



ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION

TRENTE-QUATRIÈME LÉGISLATURE

Journal des débats

Commissions parlementaires

Commission permanente de l'éducation

Consultation générale sur l'enseignement
collégial québécois (7)

Le mercredi 18 novembre 1992 — No 17

Président : M. Jean-Pierre Saintonge

QUÉBEC

Débats de l'Assemblée nationale

Table des matières

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)	CE-779
Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec	CE-789
M. Guy Neave	CE-800
Mme Louise Corriveau	CE-808
Mme Danielle Colardyn	CE-820
Cégep de Shawinigan	CE-829
Teachers of English in the English-language colleges	CE-840
Document déposé	CE-848
Conseil régional de développement de Lanaudière	CE-848
Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)	CE-858

Autres intervenants

Mme Claire-Hélène Hovington, présidente

Mme Lucienne Robillard
M. François **Gendron**
M. Ghislain Maltais
M. Michel Tremblay
M. André J. Hamel
M. Henri-François Gauthrin
M. Yvon Lemire
Mme Jocelyne Caron
M. Neil Cameron

- * Mme Diane Drouin, FCSQ
- * M. Berthier Dolbec, idem
- * M. Fernand Paradis, idem
- * Mme Lise Côté-Lemieux, idem
- * M. Pierre Brunet, Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec
- * M. Gaétan Boucher, idem
- * M. Denis **Beaumier**, cégep de Shawinigan
- * Mme Francine Bonicalzi, idem
- * M. Jean-Raymond Michel, idem
- * M. Pierre Bouchard, idem
- * M. Jacques Gilbert, idem
- * Mme Sally Todd Nelson, Teachers of English in the English-language colleges
- * M. Jacques Dupuis, Conseil régional de développement de Lanaudière
- * M. Marcel Montreuil, idem
- * M. Jacques **Poliquin**, idem
- * M. Gaston Faucher, AQPC
- * Mme Françoise Richer, idem
- * M. Claude **Saint-Cyr**, idem

- * Témoins interrogés par les membres de la commission

Abonnement: 250 \$ par année pour les débats des commissions parlementaires
70 \$ par année pour les débats de la Chambre
Chaque exemplaire: 1,00 \$ - Index: 10 \$
La transcription des débats des commissions parlementaires est aussi
disponible sur microfiches au coût annuel de 150 \$
Dans les 2 cas la TPS et la TVQ s'ajoutent aux prix indiqués

Chèque rédigé au nom du ministre des Finances et adressé à:
Assemblée nationale du Québec
Distribution des documents parlementaires
5, Place Québec, bureau 195
Québec, (Québec) tél. 418-643-2754
G1R 5P3 télécopieur: 418-528-0381

Courrier de deuxième classe - Enregistrement no 1762

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0623-0102

Le mercredi 18 novembre 1992

Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois

(Neuf heures trente-deux minutes)

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

Le Secrétaire: Oui, Mme la Présidente. M. Parent (Sauvé) est remplacé par M. Maltais (Sauguenay).

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Aujourd'hui, à 9 h 30, nous aurons la Fédération des commissions scolaires du Québec, que j'inviterais, dès maintenant d'ailleurs, à prendre place, s'il vous plaît. À 10 h 30, nous aurons le Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec; à 11 h 30, M. Guy Neave, directeur de recherche, Association internationale des universités; à 12 h 30, suspension, pour reprendre à 14 heures, avec Mme Louise Corriveau, **professeure**; à 15 heures, Mme Danielle Colardyn, administrateur, OCDE; à 16 heures, le cégep de Shawinigan; à 17 heures, Teachers of English in the English-language colleges; à 18 heures, suspension; à 20 heures, le Conseil régional de développement de Lanaudière; à 21 heures, Association québécoise de pédagogie collégiale; à 22 heures, ajournement.

Nous recevons, ce matin, la Fédération des commissions scolaires du Québec, représentée par Mme Diane Drouin, présidente générale. Bonjour, Mme Drouin.

Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ)

Mme Drouin (Diane): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): J'ai plaisir à vous retrouver.

Mme Drouin: C'est ça. Ça me fait plaisir également.

La Présidente (Mme Hovington): Veuillez nous présenter, s'il vous plaît... Vous serez la **porte-parole**, j'imagine?

Mme Drouin: Oui, exactement.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, bienvenue à la commission. Si vous voulez bien nous présenter vos collègues.

Mme Drouin: D'accord. Vous avez, à ma gauche, Mme Use Lemieux, qui est la première vice-présidente à la Fédération des commissions scolaires.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

Mme Drouin: À ma droite, M. Berthier Dolbec, qui est conseiller en développement pédagogique, et M. Fernand Paradis, qui est le directeur général.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Vous avez donc 20 minutes pour présenter votre mémoire aux parlementaires. Allez-y.

Mme Drouin: Merci beaucoup. J'aimerais d'abord vous parler un petit peu de la Fédération des commissions scolaires - un bref rappel - pour vous dire que c'est un organisme que se sont donné les commissions scolaires pour les représenter particulièrement. Nous regroupons 136 commissions scolaires à travers le Québec et on a comme objectif, bien sûr, entre autres, de promouvoir l'éducation.

