donner un point de vue objectif. Pensez à les consulter davantage et à leur laisser une place pour qu'ils donnent leur point de vue.

Donc, c'était le message sur l'évaluation et la consultation des jeunes.

**M. Perreault:** Je terminerai en concluant que, comme vous pouvez probablement vous y attendre, nous allons répondre oui à la question: Faut-il maintenir la structure collégiale? Après avoir soumis tant de recommandations, ce serait bizarre de notre part de...

**M. Gendron:** Dans un esprit de continuité.

**M. Perreault:** C'est ça. C'est ça. Et donc...

**M. Gendron:** C'est ça. Les jeunes, c'est...

**M. Perreault:** Mais ce ne sera pas n'importe comment et pas à n'importe quel prix, cependant. Et, ça, on tient à le dire aussi. Il faut maintenir les cégeps mais pas de n'importe quelle manière. Vous avez pu prendre connaissance de certaines de nos recommandations qui touchaient les cours obligatoires, les cours complémentaires, qui touchaient l'aide à l'orientation, qui touchaient la formation professionnelle, la formation préuniversitaire.

Mais, avant de terminer, j'aimerais vous faire part un petit peu d'une inquiétude que l'on a, qui est probablement légitime, qui touche à l'accessibilité, selon nous, aux études collégiales, et elle concerne la possibilité qu'on instaure des frais de scolarité au cégep. À notre avis, ce serait contraire à un objectif que nous considérons essentiel à l'enseignement collégial, celui de favoriser un accès le plus large possible et de favoriser une réussite accrue d'un plus grand nombre de jeunes. Et, pour nous, on vous a parlé tout à l'heure du travail à temps partiel, on vous a parlé de la situation financière des élèves. Vous savez que les études collégiales, actuellement, ne sont pas gratuites. Il faut acheter des livres, il faut acheter des photocopies, il y a des frais d'inscription, il y a le repas du midi. Pour certains élèves qui n'habitent pas chez leurs parents, il y a le logement. Donc, il faut dire qu'on ne parle pas de gratuité des études collégiales, on parle de frais de scolarité. La gratuité des études collégiales, dans les faits, n'existe pas. Et c'est ce qui prouve aussi, c'est ce qui justifie le fait que 70 % des élèves travaillent et que la moitié de ceux-là travaillent pour subvenir à leurs besoins. C'est par nécessité. Et il faut reconnaître cette nécessité-là, il faut l'appuyer. Et, pour nous, l'instauration de frais de scolarité, même si elle était symbolique, ouvrirait la porte. On l'a vu à l'université, des hausses vertigineuses récemment. Et, donc, pour nous d'ouvrir la porte à des frais de scolarité au cégep est extrêmement risqué, et on vous dit carrément que ce ne sera pas une bonne façon de trouver du financement supplémentaire pour l'enseignement collégial.

Cependant, on croit qu'un partenariat avec les entreprises privées dans certains programmes techniques pourrait apporter des revenus supplémentaires. Une lutte efficace à l'abandon, aussi, dans une perspective plus globale de société, générerait aussi des économies et aiderait notre économie à être plus compétitive, plus prospère. Et ça, ce serait une façon très dynamique, en luttant contre l'abandon scolaire, de redonner les moyens à notre économie de se payer un enseignement supérieur de qualité et accessible. Et c'est un peu dans ce sens-là qu'on voulait terminer cette présentation aujourd'hui. Je vous remercie.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci beaucoup. Alors, disons qu'il resterait 44 minutes. Alors, ça fait 22 minutes chacun, chaque côté, pour ne pas dire 45. C'est plus difficile d'arriver juste! Alors, Mme la ministre, si vous voulez bien commencer les échanges.

**Mme Robillard:** Merci. Merci, Mme la Présidente. M. Perreault et Mme Simard, merci d'avoir accepté l'invitation de la commission de l'éducation de venir participer à ce débat de l'enseignement collégial québécois. C'était important pour nous d'entendre les jeunes dans ce débat, et c'était important d'entendre ce Conseil permanent de la jeunesse. Nous avons la chance d'avoir au Québec ce Conseil permanent de la jeunesse. Et, donc, nous avons tenu à vous entendre dès le début des audiences. Je sais que votre mémoire n'était pas préparé spécifiquement pour les auditions de la commission, que vous aviez reçu un avis du premier ministre, une demande d'avis du premier ministre à laquelle vous avez très bien répondu, d'ailleurs. J'ai cru savoir que M. le premier ministre était très satisfait de votre réponse, que vous l'aviez rencontré aujourd'hui même, d'ailleurs, sur cet avis.

Alors, je veux vous dire combien c'était important pour nous et combien j'apprécie le fait que vous soyez allé enquêter auprès des jeunes. Je pense que c'est assez unique comme approche, et ça nous permet de voir que, dans vos recommandations, vous êtes vraiment centrés sur l'expérience des jeunes. Et c'est ça qu'on voulait entendre. On voulait entendre vos espoirs et vos incertitudes aussi. Et vous les exprimez très bien, je pense, à l'intérieur de votre mémoire.

Maintenant, j'aimerais ça vous poser quelques questions, surtout au niveau des voies d'action que vous avez dégagées. Je pense que vous nous avez très bien décrit le sondage et les résultats. Par ailleurs, vous avez dégagé, à partir du chapitre 3 de votre avis, sept voies d'action très spécifiques. La première que j'aimerais aborder avec vous, c'est sûrement la formation générale de base. Alors, si je comprends bien, vous nous recommandez de maintenir les cours complémentaires, mais vous avez des recommandations très spécifiques sur les cours obligatoires: le maintien des quatre cours de français, deux cours de philo. Par ailleurs, dans cette section-là, il n'y a pas de recommandation spécifique sur l'éducation physique. Vous m'avez bien dit tantôt, M. Perreault, si je vous ai compris, que les jeunes dans l'enquête ont démontré un taux de satisfaction très élevé de leur cours d'éducation physique. Ma première question est celle-ci: Pourquoi les jeunes aiment-ils tellement ces quatre cours d'éducation physique? Est-ce que vous l'avez découvert au niveau de l'enquête?

(17 h 20)

**M. Perreault:** L'enquête ne nous permettait

pas d'identifier les raisons pour lesquelles ils aiment ce cours-là. Mais ce qu'on peut imaginer, c'est que ce cours d'éducation physique complète très bien... Vous savez qu'il y a, en latin, le maxime qui dit mens sana in corpore sano, un esprit sain dans un corps sain. Probablement qu'ils ont tellement bien intégré cette maxime-là qu'ils considèrent que l'éducation physique, c'est une façon de bien compléter leur formation. Mais c'est vrai que c'est étonnant un taux si élevé de satisfaction. Ça exprime vraiment un besoin, chez les jeunes de cet âge-là, de pouvoir avoir accès à un personnel compétent, qualifié pour leur enseigner des sports qu'ils n'ont peut-être pas eu la chance d'avoir à l'école secondaire. Pour eux, il semble que c'est absolument essentiel de les maintenir. Le fait qu'on n'ait pas ajouté de recommandation à cet effet-là, c'est que recommander le statu quo, pour nous, ce n'est pas... On recommandait des changements, on ne recommandait pas le statu quo. Donc, on vous propose de maintenir les cours tels quels. Pour nous, c'est ce que les jeunes souhaitent et on croit que c'est souhaitable aussi.

**Mme Robillard:** M. Perreault, vous savez sûrement qu'un des objectifs des cours d'éducation physique, c'est de développer chez la personne, chez le jeune une habitude à l'éducation physique, que ça fasse partie de sa vie, qu'il comprenne l'importance de l'activité physique dans la vie, donc que ça devienne une habitude de vie. Par ailleurs, quand je regarde le questionnaire que vous avez mis en annexe, comment expliquez-vous le taux de satisfaction si élevé des jeunes et la réponse à la question 15 où vous demandez de façon très claire: As-tu poursuivi de façon régulière une activité physique que tu as développée au collège? 67,2 % des jeunes disent non. Expliquez-moi ça.

**M. Perreault:** Mais on peut le prendre aussi dans le sens inverse, c'est-à-dire que 31,8 % ont conservé une habitude sportive acquise au cégep.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Perreault:** C'est quand même un tiers qui conservent une activité sportive. Si on compare la qualité physique de la population en général, s'ils ont acquis, au cégep, cette habitude-là qui est extrêmement saine et qui permet, dans une optique économique, d'avoir une population plus en santé, on le considère extrêmement positif. Maintenant, la question qu'on doit se poser, c'est: Est-ce qu'il n'y a pas un problème de suivi par la suite? Parce que même sans effort par la suite, après le collégial, il y en a un tiers qui poursuivent leur activité physique, il y aurait peut-être lieu, au lieu d'enlever les cours d'éducation physique en regard de résultats qui m'apparaissent quand même satisfaisants, pour les rendre plus satisfaisants encore, d'établir des

suivis par la suite, d'accroître les campagnes d'information, Kino-Québec et autres, qui pourraient solliciter les gens et les encourager à poursuivre cette activité physique là.

**Mme Robillard:** M. Perreault, vous n'allez pas au moins me demander de mettre des cours d'éducation physique crédités à l'université, là.

**M. Perreault:** Bien, ils sont crédités à l'heure actuelle.

**Mme Robillard:** À l'université?

**M. Perreault:** Non, mais...

**Mme Robillard:** Bien, vous me dites: Il faut suivre, il faut... En tout cas, j'ai une difficulté de compréhension par rapport à l'objectif du cours versus le résultat. Vous, vous regardez les 31 %, moi, je dis qu'aux deux tiers l'habitude n'a pas été acquise. En tout cas, il faudrait regarder pourquoi cet objectif-là n'a pas été atteint.

Venons sur un autre sujet. Vous me faites aussi une suggestion sur une activité créditée d'exploration et d'implication sociale. Je trouve l'idée intéressante. J'aimerais ça savoir pourquoi vous me faites la suggestion que cette activité-là soit créditée. Prenons l'exemple du bac international, qui est de plus en plus connu en territoire québécois, où, de fait, il y a une activité d'implication sociale - au-delà de 150 heures obligatoires - mais qui n'est pas créditée. Pourquoi vous faites ce choix?

**M. Perreault:** C'est pour démontrer l'importance et pour que le système d'éducation collégiale reconnaisse l'importance d'une telle activité dans le curriculum d'une personne. C'est-à-dire que, pour nous, cette façon-là de s'orienter et d'expérimenter différentes expériences et activités est une façon extrêmement valable d'être en contact avec des réalités concrètes, soit sur le marché du travail, soit dans certains organismes, des expériences personnelles enrichissantes, qui permettent à l'individu de mieux se définir, de mieux définir un projet personnel de formation et de carrière. Pour nous, c'est tellement important que cette activité-là soit créditée. Elle est autant valable que d'autres cours qui ne permettent pas d'acquérir cette formation-là, parce que c'est aussi un aspect de formation, le fait de se connaître, de connaître ses aptitudes. Pour nous, reconnaître la valeur de la formation d'une activité d'exploration, c'est la créditer, et c'est pour ça que nous vous recommandons d'y accorder l'importance en la créditant, cette activité-là.

**Mme Robillard:** Maintenant, si on en vient à la première voie d'action que vous nous tracez, qui est de maintenir les collèves. Votre première recommandation, qui est à la page 49, est très

claire sur le maintien du collève et la cohabitation de l'enseignement préuniversitaire et de l'enseignement professionnel. Mais, tout de suite après cette recommandation-là, dans le paragraphe qui suit, vous nous indiquez: «l'enseignement préuniversitaire a particulièrement besoin d'être renouvelé». Pourriez-vous m'expliquer cette phrase que vous avez là et me dire en quoi et comment?

**M. Perreault:** Je l'ai mentionné lorsque j'ai présenté le degré de satisfaction des étudiants par rapport à 10 aspects de la formation collégiale. Il semble qu'il est difficile, à la lumière de notre enquête, d'identifier précisément quel aspect de la formation préuniversitaire doit être changé. Il semble que le degré de satisfaction et d'insatisfaction est relativement élevé, règle générale, c'est-à-dire qu'il y a 46,3 % des étudiants qui étudient présentement à l'université qui se disent peu ou mal préparés par le collégial aux études universitaires. Ces étudiants-là, lorsqu'on les questionne sur ce qui a fait défaut au collégial sur les 10 aspects, il semble que l'insatisfaction se retrouve à divers degrés, mais en proportion importante dans à peu près tous les aspects, malheureusement. Et pour y arriver, je ne pourrais pas vous dire: Eh bien! Voici, il y a tel aspect précis sur lequel vous devez travailler. Mais je crois que la meilleure façon d'augmenter ce degré de satisfaction là... Il y a trois aspects, précisément. Donc, il y a la connaissance d'une langue seconde, une meilleure maîtrise du français écrit et parlé et une meilleure connaissance du choix de carrière. C'est trois aspects précis.

**Mme Robillard:** Mais ces trois aspects-là, M. Perreault, je les considère pour les deux types d'enseignement: le préuniversitaire et le technique. Est-ce que je me trompe? Je considère que ces trois recommandations-là que vous faites sur la maîtrise de la langue, l'orientation, etc., c'est autant pour le secteur technique que pour le secteur préuniversitaire.

**M. Perreault:** Oui, mais ces trois aspects-là peuvent insatisfaire davantage des étudiants universitaires que des étudiants qui sont sur le marché du travail. Le fait qu'ils n'aient pas acquis une bonne maîtrise du français écrit et parlé, une bonne connaissance du choix de carrière et le troisième élément qui est la connaissance d'une langue seconde, pour les étudiants universitaires, ces éléments-là sont... Peut-être qu'ils recherchent davantage dans leur formation préuniversitaire ces éléments-là, ce qui justifie peut-être l'importance qu'ils accordent à ces éléments-là. Et il faut bien comprendre que le degré de satisfaction est en regard de la préparation à l'université.

Je ne sais pas si Hélène voudrait ajouter quelque chose là-dessus.

**Mme Simard (Hélène):** Oui, en fait, comme on l'a dit tout à l'heure, on parlait de 35 % au technique qui sont insatisfaits de la formation qu'ils ont reçue en regard des exigences du marché du travail, mais 46 % au préuniversitaire, ça saute encore plus aux yeux. C'est pour ça qu'on dit que la formation doit être davantage renouvelée. C'est surtout par rapport à la formation qui est offerte et les exigences qu'il y a à l'université, mais c'est vraiment les 46 % qui nous amenaient à pointer davantage du doigt l'enseignement préuniversitaire.

**Mme Robillard:** Mme Simard, M. Perreault, vous nous avez mentionné que les jeunes n'étaient pas assez impliqués dans les différentes instances du réseau collégial et vous avez une recommandation particulière à la page 72. J'aimerais que vous m'explicitiez davantage la présence des jeunes au sein des conseils d'administration des établissements. Pourriez-vous être plus spécifique sur cette recommandation-là?

**M. Perreault:** Vous avez pu lire que pour nous il est important d'associer les jeunes diplômés aussi à la révision des programmes. On a parlé d'associer les jeunes diplômés à la révision des programmes. On croit aussi qu'au sein des conseils d'administration ceux qui ont été diplômés depuis cinq ans auraient une contribution extrêmement intéressante au conseil d'administration des collèges, d'une part. Donc, d'ajouter deux étudiants diplômés, un du secteur professionnel... Je crois que c'est ça. En tout cas, on dit: deux jeunes diplômés du collège. Ensuite, on considère important que les deux élèves qui sont sur le conseil d'administration soient un du secteur préuniversitaire et l'autre du secteur professionnel. Ça fait donc quatre jeunes qui ont vécu le collégial ou qui le vivent actuellement qui siègeraient au sein du conseil d'administration.

**Mme Robillard:** Et vous me suggérez de diminuer la représentation des parents? (17 h 30)

**M. Perreault:** Oui, c'est ça. Pour conserver un conseil d'administration qui soit facile à gérer, il faudrait probablement aller piger dans les postes des parents qui sont présents, qui, à notre avis, peuvent être avantageusement remplacés par leurs enfants qui sont désormais des adultes.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**La Présidente (Mme Hovington):** M. le député d'Abitibi-Ouest, c'est à votre tour.

**M. Gendron:** Je voudrais remercier, moi également, rapidement le Conseil permanent de la jeunesse, M. Perreault ainsi que Mme Simard, je pense, qui l'accompagne. C'est intéressant,

effectivement, que le Québec puisse compter sur une institution comme la vôtre. Quand vous avez dit, au début, que c'était intéressant que dans la première journée il y ait des jeunes, ce qui est surtout intéressant, c'est que nous ayons deux conseils aviseurs de parents, ha, ha, ha! en gros, et un conseil aviseur de jeunes. C'est dans cette logique-là qu'on a dit: On devrait commencer par les organismes aviseurs. Alors, très heureux que vous soyez là.

C'est sûr que vous avez choisi, vous autres, de... parce que je pense que vous êtes représentatifs des jeunes. Et vous n'avez pas pris de chance; au lieu de parler en leur nom, vous avez fait quand même un échantillonnage très intéressant, parce que, quand on a suivi une cohorte de 1500 jeunes qui ont quitté le collège, puis qu'on a analysé pourquoi, puis ainsi de suite, c'est évident que ça nous donne un éclairage qui, d'après moi, est intéressant à regarder parce que ça correspond à des réalités objectives. Dans ce sens-là, moi, je trouve que c'est intéressant que nous prenions le temps de nous en parler un peu puis de regarder ça.

J'ai également quelques questions. Je voudrais, dans un premier temps, aborder quelque chose qui me paraît fondamental parce que c'est gros. Vous dites que, dans une des questions que vous avez fouillées auprès des jeunes, dans les raisons qui ont amené les jeunes à échouer ou à abandonner leurs cours, vous trouvez que la raison la plus souvent invoquée se traduit par un manque d'intérêt et de motivation. Et ce n'est pas mince, là, c'est 42 %, selon vous; 42 % des jeunes nous disent ou vous ont dit: J'ai abandonné parce que je n'avais pas d'intérêt puis de motivation.

Supposons qu'on prenne ça comme la réalité objective. Puisque vous connaissez les jeunes, est-ce que vous seriez en mesure de nous indiquer, à nous, là, ces parents un peu dépassés, ce qu'on devrait retenir comme moyens pour s'assurer éventuellement que les jeunes du collégial soient plus intéressés et plus motivés? Là, on fait le constat, 42 %, c'est un drame mais vous n'avez pas été très volubiles sur les moyens qui devraient être mis en place afin d'accroître concrètement l'intérêt et la motivation des jeunes, bien sûr en gardant les cours d'éducation physique - j'y reviendrai, c'est un facteur. Moi, personnellement, là, j'y crois. Moi, je vais être un défenseur du maintien de cours obligatoires, en termes d'activités physiques, pas nécessairement parce que les jeunes le veulent. Je dirai pourquoi je pense que c'est important. Mais à ma première question posée.

**M. Perreault:** Bon, concernant cette question-là, on a été surpris de la réponse des jeunes qui nous disaient: Finalement, il manque quelque chose à mon cours. Le cégep, le collège, la formation que je reçois ne m'intéresse pas, ne me motivent pas et, dès que j'ai la chance

d'avoir un emploi, je saute dessus et je ne termine pas mon collège. Des trois raisons pour lesquelles ils ont abandonné, la première: je me suis trouvé un emploi durant mes études. Donc, dès qu'il a la chance, il prend l'emploi et il laisse ses études. Donc, un manque d'intérêt à terminer ses études. La deuxième: je me suis rendu compte que je n'étais pas fait pour le collège. Encore une fois, là, une difficulté à s'insérer dans ce système d'éducation là. Et, lorsqu'on analyse la dernière catégorie, parce qu'on a prévu certains choix de réponses, dans «autres», on additionne plusieurs réponses qui concourent à dire qu'ils manquent d'intérêt ou de motivation, il y a 12,7 % de jeunes qui, dans ces 40 % d'«autres» là, nous ont dit qu'ils manquaient d'intérêt et de motivation. Et ces trois raisons-là sont reliées directement ou indirectement à un manque d'intérêt ou de motivation.