Aujourd'hui, nous vous présentons un mémoire que je peux qualifier de majeur, je pense, d'abord parce qu'il contient 52 pages et, aussi, parce qu'on a fait vraiment une étude sérieuse, une réflexion, je pense, approfondie.

Qu'est-ce qui justifie notre présence ici? D'abord, j'aimerais vous amener dans le mémoire. Comme vous l'avez reçu à l'avance, je pense qu'on ne le lira pas au complet, sûrement, mais j'aimerais quand même vous souligner certains passages qui **m'apparaissent peut-être** ressortir un petit peu de notre mémoire, si vous le permettez.

D'abord, les établissements d'enseignement secondaire et collégial sont intégrés aux mêmes réalités socioculturelles et politico-économiques québécoises et contribuent au même devenir.

L'ajustement de la mission de formation aux besoins de la société québécoise de l'an 2000 affectera la planification de tous les ordres d'enseignement. Les voies de développement recherchées par les ordres d'enseignement pourraient exiger des actions similaires. Les attentes de la Fédération et des commissions scolaires, relativement à la qualité de l'éducation, doivent être, selon nous, connues du réseau collégial et du gouvernement du Québec.

Par ailleurs, est-il besoin de rappeler que les ordres secondaire et collégial vivent depuis plusieurs années des difficultés relatives au manque d'harmonisation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial, que seule une volonté décisive du gouvernement pourrait

solutionner? Cette intervention-ci nous donnerait peut-être de nouveaux moyens d'y arriver et, du fait que maintenant les deux soient regroupés sous l'égide de la même ministre, est-ce qu'on aura plus de chances d'atteindre cet objectif?

J'aimerais vous souligner quelques-unes de nos recommandations. On en a 28. Je vous amène immédiatement à la page 12 de notre mémoire, à notre recommandation 2, finalement. Actuellement, nous savons qu'il n'y a aucune obligation d'avoir une compétence en pédagogie pour enseigner au collégial. Alors, compte tenu de la complexité de l'apprentissage du jeune adulte, nous recommandons que la formation et le perfectionnement des enseignants pour tous les ordres d'enseignement soient réorientés vers l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés psychopédagogiques de façon à rendre plus épanouissante et plus efficace l'expérience des jeunes et des adultes en formation.

Une autre recommandation, en page 17. J'irai tout de suite aux ajustements du curriculum. Il y aurait lieu de se questionner ou de questionner la place qu'occupent l'enseignement de l'éducation physique et de la philosophie dans le cours collégial ainsi que l'orientation des cours de français vers l'étude d'oeuvres. Ces cours de français, tout en prenant en compte les besoins linguistiques des étudiants, devraient permettre à l'étudiant de connaître des oeuvres plus variées, sinon plus orientées vers son champ de concentration. Ainsi, des oeuvres à caractère scientifique, technologique, sociologique ou historique pourraient remplacer avantageusement certaines oeuvres littéraires pour une partie de la clientèle moins sensible à ces moyens d'expression que sont le théâtre, la poésie et le roman.

On pourrait instaurer aussi des cours structurés visant à développer une connaissance plus large de la culture québécoise et l'adhésion à cette dernière en même temps qu'une meilleure compréhension et une meilleure acceptation des autres cultures présentes et de plus en plus importantes dans nos établissements.

Il nous apparaît important aussi qu'à l'intérieur du curriculum comme à l'extérieur la mission de formation prenne en charge les besoins linguistiques croissants des étudiants. Ainsi, on devra s'assurer que les étudiants acquièrent une maîtrise des langues française et anglaise, voire même d'une autre langue.

Au sujet de la sanction des études, nous recommandons que des épreuves de synthèse, qui pourraient être utilisées en tout ou en partie pour la délivrance des diplômes, soient développées pour chaque programme du collégial et appliquées sous la responsabilité des établissements, de façon à garantir une valeur constante et significative du diplôme d'études collégiales.

Nous avons aussi un chapitre sur l'adaptation aux étudiants. Plusieurs caractéristiques de la clientèle incitent les établissements à une plus

grande adaptation aux besoins des étudiants. J'en énumère quelques-unes: dans une proportion grandissante, l'étudiant travaille son temps entre un travail rémunéré et ses études; le manque d'autonomie de certains étudiants; l'étudiant rencontrant des difficultés d'apprentissage; l'orientation imprécise d'un bon nombre d'étudiants; la diversité ethnique de ceux-ci; une proportion croissante de jeunes adultes et d'adultes; des cheminements discontinus; un certain nombre ont aussi des responsabilités parentales; et plusieurs sont aux prises avec un manque de ressources financières.

Alors, face à ces constatations, notre recommandation est à l'effet qu'à l'entrée au collège l'instauration d'une session d'exploration pourrait aider une partie de la clientèle, moins prête, à préciser son orientation et mieux identifier ses besoins. Le développement de pratiques structurées de reconnaissance des acquis extrascolaires et l'aide au placement des étudiants sont au nombre des mesures qui contribueraient à l'adaptation de l'établissement aux besoins des étudiants.

(9 h 40)

L'harmonisation entre les ordres d'enseignement. L'établissement d'enseignement collégial et l'établissement d'enseignement secondaire ont une mission commune. Quelques dimensions de cette mission: le développement culturel, le développement social et communautaire, la formation intégrale des personnes, le développement économique régional, la formation de la main-d'oeuvre, l'adaptation humaine à la technologie, à la science et à l'écologie.

Alors, nous rappelons et nous recommandons de considérer le bagage de connaissances des étudiants arrivant au collégial comme le seuil exigible. Nous recommandons également une révision complète de la liste des préalables pour ne conserver que ceux **pédagogiquement** justifiables.

Quant à la formation professionnelle, nous soutenons qu'une duplication des contenus de formation entre le secondaire et le collégial existe dans plusieurs secteurs. Une analyse des contenus de programmes et des tâches à exercer sur le marché du travail s'impose pour éviter qu'une formation de même niveau soit dispensée dans les deux ordres.

Je vous amène maintenant dans notre dossier du développement régional. À l'instar du Conseil supérieur de l'éducation, la Fédération des commissions scolaires du Québec reconnaît que l'implication des établissements d'éducation dans le développement régional est indispensable et fait partie de la mission des commissions scolaires et des cégeps. Je pense qu'on en a tellement parlé que, maintenant, ça devient évident.

Au sujet de la formation professionnelle, il faut que les réseaux d'enseignement et les établissements tissent des liens étroits avec le

milieu du travail, de l'industrie et de l'entreprise. On sait qu'il y a déjà des innovations dans plusieurs secteurs, mais, pour nous, ça devrait être étendu à une plus grande échelle.

Il serait important aussi que le diplôme d'études secondaires continue d'être l'exigence de base pour accéder à la formation technique au collégial. De plus, il faudrait aménager des passerelles permettant à des détenteurs d'un diplôme d'études professionnelles d'accéder à une spécialisation au collégial sans refaire les mêmes apprentissages.

La formation professionnelle de la main-d'oeuvre devra faire l'objet d'une étroite coordination de la part de la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur avec le ministre de la Main-d'oeuvre, de la **Sécurité** du revenu et de la Formation professionnelle et tous les autres titulaires de ministères à vocation industrielle ou économique.

Finalement, nous souhaitons donc vivement que de nouveaux efforts de concertation soient initiés à tous les paliers pour éliminer le plus possible les duplications entre les ordres secondaire et collégial en formation professionnelle ainsi que les effets néfastes d'une compétition entre ces ordres.

En guise de conclusion, j'irais à la page 37 de notre mémoire. Les établissements d'enseignement collégial et d'enseignement secondaire ont une mission commune parce qu'ils sont insérés dans une même communauté **locale** et régionale, parce qu'ils dispensent des services publics visant le développement des personnes de cette communauté. Toutes les ressources de nos réseaux d'établissements de formation devront contribuer de façon convergente à satisfaire les besoins de nos communautés pour relever ces pressants défis qui nous sollicitent. Ces défis commandent notamment que les établissements de formation de tous les ordres fassent preuve de solidarité intrarégionale en s'intégrant avec les autres agents sociaux et économiques à des démarches planifiées en concertation pour y jouer des rôles complémentaires.

Nous rappelons la nécessité que les établissements de formation des ordres secondaire et collégial s'impliquent dans le développement régional, s'y engagent en concertation afin d'y développer une synergie.

En considérant aussi que le cours collégial prend appui sur le cours secondaire, que la place qu'occupe le collégial provient, en partie, de la suppression d'une année à la durée du cours secondaire, nous pensons que la concertation nécessaire pour assurer l'harmonisation entre les ordres secondaire et collégial nécessite des aménagements dans la structure d'administration des cégeps.

Étant donné que la structure d'administration actuelle des cégeps ne permet pas à l'établissement de rendre compte efficacement de sa mission auprès de la population locale, étant

donné qu'une meilleure représentation politique, par les élus, faciliterait l'intégration des établissements au sein des organismes socio-économiques, nous recommandons qu'à court terme un minimum de sièges soient réservés à des commissaires d'écoles du territoire au sein du conseil d'administration de chaque cégep.

Nous recommandons également qu'une étude d'impact soit réalisée à moyen terme sur des hypothèses d'organisation de l'administration des cégeps qui en amélioreraient **l'imputabilité** quant à leur mission éducative.

Voilà, Mme la Présidente, j'ai essayé de vous donner les plus grandes lignes de notre mémoire.

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

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je salue tous les membres de la Fédération des commissions scolaires du Québec. Je suis particulièrement heureuse de vous entendre, étant donné que vous êtes aussi les responsables de première ligne, je dirais, de l'enseignement obligatoire au Québec, sur l'ensemble du territoire, tant aux niveaux primaire que secondaire. Donc, il y a un intérêt particulier à vous entendre, étant donné que vous préparez, justement, les élèves à être candidats aux études collégiales.

Alors, j'aurais quelques questions que j'aimerais aborder avec vous, Mme Drouin. La première serait **peut-être** en lien direct avec votre recommandation 11 sur le contenu du diplôme d'études secondaires que vous jugez comme le seuil exigible pour entrer au niveau du cégep. Vous savez très bien que c'est l'approche que nous avons suivie à date, comme quoi le diplôme d'études secondaires, donc, est la condition de base en tant que telle, que nous avons aussi, dans le courant de la dernière année, fait un élagage des préalables de façon substantielle. Nous l'avons fait au niveau des mathématiques de façon particulière et on s'apprête à le faire au niveau des sciences de la nature.