Ça a été surprenant parce qu'il y a des idées reçues, actuellement, qui nous portent à croire que, bon, les jeunes arrivent du secondaire avec des lacunes académiques et qu'ils subissent des échecs scolaires, et puis qu'ils ont de la difficulté à poursuivre leurs études. Mais ils nous l'auraient dit s'ils avaient eu des problèmes académiques. Ils nous auraient dit: Les cours étaient trop difficiles, je n'ai pas été capable de suivre les cours, il a fallu que je répartisse. Bon. Non, c'est des raisons plutôt à caractère humain, des raisons d'orientation, des raisons d'intérêt, et ce n'est pas des raisons académiques, malheureusement. Ça nous a surpris au point où on se dit: Bon, le phénomène, on l'a analysé sous l'angle suivant, c'est-à-dire qu'ils arrivent du secondaire avec un manque d'information sur les programmes, sur les débouchés des différents programmes sur le marché du travail. Ils arrivent au cégep, s'inscrivent dans un programme, s'aperçoivent que ça fonctionne plus ou moins en fonction de leurs goûts, changent leur programme, retardent, allongent leurs études ou bien ne savent pas trop quel programme choisir aussi - ça arrive souvent - quel programme leur permettrait rapidement d'intégrer le marché du travail. Grave problème d'orientation scolaire, grave problème d'information. À notre avis, c'est deux facteurs absolument importants dans le manque d'intérêt et de motivation. Et le fait qu'ils manquent d'orientation, qu'ils manquent d'information fait qu'eux-mêmes n'ont pas d'objectif clair de formation. Quand tu n'as pas d'objectif, quand tu ne sais pas où tu t'en vas, tu n'es pas motivé. C'est ça qui explique le manque de motivation.

Maintenant, est-ce que le contexte économique a une influence? Ça, notre enquête ne peut pas le révéler. Il est clair que, si on s'embarque dans une analyse de ça, ça va soulever des questions importantes et il y en a qui vont avoir à se poser des questions. Ça va nécessiter probablement une action multidisciplinaire, **multidisciplinaire** aussi. Mais, pour nous,

il est important d'essayer de bien comprendre ça. On a une partie de la réponse. On ne l'a pas toute, par exemple, et on dit: Ajoutez de l'aide en orientation, de l'information et, vous allez voir, ça va changer beaucoup de choses. Peut-être qu'Hélène pourrait ajouter là-dessus.

**M. Gendron:** Un instant! Je comprends bien ça, M. Perreault, parce que, pour moi, en tout cas, à la page 42 de votre mémoire, c'est très, très visuellement observable. Le drame n'a pas de bon sens. C'est plus de 50 % de ceux qui abandonnent. Vous dites: Ils abandonnent pour les trois raisons: je me suis trouvé une job, je n'étais pas fait pour le cégep et je n'ai pas d'intérêt, de motivation, je n'ai pas d'orientation claire. Bon, ça va. Puis on n'a pas toute la réponse parce que c'est là. Mais ma question n'était pas tellement là-dessus.

Est-ce qu'on doit travailler ça davantage au secondaire ou si doit-on travailler ça davantage au collégial pour corriger cette perception que même quand tu es rendu au niveau collégial, à un moment donné, s'il y a une opportunité d'emploi, tu dois sauter sur l'opportunité d'emploi plutôt que de poursuivre tes études? Ou encore de me rendre compte, rendu au cégep, que je ne suis pas fait pour le cégep, il y a un problème. Alors, moi, je vous demandais: Vous, vous connaissez les jeunes, vous en avez rencontré plusieurs, est-ce que vous croyez qu'on devrait agir d'une façon plus - pour employer une expression privilégiée de l'ex-ministre de l'Éducation - proactive au niveau collégial ou au niveau secondaire?

Au niveau secondaire, je pense qu'effectivement ça n'a pas de bon sens qu'un jeune ait les notes, soit rendu au collégial et qu'il se dise: Non, moi, je ne pense pas que je fitte là-dedans et je ne suis pas fait pour le cégep. Bien, il y a quelqu'un qui doit leur parler et leur dire c'est quoi, cette **bibite-là**, avant qu'ils se rendent! Et, dans ce sens-là, croyez-vous qu'il y ait plus d'actions concrètes à être posées au niveau secondaire? Ou, sinon, on les laisse arriver, mais dès la première session collégiale il devrait y avoir beaucoup de mesures d'encadrement qui permettraient de leur dire vraiment ce que c'est et que ce n'est pas vrai qu'au cégep on prend juste des cours et un horaire. Parce que, là, la motivation, c'est lié à l'âme d'un collège; le projet éducatif, sentir que dans un collège il y a possibilité de trouver une motivation qui déborde strictement de l'horaire de cours.

**M. Perreault:** On dit: Oui, il va falloir accroître les efforts au secondaire. Vous avez vu, 77 % des jeunes sont insatisfaits des services d'orientation au secondaire, 60 % terminent leur secondaire sans avoir un choix précis de carrière. Problèmes graves au secondaire! Cependant, on ne pourra jamais avoir des jeunes qui terminent leur secondaire, on ne pourra jamais avoir 100 %

d'entre eux qui sauront précisément ce qu'ils veulent faire dans la vie. Il y en a qui, à 45 ans, ne savent pas ce qu'ils veulent faire dans la vie. Et c'est tout à fait normal.

Donc, il faut, oui, effectivement, mettre beaucoup d'efforts au secondaire pour les aider à s'orienter, mais il faut aussi s'attendre à ce qu'il y en ait en première session du cégep qui aient encore besoin d'aide. C'est pour ça qu'il faut agir sur les deux plans. Au secondaire, plus d'efforts, plus de ressources, plus de services. Au cégep, possibilité d'exploration en première année, des services d'aide à l'orientation, une meilleure information sur les débouchés des programmes sont quelques-unes des mesures qu'on propose. Mais il faut agir sur les deux plans. Vous allez voir, les résultats devraient être très bons, mais il va falloir voir de quel type de services ils ont besoin parce qu'il semble que les services, oui, ils sont utilisés, oui, ils sont satisfaisants, mais il demeure qu'il y a quand même un manque de ce côté-là.

Je pense que le manque d'information... Beaucoup disent qu'il y a des pénuries d'emploi dans certains secteurs, mais il n'y a personne qui peut me dire combien et dans quel type de secteur, par exemple. Est-ce qu'on serait capables de raffiner nos méthodes pour essayer de dire plus précisément: Voici, dans tel secteur, dans les cinq prochaines années, il y aura pénurie? Parce que, actuellement, on lance des grands espoirs, parfois, dans certains secteurs. Les jeunes s'engagent dans sept ans de formation et ils arrivent au bout et il n'y a pas plus d'emploi. Et ça, c'est extrêmement démotivant. Il faut être très prudent.

**M. Gendron:** Vous êtes des tenants également de ce que j'appellerais une meilleure évaluation des profs, on l'a vu, et des apprentissages. Vous souhaitez être un peu plus dans le coup. À un moment donné, vous avez posé une question à moins que je ne me trompe sur la question des examens nationaux, parce qu'il y a une logique à envisager des examens nationaux. Je ne le développerai pas plus que ça, mais les jeunes l'ont vu parce que 78 % sont d'accord. Il y a 78 % des jeunes qui, à la question posée, ont dit: Nous, on souhaiterait que les examens soient des examens nationaux. Je voudrais savoir pourquoi vous n'en faites pas une recommandation. Pourquoi vous ne l'avez pas recommandé, puisque vous avez l'air d'écouter les jeunes dans ce qu'ils recommandent?

(17 h 40)

**M. Perreault:** Je vais débiter la réponse et je laisserai Hélène poursuivre. Les jeunes nous ont dit... O.K. Qu'est-ce que ça veut dire, cette réponse-là à une question qui est d'actualité comme ça? On demande aux jeunes: Est-ce que vous êtes d'accord pour subir les mêmes examens à la grandeur du Québec? Ils nous répondent oui dans une très, très forte proportion; c'est

pratiquement 80 %. On se dit: Bien, à ce moment-là, ils se questionnent. Ils sont inquiets de la comparaison entre leur diplôme et celui de leur voisin qui étudie dans un autre cégep. Ils sont inquiets des mécanismes et de l'évaluation qui est faite de leurs apprentissages. Ils ont des doutes là-dessus et ils se disent... Ils viennent de vivre le secondaire. Ils ont vécu le secondaire avec des examens à la grandeur du Québec et, avec ces examens-là, ils ont obtenu leur diplôme. Et ils savent qu'un examen comme ça atteste, en quelque sorte, la qualité de leur formation. Ils ont lu **L'actualité**, probablement, aussi, et ils voient bien qu'on questionne la qualité de leur diplôme, la qualité de leur cégep et ils se disent: Moi, j'aimerais ça avoir des garanties par rapport à mon diplôme. Et puis, l'examen, on me propose un moyen et je réponds oui parce que je suis inquiet par rapport à ça et j'aimerais qu'on trouve... Et ça, ça justifie tout à fait qu'à la suite de cette commission parlementaire là des actions précises, concrètes, rapides soient prises pour garantir la qualité de la formation, mais des mécanismes qui soient près des jeunes, dans les cours, dans les programmes. Je laisserai Hélène terminer.

**M. Gendron:** Non, mais c'est parce que je ne veux pas que vous... Vous glissez, là, M. Perreault. Pourquoi le Conseil permanent n'en fait pas une recommandation? Là, vous m'expliquez que les jeunes le veulent, mais pourquoi, vous autres, vous n'en faites pas une recommandation?

**M. Perreault:** C'est parce que, voyez-vous, il nous semble - et on a discuté un peu des différents mécanismes: organismes externes, examens ministériels - que les différents moyens dont on a discuté ont des effets pervers. On a vu l'examen de français, ça a servi à classer les cégeps. Alors, on est un peu craintifs, nous, face à ça. On dit: L'examen de français, la première utilisation qu'on en a faite, le lendemain, dans les médias, ça a été de classer les cégeps par ordre d'importance, par ordre de performance. Ce n'est pas utile pour les jeunes du tout, ça. Ce n'est pas ça, l'utilité qu'on veut avoir à des examens ministériels. L'utilité, c'est de garantir la formation, d'améliorer la formation, et c'est strictement ça. Maintenant, c'est notre crainte de voir un moyen utilisé à mauvais escient, qui fait qu'on ne s'est pas avancés à proposer un moyen plus précis. On croit qu'il y a des organismes experts, il y a des organismes qui sont très compétents en la matière qui ont proposé des moyens intéressants. Maintenant, les subtilités de ça... Malheureusement, dans le temps, on n'a pas voulu s'avancer plus loin. Et ce n'est pas parce qu'on ne voulait pas, c'est aussi parce que ce qui intéresse les jeunes, très concrètement, c'est la qualité de leurs cours, la qualité de leur formation. Et on a voulu se concentrer sur ce à

quoi les jeunes étaient beaucoup intéressés dans notre enquête.

**M. Gendron:** O.K. Je voudrais revenir sur la question d'une meilleure maîtrise de la langue française, autant de la langue française parlée ou écrite ou les habitudes - si je parle comme le Conseil supérieur ou le Conseil des collèges - langagières, développer de meilleures habitudes langagières. Parce qu'ils nous ont dit ça tantôt, qu'ils étaient convaincus que ça devrait être un projet de cégep. Ils ont dit: Ce n'est pas une question uniquement d'orthographe, de grammaire ou de professeurs de français. Et, moi, je suis assez sensible à ça. Je voudrais savoir... Vous connaissez les jeunes. Pensez-vous vraiment qu'un cégep qui dirait: Nous, on fait - le cégep Garneau, c'est un exemple théorique - d'une meilleure maîtrise de la langue française une priorité, on en fait une priorité partout, y compris au conseil étudiant, y compris dans les cours de philosophie, n'importe quel cours, on se préoccupe d'une meilleure qualité de l'expression de la langue française quand on la parle et quand on l'écrit, les étudiants seraient très intéressés par une telle action concertée où, dorénavant, on dirait: Ce n'est pas uniquement au niveau du local de français et ce n'est pas uniquement un cours de littérature, ou un cours d'orthographe, ou revenir à la dictée de Pivolet? Qu'est-ce que vous en pensez?

**M. Perreault:** Oui. On n'a pas questionné les jeunes sur le fait: Est-ce que vous souhaitez que ce soit une préoccupation constante partout? Pour nous, pour améliorer la qualité du français et offrir une meilleure maîtrise du français écrit et parlé aux étudiants, il faudra que ce soit une préoccupation constante dans tous les cours, ça, c'est clair, et il faudra que les professeurs qui en ont besoin aient accès à du perfectionnement, si nécessaire, pour aider les étudiants à s'améliorer aussi. Et, pour nous, c'est une solution; on le dit dans notre avis à un endroit que la préoccupation du français doit être constante dans toutes les matières et que les professeurs doivent être aptes, bien sûr, à le corriger et à aider les étudiants à se perfectionner.

**M. Gendron:** Votre suggestion sur la... Il me reste un peu de temps?

**La Présidente (Mme Hovington):** Oui, oui.

**Une voix:...**

**La Présidente (Mme Hovington):** Non, il reste un bon cinq minutes.

**M. Gendron:** M. Tremblay, ne vous mêlez pas de ça.

**Des voix: Ha, ha, ha!**

**M. Gendron:** Sur votre suggestion, entre autres, d'un service de tutorat, moi, personnellement, j'ai vécu l'expérience au niveau secondaire. Je le répète, personnellement, je l'ai vécu et, au niveau de l'école, ça a donné d'excellents résultats. Je suis convaincu que ça donnerait aussi de bons résultats s'il y avait un service de tutorat au niveau collégial. Vous avez l'air à le suggérer: mise en place d'un service de tutorat et de perfectionnement pour les élèves qui le désirent. Est-ce que vous croyez qu'il y aurait une bonne collaboration des professeurs dans cette formule-là, mais sur une base volontaire? Parce que, moi, je ne crois pas à d'autres formules que ça. Je veux dire, il faut vraiment que ce soit sur la base d'une formule très volontaire que des professeurs, au lieu de donner de leur temps à un peu plus de recherches et à des mesures d'encadrement, décideraient de donner plus de leur temps à des mesures d'assistance, sous forme de tutorat, bien sûr, pour les élèves qui le réclameraient. Est-ce que vous croyez, connaissant les milieux collégiaux peut-être mieux que moi, qu'il y aurait de l'ouverture là-dessus?

**Mme Simard (Hélène):** Oui, moi, je peux vous répondre à cette question.

**La Présidente (Mme Hovington):** Enfin, il va vous laisser parler. Ça fait deux fois que M. Perreault veut vous donner la parole et le député d'Abitibi-Ouest disait toujours: Oui, mais... Là, vous allez vous reprendre.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Gendron:** Non, non, vous aviez juste à la prendre, madame.

**Mme Simard (Hélène):** Oui.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**La Présidente (Mme Hovington):** Vous avez la parole.

**Mme Simard (Hélène):** Alain répond très bien, donc je n'ai pas à compléter.

**M. Gendron:** Vous n'avez pas de trouble avec M. Perreault, vous n'en aurez pas avec moi.

**Mme Simard (Hélène):** Pour ce qui est de la disponibilité des profs, on avait justement dans notre enquête une question qui demandait: Est-ce que vous êtes satisfaits de la disponibilité des professeurs en dehors des heures de cours? 75 % ont répondu: très et assez satisfaits de la disponibilité des professeurs. Donc, nous, ce qu'on suggère, avec l'idée de tutorat, c'est d'organiser cette disponibilité-là des professeurs, parce que, présentement, il en va de l'initiative

du jeune de dire: Bon, je vais aller voir mon prof; est-ce que je vais le déranger? Alors que si, dès son entrée au cégep, le nouvel élève est assigné à un professeur, la communication sera donc plus facile. Les professeurs, contrairement à l'université, n'ont pas à faire de recherches; donc ils sont plus disponibles, il faut les utiliser davantage.

**M. Gendron:** Oui, moi, si je questionnais là-dessus, c'est que... Et je suis tout heureux de votre commentaire, mais j'ai l'impression qu'il y a trop de choses où on dirait que vous souhaitez des mesures d'encadrement définies par de l'institutionnel pour des choses comme ça, et je le vois moins, moi, dans l'institutionnel. Alors, je repose ma question autrement: Qu'est-ce qui empêche les jeunes d'un collège d'aller voir la direction, sachant justement la donnée que vous venez de nous indiquer, qu'il y a beaucoup plus de profs qui sont effectivement d'accord pour assister leurs jeunes, parce que, eux autres aussi, ils ont à coeur la réussite scolaire? Ils l'ont à coeur.

Moi, j'en connais plusieurs, j'en rencontre tous les jours. Ils ont à coeur un taux d'abandon moins élevé et un taux de réussite plus grand, et ils savent bien qu'il y a bien des motifs d'abandon et d'échec qui ne sont pas reliés normalement à des considérations pédagogiques ou à des capacités d'emmagasiner de la matière, parce qu'il y a autre chose dans la vie. Et ce n'est pas pour rien qu'ils sont d'accord pour être là. Alors, qu'est-ce qui fait que les jeunes ne vont pas voir les directions des collèges, les directeurs généraux, les directeurs pédagogiques pour leur dire: Écoutez, là, nous, on les connaît, nos profs au collège - prenons un exemple, le collège Gameau - et on voudrait les impliquer dans une formule de tutorat? Et qu'est-ce qui fait que vous ne l'organisez pas, sans nécessairement faire de l'institutionnel tout le temps partout? C'est quoi, le problème?

**Mme Simard (Hélène):** Bien, je peux peut-être vous... Je vous parlais tout à l'heure de développer le réflexe jeunesse, de développer le réflexe de consulter les jeunes. Les jeunes ont vraiment l'impression que la direction n'est pas toujours prête à les écouter. Et ça, on l'a vérifié; nous, on a eu des focus groupes, on a parlé plus librement aux jeunes. Et ça, c'est clair, c'est la situation au secondaire, mais ce l'est encore au collégial où on n'a pas l'impression qu'en allant voir la direction elle nous écouterait. Nous, lorsqu'on parle de tutorat, bien sûr, la direction devra prendre l'initiative de mettre en place un système de tutorat qui répondra aux besoins des jeunes.

**M. Perreault:** Si je peux compléter, lorsqu'il y a abandon scolaire, on est très seul, hein? C'est un acte très seul, ça, le fait de décider

d'abandonner, et c'est contraire à la concertation et à la solidarité qui pourrait se... Mais il est clair que ça va prendre un leadership gouvernemental et social pour dire: Bien, voici, le problème de l'abandon, c'est un problème grave et il faudrait que tout le monde s'y attarde avec vigueur. Je pense qu'attendre du milieu, c'est vrai que ça peut générer des belles initiatives, mais il faut au moins conscientiser très fortement les collèges à l'importance de lutter contre ce phénomène-là et mettre en place par la suite des moyens, bien sûr, qui sont issus du milieu. Mais, d'abord, un message fort envoyé à tous les gens du réseau collégial.

**M. Gendron:** Merci.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le député d'Abitibi-Ouest. M. le député de Rimouski.