Mais, depuis le début des travaux de cette commission, Mme Drouin, on nous souligne de plus en plus un problème très aigu qui est lié aux 130 crédits qui sont sans cesse cités devant les parlementaires de cette commission, étant donné, comme vous le savez, qu'il y a des jeunes qui entrent au collégial avec 130 unités et d'autres avec 180 et plus. On nous dit que c'est un écart d'au moins une année au niveau de la formation en tant que telle et qu'on ne peut pas plus longtemps supporter cet écart-là, étant donné que des études nous prouvent, à l'heure actuelle, que ces étudiants qui n'ont que 130 unités sont souvent les étudiants qui échouent

le plus au collégial, qui abandonnent le plus. Donc, il y a un problème, à mon point de vue, qui va au-delà des 130 unités.

Moi, je ne voudrais pas faire une bataille sur: est-ce qu'il en faut 130 ou est-ce qu'il en faut 140 ou 145? mais plus sur le bagage des connaissances qui correspondent au diplôme d'études secondaires. Nous savons tous que nous sommes en régime transitoire au niveau du secondaire présentement, au niveau du régime pédagogique, et que l'article 69 n'est pas encore appliqué totalement au niveau du secondaire, de sorte qu'au moment où on se parle vous réalisez très bien qu'un élève peut obtenir son diplôme d'études secondaires, s'inscrire à des études collégiales et il peut avoir, par exemple, strictement comme bagage un cours de mathématiques de deuxième secondaire et avoir échoué tous ses autres cours et quand même entrer au collégial.

Alors, vous voyez, il y a là un problème de bagage de connaissances au niveau du diplôme d'études secondaires qui nous est souligné et j'aimerais savoir si, au niveau de la Fédération, vous avez une réflexion particulière sur ce sujet-là et comment cette réalité, que je viens de vous décrire, on peut la mettre en concordance avec votre recommandation 11.
(9 h 50)

Mme Drouin: Mme la ministre, là-dessus, pour nous, il nous apparaît important que le diplôme d'études secondaires demeure le seuil exigible. Je pense que ce n'est pas de dire: Un le fait, l'autre peut le faire aussi. Du préscolaire à l'université, c'est une continuité; ça doit demeurer une continuité. Les gens du préscolaire particulièrement vont nous dire: Écoutez, nous autres, on prend les enfants tels qu'ils nous arrivent de la maison. Ceux du primaire vont nous dire: On les prend du préscolaire. Ceux du secondaire vont dire: On les prend tels qu'ils nous arrivent du primaire; obligatoirement, à 13 ans, ils doivent passer au secondaire. Je pense que c'est l'histoire qui se répète.

C'est pourquoi, dans notre mémoire, nous maintenons cette affirmation que le diplôme d'études secondaires doit demeurer. Toutefois, il y a des suggestions. Quand on parlait d'adapter la réalité du cégep aux étudiants, on vous a suggéré... Je parlais tout à l'heure d'une session d'exploration, de reconnaissance d'acquis. Là, c'est particulièrement au niveau des adultes, mais on parle aussi de rattrapage ou de session d'appoint pour des étudiants. Il nous apparaît important que le collégial ait cette forme de ressource, d'aide pédagogique aux jeunes qui arrivent.

Deuxième élément de ça, vous n'êtes pas sans savoir, vous l'avez mentionné, qu'actuellement, à travers le plan sur la réussite éducative, on a un comité qui est formé pour revoir des ajustements au curriculum du secondaire. Et, là-dessus, bon, on en arrivera peut-être à établir, je dirais, certaines régularités: on aura peut-être

une comptabilisation des 130 unités et des 150, des 180 pour qu'on ait un diplôme d'études secondaires qui soit équivalent. Je pense que notre réseau ne souhaite pas avoir différents paliers à un diplôme d'études secondaires. On aura un diplôme d'études secondaires qui permettra l'accès au collégial. Et, de notre côté, on est à le regarder également de plus près. M. Dolbec va compléter.

M. Dolbec (Berthier): Je pense, Mme la ministre, qu'il faut se poser des questions sur un régime de sanction des études qui est transitoire depuis 12 ans. On est devant une situation presque amusante où ça fait 12 ans que le ou la ministre de l'Éducation repousse l'application des règles de sanction des études secondaires.

Dans les travaux que votre prédécesseur a mis en place, il y a quelques mois, concernant le curriculum, on est en train de se demander si on ne devrait pas avoir un format différent du cours secondaire, où le secondaire III pourrait être une espèce d'étape qui termine le premier cycle du secondaire et où les quatrième et cinquième années du cours secondaire seraient vraiment des années plus de préparation aux études professionnelles ou aux études collégiales.

Dans notre mémoire, d'ailleurs, vous remarquerez qu'on a souhaité que les différentes matières de la quatrième secondaire soient mieux prises en compte dans la sanction des études, de façon à permettre au collège de mieux évaluer la capacité des étudiants à entreprendre des études et de mieux préparer les services pédagogiques dont auraient besoin ces étudiants-là.