**M. Tremblay (Rimouski):** Oui, Mme la Présidente. Moi, je suis un peu surpris et, en même temps, agréablement surpris parce que votre recommandation 11 cadre très bien avec celle qui a été faite par le Conseil des collèges, à savoir que le nombre de cours obligatoires de philosophie soit porté de 4 à 2. Est-ce que vous vous êtes inspirés du rapport du Conseil des collèges ou si ça vient de votre propre chef? Je vais vous dire, il y a quelque temps, j'ai eu un commentaire d'un jeune me disant: Aïe! en philosophie, les élèves s'en vont tous là et il n'y a pas de problème. Le professeur nous a dit au départ: Pas de problème, vous allez tous passer à la fin de l'année. Alors, il a dit: On y va; les classes sont pleines, d'une part, et, deuxièmement, on a eu un fun du diable; la semaine dernière, il nous a passé le clip de Madonna.

**Des voix:** Ha, ha, ha!

**M. Tremblay (Rimouski):** Alors, ceci dit, est-ce que votre proposition, vous voulez absolument qu'elle soit appliquée?

**Mme Simard (Hélène):** Premièrement, je vois plusieurs questions dans ça. Premièrement, on ne s'est pas inspirés du document du Conseil des collèges et, comme on vous l'a démontré jusqu'à maintenant, on s'est inspirés de l'enquête qu'on a faite auprès des jeunes. Les jeunes nous ont dit, dans de grandes proportions, qu'il fallait diminuer le nombre de cours de philo, qu'ils trouvaient souvent de la redondance d'un cours à l'autre, qu'ils trouvaient la qualité de l'enseignement des cours de philo très différente souvent d'un cours à l'autre, et cela, en fonction du professeur. Donc, tout ça nous amène à suggérer la recommandation 11 et, effectivement, on y tient fortement parce que la majorité des étudiants vont dans ce sens-là.

(17 h 50)

**M. Perreault:** J'aimerais rajouter aussi que notre recommandation démontre le grand sens des responsabilités de la jeunesse québécoise, c'est-à-dire qu'on n'aime pas perdre notre temps. Et les jeunes nous disent: Bien, écoutez, on perd notre temps dans les cours de philosophie, réduisons-les. On a du temps précieux, puis on aimerait le mettre à des choses urgentes, notamment à l'apprentissage d'une langue seconde, puis les cours qui restent, bien, resserrez un peu ça, puis rendez les objectifs plus clairs. Ça vous démontre un peu le caractère responsable.

**M. Tremblay (Rimouski):** Oui, très bien. Et, à ce moment-là, je suis d'accord aussi avec votre recommandation 20 à l'effet d'instituer une évaluation obligatoire des professeurs, des enseignants et des enseignements. Ça, je pense que c'est très important, parce que, s'il y a une évaluation qui se fait à ce moment-là, il pourrait peut-être y avoir une remise en cause de tout l'enseignement ou encore du professeur.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le député de Rimouski. Alors, il ne reste plus de temps à l'Opposition. Mme la ministre, il doit vous rester quatre, cinq minutes peut-être.

**Mme Robillard:** Oui?

**La Présidente (Mme Hovington):** Je suis tombée pile.

**Mme Robillard:** M. Perreault, j'aimerais qu'on revienne justement sur le sujet de l'évaluation. Vous nous avez parlé beaucoup, dans votre avis, de l'évaluation de l'enseignement, de l'évaluation des programmes et jusqu'à l'évaluation de l'établissement. Je n'ai pas vu ou je n'ai pas saisi si vous aviez des recommandations spécifiques sur l'évaluation des apprentissages en tant que telle.

**M. Perreault:** En fait, ce à quoi on se consacre c'est ce qu'on vous émet, je pense, les priorités sur lesquelles vous devez agir. Du point de vue des jeunes, c'est l'évaluation des cours et l'évaluation des programmes. Ce qui intéresse les étudiants, c'est de savoir et de pouvoir s'exprimer sur la qualité des cours et la qualité de leurs programmes. Maintenant, l'évaluation des apprentissages...

**Mme Robillard:** Comment eux, les jeunes, sont-ils évalués dans le fond? C'est ça, l'évaluation des apprentissages.

**M. Perreault:** Oui. Non, on n'a pas traité de cette question-là. On l'a traitée sous l'angle plutôt d'une classe, c'est-à-dire, dans un cours, est-ce que vous considérez que les professeurs sont ouverts à vous faire participer au choix des moyens d'évaluation? Mais, sur cet aspect-là, on

n'a pas creusé davantage que notre avis. Aujourd'hui, on n'a pas de recommandations plus précises à vous émettre à cet égard.

**Mme Robillard:** Parfait. Une dernière question, M. Perreault. Si on touche à la question du financement du réseau collégial, vous avez manifesté très clairement, je pense, votre position sur la gratuité des études collégiales. Est-ce que vous avez la même fermeté par rapport à une limite à la gratuité? Vous savez, il y a certains mémoires qui ont été déposés à la commission qui parlent d'une limite à la gratuité. Est-ce que vous avez, un, la même fermeté que sur la gratuité en tant que telle et, deuxièmement, vous avez ouvert la porte aussi à une participation peut-être plus grande des entreprises. Pourriez-vous être plus clair sur ce sujet-là?

**M. Perreault:** Oui, tout à fait. Ceux qui proposent une limite à la gratuité prennent pour acquis qu'il y a un problème dans le temps que les étudiants prennent pour diplômé habituellement. Le problème tel qu'on le perçoit à la lumière de la recherche qui a été produite par la Direction générale de l'enseignement collégial et à la lumière de notre enquête, ceux qui diplômement le font dans un temps raisonnable. Maintenant, il y a une minorité d'étudiants qui prennent un peu plus de temps pour diplômé, et ça, c'est dû à des problèmes d'orientation. Maintenant, nous, ce qu'on dit: Est-ce qu'on doit pénaliser des étudiants qui n'ont pas eu accès... C'est un peu l'analyse qu'on fait. On se dit: Ils n'ont pas accès à une information suffisante, ils n'ont pas accès à des services de qualité au secondaire, ils n'ont pas accès à une information de qualité, non plus, sur les débouchés des différents programmes collégiaux; est-ce qu'on doit pénaliser des étudiants qui, lorsqu'ils ont un choix à faire, n'ont pas des informations de qualité devant eux? Je me dis, moi, ici: La société, le gouvernement et le système collégial ont une responsabilité, avant d'être coercitifs à cet égard-là, de donner une meilleure information à des étudiants qui ont des choix si cruciaux à faire si tôt. C'est ce qu'on vous dit, Mme la ministre, d'être vraiment prudents de ce côté-là pour ne pas créer des effets pervers. Si vous voulez accroître la scolarisation des jeunes, si vous voulez permettre à plus de jeunes d'accéder à l'enseignement postsecondaire et de réussir ces études-là, il faudra être plutôt incitatifs et accompagner les jeunes dans leur recherche d'une voie et d'une orientation précises. Pour nous, il est clair qu'on est aussi fermes dans la gratuité, autant pour ceux qui prennent une session ou deux sessions de plus que pour ceux qui le font en temps requis.

Maintenant, concernant la participation des entreprises, c'est une voie de solution. Au lieu d'accroître les revenus en imposant davantage un fardeau aux étudiants ou aux élèves, la recherche

d'un partenariat financier avec des entreprises privées dans la mise sur pied de programmes techniques ou d'instituts, bon, de différents programmes, s'avère une voie extrêmement intéressante. Des entreprises semblent être ouvertes à ce partenariat et elles crient sur tous les toits qu'on n'a pas une main-d'oeuvre spécialisée. Bien, il faudrait les prendre au mot et leur dire: Bien, écoutez, soyez partenaires avec nous et on va vous en donner une main-d'oeuvre spécialisée, mais embarquez avec nous financièrement. C'est une façon très évidente, à notre avis, d'accroître les revenus de l'enseignement collégial. Et, bien sûr aussi, la lutte à l'abandon va générer une richesse à moyen terme et à long terme, c'est clair. Ça, si on regarde à plus long terme et d'une façon plus globale le succès de l'enseignement collégial, si on lutte efficacement contre l'abandon, ce sera une façon aussi de se payer un système d'éducation qui se permet autant d'étudiants.

**Mme Robillard:** Merci, M. Perreault. Il me reste à vous remercier d'être venu nous rencontrer au nom du Conseil permanent de la jeunesse, ainsi que Mme Simard. Je pense que le point de vue des jeunes était fort important en ce début de commission. Nous entendrons aussi d'autres groupes de jeunes au cours de nos travaux, dans les jours qui suivent. Alors, un grand merci de nous avoir exprimé vos attentes par rapport au monde adulte. Merci.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci beaucoup au Conseil permanent de la jeunesse d'être venu faire sa présentation devant les membres de la commission de l'éducation. C'était très rafraîchissant, en tout cas, de vous entendre.

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

(Suspension de la séance à 17 h 59)

(Reprise à 20 h 5)

**La Présidente (Mme Hovington):** La commission de l'éducation va reprendre ses travaux en recevant le Service régional d'admission au collégial de Québec. Et j'inviterais les représentants de cet organisme à bien vouloir prendre place.

Bonsoir et bienvenue à la commission de l'éducation. Si vous voulez bien identifier le porte-parole et présenter les personnes vous accompagnant.

#### Service régional d'admission au collégial de Québec

**Mme Chené (Louise):** Bonsoir, Mme la Présidente. Je serai la porte-parole du Service

régional d'admission de Québec. Mon nom est Louise Chené. Je suis directrice des services pédagogiques du cégep de Ste-Foy et présidente du Service d'admission.

**La Présidente (Mme Hovington):** Alors, bienvenue. Vous aurez donc 20 minutes pour nous présenter votre mémoire, et 20 minutes chaque côté de la commission. Nous avons une heure. L'organisme Service régional d'admission au collégial de Québec, avec Mme Louise Chené comme présidente. Alors, allez-y de votre présentation. Vous avez 20 minutes.

**Mme Chené:** Si vous me permettez, Mme la Présidente, avant de commencer j'aimerais vous présenter aussi les membres qui m'ont accompagnée.

**La Présidente (Mme Hovington):** D'accord.

**Mme Chené:** Ce sont des membres du conseil d'administration du Service régional. Il s'agit de M. Yves Blouin. M. Blouin est aussi directeur des services pédagogiques du cégep François-Xavier-Garneau. À ma droite, je vous présente aussi M. Claude Maheux, qui est le directeur exécutif du SRAQ, et il est accompagné de son adjoint, M. Marius Cyr.

Tout d'abord, Mme la Présidente, j'aimerais remercier, au nom du Service régional d'admission de Québec, la commission parlementaire de l'éducation pour avoir honoré notre organisme en l'invitant à présenter devant vous aujourd'hui son mémoire.

Nous avons bien sûr, à l'annonce de la mise en place de cette vaste réflexion sur l'enseignement collégial, identifié très tôt notre intérêt à contribuer sous un angle de vision qui nous est très spécifique, celui du passage secondaire-collégial, à contribuer, dis-je, à la réflexion sur l'avenir des cégeps.

Notre organisme regroupe huit collèges publics, c'est-à-dire ceux de Rivière-du-Loup, La Pocatière, Lévis-Lauzon, Beauce-Appalaches, l'Amiante, Limoilou, François-Xavier-Garneau et Ste-Foy et l'Institut de technologie agricole de La Pocatière. Il assiste les collèges dans l'organisation des opérations d'admission et, pour cela, offre des services d'information aux jeunes et aux adultes qui se pressent à nos portes, offre aussi un service de traitement de leurs demandes et a servi 300 000 candidats en 20 ans.

Notre mandat est étroit, nous nous préoccupons du passage, et c'est à ce seul titre que nous nous exprimons aujourd'hui. Notre axe de réflexion, c'est: les chemins qu'empruntent les élèves pour entrer dans l'enseignement supérieur. Notre sujet, c'est: d'où ils viennent et qui ils sont et comment nous les accueillons. Nos propositions: quelques mesures susceptibles de faciliter la transition et leur cheminement.

Nous abordons dans notre rapport trois

thèmes: choisir une carrière et choisir un cégep; être admis; réussir.

Choisir une carrière et choisir un cégep. Beaucoup d'étudiants se pressent aux portes du collège. Certains sont jeunes. Ils sont en provenance directe du secondaire. Ils sont souvent indécis. D'autres sont des adultes. Si leur choix de carrière est souvent plus marqué, ils connaissent bien mal le collégial et, malgré tous les efforts d'information et d'orientation que peuvent offrir les cégeps membres du SRAQ, malgré les efforts accentués que le SRAQ doit faire pour rendre l'information disponible, force nous est de constater que cette information est bien souvent insuffisante.

Vous avez dû voir dans notre mémoire que nous proposons alors qu'en ce qui concerne la clientèle qui nous vient directement du secondaire les cours d'éducation et de choix de carrière prennent toute leur place dans le curriculum et que toujours en ce qui concerne la clientèle qui est inscrite au secondaire, jeunes ou adultes, les services de consultation qui sont déjà sur place soient exploités au maximum pour augmenter leur portée.

(20 h 10)

Il y a, par ailleurs, des adultes qui nous arrivent et qui ne viennent pas d'institutions d'enseignement. Ceux-ci n'ont aucun accès actuellement à des services d'information spécifique - ils sont difficiles à rejoindre - ou des services d'orientation, ne serait-ce que pour faire un départ d'orientation. Et, en ce sens-là, notre mémoire aussi vous suggère que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science soutienne les initiatives qui se développent dans l'enseignement collégial pour tenter de répondre un tant soit peu aux besoins de ces adultes non encore inscrits dans les collèges.

Ainsi, pensons-nous, nos futurs admis seront-ils mieux préparés à faire leur choix de carrière et, éventuellement, à choisir un programme. Il faut aussi qu'ils connaissent mieux le collégial dans son ensemble et notamment les multiples programmes techniques qui sont offerts. Encore là, les collèges et le SRAQ sont conviés à faire des efforts accrus. Mais nous vous recommandons d'entreprendre un large programme - nous le voudrions décennal - de promotion de l'enseignement technique et nous souhaitons nous y associer.

Être admissible, enfin, avant d'être admis, comporte quelques exigences. Il faut d'abord obtenir un diplôme d'études secondaires et réussir, s'il y a lieu, des cours préalables au programme choisi. Dans certains cas, comme dans celui des programmes de sciences ou de techniques biologiques, l'enchaînement de ces cours préalables oblige l'élève à faire un choix dès la troisième année du secondaire, ce qui nous apparaît beaucoup trop tôt. Nous savons que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a entrepris, avec le ministère de l'Édu-

cation, d'effectuer un élagage de ces préalables pour ne garder que ceux qui sont pédagogiquement justifiables. C'est une entreprise avec laquelle nous sommes en accord total. Mais nous devons faire remarquer que les nombreux changements qui interviennent, certes pour le mieux, sont souvent annoncés beaucoup trop tard pour qu'ils puissent être vraiment pris en compte dans les cégeps et au secondaire et, en plus, ils ne sont pas appliqués uniformément. Nous demandons donc que les préalables identifiés comme pédagogiquement nécessaires soient connus en temps utile et que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science veille à leur application uniforme.

Être admis, maintenant. Être admis suppose l'évaluation de son dossier académique et l'établissement de listes de classement. Pour les jeunes qui sont en provenance du secondaire, ces renseignements transmis au bulletin sont suffisants et comparables. Ce n'est pas le cas pour les étudiants qui, actuellement, sont inscrits au secteur adulte de l'enseignement secondaire. Là, la codification des cours et la façon de présenter les résultats diffèrent sensiblement de ceux du secteur jeune. Il est donc difficile de comparer et nous sommes en danger d'inéquité. Nous proposons que le ministère de l'Éducation adopte des mesures pour rendre comparables les connaissances acquises, les évaluations et la façon de communiquer les résultats des étudiants qui sont inscrits au secteur adulte du secondaire.

Réussir au cégep. Réussir au cégep, c'est d'abord s'y présenter avec une bonne préparation. Actuellement, le diplôme d'études secondaires peut être obtenu avec la réussite d'un nombre minimum de 130 unités, alors que le maximum se situe à 176. Les études effectuées dans le réseau collégial et particulièrement celle de Ronald Terrill du Service régional d'admission du Montréal métropolitain, de même que les études réalisées dans les collèges, sur l'échec et l'abandon scolaire, tendent à démontrer que les élèves qui sont admis au cégep avec un D.E.S. obtenu avec le minimum d'unités ne réussissent pas. Nous recommandons donc que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science détermine, pour l'accès aux études collégiales, un seuil minimum plus élevé que celui qui est actuellement requis pour l'obtention du D.E.S.

Enfin, réussir au cégep, c'est y trouver les mesures d'encadrement et de mise à niveau qui assurent une transition harmonieuse et évitent les retours en arrière. Tous les cégeps de notre région s'y sont engagés et se situent dans les importants travaux qui ont été entrepris au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sur cette question. Mais nous nous permettons de dire qu'il faut que le support de ce ministère nous soit maintenu et accentué, de telle sorte qu'au besoin on ajoute à l'éventail déjà offert les mesures d'exploration des programmes du collégial.

Enfin, les populations qui fréquentent les cégeps doivent y trouver des services adaptés à leurs besoins: structure, règle de fonctionnement, pédagogie, format devront être assouplis. Et même si, en proposant cela, nous excédons notre strict mandat relatif à l'admission, nous voulons, en terminant, ajouter notre voix à celle des intervenants qui réclament plus de souplesse et un régime pédagogique encore plus adapté. Merci, madame.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, Mme Chené de votre présentation. Mme la ministre.

**Mme Robillard:** Oui, merci, Mme la présidente. Bienvenue au Service régional d'admission au collégial de Québec. Je suis très heureuse que vous ayez déposé un mémoire à la commission. Je pense qu'on connaît tous le travail que vous faites au niveau de la région de Québec. Je trouve que vous êtes très bien situés pour nous donner une connaissance très concrète des réalités, des cheminements et des dossiers scolaires et c'est, je pense, ce que vous avez tenté de faire au niveau de votre mémoire avec des recommandations bien spécifiques, certaines s'adressant au ministère de l'Éducation et certaines s'adressant au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Alors, ma première question, Mme Chené. Allons-y donc directement sur la question de l'admission au collégial. Je ne sais pas si vous avez eu l'occasion d'entendre aujourd'hui les représentants du Conseil supérieur de l'éducation qui sont venus nous parler de leur avis en matière d'objectifs de scolarisation et de maintien de la structure des cégeps, mais, à l'occasion du dépôt de leur mémoire, ils nous ont fait part de certains problèmes d'accès à l'ordre collégial et, parmi ces problèmes d'accès, un aspect plus qualitatif d'accès qui était la fiabilité du D.E.S., justement, le diplôme d'études secondaires, donc à 130 unités, et les problèmes que ça pouvait occasionner pour l'entrée au collégial. Alors, une de vos recommandations, c'est vraiment qu'on ait un seuil minimum plus élevé que celui requis pour l'obtention du D.E.S. J'aimerais que vous soyez plus spécifique que ça. Quand vous me parlez d'un seuil minimum plus élevé, qu'est-ce à dire?

**La Présidente (Mme Hovington):** Mme Chené.

**Mme Cherté:** Je vais essayer d'être un peu plus spécifique, Mme la ministre, et je passerai la parole ensuite à M. Blouin, mon collègue, pour qu'il donne plus d'information.

Disons d'abord que la question du niveau de formation différenciée des élèves qui nous proviennent du secondaire est une question extrêmement préoccupante et qu'alors nous avons le choix, au SRAQ, de demander que

globalement le diplôme du D.E.S. soit enrichi ou de demander que ceux qui viennent au collégial soient requis de réussir plus d'unités, à tout le moins pour se garantir une porte d'entrée.

Avant de passer la parole à mon collègue, j'ajouterais que nous n'avons pas la compétence de fixer ce seuil. Nous pensons que des études approfondies sur les problèmes relatifs à ces élèves, des études qui sont déjà faites, mais qui pourraient être développées, permettraient de voir jusqu'à quel point il faut hausser les exigences globales. Mais pour vous expliquer ce qui nous a amenés à choisir plutôt cette voie, M. Blouin.

(20 h 20)

**M. Blouin (Yves):** Oui. Je crois qu'il y a deux réalités qu'il faut mettre en évidence. La première, c'est que les élèves, en effet, sont inégalement préparés. Si vous avez un D.E.S. à partir de 130, et que les élèves les mieux préparés ont un D.E.S. à 176 unités, ça fait à peu près une année d'écart en termes de formation. Ce sont ces gens-là qui se retrouvent dans la même classe: les 130, 140, 176. C'est déjà un problème. C'est très inégalement préparé.

Il y a aussi le fait qu'à 130, à notre avis, c'est insuffisamment préparé; toutes les études le prouvent. Et on a l'impression, des fois, qu'on joue un mauvais tour aux élèves en leur laissant entendre qu'avec un tel degré de préparation... Bien sûr, il y a des exceptions mais, de façon générale, on leur joue un mauvais tour en leur laissant entendre qu'avec ce degré de préparation ils vont réussir leurs études collégiales, quand toutes les études prouvent le contraire. On a l'impression, pour prendre une expression colorée, que c'est de la chair à canon pédagogique. Rentrez, on verra ce qui se passe, et on sait trop bien ce qui se passe, règle générale.

Ça nous apparaît donc important de reconnaître que ces élèves, au fond, font, règle générale, ce qu'on leur demande. Si on leur demande d'en faire un petit peu plus au secondaire, dans la perspective d'entreprendre des études supérieures que sont les études collégiales, si on leur demande d'en faire un peu plus, nous croyons qu'ils le feront. On ne leur demande pas plus et ils font ce qu'on leur demande. Mais au-delà de la préparation qui est objectivement un facteur important, la préparation académique, nous voulons mettre en évidence un autre fait. Un élève ne choisit pas d'avoir 130 unités ou 135. Un élève finit par avoir 130 unités ou se ramasse à 130 unités. Comment? En échouant. Nous pensons que, sur le plan de la préparation de l'attitude des élèves, c'est tout à fait nocif. Ils échouent sans conséquence et puis, de toute façon, les choses s'arrangeront. On l'admettra au collégial. C'est écrit dans le règlement. Et puis il invoque même le règlement pour dire au directeur d'école ou aux enseignants qui voudraient l'inciter à se forcer qu'il en a assez pour être admis au collégial, et il a raison.

C'est écrit dans le règlement.

Donc, on se ramasse à 130 unités avec échec, sans pénalité. On ne fait pas l'expérience de lutter pour réussir les cours, pas suffisamment, en tout cas, pour cette catégorie d'élèves, alors qu'au collégial la situation est tout autre. Il faut réussir ses cours, chacun des cours qui apparaît à son programme pour avoir son diplôme. On pense que c'est jouer un mauvais tour que de ne pas informer - et pas simplement en termes d'information à transmettre à un élève - mais préparer dans les faits les élèves à faire face à cette réalité.

Dans cette perspective, nous recommandons de tenir compte de ces choses et d'inciter davantage les élèves à se préparer. Je sais qu'on se questionne sur: est-ce que c'est compatible avec la mission du secondaire? Nous savons que c'est la quadrature du cercle que de demander à l'ensemble des élèves qui font des études secondaires que d'être bien préparés pour aller au collégial alors que seulement une minorité veulent y venir. Nous pensions que c'était une façon de résoudre la question que d'avoir deux seuils différents, que la majorité des jeunes puissent avoir un D.E.S., que ceux qui veulent entreprendre des études supérieures, le premier cycle d'études supérieures que constitue le collège, et poursuivre, que ceux-là, donc, sachent d'avance que ça prendrait peut-être un peu plus d'unités. Combien? Comme Mme la présidente le disait, nous n'avons pas de recommandation précise là-dessus, mais on pense que ça pourrait être fouillé.

**Mme Robillard:** Si je vous saisis bien, il ne s'agit pas d'un diplôme d'études secondaires enrichi pour l'ensemble des étudiants. Il s'agit d'un diplôme d'études secondaires avec certaines composantes identifiées pour l'entrée au collégial. Est-ce que je vous saisis bien dans votre orientation?

**M. Blouin:** Vous avez très bien saisi. Nous croyons que si on exigeait la même chose pour tous, y compris ceux qui ne veulent pas faire d'études collégiales, ce serait vraiment au détriment de la **diplomation** au secondaire. Mais, pour ceux qui veulent venir au collégial, on pourrait identifier des composantes qu'ils ont à faire et qui sont un surcroît par rapport au minimum demandé pour obtenir un D.E.S. Vous avez bien compris, madame.

**Mme Robillard:** Alors, comment, à ce moment-là, parce que dans le chapitre plus loin qui touche l'accessibilité... comment est-ce que je concilie les recommandations un peu plus loin dans votre mémoire, par exemple à la page 19 où vous me dites: Il faudrait s'assurer de la mise en place de mesures de mise à niveau, et vous allez un peu plus loin, à la page 21, quand vous me dites: Il faut aussi adapter le régime pédagogique

aux besoins des candidats adultes? Essayez de me faire un tout avec ça en matière de conciliation et de compréhension pour celui - cet étudiant, peut-être qu'il va arriver du secondaire lui aussi - et qui aurait besoin de cours de mise à niveau.

**M. Blouin:** Deux choses. D'abord, pour l'élève qui a besoin de mise à niveau, nous savons très bien que les raisons sont multiples et variées. Peut-être qu'il n'a pas fait un cours qui le prépare, ce qu'on appelle un préalable à entrer dans un programme. Nous pensons que nous devons assumer cette responsabilité pour ne pas que les jeunes aient à choisir à 13 ans ou 14 ans leur avenir. Deuxièmement, un élève peut avoir une autre déficience spécifique, et nous le mettrons à niveau. Nous pensons même que nous pouvons contribuer à améliorer la préparation plus globalement d'élèves faibles. Nous pensons cependant que ce serait mieux de prévenir que de guérir. Nous le ferons, mais il nous semble que ce n'est peut-être pas la meilleure chose que d'adapter l'enseignement collégial pour ces individus qui, en fonction de différents facteurs, ne sont pas prêts. Nous pensons aussi que nos élèves du secondaire ne sont pas plus bêtes que nous l'étions nous-mêmes en 1960 ou 1965 et nous pensons qu'ils pourraient accepter et être mieux préparés, que ce serait assez naturel pour eux, si simplement on le leur demandait.

Pour ce qui est des adultes, c'est un cas qui est différent. On sait tous que la préparation peut être très diverse. Ils n'ont pas suivi exactement le même cheminement. Nous avons l'habitude d'essayer d'évaluer ces diplômes et d'accepter, sur la base d'équivalences, de reconnaître que la formation est équivalente et on pourrait continuer de le faire. Mais, pour les jeunes qui frapperont à nos portes dans les prochaines années, il nous semble que notre mesure serait applicable. Je pense que Mme la présidente pourrait peut-être ajouter des choses.

**Mme Chené:** La simple chose que je pourrais ajouter, Mme la ministre, c'est que nous souhaitons que nos jeunes ne se laissent pas aller quand ils étudient. Vous savez, quand on dit que les étudiants devraient avoir plus d'unités, ils n'auraient pas plus de cours à suivre; ils les ont ces cours-là dans leur programme, mais ils cessent d'essayer de les réussir parce que, entre guillemets, ils n'en ont pas besoin. On pense qu'une jeunesse qui s'engage, qui pense s'engager dans les études supérieures, avec l'idée que Bof! ça, ça, on n'en a pas besoin, c'est pernicieux pour sa réussite ultérieure. Et on pense que de fixer le seuil plus élevé pour motiver à l'entrée, ce serait, comme le disait mon collègue, prévenir plutôt que guérir. Mais on est prêt à guérir aussi si c'est nécessaire pour éviter des retours en arrière. Mais on jouerait moins le rôle du niveau qui nous précède si des

exigences plus claires étaient identifiées et l'expérience que nous avons, c'est que généralement, elles sont respectées quand elles sont fixées.

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

**M. Gendron:** Bonjour ou bonsoir. Je suis très heureux que vous ayez accepté de venir parce que dans le domaine où vous oeuvrez, en termes de services que vous offrez à un bassin de collèges, c'est quand même important parce que vous êtes pas mal spécialisés dans l'analyse des dossiers d'admission. Je trouvais correcte votre référence de départ en disant que vous vous en êtes tenus à un seul élément, un corridor très étroit qui était le passage. Alors, on va rester dans le passage. Ce qui vous intéresse, c'est d'où ils viennent, qui ils sont et comment vous les accueillez.

Le premier point que Mme la ministre vient de soulever, c'était une question que je souhaitais soulever. Il me semble que vous venez de soulever quelque chose... Il y a de quoi, là. Je ne suis pas capable de conclure, je le dis comme je le pense, mais une chose est certaine, c'est que, quand on jase avec des jeunes du secondaire, je ne suis pas sûr qu'on les habitue énormément à l'effort. Je suis plutôt sûr de l'inverse. Cependant, la difficulté que j'ai, c'est qu'un niveau plus élevé d'unités réussies, ça ne donne rien de plus au niveau de ce que j'appelle «la méthode de travail qu'ils n'ont pas». Ça ne donne rien de plus au niveau du choix de carrière que vous critiquez, avec raison. Vous critiquez avec raison le cours Choix de carrière qui est devenu assez caricatural, au secondaire. Puis la preuve, c'est que, quand on interroge les jeunes, ils disent: Je ne suis pas plus avancé sur ce que je peux faire ou sur ce vers quoi je dois m'orienter. Ça ne donne rien de plus par rapport aux 52 % des jeunes qui disent, quand ils abandonnent au collégial pour la cohorte qui a été suivie selon le document du Conseil permanent de la jeunesse, que c'était lié à trois éléments: Je ne savais pas c'était quoi le cégep, en gros, là; je ne pense pas d'être apte à des études collégiales. Mon orientation étant imprécise, je ne vois pas pourquoi je continuerais à m'imposer quelque sacrifice. Et, l'autre élément qui faisait décrocher le plus, c'est: on m'a offert une job. C'est ça que les jeunes disaient à 52 %.

(20 h 30)

Puis, moi, je mets ça par rapport à votre première exigence, puis je n'ai rien corrigé de ces trois éléments; comprenez-vous là? Alors, c'est un peu... J'ai ce dilemme. Et là vous m'avez dit - c'est monsieur - que toutes les études le prouvent. J'aimerais ça voir ça, moi, ces quelques études-là, si c'est si clair que ça que toutes les études prouvent que si on augmentait le seuil minimum du nombre d'unités et que dorénavant

on dise: Tu ne vas pas au collégial si tu n'as pas 140 unités... C'est un exemple. À un moment donné, quand Mme la ministre dit: Soyez un peu plus précis, bien, ça va finir à quelque part puisque, actuellement, on dit qu'avec 130 unités tu as un D.E.S., tu as un diplôme d'études secondaires. Alors, pour l'avoir, dans le futur, on va peut-être bien dire: C'est 140. Mais c'est 140 pour accéder aux études collégiales. C'est ça relever un seuil.

Moi, je dis: Bien, il y a peut-être bien la petite dimension au niveau de l'effort qu'il devra faire. Je trouve que vous êtes bien corrects quand vous dites: Il les fait pareil, ces cours-là, et on n'augmente pas sa grille horaire au secondaire. On ne touche pas à sa grille horaire, on dit tout simplement: Tu n'as plus le droit de presque volontairement échapper des affaires parce que tu en as assez dans l'ensemble pour dire: J'aurai bien en bout de ligne pareil 130 unités, donc j'aurai un D.E.S. Et avec un D.E.S. je vais au cégep.

Mais quand, moi, je le mets en parallèle, par rapport à ce que je viens de faire là, comment vous réagissez?

**Mme Chené:** D'abord, je vous dirai que vous avez raison lorsque vous affirmez que les études ne démontrent pas qu'en haussant le niveau du nombre d'unités acquises au secondaire on va résoudre tous les problèmes dont vous parliez tout à l'heure. Les études auxquelles j'ai fait allusion, ce qu'elles démontrent, c'est que ce sont les étudiants qui entrent au collégial avec les D.E.S. les plus faibles qui échouent ou abandonnent en plus grand nombre. Et ça, c'est une étude longitudinale réalisée dans un autre service d'admission, mais sur une population étudiante inscrite dans 28 collèges.

Il y a dans la question que vous avez posée divers éléments et chacun de nous pourra probablement répondre plus adéquatement à l'un ou l'autre de ces éléments, mais le mémoire du SRAQ ne présente pas que cette mesure pour résoudre le problème. Il est clair qu'un étudiant qui se fait offrir une job dans une période où il n'y a pas de récession économique et où les jobs sont plus faciles d'accès, on ne le retiendra pas malgré lui. D'autant que, souvent, l'expérience qu'il va acquérir dans cette job va peut-être l'aider ultérieurement.

Il y a, dans la question que vous avez formulée, beaucoup d'éléments. Il y a la question de hausser le seuil, mais il y a la question: Qu'est-ce qu'on fait avec celui qui est mal orienté, celui qui n'a pas l'information - je ne sais pas ce que c'est que le cégep - et puis des choses comme ça? C'est là que, et je repasserai la parole cette fois à M. Cyr, ce sont des mesures d'information, d'orientation et d'accueil que l'on suggère.

**M. Gendron:** O.K. Bien, si vous le permet-

tez, Mme la Présidente, puis ce n'est pas parce que je ne veux pas que M. Cyr me réponde, on s'est bien compris. Moi, je n'essayais pas de vous dire que vous aviez affirmé que les études dont vous disposez régissent les quatre ou cinq problèmes que j'ai mis en parallèle. O.K.? Donc, ce n'est pas parce que je ne veux pas de réponse là-dessus; c'est que je ne veux pas qu'on discute sur des évidences que je partage autant que vous. Je ne veux pas qu'on s'explique sur des évidences. Vous m'avez répondu. Moi, je serais satisfait. J'aimerais mieux, si vous me permettez, poursuivre avec d'autres questions sur votre mémoire parce que, moi aussi, justement, je veux avoir le temps d'en jaser, parce que j'ai vu autre chose dans votre mémoire que cet aspect-là. Je dis juste que, sur cet aspect-là, moi, personnellement, j'aimerais ça voir l'étude ou les études liées à ce que vous avez soulevé, point, pas aux autres questions connexes que, moi, j'ai mises en parallèle. On s'accorde?

Deuxième question. Comme d'autres, vous avez mentionné des carences importantes au niveau, entre autres, de ce que j'appelle l'orientation et l'information scolaires des élèves. Afin de corriger la situation, vous proposez «que des mesures soient prises [...] afin de garantir que le programme d'éducation au choix de carrière soit dispensé dans des conditions qui en assurent l'atteinte des objectifs». Vous avez l'air de savoir des choses qu'on ne sait pas. Alors, j'aimerais ça que vous soyez pas mal plus précise encore là. Qu'est-ce que vous reprochez concrètement au cours de choix de carrière? Qu'est-ce qui ne marche pas? C'est les profs qui n'ont pas la qualification pour le donner? C'est le désintéressement des élèves? C'est quoi de spécifique que vous avez observé pour porter un jugement aussi précis, mais intéressant? Parce que, effectivement, si ça n'a pas de bon sens, puis qu'on ne leur donne pas l'opportunité, à ces jeunes-là, de savoir exactement quoi choisir, bien, moi, j'aimerais ça qu'on ait les indications.

**Mme Chené:** Ça va nous faire plaisir de vous décrire les constats que nous avons faits. M. Cyr.

**M. Cyr (Marius):** Alors, si on parle spécifiquement d'éducation au choix de carrière...

**M. Gendron:** Oui.

**M. Cyr:** ...les problèmes que nous avons relevés concernent, entre autres choses, l'organisation des cours et l'affectation des professeurs qui sont chargés d'enseigner cette matière. L'organisation des cours, d'abord. Ce cours est dispensé à raison d'une période par cycle au secondaire, donc, souvent, une période par neuf jours, et il y a des nombres considérables d'étudiants avec un même professeur, ce qui fait qu'on a difficilement une continuité là-dedans.

Un professeur rencontre facilement 200 élèves; alors, il a de la misère à les connaître et, dans un domaine aussi personnel que l'information scolaire, la connaissance de l'élève est importante. Il y a une première difficulté qui est là. D'ailleurs, ce printemps, au congrès de l'AIQSEP, un représentant du ministère nous disait qu'on s'attachait à trouver des solutions à ce problème-là.

Le deuxième problème important à ce niveau-là, c'est l'affectation des professeurs à cette tâche, souvent de façon partielle. Il y a dans le réseau un certain nombre de professeurs qui enseignent l'éducation au choix de carrière à plein temps et un certain nombre qui l'enseignent à temps partiel, en complément de tâche, et ça, ça crée des difficultés parce que ces professeurs-là sont moins bien préparés pour enseigner cette matière et ça paraît lorsqu'on rencontre des candidats qui veulent faire une demande d'admission au collégial. Moi, je pourrais vous donner des exemples. Je connais un professeur qui a été affecté, à un moment donné, à enseigner l'éducation au choix de carrière à 8 h 30 le matin et il a commencé ses cours à 8 h 45. C'est un exemple extrême, mais c'est déjà arrivé. Alors, c'est de ça qu'on parle quand on dit que l'éducation au choix de carrière doit être améliorée.

**M. Gendron:** Sincèrement, ça, j'aime ça de même parce que c'est précis, c'est clair et c'est un peu le son de cloche que j'avais eu. Vous, vous dites que ça a été assez repris dans les dossiers d'admission que vous avez au niveau collégial, d'énormes plaintes concrètes concernant le cours de choix de carrière, et vous l'avez illustré avec des exemples pratiques. En tout cas, je suis content qu'on puisse être informés de ça. Il me semble que ça ne doit pas être un drame d'apporter des corrections à ça, parce que c'est revenu tellement souvent que les jeunes souhaiteraient être mieux équipés et informés pour, effectivement, poser le bon choix plus vite pour éviter le découragement, et ça a une incidence sur la non-réussite et c'est pour ça qu'on regarde ces problèmes-là. Merci là-dessus.

Deux autres questions. Cette année, il y a eu encore une demande accrue d'admission au niveau collégial. Le bassin montréalais a vécu la même chose, le bassin québécois, la région du Québec métropolitain. À un moment donné, on a parlé d'au-dessus de 800 demandes de plus, 800 places qu'il a fallu créer de toute urgence parce qu'il n'y en avait pas assez. Bon, je sais qu'on a corrigé un tant soit peu ces affaires-là, mais, selon l'information que j'ai, face au surplus de demandes, certains prétendent encore qu'il manque de places et il n'y a pas vraiment la place réelle. J'aimerais ça vous entendre: Comment vous avez géré ça, ce problème-là? Concrètement, quel type de gestion vous avez accordé à ce problème-là? Est-ce que vous avez mis une sélection, les «bolés» en premier et les

moins «bolés» en dernier, ou pantoute, puis on les envoie en Abitibi ou à Chicoutimi? Comment vous avez géré ça?