Mme Robillard: Oublions le nombre d'unités, parce que ce n'est pas ça qui est le plus fondamental; on pourrait rajouter des unités et ces unités-là ne seraient pas plus significatives au niveau du bagage de connaissances, donc. Mais vous réalisez que le bagage de connaissances des jeunes qui arrivent au collégial présente des écarts importants au moment où on se parle, étant donné qu'on est dans ce régime transitoire, comme vous dites, depuis 12 ans, et que ça pose un problème important. Alors, sûrement qu'on aura à revenir sur cette question et on aura aussi à prendre une décision par rapport à la réforme du collégial. Alors, je ne peux que vous encourager à aller rapidement dans ces travaux au niveau du secondaire.

Si vous me permettez, Mme Drouin, j'aimerais ça aussi aborder avec vous la question de l'harmonisation entre les ordres, n'est-ce pas, et peut-être sous l'angle plus de la carte des enseignements professionnels; l'harmonisation entre les ordres, dites-vous, qui a un certain problème. Vous semblez le noter en particulier à la page 23. Peut-être que je serais un peu en désaccord avec vous quand vous signalez que la place qu'occupe le collégial provient en partie de la suppression d'une année à la durée du cours

secondaire. Moi, j'ai l'impression que les choix historiques qu'on a faits devant la place du collégial, c'est plutôt lié à la suppression d'une septième année au niveau du primaire que d'une année au niveau du secondaire.

Mais, ceci étant dit, vous me parlez du problème de duplication et de concurrence au niveau de la carte des enseignements professionnels et vous me dites: **Il** faudrait avoir le courage politique de mieux distribuer la formation professionnelle entre le secondaire et le collégial, et là vous souhaitez - parce que c'est la même ministre qui occupe les deux portefeuilles - que peut-être on va y arriver. Je peux vous dire que, oui, Mme Drouin, on va y **arriver**, mais j'aimerais savoir comment, vous, vous voyez ça de votre côté, parce que, vous le savez, dès qu'on va faire des changements ou une meilleure coordination, une meilleure planification, les impacts vont se retrouver des deux côtés, autant dans les commissions scolaires qu'à l'ordre collégial. Dans le fond, clairement, si je vous dis qu'il y a une volonté politique de la ministre de **justement** mieux planifier cette carte des enseignements professionnels, ce que je veux savoir en clair: Est-ce qu'il y a une volonté politique des commissaires aussi, parce que ce ne sera pas facile?

Mme Drouin: Si je comprends dans votre intervention qu'on veut aménager les différents programmes, je pense qu'on va vous dire là-dessus qu'on est tout à fait d'accord. Si vous me parlez d'une diminution de possibilités d'offrir de l'enseignement professionnel dans chacun de nos milieux, là vous allez trouver de la réticence de la part des gens du réseau. Pour nous, ce qui est important, c'est qu'actuellement on constate que, dans bien des milieux, c'est vrai qu'il y a une compétition qui s'exerce. Qu'on parie au niveau de l'administration, de la bureaucratie particulièrement, qu'on regarde les contenus de programmes qu'on donne au niveau secondaire ou au niveau collégial qui sont, dans bien des cas, très semblables ou, en tout cas, pour une bonne part, tout à fait semblables, il y a une pression qui s'exerce, il y a une compétition et souvent on retrouve ça dans le même milieu. C'est difficile. Je pense que les commissions scolaires souhaitent particulièrement une clarification là-dessus. Je vous dis bien une clarification des programmes pour qu'on ait une formation professionnelle au niveau secondaire, une formation technique qui peut se situer à un autre niveau, au niveau collégial. Je pense que là-dessus on souhaite vraiment que ce soit clairement établi.

Et, encore là, je le répète, ça ne veut pas dire une diminution, parce que, si vous nous dites: On va l'enlever au secondaire, on va ne le classer qu'au collégial, vous allez trouver de la réticence. M. Paradis.

Mme Robillard: Mais, Mme Drouin, si on

parle de duplication, il va falloir couper en quelque part. Je ne comprends pas trop votre affirmation. Moi, je suis sur le fait qu'il doit donc y avoir une meilleure planification, qu'il ne doit pas y en avoir, de la duplication; donc, on doit regarder les zones de duplication. Si on clarifie ça, il va y avoir sûrement en quelque part des changements qui vont se faire. On ne pourra pas dire: On va clarifier et qu'il n'y aura pas de changement.

Mme Drouin: Quand je parle de clarifier, je vais vous donner un exemple précis: pour moi, la formation de base peut se donner dans une même discipline. La formation de base peut se donner au niveau secondaire et le niveau **collégial** pourrait avoir une certaine forme de perfectionnement. On parlait aussi dans notre mémoire d'avoir des passerelles qui permettent au jeune qui a fait un cours au niveau professionnel secondaire d'accéder au collégial pour une certaine forme de perfectionnement.

Bon, dans notre milieu... Vous voyez aussi, dans notre mémoire, on parle d'implication et de coordination entre les niveaux, un petit peu plus d'autonomie pour que chacun puisse travailler dans son milieu. **Bon**, moi, je suis de la commission scolaire des Chênes, à Drummondville, et on a des projets. Par exemple, si on donne la mécanique automobile au niveau secondaire, le collégial a le niveau électronique. Alors, pourquoi nos jeunes, qui ont terminé en mécanique automobile, ne pourraient pas passer au niveau du collégial pour faire de l'électronique de l'automobile? On sait que nos automobiles aujourd'hui ont beaucoup de technologie; alors, ça pourrait être une forme de perfectionnement. Chez nous, les gens sont en train de se parier et d'organiser des programmes en ce sens-là. Ça prend un peu de marge de manoeuvre, de jeu pour être capable d'en arriver à ça. Ça c'est une clarification qui peut se faire. C'est une continuité qui peut s'exercer. C'est un exemple que je vous donne. Les exemples sont toujours boiteux. Mais dans les autres secteurs, quand je **parle** de clarification, c'est dans ce sens-là. Je pense que M. Paradis voulait ajouter quelque chose. (10 heures)

M. Paradis (Fernand): Il serait peut-être intéressant, Mme la ministre, de rappeler que, lorsqu'on a abordé la réforme de l'enseignement professionnel, l'une des constatations était la suivante: il y avait des options à répétition dans plusieurs milieux, dans plusieurs cas les options végétaient, il n'y avait pas la clientèle qu'il fallait. On en est venu à la conclusion qu'il fallait une meilleure distribution des options, une carte améliorée pour faire les investissements aux bons endroits.

Ce qu'il est intéressant de voir dans cet exercice, c'est qu'on a laissé le temps aux gens d'harmoniser la carte et, dans 80 % à 85 % des cas, ce sont les milieux eux-mêmes qui ont

accepté une distribution qui soit plus adéquate, plus en rapport avec les besoins du milieu. Dans 15 % des cas, il a fallu des interventions plus directes. Il m'apparaît tout à fait normal que les forces d'un milieu fassent valoir le poids des arguments pour conserver telle ou telle option; ça m'apparaît tout à fait normal, mais il ne faut pas perdre de vue que, dans 80 % à 85 %, par la dialectique, par les échanges, on en est venu à s'entendre. Ça me semble être un exemple intéressant et éloquent.

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

M. Gendron: Oui. Je voudrais saluer, d'une façon spéciale, Mme Drouin, Mme Lemieux, ainsi que M. Paradis et M. Dolbec. Je pense que vous avez dit, selon vous, qu'il s'agissait d'un mémoire majeur. Nous, on n'en doute pas, compte tenu de l'intérêt que la Fédération a toujours eu pour les questions éducatives et compte tenu de la représentation que vous offrez d'un ordre particulier d'enseignement qui est les secteurs primaire et secondaire.

Pour éviter, également, les médisances des collègues, des spectateurs ou des gens de la galerie, si je suis seul ce matin, c'est que mes collègues sont en caucus à Sainte-Foy pour une période de deux jours. Donc, ce n'est pas par manque d'intérêt. Non, sincèrement, le Parti québécois a un caucus présessionnel de deux jours et mes collègues, qui ont suivi attentivement la commission, la députée de Terrebonne et la députée des **Chutes-de-la-Chaudière**, s'excusent auprès des intervenants, ce n'est pas par manque d'intérêt.

Cette mise au point étant faite, je veux aller tout de suite sur le fond des choses pour avoir le temps d'échanger parce que je pense, comme vous l'avez dit, que vous avez un mémoire qui fait d'excellentes recommandations et qui touche des sujets sur lesquels les membres de cette commission souhaitaient recevoir des éclairages. À certains égards, on en a eu; à d'autres égards, il faut questionner davantage.

Je voudrais revenir sur une question qui m'apparaît importante parce qu'elle a été soulignée à peu près par tous et j'estime que vous êtes probablement les plus habilités à nous en parler davantage; la ministre l'a fait, j'y reviens. Ce n'est pas que je n'aie pas compris ce que vous avez dit, Mme Drouin, mais, moi, ça ne m'apparaît pas suffisant compte tenu de votre expérience, cette critique voulant que les étudiants qui arrivent au collégial soient plutôt mal préparés. Je n'en suis pas sûr sur le fait d'évaluer: ont-ils tort, ont-ils raison? Les gens du second cycle du secondaire peuvent dire la même chose du premier cycle du primaire ou du second cycle du primaire quand tu es au secondaire; ce n'est pas ça, la question.

La question fondamentale, c'est qu'on

constate tous que le diplôme d'enseignement secondaire n'a pas souvent la qualité souhaitée pour être l'unique seuil d'entrée au collégial. Là, vous avez répondu: On ne peut pas avoir deux ou trois niveaux d'entrée; on n'en disconvient pas, on est tous d'accord. Il n'y a personne qui prétend, d'après moi - je n'ai pas entendu ça - qu'il faille avoir deux ou trois niveaux de diplôme d'études secondaires. La question très précise qu'il faut évaluer, c'est: est-ce qu'on doit rehausser la qualité du D.E.S., que vous connaissez autant que moi, qui est le diplôme d'enseignement secondaire, pour celles et ceux qui choisiront d'aller au collégial? C'est là-dessus qu'on aimerait avoir un avis de votre part, compte tenu de votre expérience et compte tenu que vous représentez l'ensemble des commissions scolaires. Oui ou non, faut-il rehausser le quantum d'éléments, qu'on appelle des unités, à l'intérieur d'un D.E.S., pour celles et ceux qui iront au collégial? Qu'est-ce que vous en pensez?