**Mme Chené:** Je vais essayer brièvement de vous le dire. Nous avons appliqué nos règles habituelles de sélection eu égard à l'obtention probable du diplôme au préalable. Enfin, nous avons fait les mêmes analyses. Alors, on n'a pas envoyé les moins bons ailleurs. Dès que nous nous sommes rendu compte qu'il y avait effectivement une hausse des demandes, nous avons mis en place un processus spécial, c'est-à-dire que nous avons essayé de régler le problème de la hausse des demandes en en faisant un objet de traitement régional. Les huit cégeps concernés, parce que l'ITA ne l'était pas, se sont mis ensemble pour se dire: Nous allons ensemble servir les élèves et, ensemble, avec l'aide de Mme la ministre qui a accordé quelques budgets supplémentaires là où vraiment on n'y arrivait pas, nous sommes arrivés à résoudre le problème avec un processus qui était un peu différent de celui que nous avions auparavant. C'est qu'entre le deuxième et le troisième tour... Enfin, les tours, c'est que les élèves se placent et, s'ils n'ont pas la place qu'ils désiraient, ils ont encore la possibilité de faire un autre choix et encore la même chose trois fois, jusqu'à des admissions tardives.  
(20 h 40)

Alors, ce qu'on a fait cette fois-ci, c'est que, voyant le problème, nous avons téléphoné à tous les élèves qui étaient refusés dans le programme de leur choix dans un collège pour leur dire: Ce programme que vous désirez s'offre dans un autre cégep de la région et il y a des places, les voulez-vous? Et ceux qui le désiraient, alors, ils entraient dans ce collège; ceux qui ne le désiraient pas, on leur disait: Voulez-vous transformer votre demande d'admission pour ce programme vers une demande d'admission vers un autre programme? Et de cette manière, en augmentant le nombre de places dans tous nos cégeps, nous avons géré l'augmentation de clientèles de telle manière que, cette année, dans la région, il y a eu 50 élèves de moins qui ne se sont pas trouvés de places.

**M. Gendron:** Est-ce que c'est vous-mêmes qui faites l'évaluation du nombre de places? En termes de prévision, chaque année, en avril, mai, vous dites: On prévoit, en septembre prochain... Ou, même si vous avez un service unifié d'examen et d'admission des demandes, est-ce que ce n'est pas les collèges qui font les prévisions?

**Mme Chené:** C'est ça.

**M. Gendron:** C'est les collèges; donc, ce n'est pas vous, ce n'est pas votre service.

**Mme Chené:** Non, ce n'est pas notre service, ce sont les collèges qui offrent les places. Mais ce sont les collèges qui forment le conseil d'administration de ce service. Et donc, lorsqu'on décide collectivement de faire un effort additionnel, on y arrive avec de l'aide, Mme la ministre.

**M. Gendron:** Vous faites également référence, dans votre mémoire, à des difficultés particulières concernant l'évaluation des dossiers des adultes - dans votre mémoire, vous dites ça - en provenance, en particulier, du secondaire. Et vous avancez, à cet égard, dans votre mémoire, que les responsables de l'admission doivent utiliser des moyens détournés pour les admettre. Alors, j'aimerais que vous soyez, encore là, plus spécifique, sans nécessairement parler en présence de votre avocat ou pas, ce n'est pas plus sérieuse que ça. Mais à quoi vous faites référence quand vous dites: On utilise des moyens détournés pour admettre ces gens-là?

**Mme Chené:** On utilise des moyens qui ne sont pas les mêmes que ceux qu'on utilise pour les clientèles en provenance du secondaire jeunes.

**M. Gendron:** Pourquoi vous appelez ça «détournés»?

**Mme Chené:** Pardon?

**M. Gendron:** Pourquoi vous appelez ça «des moyens détournés»?

**Mme Chené:** Parce qu'on souhaiterait employer les mêmes moyens, et M. Maheux va vous l'expliquer.

**M. Maheux (Claude):** Je pense qu'il revient, à la période des admissions, à chacun des cégeps de porter un jugement sur les dossiers des étudiants, qu'ils soient du secteur jeunes ou du secteur des adultes. La difficulté vient principalement, du côté des adultes donc, d'évaluer chacune des unités qu'ils sont allés chercher. Présentement, quand on parle de moyens détournés, on doit assurer, par des outils différents, que ce qu'on établit dans une liste de classement qui est une liste d'excellence dans tous les programmes pour l'admission... Et le problème que nous rencontrons est situé au niveau des programmes contingents seulement. À ce moment-là, il faut établir une catégorie d'adultes, calculer le nombre de ceux-ci qui se sont présentés et donner un nombre de places équivalent au pourcentage de la masse qu'ils représentent. Alors, par ces calculs, ce que nous appelons «des moyens détournés», nous assurons quand même l'équité entre la catégorie de candidats qui proviennent du secondaire ou qui sont des adultes.

**M. Gendron:** Merci. Dernière question, si j'ai le temps.

**La Présidente (Mme Hovington):** Oui.

**M. Gendron:** Dans votre mémoire, à la page 23, je voulais vous dire que j'aime bien - ce n'est pas la seule - la recommandation que vous faites: «que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science adopte un plan décennal de promotion de l'enseignement technique afin d'établir un meilleur équilibre entre les deux types de formation...» Moi, je pense que c'est une excellente suggestion. Ça fait des années qu'on réclame parce qu'il n'y a pas une meilleure vente ou un meilleur marketing qui est fait à la nécessité qu'un plus grand nombre de jeunes choisissent, d'après moi, ce qu'ils devraient choisir, pour des raisons normales. On ne peut pas accéder, tout le monde, à des études universitaires et on a besoin, de plus en plus, comme société, de jeunes qui bénéficient d'une bonne formation technique de niveau collégial.

Mais, sur le premier, là, j'aimerais avoir des explications parce que je ne comprends pas. Je comprends très bien ce que vous suggérez, mais vous dites: «Que le ministère de l'Enseignement supérieur et la Science adopte les mesures requises pour assurer le développement de la formation technique et l'accroissement de la clientèle des programmes concernés, notamment ceux des secteurs des techniques biologiques et des techniques physiques». Pour faire cette recommandation, c'est sur la base de quelle expertise statistique que vous privilégiez ces deux créneaux-là dans le domaine de la formation technique plus que d'autres? Et pourquoi vous pensez que le ministère devrait avoir une action plus spécifique envers ces deux disciplines?

**Mme Chené:** Alors, M. Cyr.

**M. Cyr:** On parle surtout des techniques biologiques et des techniques physiques parce que ce sont des programmes qui sont souvent moins fréquentés par les élèves et dans lesquels le placement est souvent excellent. Autrement dit, on pourrait accueillir actuellement, pas dans toutes les techniques biologiques, mais dans un certain nombre d'entre elles et dans la plupart des techniques physiques, beaucoup plus d'étudiants qu'on en accueille, et ce, depuis longtemps, de sorte qu'on permettrait ainsi un accès au marché du travail plus facile et plus productif pour un grand nombre d'étudiants.

C'est volontairement qu'on parle de ces deux secteurs-là parce que, par opposition à ça, on a beaucoup de demandes, par exemple, en techniques humaines, et le placement n'est pas toujours aussi excellent. Alors, il y aurait un effort à faire de ce côté-là pour assurer le développement de la formation technique, principalement en fonction des techniques biologiques

et physiques qui offrent d'excellents débouchés.

**M. Gendron:** Non, non, mais un instant là! Parlez-vous du placement du jeune étudiant parce qu'il n'y en a pas beaucoup qui choisissent cette option-là, donc il y a de la place en masse en termes de places-élève ou si vous parlez de placement en termes de marché du travail? De quel type de placement parlez-vous?

**Mme Chené:** En termes de marché du travail. Les programmes de ces techniques, ce sont des programmes qui offrent de très bons débouchés sur le marché du travail et, en ce sens, il n'y a pas même assez d'élèves que nous recrutons pour aller dans ces programmes, et il y a à cela une raison. Mon collègue me faisait remarquer que ce ne sont pas des programmes dans lesquels on peut entrer quand on a 130 unités avec le D.E.S. Ce sont des programmes qui exigent de lourds préalables et de bonnes et larges connaissances. Et, alors, il y a comme un effet d'enchaînement un peu vicieux qui fait qu'on se retrouve avec des programmes qui sont de fine pointe, qui sont adaptés à l'évolution de notre technologie, qui offrent plusieurs possibilités d'emploi, mais où les élèves ne vont pas.

**M. Gendron:** C'est une précision, madame, qu'il me plaît énormément d'entendre, de savoir qu'effectivement c'est en termes de placement, d'emploi, donc de travail, qu'il y a de la demande pour ça. Vous dites: Écoutez, ces options-là ne sont pas choisies. Donc, c'est évident que c'est logique de demander, comme on l'a fait pour l'autre suggestion, que le ministère soit plus agressif en termes de techniques de marketing, surtout si on fait le lien avec les professeurs qui enseignent le choix de carrière et les conseillers en orientation. Ils devraient être informés de ces données-là. J'espère qu'ils le sont et qu'il y a des gens quelque part qui s'arrangent pour que l'information circule. Moi, je vous remercie.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. le député d'Abitibi-Ouest. M. le député de Rimouski.

**M. Tremblay (Rimouski):** Oui, Mme la Présidente. J'ai la même préoccupation que mon collègue de l'Abitibi quand il parle des 130 crédits, 130 unités pour pouvoir être admis au cégep. Alors, on a un diplôme d'enseignement secondaire qui a été réussi de peine et de misère par l'ensemble de nos élèves de 16 à 17 ans. Ils ont réussi à avoir leur premier diplôme. Et vous dites: Bien, ils ne peuvent pas aller au cégep. Ça pose un problème. Ça pose un problème parce que, dans le rapport de l'enseignement supérieur, on nous dit: Le Québec occupe la dernière position dans l'ensemble des provinces canadiennes en raison du décrochage scolaire et des transitions d'un ordre d'enseignement à l'autre,

qui ne s'opèrent pas au même âge. Alors, là, il y a un problème de passage d'un niveau d'enseignement à un autre, et les objectifs pour le Conseil supérieur de l'éducation, c'est de viser à ce que, d'ici l'an 2000, au moins 85 % des Québécoises et des Québécois aient obtenu, avant l'âge de 20 ans, un premier diplôme d'études secondaires.

S'il fallait suivre votre directive ou encore votre recommandation à l'effet de hausser ne serait-ce que de quelques crédits pour être admis au cégep, je ne sais pas si ça ne ferait pas plus de mal que présentement. C'est mon interrogation et ça m'interroge drôlement. Finalement, vous savez, un premier diplôme d'études secondaires... Je le sais, il y en a plusieurs qui viennent à mon bureau présentement, qui veulent avoir des équivalences, qui veulent poursuivre, qui veulent avoir leur diplôme du secondaire, et Dieu sait comment ils bûchent pour l'avoir, toute cette clientèle-là. Là, on va leur bloquer le cégep parce qu'ils sont juste au seuil d'admissibilité? Eh! Mon Dieu!

Maintenant, il y a une autre chose. Le collégial nous dit: Les collèges accueillent sans sélection tous les élèves qui ont un diplôme d'études secondaires, qu'ils aient eu des résultats scolaires forts ou faibles. Ah! Peut-être que le problème est là. Peut-être qu'eux encadrent moins bien les élèves qu'ils reçoivent, la cohorte qu'ils reçoivent; s'ils les encadraient mieux, leur donnaient des cours d'appoint, les aidaient, peut-être que là ça irait. Mais déjà, de hausser de 130 ne serait-ce qu'à 140, on va bloquer peut-être encore beaucoup plus de monde et on n'aidera peut-être pas tout notre beau monde à accéder au moins à un premier diplôme. Interrogation.  
(20 h 50)

**Mme Chené:** La position que le SRAQ vous recommande est tout à fait dans la ligne de ceux qui vous disent que 85 % de la population ou d'une cohorte devraient avoir un diplôme d'études secondaires. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas situés dans l'optique de dire: Il faut que tout le monde ait plus que 130. Si le gouvernement considère que 130 unités, c'est suffisant pour obtenir un D.E.S., c'est un choix de société que nous respectons et qui va dans le sens de la hausse de la scolarisation et du nombre d'élèves diplômés.

Toutefois, nous pensons que les élèves qui entrent au collège avec un D.E.S. faible, d'abord, se retrouvent souvent dans des options qu'ils n'ont pas choisies parce qu'ils ne peuvent pas prétendre à des options très contingentées ou, alors, c'est la force du curriculum et la force des notes qui garantissent leur accession à ce programme.

Donc, il y a comme un enchaînement qui nous amène à croire que ces élèves-là partent déjà défavorisés. Et nos études nous disent que, même aidé, on n'arrive pas à ramasser en une

session un défaut de formation et des problèmes d'attitude par rapport à la réussite. On y arrive peut-être pour une minorité d'entre ces gens et on est prêts à continuer et on est prêts à en développer encore. Mais le problème est que, si l'élève s'est habitué à ne pas considérer ça important de réussir les cours dans lesquels il est inscrit, s'il gère ses études comme il ne gère pas son compte en banque, on n'arrive pas, avec des mesures d'encadrement, à lui donner assez d'éléments pour réussir. En tout cas, pas actuellement, parce qu'on ne peut pas compenser des attitudes, une attitude défaitiste, une attitude qui n'accorde pas suffisamment d'importance à la réussite même des activités dans lesquelles on est inscrit, c'est ça, le drame. Ce n'est pas de ne pas en avoir réussi 130 quand on s'est inscrit à 130. Ceux qui y arrivent de peine et de misère, que vous décrivez, ils n'ont peut-être pas développé les attitudes de ceux qui ont suivi des cours pour en avoir 158, pour en avoir 160. Mais ce n'est pas important de les réussir.

Vous savez, il y a des directeurs d'école secondaire qui nous disent: N'essayons pas de garder nos élèves en classe quand ils ont eu leur réponse d'admission des cégeps. Ils n'ont plus besoin de ces crédits-là.

**La Présidente (Mme Hovington):** Il reste trois minutes à l'Opposition. Je donne la parole à Mme la députée des Chutes-de-la-Chaudière.

**Mme Carrier-Perreault:** Je vous remercie, Mme la Présidente. Tout à l'heure, mon collègue faisait état du manque de places, et vous avez expliqué d'ailleurs qu'il y avait eu un ajout de 800 places. En fait, c'est des places, on le sait, temporaires qui ont été ajoutées dans différents cégeps de la région. Par ailleurs, on sait aussi qu'il y a à peu près 300 élèves qui n'ont pas eu de place, qui ont été refusés. Je voudrais savoir ce qui arrive avec ces élèves-là. Qu'est-ce qu'ils font quand ils sont refusés comme ça? Puis, par ailleurs, j'ai vu une déclaration de M. Maheux, et j'en profite pour poser la question. J'avais vu une déclaration dans les journaux durant l'été et on avait l'air de dire que ce n'est pas nouveau, qu'à chaque année il y avait un manque à gagner, en fait qu'il y avait un manque pour 500 élèves. La moitié de ces élèves-là n'avaient pas nécessairement les qualifications et par ailleurs, il y en avait 250 qu'on ne pouvait pas placer parce qu'il y avait un manque de ressources.

Moi, j'aimerais savoir depuis combien de temps ça dure qu'on a des problèmes de ce genre-là. D'abord, si c'est exact, cette déclaration-là, combien ça fait de temps que ça dure et qu'est-ce qui arrive avec ces élèves-là?

**Mme Chené:** Vous comprendrez que ce sont des explications techniques qu'on va avoir plaisir à vous donner sobrement, mais qui ne font pas partie de notre mémoire.

**Mme Carrier-Perreault:** Non. C'est une question d'accessibilité et, comme je suis des Chutes-de-la-Chaudière, de la région de Québec, ça me touche et ça m'intéresserait de connaître les explications.

**M. Maheux:** Alors, effectivement, pour répondre à l'ensemble de cette question-là, à chaque année, bon an, mal an, il y a toujours une cohorte d'étudiants, qui varie de 300 à 400 à 500 étudiants, qui sont refusés au troisième tour et l'explication est fort simple. Alors que la démarche d'admission est prévue pour le 1er mars, des étudiants se présentent à nos portes, au Service régional, pour le deuxième tour qui est, en principe, prévu aux étudiants du premier tour qui ont été refusés et on leur offre la possibilité de faire un deuxième choix.

Or, des étudiants se présentent également au troisième tour - nous sommes rendus le 5 juin généralement - pour solliciter une place dans les cégeps alors que l'organisation des cégeps est mise en place et que, généralement, l'engagement des enseignants également est déjà structuré. Alors, il arrive un certain nombre d'étudiants qui postulent dans des programmes qui sont déjà fermés. Les étudiants glanent leur information un peu partout et ils vont nous adresser des demandes dans un programme fermé. Donc, si on regarde la situation de cette année, sur les 526 étudiants - Mme la présidente du Service régional mentionnait que c'est 50 de moins que l'année dernière, nous en sommes fort heureux - il y en a 200 qui ne possédaient pas les qualifications, donc pour lesquels le cégep était, de toute façon, fermé. Dans la cohorte des 326 qui demeurent, un certain nombre, la majorité, a appliqué dans des programmes qui étaient malheureusement fermés. On n'a qu'à penser à techniques policières; il y en a qui reviennent à chaque tour espérant, du jour au lendemain, qu'une place puisse se libérer. Donc, il y a une cohorte d'étudiants importante qui se présentent à nos portes et qui ne possèdent pas les qualifications et une autre cohorte d'étudiants qui ne se présentent pas dans les programmes ouverts.

Nous l'avons signalé tout à l'heure, nous avons interpellé tous les étudiants qui ont été refusés et nous leur avons offert un programme similaire dans un autre cégep ou des places dans un autre programme quand l'étudiant disait: Je veux demeurer dans un cégep en particulier. Nous sommes donc intervenus auprès de chacun des étudiants pour faire en sorte que, malgré les 800 places que nous avons ouvertes, grâce à la complicité de la ministre... Nous avons fait en sorte aussi d'essayer de trouver des places maximum à ces étudiants.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. C'est tout le temps qu'on avait. Alors, Mme la ministre, en conclusion.

**Mme Robillard:** Peut-être une dernière question, en conclusion, à Mme Chené. Je me réfère de façon particulière aux pages 15 et 16 de votre mémoire sur le retour aux études collégiales des candidats cégépiens et universitaires où vous nous dites: Il y a 30 % des gens qui ont déjà fréquenté le cégep ou l'université qui y reviennent; il y a trois groupes à l'intérieur de ça: ceux qui ont déjà abandonné, ceux qui changent d'établissement ou de programme ou des gens qui ont terminé à l'université ou qui sont à l'université et qui reviennent au cégep. Ceux-là, vous dites seulement 3 %, mais ils sont quand même là. Quand vous me soulevez cet état de fait, est-ce à dire que c'est une problématique pour le système d'admission?

**Mme Chené:** Oui, Mme la ministre.

**Mme Robillard:** Laquelle?

Mme Chené: C'est par ricochet que ça devient une problématique pour le système d'admission. C'est d'abord un problème pédagogique que je vais essayer d'expliquer. Notamment, actuellement, dans l'enseignement technique, l'équilibre entre les candidats en provenance du secondaire et ceux en provenance de ce qu'on appelle les crédits collégiaux, ces élèves tendent à se déplacer, puis, dans certains programmes, allant jusqu'à 70 % de crédits collégiaux versus 30 % d'élèves en provenance du secondaire, parce que les 30 % qui sont là, c'est 30 % pour l'ensemble du collégial, et cette tendance au déplacement est beaucoup plus lourde dans l'enseignement technique. Or, il se produit donc que nous avons en classe des groupes très disparates d'élèves, des jeunes qui arrivent du secondaire, pour qui la transition est déjà compliquée, et des élèves qui ont l'expérience du collégial ou même de l'université et qui, plus encore, ont un programme allégé puisqu'ils ont déjà réussi plusieurs de leurs cours obligatoires ou complémentaires. Ce qui arrive, c'est que la masse de ces élèves tirent la classe en avant vers des exigences plus grandes puisque eux sont plus motivés et qu'ils ont plus de temps. Et c'est une des raisons qui nous semblent expliquer le faible taux de persévérance dans certains programmes techniques que nous soulignent vos indicateurs lorsqu'on les applique aux élèves en provenance du secondaire. Nous considérons que c'est un problème important. D'abord, nous voudrions que cela soit analysé beaucoup plus et que, si cette hypothèse que nous faisons s'avérait réaliste, on imagine des manières, des cheminelements qui permettraient de servir aussi bien les jeunes en provenance du secondaire que ceux qui ont déjà l'expérience des études supérieures.

**Mme Robillard:** Parfait. Alors, il me reste à vous remercier, Mme Chené, et à remercier les représentants du Service régional d'admission

d'être venus aujourd'hui nous présenter ce mémoire, et à vous remercier aussi pour l'excellente collaboration que nous avons eue cette année avec vous dans le cadre des admissions aux cégeps dans la région de Québec. Merci.

**Mme Chené:** Merci, Mme la ministre, et merci, Mme la Présidente.  
(21 heures)

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci d'être venus nous présenter votre mémoire, au nom de tous les collègues parlementaires de la commission de l'éducation. Merci et bonsoir. Alors, j'inviterais l'autre groupe, le Mouvement pour l'enseignement privé, à venir prendre place pendant que nous suspendons les travaux pour quelques minutes.

(Suspension de la séance à 21 h 1)

(Reprise à 21 h 3)

**La Présidente (Mme Hovington):** La commission reprend ses travaux avec le Mouvement pour l'enseignement privé, représenté par M. Yvon Robert, président. Bonjour... bonsoir, c'est-à-dire. M. Robert, vous êtes le porte-parole, j'imagine. Voulez-vous nous présenter, s'il vous plaît, les personnes qui vous accompagnent.

#### Mouvement pour l'enseignement privé

**M. Robert (Yvon):** Oui. À ma droite, Mme Denise Lapointe, qui est première vice-présidente, parent d'élèves, Mme Nicole Vandenberg, présidente régionale de Québec. Mme Vandenberg, à l'extrême gauche, est aussi membre d'un C.A. de collège public avec élèves au collégial privé et public. Mme Michele Melanson, présidente de la région de Montréal, parent d'élèves au collégial public.

**Mme Melanson:** Privé.

**M. Robert:** Privé, excusez. M. Louis Bouchard, directeur général du Petit Séminaire de Québec. Et M. Rosaire Legault, secrétaire général du Mouvement de l'enseignement privé.

**La Présidente (Mme Hovington):** Bonsoir. Bienvenue à la commission de l'éducation. Vous avez 20 minutes pour nous faire la présentation de votre mémoire.

**M. Robert:** Mme la Présidente, Mme la ministre, mesdames et messieurs les députés, en mars dernier, la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Mme Robillard, demandait que la commission de l'éducation entreprenne une consultation générale sur l'enseignement collégial. C'est dans cet esprit que le Mouvement pour l'enseignement privé se

présente aujourd'hui devant votre commission parlementaire spéciale sur l'enseignement collégial.

D'entrée de jeu, nous tenons à exprimer notre accord avec la démarche de la ministre de l'Enseignement supérieur; 25 ans après la création des cégeps, cette réflexion nous semble des plus pertinentes. Le Mouvement pour l'enseignement privé célébrera son 10<sup>e</sup> anniversaire de fondation en 1993. Au fil des ans, le Mouvement est devenu un interlocuteur privilégié de l'État pour tout ce qui a trait à l'éducation. Nous déposons ici notre troisième mémoire au gouvernement du Québec, après celui de 1986 sur le financement universitaire et celui de 1991 sur le projet de loi sur l'enseignement privé.

Le MEP parle au nom des parents. Dans le concert des groupes et des organismes qui défilent devant la commission, cette spécificité nous semble importante. Nos quelque 30 000 membres sont en effet en grande majorité des parents dont les enfants fréquentent actuellement le préscolaire, le primaire, le secondaire ou le collégial privés. Ces enfants feront partie de la prochaine génération de collégiens, celle justement pour laquelle la ministre de l'Enseignement supérieur a commandé cet exercice de réflexion collective.

Les parents membres du Mouvement ne sont pas plus fortunés que la moyenne. Leur trait propre, c'est de placer l'éducation au sommet de leurs priorités. Pour pouvoir envoyer leurs enfants dans l'école qui leur paraît offrir les meilleures garanties de qualité, ils acceptent d'être triplement taxés: en plus de payer comme tout le monde l'impôt sur le revenu et l'impôt scolaire, ils paient aussi d'importants frais de scolarité. Il est donc impérieux, dans la réflexion actuelle concernant l'avenir de l'enseignement collégial, de faire entendre leur voix. À travers les préoccupations de nos membres, vous retrouverez, nous en sommes convaincus, celles de l'ensemble des parents du Québec, que leurs enfants soient inscrits dans une école publique ou dans une école privée.

Les parents ne font pas de théorie. Lorsqu'il s'agit de l'avenir de leurs enfants, ils deviennent terriblement pragmatiques. Aussi, allons-nous nous en tenir à des considérations concrètes qui sourcent de l'expérience vécue de nos membres. C'est aussi par souci de pragmatisme que le MEP a choisi d'améliorer ce qui existe plutôt que de se lancer dans de grandes remises en question existentielles. En l'assemblée générale ou lors de conversations informelles, nos membres soulèvent régulièrement des faits troublants, ce qui les amène à en questionner les caractéristiques fondamentales des cégeps.

Notre mémoire comptera trois parties: dans sa première partie, il fait écho aux inquiétudes concrètes et à leurs interrogations et établira un diagnostic de la situation; dans la deuxième partie, nous exprimerons nos attentes d'usagers-

contribuables en matière d'enseignement collégial; la troisième partie, intitulée «Piste pour l'avenir», proposera à votre réflexion une suggestion globale en trois volets susceptible, croyons-nous, de permettre aux collèges tant publics que privés de satisfaire aux attentes des usagers-contribuables.

Quelques faits troublants. On avait confié deux rôles aux cégeps: démocratiser l'enseignement et assurer des apprentissages de qualité. Effectivement, grâce à leur dispersion et à toutes sortes de mesures, logement, transport, aide financière, les cégeps ont amélioré considérablement l'accès aux études postsecondaires. Ils ont aussi pris les moyens innovateurs pour favoriser l'apprentissage chez les élèves plus faibles. Par ailleurs, la contribution sociale des cégeps, surtout en régions, n'est pas dédaignable. On y trouve souvent la bibliothèque, la salle de spectacle ou la piscine de la municipalité, et même la radio locale. Les cégeps sont un ferment culturel important à l'extérieur des grands centres urbains et dans leur quartier. Ils font vraiment partie du tissu social de leur milieu.

La préoccupation première de nos membres et la raison d'être du Mouvement, c'est la qualité en éducation. Nous arrivons au second rôle dévolu aux cégeps, assurer des apprentissages de qualité. Voici quelques faits troublants soulevés par nos membres à ce propos. Quelle est la valeur réelle du diplôme obtenu dans un cégep? Quelles sont les connaissances acquises par son détenteur? Le ministre n'a aucun moyen de le vérifier. De l'aveu même des deux derniers titulaires de l'Enseignement supérieur, ils signent des diplômes en blanc. À l'origine, le régime pédagogique précisait que chaque cours devait comporter un examen final sous la responsabilité de l'État. Le ministère pouvait donc en théorie vérifier les plans de cours, les travaux des élèves, les examens de fin de session et, au besoin, faire passer des examens nationaux. Cela ne s'est pas fait. L'évaluation des apprentissages est devenue la chasse gardée des professeurs, pour ne pas dire de chaque professeur, au détriment - faut-il le préciser? - de la fiabilité et de la crédibilité des diplômes.

Deuxième point, le décrochage est inquiétant: 40 %. Ce n'est ni mieux ni pire qu'au secondaire, mais admettons que c'est inquiétant. Plusieurs parents qui enseignent au collégial nous ont dit que 60 % des élèves inscrits au professionnel n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales. Si tel est le cas, il faudrait alors parler d'une hécatombe. Ce n'est pas sans raison qu'on rêve de plus en plus aux anciennes écoles techniques.

Le cégep a du mal à remplir sa mission première, qui est de former une majorité d'élèves dans les programmes professionnels. Le rapport Parent prévoyait 60 % des diplômés qui seraient inscrits dans les programmes professionnels. C'est l'inverse qui s'est produit. En 1990, 36 % seule-

ment des diplômés d'études collégiales ont été obtenus par des élèves du professionnel, alors que cette proportion était de 26 % dans les collèges privés. Le cégep général a du mal à stimuler les jeunes vers la réussite universitaire. Le cégep continue à tirer de l'arrière par rapport au reste du continent pour ce qui est du taux de fréquentation. À peine 30 % des jeunes de 20 ans atteignent l'université.

(21 h 10)

Pour sa part, le taux d'abandon des études postsecondaires reste très élevé. Seulement 14,2 % des diplômés du secondaire obtiennent un bac, soit le même pourcentage que les Noirs aux États-Unis où la moyenne générale est de 20 %. Les Américains visent entre 30 et 35 %; nous sommes vraiment loin du compte. Le Québec vient aussi derrière l'Ontario et tous les États américains environnants pour ce qui est des études de deuxième et de troisième cycles. Loin de nous l'idée d'en imputer la responsabilité aux cégeps seulement, mais force est de constater que son influence tarde à corriger cette lacune collective.

Les programmes de formation générale préparent, par définition, aux études universitaires. C'est même leur seule raison d'être. Là-dessus, nous aimerions citer Jacques Bachand, directeur des études de premier cycle à l'Université du Québec, qui disait dans un article de **L'actualité**, au mois de mai 1992: «Beaucoup d'universitaires constatent l'échec du cégep général dans ce qu'il y a de plus essentiel, la formation fondamentale, que le régime pédagogique associe surtout à la philosophie et à la littérature, les deux matières que les élèves semblent apprendre à détester au cégep». Ancien professeur de philosophie, je peux témoigner qu'à leur arrivée à l'université, bon nombre de cégépiens ne savent pas qui est Descartes.

Nos professeurs disent que la plupart des cégépiens qui leur arrivent ne savent pas écrire, n'ont pas appris à penser, n'ont aucune méthode de travail, ne lisent pas l'anglais, ignorent ce qu'est l'effort intellectuel. Près de 50 % échouent nos tests d'entrée en français écrit. Les universités sont forcées à donner des cours de français au niveau de secondaire V. Le retour en force des adultes aux études collégiales, cette année, n'est dû qu'à la récession économique. Il y a dans ce phénomène un constat d'insuffisance de la formation reçue qui s'est révélée, à l'usage, peu adaptée à l'évolution du marché du travail.

Beaucoup de parents remettent en question l'influence des deux années passées au collégial pour leur enfant, en particulier, dans le programme des sciences humaines. Le collégial fait perdre à nos jeunes les habitudes de travail acquises au secondaire privé, disent-ils; ayant l'impression d'être en vacances perpétuelles, ils perdent leur élan, il s'ensuit une grande démotivation. Nous espérons que le nouveau programme de sciences humaines en vigueur depuis sep-

tembre dernier corrigera cette situation.

Dans les faits, les cégeps ont du mal à se faire reconnaître par les universités. L'université fait comme si les cégeps n'existaient pas. Les jeunes nous le disent. Il n'y a qu'à voir. Les universités recommencent presque tout à zéro. Introduction à ceci et introduction à cela. Ils reprennent même les cours qu'ils imposent aux cégeps, souvent avec les mêmes manuels pour bon nombre d'universitaires. Le cégep se résume à deux années où on attend de devenir adulte. Tous ces faits contribuent à entretenir chez les parents un profond et persistant malaise à l'endroit des cégeps.

Nos interrogations. Les parents sont aussi des contribuables. Le système collégial coûte annuellement 1 500 000 000 \$; c'est beaucoup. Comment justifier aux yeux des contribuables québécois qu'un cégépien coûte 8130 \$ par année, alors qu'il équivaut en Ontario et aux États-Unis, 13e année, est de 5000 \$ et 4000 \$ respectivement. En plus de créer une couche de bureaucrates supplémentaires, n'en sommes-nous pas venus, comme société, à consentir aux professeurs de ce niveau un régime universitaire pour enseigner à des jeunes en âge d'être encore au secondaire?

Des parents s'interrogent. Les deux postulats qui constituent le cœur même du cégep ne sont pas épargnés. D'ailleurs, le Québec reste probablement la seule société à avoir, entre l'école secondaire et l'université, une parenthèse collégiale. Ce fleuron du rapport Parent n'a trouvé imitateur nulle part en Occident. Dans le reste de l'Amérique du Nord, le cours secondaire dure une année de plus et le bac universitaire s'obtient en quatre ans au lieu de trois. Serions-nous les seuls à avoir raison?

Par ailleurs, la frontière entre le collégial et les deux niveaux d'enseignement n'est pas clair du tout. En dépit d'une législation explicite, les cégeps ont du mal depuis le début à délimiter leurs territoires. On se marche sur les pieds au niveau des programmes et on se dispute la même clientèle. Comme toutes ces institutions sont subventionnées, la présence d'un niveau intermédiaire finit par coûter cher aux contribuables.

Enfin, les parents peuvent témoigner. Le passage au cégep est trop rapide pour que les jeunes aient le temps de développer un véritable sentiment d'appartenance. On peut toujours, comme certains groupes, feindre de minimiser ou même d'ignorer cet aspect, mais personne ne nous fera croire qu'il s'agit là de quelque chose de bénéfique. Créer un sentiment d'appartenance en deux ou trois ans, est-ce réaliste? En tout cas, c'est un grand défi.

Le difficile ménage sous un même toit du général et du professionnel. Cette cohabitation n'a pas toujours existé. Dans le Québec d'avant la réforme scolaire, les écoles techniques étaient des entités séparées et spécialisées. C'était la même chose dans les écoles de métiers qui

étaient séparées des écoles secondaires offrant la formation générale. Beaucoup d'entreprises et de parents évoquent ce passé avec nostalgie, tout cela étant porté par le beau rêve de la polyvalence.

Au collégial général, les inconvénients de ce ménage sont nombreux. Qu'il suffise de mentionner que les professeurs de français et de philosophie, à qui incombe au premier chef la formation générale, se retrouvent devant des groupes hétérogènes, culturellement et intellectuellement. Le jeune du professionnel, on le sait, a l'esprit plus pratique et désire un cours concret axé sur l'apprentissage minimal de la langue. Pour ne pas perdre une partie de leur classe, ces professeurs doivent ramener leur enseignement au plus bas commun dénominateur. Or, qui trop embrasse mal étreint.

Encore une fois, le poids de la réalité et du bon sens est en train de retourner la situation. Le secondaire est quasiment revenu à la situation d'avant le rapport Parent. Les commissions scolaires recréent des écoles de métiers et vouent les autres à la formation générale; même le ministère, durant les dernières semaines, a distribué une centaine de millions pour créer des écoles techniques à travers le Québec.

Au collégial, parmi les institutions les mieux cotées, figurent les collèges privés de bureau-tique, d'autres institutions comme Teccart, pour l'électronique, le collège Lasalle, pour la mode, l'École de marine, à Rimouski. Le cégep Édouard-Montpetit est surtout reconnu pour son école d'aéronautique qui fonctionne pratiquement comme une entité autonome.

Les parents ne sont pas étrangers à ce que certains bureaucrates appellent un retour en arrière. Pour notre part, nous y voyons plutôt une renaissance qui, pour l'instant, se fait en douceur, sans bouleversement. En Ontario, les «community colleges» qui, soit dit en passant, célèbrent aussi leur 25e anniversaire, sont de vrais collèges professionnels puissants, capables de faire un travail efficace. L'argent qu'ils reçoivent sert uniquement à la formation professionnelle.

L'insatisfaction. Le fait est là, brutal: 25 ans, les cégeps suscitent une profonde insatisfaction dans la population. Un récent sondage dont les résultats ont été divulgués en septembre vient le confirmer: 66 % des répondants souhaitent la modification des institutions en place, alors que 27 % seulement plaident pour qu'on les maintienne dans leur forme actuelle.

Si le diagnostic fait l'objet d'un large consensus, il n'en est pas de même pour la nature ou l'ampleur des modifications souhaitées, ni dans la société, ni chez nos membres. Certains souhaitent l'abolition pure et simple du collégial; pour cela, il suffirait d'ajouter une sixième année au secondaire et une année préparatoire à l'université. Là n'est pas la question.

Mais comme nous l'avons indiqué au tout

début de notre mémoire, nous avons choisi, par souci de pragmatisme, d'essayer d'améliorer ce qui existe plutôt que de tout chambarder.

Ce que les parents recherchent. Les parents recherchent un enseignement personnalisé. L'un après l'autre, avec une régularité de montre suisse, les sondages le répètent: les parents et les usagers désirent une école à dimension humaine qui assure un bon encadrement des élèves, qui crée une atmosphère propice à l'étude et une bonne discipline de travail.

Les écoles publiques qui réussissent recréent cet univers pédagogique et humains, mais, il faut bien l'admettre, ces caractéristiques sont d'abord celles de l'école privées. Voici ce qui explique qu'en dépit des frais de scolarité plus élevés le nombre d'élèves fréquentant l'ensemble du secteur privé a augmenté de 13,66 % depuis 10 ans, alors que l'ensemble du secteur public voyait ses effectifs décroître.

Au collégial seulement, depuis 10 ans, le nombre d'élèves fréquentant le privé est passé de 15 000 à 19 000, soit une augmentation de 30 %, alors que les collèges publics, pour leur part, augmentaient leur nombre de 15 %. Au secondaire, par exemple, les résultats annuels aux examens officiels du ministère de l'Éducation confirment, année après année, la réputation d'excellence des écoles secondaires privées. Il n'y a pas de tels examens au niveau collégial. Cependant, depuis deux ans, trois classements indépendants, ceux du magazine **L'actualité**, en janvier 1991 et en mai 1992, ainsi que celui de l'Université de Montréal, en juillet 1991, placent les collèges privés dans le peloton de tête, tant pour la qualité de l'enseignement et de l'encadrement que pour leur performance ultérieure à l'université.  
(21 h 20)

L'école coûte cher, coûte trop cher même, aux yeux des contribuables. Or, en faisant assumer par l'utilisateur une partie de ses frais de formation, l'enseignement privé, en général, épargne au Trésor québécois au moins 300 000 000 \$ par année. En 1991-1992, le total de la subvention pour un élève de collège privé, inscrit à l'enseignement régulier, était de 3850 \$. Alors, ce même élève inscrit dans un collège public aurait coûté environ 8000 \$. C'est ainsi que les collèges privés, avec leurs quelque 20 000 élèves, épargnent plus de 80 000 000 \$ par année aux contribuables.

Force est donc de constater que ce sont les collèges privés qui satisfont le mieux ces exigences des usagers contribuables. Nous ne l'affirmons pas pour décrier ou dénigrer les collèges publics, bien au contraire; ce qui est en cause, c'est le système démocratique qui enserme les institutions et non les institutions elles-mêmes. En fait, la réussite du privé et la forte reconnaissance dont il bénéficie dans le public viennent de ce qu'il réussit à conserver des bribes d'autonomie.