Mme Drouin: Je pense qu'actuellement vous dire oui carrément, ce serait avouer que ce qu'on donne au secondaire n'est pas correct. Alors, je pense qu'actuellement on a quand même une bonne formation de base. Il peut y avoir des aménagements et c'est à travers ces aménagements-là, comme M. Dolbec l'expliquait tout à l'heure, qu'on pourra peut-être regarder davantage ce qui peut faire partie de la formation de base dans les trois premières années du secondaire particulièrement et des ajustements pour permettre l'accessibilité au collégial.

Je pense que, nous, au niveau du réseau secondaire, on souhaite quand même - d'ailleurs, dans mon discours de la rentrée scolaire, j'en parlais - une école qui soit plus rigoureuse, plus attentive aux besoins des jeunes. Ce qu'on souhaiterait, c'est qu'il n'y ait pas de coupure entre les deux niveaux, non plus, au niveau secondaire et collégial. C'est pour ça qu'on souhaiterait que le collégial ait des mesures pour accepter les jeunes qui ont peut-être des difficultés. Vous savez, le jeune qui est rendu à 17 ans, au niveau du secondaire, on nous demande beaucoup d'encadrement, on nous demande beaucoup de suivi, au niveau des jeunes, et, dès que celui-ci se présente en collégial I, tout cet encadrement tombe. Et même dans notre mémoire on parle d'avoir des groupes stables, si possible, au niveau de la première année du collégial, d'avoir un suivi plus attentif au jeune et à ses besoins.

M. Gendron: Mme Drouin, vous avez raison de toucher ça, sincèrement, mais je prétends que c'est un autre ordre de problèmes, parce qu'il y a beaucoup de gens qui nous ont dit: Il n'y a pas assez de mesures d'encadrement. Vous avez raison, moi, il n'y a quasiment pas de mémoires où je n'ai pas évoqué cette réalité: pas assez de soutien au niveau de l'aide pédagogique, pas

assez d'âme dans certains collèges. Bon, ça, c'est une chose, c'est ce qu'on appelle les mesures assistées, les mesures d'encadrement. Mais, pour celles et ceux qui portent le jugement que, permettre à des jeunes d'aller au collégial avec le D.E.S. que nous connaissons, c'est les placer dans des conditions de non-réussite scolaire, c'est **là-dessus** que j'aurais aimé que vous portiez un jugement. Tout doit être nuancé. Je n'essaie pas de vous dire - parce que je connais le milieu secondaire très bien aussi - que je suis prêt à condamner ce qu'on donne comme formation de base au secondaire, je n'ai jamais dit ça. Je dis ceci: Les intervenants qui étudient la question qu'on étudie ont fait le constat qu'il y a trop de jeunes qui n'ont pas les éléments de base qu'il faut pour accéder à ce que j'appelle le niveau d'entrée à des études un peu plus élevées, soit pour de la formation de base, soit pour de la formation technique qui s'appelle le collégial. Et la question qu'on doit poser, même si on reconnaît que ça va prendre d'autres affaires: mesures d'encadrement, plus de ci, plus de ça: Sur le contenu du D.E.S., est-ce que la Fédération a une position, en disant: Nous, on n'aurait pas d'objection à ce qu'il y ait un diplôme d'enseignement secondaire qui soit rehaussé pour tous? Tant mieux pour ceux pour qui ça sera **terminal** et tant mieux pour ceux qui feront le choix d'aller au collégial, ils seront dans des meilleures conditions de réussite. Partagez-vous ce point de vue là? C'est ça que je veux savoir.

Mme Drouin: M. Dolbec voulait ajouter des choses.

M. Dolbec: Je voudrais vous rappeler qu'on disait il y a quelques instants que le régime de sanction des études qui avait été développé en 1980, on n'a jamais été capables de l'appliquer et que tous les ministres de l'Éducation en ont reporté l'application. **Il** nous apparaît difficile aujourd'hui de penser qu'on serait à une étape où on est capables de hausser les exigences pour l'obtention du D.E.S. Quand on met en relation également le taux de décrochage scolaire et le taux d'échec actuellement au cours secondaire, quand on met ça en perspective avec le plan d'action sur la réussite éducative du ministre de l'Éducation qui nous convie à permettre à un pourcentage beaucoup plus élevé d'étudiants d'obtenir le O.E.S. au cours des prochaines années, il **m'apparaît** difficile d'envisager que, simultanément, on amènerait des exigences nouvelles par rapport à l'obtention du D.E.S.

M. Gendron: Donc, vous prétendez.... Parce que, si on vous demandait pourquoi les ministres qui se sont succédé n'ont pas réglé le problème que vous venez de soulever, c'est relié, selon vous, à un niveau de réussite. C'est ce que vous dites.

M. Dolbec: Je pense que oui. Je pense que c'est très intimement relié au fait qu'on n'a jamais été capables d'envisager qu'on créerait un taux d'échec plus élevé en adoptant les règles de sanction des études qui étaient prévues.

M. Gendron: Puis votre avis là-dessus, pensez-vous qu'on devrait le faire pareil?

M. Dolbec: Adopter, appliquer ces règles de sanction là?

M. Gendron: Oui.

M. Dolbec: Je pense que la commande de la société est à l'opposé de ça. Actuellement, la société nous demande de conduire plus d'élèves à l'obtention du D.E.S., de prendre les moyens pour leur permettre de réussir et d'obtenir le D.E.S. afin qu'ils puissent soit poursuivre des études supérieures, soit obtenir une formation professionnelle.