La voie de l'avenir nous paraît tout aussi tracée d'avance: étendre à l'école publique les valeurs qui inspirent l'école privée; repriviliser d'une certaine façon les institutions collégiales.

Un collégial de qualité, conforme aux attentes diversifiées et élevées des parents et des usagers, suppose un retour aux valeurs qui animent le privé, soit l'autonomie des institutions, le libre choix des usagers. Il faut, pour ça, un mode de financement qui rende ce choix réel. À la faveur de la réforme scolaire, l'État québécois est passé, en une génération, de son rôle d'arbitre ou d'évaluateur à un rôle de maître d'école.

Nous avons assisté depuis 30 ans à une centralisation excessive du pouvoir sur l'école et ce, au nom de la rationalisation et du bien commun. L'école québécoise au grand complet souffre de cette action **uniformatrice** de la bureaucratie. Les cégeps en sont une belle illustration: les directions locales ont des pouvoirs tellement limités sur l'organisation scolaire et l'organisation pédagogique; la composition de son conseil d'administration et les projets de développement doivent être approuvés par le ministre, les programmes, décidés par la coordination provinciale, le moins d'investissements autorisés, normes et contrôles finissent par paralyser l'institution. C'est cette centralisation qui est la cause première des principaux ratés de notre **système** scolaire. À l'esprit de système et non au monopole d'État, il faut opposer l'autonomie réelle des institutions scolaires les plus proches des individus, les commissions scolaires, les cégeps (si on leur donne enfin le statut de corporations autonomes promis à l'origine), les universités et, bien sûr, les écoles et collèges privés.

La règle est simple: le vrai responsable doit être, dans tous les cas, le plus proche possible du demandeur de services, et c'est le demandeur lui-même qui doit sanctionner ses décisions. Il ne s'agit donc pas d'une simple décentralisation administrative, mais de redonner à l'école, aux usagers et aux directions locales. Depuis des années, tant bien que mal, les collèges privés se battent pour préserver leurs quelques bribes de liberté et éviter de devenir un établissement-sucersale.

Il faut que l'autorité réelle sur l'orientation et l'organisation pédagogique se trouve dorénavant dans chaque collège, qu'il soit privé ou public.

**La Présidente (Mme Hovington):** Conclusion, s'il vous plaît, monsieur.

**M. Robert:** En conclusion, c'est que, pour nous, ce qui peut régler le problème, c'est un mode de financement centré sur l'individu. Au fond, le pas à franchir n'est pas si grand. L'État reconnaît déjà que sa subvention pour l'enseignement est rattachée à l'élève et non à l'ins-

titution. L'idée n'est pas nouvelle. Beaucoup d'États américains, comme le Vermont, ont adopté le bon d'éducation depuis longtemps. Par ailleurs, des groupes aussi sérieux que la Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada (rapport Mcdonald) ont prôné exactement la même chose.

L'instauration du bon d'éducation ne posera pas de problème administratif grave au collégial et pourra être ensuite applicable à tout le système.

Pour l'essentiel, notre position tient au principe suivant: Quels que soient les moyens utilisés pour assurer un financement équitable pour tous les usagers, ce financement devra toujours être conséquent avec le respect de la liberté de choix des individus et l'imputabilité du fournisseur de services. Le juste soutien financier associé au choix de l'utilisateur constitue encore la meilleure garantie de qualité de l'école, la meilleure évaluation de ceux qui la font. Merci, Mme la Présidente.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci, M. Robert. Mme la ministre.

**Mme Robillard:** Oui. M. Robert, je trouve qu'avec le diagnostic que vous faites - parce que vous l'intitulez comme ça, votre premier chapitre «le diagnostic» - le diagnostic sévère que vous faites, parce que vous soulevez beaucoup de problèmes de fond, je suis même très surprise de votre conclusion ou même de votre point de départ qui dit que le Mouvement de l'enseignement privé choisit d'améliorer ce qui existe plutôt que de se lancer dans de grandes remises en question existentielles. Je veux bien croire que vous êtes pragmatique, c'est ce que vous m'avez dit, mais quand je suis tout le diagnostic que vous émettez par la suite, j'ai de la difficulté à comprendre votre point de départ. Essayez donc de m'expliquer ça.

**M. Robert:** Je pense bien que ce qu'on a dit au point de départ, c'est qu'on a essayé... Comme on dit, on n'est pas des spécialistes, on n'a pas fait d'enquête sociologique. On a simplement écouté, à l'occasion, de grands dossiers qui ont été déposés sur les cégeps depuis une couple d'années. Quand on pense au dépôt du classement, par exemple, de la revue **L'actualité**, à la table du conseil d'administration, ça a amené des interrogations, des discussions par rapport à toute la question d'évaluation. À un moment donné, à ce moment-là, il s'est posé des questions sur l'évaluation, et je pense qu'on les traduit ici. On a aussi pris connaissance de la déclaration de M. Ryan à ce sujet-là, de la vôtre à un moment donné, sur le fait que les diplômes étaient émis au nom du ministre sans aucun contrôle. Les ministres successifs ont avoué qu'ils ne pouvaient pas avoir de contrôle sur les

diplômes qui étaient émis.

**Mme Robillard:** On va revenir sur le diagnostic. M. Robert. On va revenir sur certains éléments, là, certains avec lesquels je ne suis pas d'accord avec vous. J'ai pu me prononcer dans ce sens-là. Mais, ma question c'est que vous posez un diagnostic lourd, sévère, négatif et vous concluez qu'on doit les maintenir, les cégeps. Expliquez-moi ça.

**M. Robert:** C'est que les parents ont choisi de faire le diagnostic en disant: On est capables de faire ça. C'est ce qui s'est dit au conseil: Ça, on est capables de faire ça. C'est pour ça que ça peut paraître sévère. C'est un cumul de tout ce que les différentes personnes, les expériences qu'elles ont pu vivre... Là, par exemple, quand on parle du décrochage au sujet des programmes professionnels, je pense que c'est un cumul de constats de réalités.

Maintenant, les parents se sentaient peut-être moins bien outillés, la majorité des gens du conseil d'administration, pour établir des remèdes. On a dit: On va y aller davantage en termes d'interrogations puis, une des solutions - on a peut-être passé un petit peu vite - c'est qu'on disait c'est peut-être de rendre les collèges plus autonomes puis, d'une certaine façon, plus compétitifs. C'est un peu ce qu'on dit dans notre conclusion en disant: Est-ce que... À un moment donné, en rendant les usagers plus critiques dans leurs choix et leur donner plus de moyens de faire ces choix-là. C'est dans ce contexte-là qu'on a dit: On va plutôt y aller... Et vous allez me dire que, quand on est venu à la commission sur l'enseignement universitaire, on a prôné à peu près la même chose en disant... Et ça, on ne la pas inventé, on s'est inspirés du rapport Mcdonald. On s'est inspirés aussi du rapport Gobeil parce que ce n'est pas des choses qu'on a inventées, c'est des choses qu'on a lues, autant dans le rapport Mcdonald que dans le rapport Gobeil, qu'une des façons d'améliorer la qualité en éducation, c'était de rendre le système plus compétitif et de donner plus de pouvoir à l'usager.

**Mme Robillard:** Bon, parfait. Alors, revenons au diagnostic, M. Robert. Tout au long de ce chapitre-là, j'ai de la difficulté à vous saisir. Est-ce que vous parlez du cégep ou vous parlez de l'enseignement collégial? Je m'explique. Je pense qu'il est très clair que les collèges privés dispensent aussi de l'enseignement collégial. Le régime pédagogique, comme vous le savez, s'applique aussi aux collèges privés. Donc, quand je lis votre diagnostic, est-ce que je dois lire, par exemple, à la page 6, est-ce que je dois lire que la ministre signe des diplômes en blanc des collèges privés?

**M. Robert:** On est d'accord.

**Mme Robillard:** C'est ce que vous nous dites.

**M. Robert:** Oui.

**Mme Robillard:** Je dois lire ici que les collèges privés ont de la difficulté à se faire reconnaître par les universités.

**M. Robert:** Dans certains cas, ça peut arriver. Ça peut arriver. Il y a aussi des problèmes qui sont peut-être moins grands parce qu'il existait une tradition entre certains, la plupart des collèges privés et les universités, les traditions, versus les facultés des arts et l'arrimage qui existait dans le passé. C'est peut-être plus facile à ce niveau-là, mais il pouvait aussi exister des problèmes, mais pas du même ordre. (21 h 30)

**Mme Robillard:** Et quand vous dites, à la page 11, que le passage au cégep... C'est pour ça que j'avais une certaine confusion. Le passage au cégep est trop rapide pour que les jeunes aient le temps de développer un véritable sentiment d'appartenance. Je dois lire aussi le passage au collège privé est trop rapide.

**M. Robert:** Mais, par tradition, si on regarde la plupart de nos collèges privés, pas la totalité, mais une majorité offre aussi le secondaire, dans plusieurs cas. Et même cette année, il y a même un de nos collèges qui a commencé à offrir le secondaire, puis je ne dis pas que l'ensemble... mais on trouve... les parents - parce que je pense que c'est une position de parents - qui trouvaient courte la période de deux ans. Et si on regarde le Petit Séminaire de Québec, si on regarde le Collège français, il y en a un certain nombre comme ça qui ont aussi du secondaire, puis aussi du collégial dans la même institution. Dans la région de Montréal, il y en a quelques-uns comme ça.

**Mme Robillard:** Oui, ce n'est pas la majorité quand même.

**M. Robert:** Ce n'est pas la majorité.

**Mme Robillard:** Ce n'est pas la majorité. Donc, quand vous me parlez aussi du difficile ménage sous le même toit du général et du professionnel, qu'est-ce que je dois comprendre des collèges privés qui ont développé le professionnel et qui tentent encore de le développer?

**M. Robert:** C'est qu'actuellement, ce qu'on vous expliquait, on a essayé de - comment est-ce qu'on dirait bien ça - l'expliquer en montrant comment nos collèges privés avaient surtout développé une ou l'autre des tendances. Actuellement, c'est bien sûr qu'il s'est développé du professionnel, mais pas du même type, parce qu'on a donné comme exemple certains de nos

collèges privés qui ont su se faire reconnaître davantage parce qu'ils ont donné une formation plus pointue. On pense à l'exemple qui est cité ici en informatique ou le collège Lasalle en mode. Vous avez le collège Teccart au niveau de l'audiovisuel ou, si vous voulez, l'électronique - on a donné des exemples - alors que dans des collèges qui sont représentés ici, peut-être que M. Bouchard pourrait vous en parler mieux que moi. Lui, il est directeur d'un collège où c'est l'enseignement général qui est majoritaire.

**Mme Robillard:** Je le sais. Mais ce que je voulais soulever, c'est qu'il y a des collèges, Brébeuf, par exemple, qui ont des techniques professionnelles.

**M. Robert:** Mais il y en a très peu.

**Mme Robillard:** Il y a Lafèche. Mais ce que je veux dire, c'est qu'il y a des collèges privés qui ont des options professionnelles, et certains veulent encore en développer davantage. Donc, vous me parliez de l'inconfort de vivre les deux ensemble, j'essayais de voir si c'était aussi la même réalité pour les collèges privés.

Vous me dites - ce que je retiens, M. Robert - c'est que partout dans le diagnostic où c'est écrit cégep, je peux lire aussi collège privé.

**M. Robert:** En partie. En partie.

**Mme Robillard:** Qu'est-ce qui n'est pas vrai pour le collège privé?

**M. Robert:** Quand vous me parlez du professionnel, au collège privé, on a... Vous avez raison de dire qu'il y a des collèges comme Brébeuf qui ont essayé de développer quelques options professionnelles, mais, ordinairement, il n'y a pas ce qu'on appelle du professionnel lourd qui s'est développé dans nos collèges privés de la même façon que ça s'est développé dans le réseau public. C'est simplement ça qu'on voulait dire. Quand vous retrouvez... Nous autres, on a... Il y a des gros collèges privés qui se sont fait une spécialité de développer du professionnel alors que, dans les autres, c'est peut-être plus la tradition qui a continué en ajoutant quelques options professionnelles, mais pas dans le secteur des options lourdes. Donc, ce n'est pas le même phénomène.

**Mme Robillard:** Mais ce que vous me dites dans la partie diagnostic - et je me répète - c'est que les problèmes qui sont là sont aussi les problèmes des collèges privés. Ce ne sont pas strictement les problèmes de cégeps publics, que ce soit le problème des diplômes, le fait d'être reconnu par les universités. Vous m'avez répondu oui à chacune de ces questions.

**M. Robert:** Au niveau du décrochage, on

n'avait pas d'études pour diviser public et privé. En tout cas, ça ne nous a pas été produit. Quand on parle de décrochage, tout ce qu'on a pu évaluer, c'est de faire une évaluation à partir des gens qui avaient vécu une expérience.

**Mme Robillard:** Mais, à ce moment-là, M. Robert, on pourrait très facilement... parce que vous avez cité des classements de **L'actualité**. Vous me permettez d'avoir un grand point d'interrogation sur ces classements. Peut-être que je me référerais davantage aux indicateurs publiés par le ministère de l'Enseignement supérieur, dont vous n'avez pas fait mention non plus, et qui nous indiquent très clairement aussi la sélection qui est faite à l'entrée de certains collèges privés comme de certains collèges publics, et qui expliquent les cotes de réussite. Je pense qu'il faut mettre ça dans son ensemble. Ceci étant dit, M. Robert, vous soulevez, je l'ai dit au point de départ, des problèmes importants, des problèmes de fond. Vous émettez un diagnostic sévère et, au terme de ça, ce que vous me proposez pour régler ça, si je comprends bien, c'est l'autonomie des institutions, le libre choix de l'usager et le mode de financement centré sur les individus. Moi, j'ai l'impression que les trois solutions que vous me donnez, même si je les mettais en application demain matin, ne règlent pas tous les problèmes que vous m'avez soulevés au point de départ. J'ai de la difficulté à voir le lien. Essayez de m'expliquer ça.

**M. Robert:** Je pense bien que quand on parle de ces trois solutions-là, c'est qu'on se réfère aussi à d'autres études. On a déjà fait des recherches au niveau de l'enseignement privé, et je pense que ça a été fait aussi en regardant l'ensemble du système d'éducation. On s'est posé la question: Quels sont les facteurs qui influencent le plus la réussite en éducation? Un des facteurs qui a été jugé déterminant - et, ça, ça a été fait aux États-Unis sur un très grand nombre d'écoles - ça a été le degré d'autonomie qu'on pouvait donner à une institution, le dynamisme qu'on pouvait susciter à partir de ça à l'intérieur du corps professoral, le leadership que pouvait exercer la direction étaient des facteurs très importants sur la performance et les résultats qu'une institution pouvait obtenir. C'est dans ce contexte-là simplement qu'on dit: C'est peut-être pas des remèdes qui vont agir rapidement, mais on a l'impression, actuellement, surtout au niveau collégial, qu'on a créé tout ce qu'il fallait pour donner de l'autonomie aux institutions. On a doté tous nos cégeps du Québec d'un conseil d'administration, de structures, sauf que la plupart des pouvoirs sont restés centralisés à Québec. Un des facteurs qu'on n'a pas... C'est dans ce contexte-là qu'on pense qu'ayant plus d'autonomie, donc, par le fait même, on va avoir plus de responsabilités. C'est ce qui devrait, à notre sens, donner

des résultats plus importants, parce que je ne pense pas qu'on puisse se tromper autant que ça.

Ça fait 25 ans qu'on applique la méthode de la centralisation, et on voit les résultats que ça a pu donner. Je pense qu'on pourrait faire confiance au milieu et lui donner la chance de créer plus de dynamisme, parce que je pense que les gens se sentent pas mal écrasés par le système, et les initiatives qu'ils peuvent prendre ne sont pas tellement grandes. S'ils se retrouvent en compétition, vous allez voir qu'ils vont devenir pas mal plus créatifs. C'est ce qu'on a vécu dans beaucoup de nos écoles privées qui ont été en difficulté depuis quelque temps parce qu'en compétition avec le système public, elles ont dû trouver des moyens, développer de nouveaux programmes pour rester en vie et continuer à offrir des services. C'est dans ce contexte-là, simplement, qu'on pense que les remèdes qu'on propose devraient donner, à court terme, des résultats.

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

**M. Gendron:** Oui, Mme la Présidente. Je veux saluer M. Robert, que je connais depuis plusieurs années, ainsi que toute son équipe du Mouvement de l'enseignement privé. Objectivement, moi, je vous reconnais, M. Robert, énormément de mérite comme ardent défenseur du secteur privé. C'est votre droit le plus sacré, et je n'ai pas de trouble avec ça, mais j'ai du trouble avec un mémoire comme ça par exemple. Je ne suis pas sûr que vous serviez très bien, ce soir, la cause du Mouvement privé.

Je veux bien croire que parfois, dans la vie, on dise que c'est dans les positions extrémistes qu'on réussit à voir un peu la vérité au centre, mais, il y a un vieil adage populaire qu'on emploie chez nous: Trop fort casse. Là, il me semble que vous ayez dépassé les bornes, sincèrement, je ne peux pas le dire autrement. Oui, trop fort casse. À force de trop en mettre, à un moment donné, on perd toute crédibilité. Écoutez, moi, je ne suis pas ici pour défendre à mort les cégeps, mais je ne peux pas accepter qu'un organisme de votre réputation, quand même connu, public, crédible, dise dans une phrase: Moi, je suis pragmatique, je suis réaliste, les cégeps existent, et il ne s'agit pas de les remettre en question, mais plutôt d'essayer d'en tirer le meilleur usage possible. Je vous dis qu'ils font dur en étoile, les cégeps, quand on finit de lire votre mémoire sur la problématique et sur l'analyse, douteuse en ce qui me concerne, très douteuse.

Je vais juste prendre quelques exemples parce qu'à un moment donné, ce n'est pas parce qu'on est en commission... Nous, on va respecter tous les gens, ce qu'ils vont venir nous dire, mais encore faut-il qu'il y ait des choses qui

soient un peu étouffées et correspondent aux faits.

(21 h 40)

Alors, là, moi, je regarde entre autres deux faits qui me fatiguent énormément, et ce n'est pas nécessairement le bout sur les Noirs, que je n'aime pas bien, bien, mais quand vous dites: Les parents, puis vous insistez beaucoup sur les parents, M. Robert, et c'est votre droit, mais juste une minute, au niveau du sondage, page 8, vous indiquez... Un instant, je veux être sûr de ce que je dis. Ce n'est pas la page 8, je l'avais tantôt. Quand vous faites référence au sondage, là.

**La Présidente (Mme Hovington):** Un récent sondage rapporte que 66 % des répondants...

**M. Gendron:** C'est ça, c'est quelle page?

**La Présidente (Mme Hovington):** Page 14.

**M. Gendron:** Page 14, bon. Alors à la page 14 dans votre sondage, vous dites... Voilà, c'est parce que je voulais être sûr des faits. «Un récent sondage commandé par la Fédération des cégeps, dont les résultats ont été divulgués le 16 décembre dernier, vient de le confirmer encore une fois: 66 % des répondants souhaitent la modification des institutions collégiales...» J'ai le même sondage, je l'ai ici moi, la même date, la même chose, et je ne suis pas capable de trouver ça. Je vais vous lire des paragraphes du sondage, pour le bénéfice des membres de la commission et des gens qui nous écoutent: Pour 77 % des Québécois et des Québécoises, les cégeps offrent une formation de qualité; 75 % d'entre eux estiment que les cégeps offrent également des services de qualité et qu'ils assument bien leur rôle. Ah! Bref, selon 82 % des gens, ce fut une bonne idée de créer le cégep il y a 25 ans. Un taux de satisfaction nettement à la hausse. Si on compare ces résultats avec ceux d'un autre sondage réalisé en 1986 par la firme SORECOM, le taux de satisfaction de la population à l'endroit des cégeps a considérablement augmenté. Puis c'est de même sur toute la ligne: 78 % des personnes interrogées apprécient la variété des programmes offerts au niveau collégial, comparativement à 68 % avant. Une bonne préparation pour l'avenir; 68,4 % des répondants trouvent que les cégeps préparent plutôt bien les étudiants et les étudiantes.

Des établissements accessibles. 80 % des personnes interrogées - le pourcentage était le même en 1986 - trouvent que les cégeps sont très accessibles pour les jeunes, ce qui n'était pas le cas auparavant. Les répondants au sondage Léger ont une bonne opinion des professeurs de cégeps; ils apprécient particulièrement leur compétence et leur disponibilité. 79 %.

J'ai des problèmes quand je lis ça, puis qu'on dise que nos professeurs disent que la

plupart des cégépiens qui leur arrivent ne savent même pas écrire, n'ont pas appris à penser - ça commence à être sérieux comme accusations - n'ont aucune méthode de travail, ne lisent pas l'anglais et ignorent complètement ce que c'est qu'un effort intellectuel. Ça commence à être «rough».

Alors, juste une minute. Je dis: Sur le diagnostic, il me semble, M. Robert, que la chaudière est pleine, et je ne peux pas accepter que vous disiez: Écoutez, c'est une institution qui est là pour demeurer, mais pendant 12 pages, vous les ramassez comme ce n'est pas possible. Je répète, encore là avec des statistiques que je trouve douteuses sur le plan des faits. Le dernier élément, entre autres, sur le pourcentage quand vous nous comparez aux Noirs de l'Alabama et je ne sais pas d'où, là: Qu'on en juge, seulement 14 % des diplômés du secondaire obtiennent un bac, soit le même pourcentage que les Noirs aux États-Unis. Ce n'est pas le chiffre qu'on a, nous. Je ne suis pas content du chiffre, j'aimerais mieux qu'il soit plus haut, ça je suis honnête. Le chiffre qu'on a, c'est 16 %. Eh bien 2 %, quand on connaît ce que ça peut représenter comme clientèle qui fait le passage du collégial à l'université, j'aime mieux l'avoir dans ma poche, ce 2 %, dans l'évaluation que je fais, plutôt que de ne pas l'avoir. Et je m'arrête là pour vous dire: C'est quoi qui vous aimait d'avoir un diagnostic si sévère si, de toute façon, vous commencez, comme Mme la ministre le dit, en disant: Nous autres, on est des gens pragmatiques, puis on écoute ce que les parents nous disent, et ce que les parents nous ont dit, c'est que c'était là pour durer, mais oui, il faut accommoder le collège, il faut améliorer les affaires.

J'ai cherché où vous aviez des suggestions pour améliorer les affaires et là où je vous rejoins, et c'est ma conclusion là-dessus, c'est sur l'évaluation. Ça, vous avez raison. Là, vous parlez, vous êtes pragmatique, parce qu'il n'y a pas beaucoup de gens qui sont satisfaits de l'évaluation des apprentissages, des programmes, des collèges eux-mêmes en termes de gestion ainsi de suite, ça je suis d'accord, et oui ça été dit par deux ministres de ce gouvernement-là, je l'ai entendu, qui ont dit: Nous, on pense qu'il faut vraiment corriger les impairs au niveau de l'évaluation parce que ce n'est pas correct de ne pas avoir la capacité de porter un jugement d'analyse sur la valeur de la diplomation. Là-dessus, je vous félicite, vous répétez la même chose que les autres. Et c'est tellement unanime que ça fait bien de le marteler.

Mais le reste là, où vous avez pris ça, et c'est quoi qui vous anime d'avoir un mémoire comme ça?

**M. Robert:** Alors, quant à votre citation par rapport à l'université, je n'ai fait que lire, relire ce qui avait été écrit par M. Bachand dans la

revue **L'actualité**. Je peux vous dire la référence exacte, là, ça été pris dans la revue **L'actualité**, puis c'est une citation de M. Bachand qui est professeur, qui est responsable d'un département à l'Université de Montréal.

**M. Gendron:** Mais par rapport à quoi M. Robert?

**M. Robert:** Par rapport à l'insatisfaction de l'université versus les cégeps.

**M. Gendron:** O.K.

**M. Robert:** Ça, c'est une citation...

**M. Gendron:** C'est une citation, O.K.

**M. Robert:** Ça, c'est une citation de la revue **L'actualité**. Les autres chiffres ont été pris aussi dans un dossier, parce que j'ai eu accès au dossier qui a servi à la revue **L'actualité**, à préparer sa série d'articles. On ne les a pas inventés. Qu'il y ait un écart de 2 % là, c'est peut-être, il y a peut-être un problème là, mais on s'en est servi parce qu'eux autres encore dans leur dernier numéro, si vous vous rappelez, un directeur de cégep a aussi pris position sur la question de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général, puis il y avait aussi un certain nombre de chiffres qui ont été vérifiés et qui ont servi à préparer l'article par les chercheurs là-bas.

**M. Gendron:** Oui, mais sur le sondage, écoutez...

**M. Robert:** Le sondage, c'est une question... Si vous vous rappelez, actuellement, à chaque jour, M. le député, vous avez des échanges à l'Assemblée nationale sur l'interprétation des sondages. Puis je pense que c'est une interprétation qui a été faite, qu'il y avait un certain nombre de personnes - puis ça je pense que ça été reconnu aussi, puis on l'a trouvé dans un journal - qui voulaient, tout en étant satisfaites d'un certain nombre de choses, qui voudraient des changements. C'est peut-être ça qui paraît lourd, là. Si on fait la somme des - comment est-ce qu'on dirait bien ça? des remarques faites par un ou par l'autre, parce qu'on ne parle pas de gens, là, qui vivent dans un autre pays. On parle de gens qui ont vécu des expériences depuis 10 ou 15 ans. Parce que, autour de notre table, la plupart des gens ont eu des élèves, des enfants dans le réseau privé ou dans le réseau public durant les 10 dernières années. Quelques-uns des gens qui siègent à notre conseil sont actuellement membres de conseil d'administration de cégeps, soit privés soit publics. Donc, on parle d'un certain nombre de choses, peut-être pas comme des chercheurs d'université, là, mais avec une certaine approche.

**M. Gendron:** Oui, mais M. Robert, là, regardez bien. Moi, je veux bien là, moi personnellement, Mme la Présidente, je ne pense pas que j'interprétais là. Quand je lis les données du sondage des parents du Québec sur leur degré de satisfaction concernant les collèges, ça donnait les chiffres que j'ai cités.

**M. Robert:** Oui.

**M. Gendron:** Et je doute énormément que vous vous arriviez... D'abord, c'est strictement sur le même élément. Alors, ce n'est pas une question d'interprétation, ce n'est même pas le bon chiffre. Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise! Et, moi, je ne suis pas pour vous faire juste une bataille de chiffres. Quand vous dites: «66 % des répondants souhaitent la modification des institutions collégiales en place depuis 1967», je regrette, moi, j'ai copie, l'intégrale du sondage, et puis j'ai copie de l'interprétation de la firme qui l'a fait. Et je ne trouve pas ça nulle part, 66... Alors, où vous avez trouvé ça? Parce que la preuve sur cet élément-là, c'est que le taux de satisfaction par rapport à l'accessibilité, la bonne préparation pour l'avenir et la question de la compétence des professeurs, c'est des éléments qui ont été questionnés, ça donne toujours un résultat relativement satisfaisant. J'aime mieux 80 %, moi, que 60 %, ça je comprends ça. Mais avec des taux de satisfaction de cet ordre-là, je ne peux pas arriver avec un placardage aussi sévère et conclure, comme vous l'avez fait à certains égards, qu'on va les garder mais que ça ne vaut pas cinq cents. C'est ce jugement-là que je ne peux pas accepter. Moi, je ne veux pas garder quelque chose qui ne vaut pas cinq cents, comme porte-parole de l'Opposition officielle. Oui, madame.

**Mme Vandenberg:** Je pense que vous avez dit, quand vous avez lu votre article, je ne le connaissais pas cet article, mais vous avez dit que 68 % des parents disaient que c'était plutôt bien. Moi, quand j'entends plutôt bien, je me dis qu'il y a place à l'amélioration; 68 %, 66 %, ça se ressemble comme chiffres. Alors, est-ce qu'on ne pourrait pas conclure que les 68 % des parents qui ont dit que c'était plutôt bien souhaiteraient une certaine forme d'amélioration, de modification au système collégial. Je pense qu'on peut l'interpréter comme ça. Ce n'est pas moi qui ai écrit le mémoire, mais moi, je pourrais voir.

Quand quelqu'un me dit que c'est plutôt bien, je sous-entends qu'il y a place à amélioration.

**M. Gendron:** Mme la Présidente, je respecte votre point de vue, madame, et je l'achète. Un instant. Je l'achète. Sauf que là vous êtes à la page 14. Quand vous dites 66 % des répondants souhaitent la modification des institutions

collégiales, en termes de place à amélioration, je ne peux plus l'améliorer avec ce que vous avez fait aux pages 8, 9, 10, 11, 12. Qu'est-ce que vous voulez que j'améliore? Ce n'est pas compliqué, je ne peux plus rien améliorer. Il ne me reste plus rien dans les mains, après le jugement que vous avez porté aux pages 6, 7, 8, 9. Je veux dire, le collégial fait perdre à nos jeunes les bonnes habitudes de travail acquises au secondaire.

On repassera. Ayant l'impression d'être en vacances perpétuelles au collégial. C'est une farce d'aller au collégial! Un instant! Je connais des jeunes qui vont au collégial et qui travaillent en étoile, et ils produisent des résultats concrets, palpables, mesurables. Si vous m'aviez dit sérieusement, il faut améliorer la formation de base. Vous avez un acheteur. Pas de problème. Vous avez un acheteur, de ce côté-ci en tout cas. Je n'ai pas l'impression que de l'autre côté ils ne sont pas acheteurs là-dessus. Ça ça fait sérieux. On prouve qu'effectivement, avec une formation de base plus qualifiée, plus adaptée, là on aura des jeunes qui auront une meilleure préparation universitaire.  
(21 h 50)

Donc, j'achète ça. Je ne suis pas ici pour ne pas accepter, madame, monsieur et tout le monde, des critiques au niveau des études collégiales. Je prétends qu'il faut faire un virage majeur et qu'il y a des choses qu'il faut corriger. Mais le diagnostic que vous avez porté sur les faits ne me permet plus de garder l'institution collégiale parce qu'elle est trop amochée, elle est trop détruite. C'est juste ça que je vous dis.

**Mme Vandenberg:** J'aimerais attirer l'attention à la page 9, ce qui suit la citation qui est faite entre guillemets, où on dit que le collège fait perdre, etc. Ce n'est sûrement pas l'avis de tous les parents, c'est de quelques parents. C'est une citation, donc, ça veut dire que c'est quelqu'un en particulier qui l'a dit, qui se termine par un point qui me semble en effet très positif. Il y a un nouveau programme de sciences humaines - et je sais, ma fille le vit présentement et elle a des cours qui l'aident, dans ce qu'ils appellent les cours de TASH, de techniques d'apprentissage aux sciences humaines. Ils appellent ça TASH, dans leur langage, bon - et qui va probablement corriger cette situation. Moi, je peux vous dire que c'est un pas dans la bonne direction. On n'a pas détruit tout ce qu'il y avait. On vous dit qu'il y a des choses qui se font. C'est en vigueur depuis septembre. Bon. Laissons le temps de faire les choses. Ça, je trouve que c'est un point qui est très positif dans notre rapport.

**M. Gendron:** Merci, madame.

**Mme Vandenberg:** Il faut en trouver.

**M. Gendron:** Je le prends, mais j'ai du trouble avec la phrase suivante. C'est ça que je veux dire, et je m'arrête là à la phrase suivante: L'université fait comme si le cégep n'existait pas. Ça commence à faire un jugement absolu. C'est juste la phrase suivante.

**Mme Vandenberg:** Oui.

**M. Gendron:** Alors, quand même vous m'auriez dit au préalable qu'un nouveau cours de sciences humaines qui a de l'allure, si selon vous l'université fait comme si les cégeps n'existaient pas, et moi je suis un défenseur de la formule des cégeps, modifiée, adaptée, meilleure formation de base, plus d'évaluation... Et là on fait ce qu'on appelle une démarche positive pour améliorer l'institution que je veux défendre. Et, moi, il m'a semblé... Et je m'excuse si j'ai paru très agressif. Je ne suis pas agressif. Je dis juste qu'à en mettre trop, à un moment donné, on ne peut pas faire notre travail. C'est juste ça que je dis, et je ne peux pas être agressif contre vous autres.

Je dis tout simplement: C'est un mémoire qui ne sert sûrement pas le Mouvement de l'enseignement privé, selon moi. Et je ne peux plus questionner sur des aspects qu'est-ce que vous voulez dire. C'est clair.

**Mme Vandenberg:** Si notre mémoire au moins sert à se poser les bonnes questions, je pense qu'il aura servi à quelque chose.

**M. Gendron:** Tant mieux pour ceux qui le prendront comme ça. Moi, je vous remercie.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Moi, je voudrais me voir confirmer, si vous permettez, M. Robert, parce que, moi aussi, j'ai un petit peu de difficulté avec ce que vous dites, votre approche pragmatique. Vous dites: Les collèges existent, il ne s'agit pas de les remettre en question, mais plutôt d'essayer d'en tirer le meilleur usage possible. Ensuite, vous vous posez les questions, par exemple: Comment justifier aux yeux des contribuables québécois qu'un cégepien coûte 8130 \$ par année, alors que l'équivalent en Ontario et aux États-Unis est de 5000 \$ et de 4000 \$ respectivement? Pourquoi maintenir l'inconfort de ce niveau intermédiaire coincé entre le secondaire et l'université, niveau particulier au seul Québec et niveau dont les frontières avec le secondaire et les universités sont mal définies?

Moi, ça m'apparaît très contradictoire, en tout cas, avec votre principe de départ, quand on sait, par exemple, que vous dites: C'est le seul au Québec, mais on dit qu'au Canada et à l'étranger le modèle collégial québécois est considéré comme un exemple à suivre, et c'est l'OCDE qui le dit. Moi, je voudrais vous entendre confirmer ce soir si vraiment vous tenez aux

cégeps, pas dans leur forme actuelle, mais bien reconsidérée, étant donné les contradictions qui apparaissent dans votre mémoire. J'aimerais que vous me le confirmiez ou que vous m'éclairciez ces points-là.

**M. Robert:** Je pense que ce qu'on voulait, c'était susciter des interrogations, et je pense qu'à ce compte-là, en écoutant les réactions, autant du parti au pouvoir que de l'Opposition, on a réussi jusqu'à un certain point à vous amener à vous poser des interrogations. Quand on parle de statistiques... J'ai ici aujourd'hui, et c'est **La Presse** d'aujourd'hui, et je pense que vous pourrez regarder, ce n'est pas des parents qu'on a questionnés et ce n'est pas nous autres, on a questionné des anciens du cégep. Et quand ils parlent du français, le taux d'insatisfaction ou de satisfaction est autour de 53 %. Ce n'est pas des parents qu'on a questionnés, c'est des jeunes qui ont quitté le cégep, qui sont actuellement sur le marché du travail qu'on a questionnés. Ça, vous savez, vous avez les statistiques. Ça peut paraître sévère, mais c'est une somme qu'on a faite; comme on a dit, on l'a fait sous forme interrogative. Ça peut paraître contradictoire, mais on l'a faite sous forme interrogative parce qu'on a soulevé un certain nombre de questions. C'est ça qu'on a fait. Et je pense qu'on a réussi jusqu'à un certain point parce qu'il y a eu des réactions. Et on voudrait... Je pense que la tâche que vous avez à faire durant les prochaines semaines est importante parce qu'il y a un certain nombre de problèmes à régler.

**La Présidente (Mme Hovington):** C'est le moins qu'on puisse dire. Merci, M. Robert. Mme la ministre, en conclusion.

**Mme Robillard:** M. Robert, une dernière question. Habituellement, quand on pose un diagnostic complet, on le pose en matière de force et de faiblesse et, vous le voyez, vous avez axé strictement sur les faiblesses. Dans ce sens-là, je trouve que vous n'avez rendu justice ni aux forces des cégeps publics, ni aux forces de ce qui se passe dans les collèges privés, en enseignement collégial. Il se passe des choses merveilleuses aussi dans le réseau privé en enseignement collégial, mais avec une telle façon que vous avez d'aborder les choses, les forces n'ont absolument pas ressorti.

Mais il y a un point que vous avez soulevé tantôt, M. Robert, et ce sera ma dernière question. Vous avez dit: Nous n'avons pas voulu aller plus loin dans les solutions. Nous ne sommes pas les experts, mais nous avons discuté entre nous de la question de l'autonomie des établissements, qui serait peut-être une voie à suivre pour améliorer des choses. J'aimerais ça vous entendre davantage sur cette piste-là.

**M. Robert:** On a peut-être passé trop vite

là-dessus, mais je pense qu'on a essayé de montrer que, jusqu'à un certain point, nos collèges privés, de niveau collégial, actuellement, donnent de bons services. Je pense que dans les différents classements, même si vous n'êtes pas toujours d'accord, qu'on regarde celui qui a pu être fait par l'Université de Montréal ou par la revue **L'actualité**, il se trouvait en tête et avec des résultats intéressants.

Quand on parle d'autonomie - je vous l'ai dit tout à l'heure et je vais revenir là-dessus - c'est que, justement, nos collèges privés ont peut-être conservé plus d'autonomie que le réseau public qui a été créé à côté, parce que, dans bien des cas, vous avez remarqué que plusieurs collèges publics ont donné suite à des collèges privés. Si vous regardez le classement de **L'actualité**, c'était dans les endroits où le collège privé existant était très fort et a su donner sa marque et la faire conserver à l'institution qui a donné suite, ces collèges-là, souvent, avaient de meilleurs résultats, si on regarde les classements d'une façon attentive. Donc, il y avait eu une tradition qui avait été établie, et elle a été continuée ensuite. Quand on parle d'autonomie, c'est qu'on dit que ce qui est bon pour nos collèges privés devrait être aussi étendu au réseau public, et ils ont tout ce qu'il faut pour le faire. Les structures de conseil d'administration sont déjà en place, mais il y aurait peut-être un certain nombre de problèmes à résoudre au niveau des relations de travail. Ça, je pense qu'on n'a pas à aborder ça, mais ça serait tout un autre problème, ça pourrait faire l'objet de tout un autre débat, comment redonner l'autonomie à nos collèges dans ce contexte de relations de travail centralisées, au niveau public.

**Mme Robillard:** Merci, M. Robert.

**La Présidente (Mme Hovington):** Merci. Il me reste à vous remercier, M. Robert et votre équipe, d'être venu nous expliquer votre mémoire à la commission de l'éducation.

Sur ce, je vous dis bonsoir, et nous ajournons les travaux jusqu'à demain matin, 9 h 30. Bonsoir tout le monde et bonne nuit.

(Fin de la séance à 21 h 58)