M. Gendron: Merci là-dessus. À la page 17 de votre mémoire - ce n'est pas nécessaire de vous y référer, mais c'est à votre goût - vous avez indiqué: «**Il** y aurait lieu de questionner la place qu'occupent l'enseignement de l'éducation physique et de la philo dans le cours collégial ainsi que l'orientation des cours de français...» Et là, rapidement, vous dites: **Il** faut questionner ça, mais, pour les cours de français, c'est vers l'étude d'autres types d'oeuvres. Donc, autrement dit, vous souhaitez une modification au type de cours de français sans requestionner le fondement même de la nécessité de. Mais je ne suis pas sûr que c'est ce que vous voulez dire également pour l'éducation physique et les cours de philo; on n'en entend plus parler après, dans votre mémoire.

(10 h 10)

Vous dites: **Il** faut requestionner ça. Bon, merci beaucoup. Mais dans quel sens? Parce que questionner un cours de philo et un cours d'éducation physique, vous savez que ça fait partie du débat. J'aimerais ça avoir votre point de vue. Vous êtes en éducation, vous connaissez le milieu, vous rencontrez des agents éducatifs depuis moult années, et c'est aussi vrai pour à peu près au moins les trois que je connais le plus, M. Paradis, Mme Drouin et Mme Lemieux. M. Dolbec a l'air plus jeune.

Mme Drouin: Merci beaucoup. Ha, ha, ha!

M. Gendron: D'une couple d'années. Ha, ha, ha!

Mme Drouin: **Il** ne faut pas toujours se fier à l'air, vous allez voir...

M. Gendron: Non, sérieusement, c'est que, Mme Drouin, j'aimerais que vous nous indiquiez

dans quel sens vous requestionnez la **pertinence** ou pas des cours de philo. C'est en termes de quantum, d'unités, de cours obligatoires ou pas? Tu sais, un peu plus d'indications parce que, là-dessus, on va avoir besoin, à un moment donné, d'atterrir concrètement dans la rétention des orientations qui nous sont données. On les retient ou on ne les retient pas? Pour ça, ça nous prend un petit peu plus d'indications mordantes. Avez-vous l'intention de mordre là-dessus ce matin?

Mme Drouin: Au niveau du français, je pense que vous l'avez dit, il n'est pas question de l'abolir; c'est peut-être un ajustement particulièrement au niveau de la formation technique. Ce qu'on souhaite, c'est qu'il y ait un petit peu plus de souplesse peut-être pour que ces jeunes acquièrent leur maîtrise de la langue française, mais dans des secteurs qui suscitent peut-être chez eux un plus grand intérêt. Ça pourrait être des oeuvres scientifiques ou techniques qui les intéressent particulièrement, pousser un petit peu plus de ce côté-là, parce qu'il nous apparaît bien important que le diplômé du collégial doit avoir une très grande maîtrise de la langue française. On ajoute même la langue anglaise et même une autre langue, si c'est possible, au niveau de la culture générale.

Pour ce qui est de la philosophie, vous remarquez en page 17 justement, dans notre troisième paragraphe, que ça pourrait être une forme d'évolution de cette philosophie qui irait plutôt du côté de la sociologie où on souhaiterait qu'on développe une connaissance plus large de la culture québécoise et aussi une meilleure connaissance, une acceptation des autres cultures. Ce serait peut-être dans ce sens-là qu'il pourrait y avoir une adaptation du cours de philosophie.

Quant à l'éducation physique, on ne souhaite pas carrément qu'elle soit abolie, mais ce qu'on souhaiterait, ce qu'on demande, c'est qu'il y ait plus de flexibilité dans l'application au niveau collégial avec comme objectif, par exemple, de soit maintenir ou susciter des bonnes habitudes de santé ou d'exercice chez le jeune; qu'il y ait un cours d'éducation physique, d'alimentation, qu'on se rattache particulièrement à la santé et aux bonnes habitudes de vie du jeune à travers le cours collégial.

M. Gendron: Donc, votre réserve, si je comprends bien - mais je ne veux pas interpréter - c'est plus dans l'adaptation des contenus que dans l'élimination carrément des cours de philo ou d'éducation physique. C'est plus ça, votre point.

Mme Drouin: C'est l'adaptation des contenus et l'adaptation aussi du temps qu'on y consacre. Au niveau de l'éducation physique, ce ne serait pas nécessairement une période par session, mais

qu'on ait le souci de la santé et des bonnes habitudes de vie des jeunes.

M. Gendron: Merci de votre avis à ce sujet-là. Autre question: en formation professionnelle, je vous avoue que c'est toujours, je pense, requis que nous abordions cette **question-là** avec, encore là, plus de clarté, plus de précision parce qu'on ne pourra pas, année après année, se dire les mêmes choses sans qu'il se pose des gestes, sans qu'il se prenne des décisions. J'ai deux questions sur la formation professionnelle. Bon, la première, c'est évident que de redire à nouveau - et je répète, ce n'est pas contre vous, mais c'est le pourquoi - en page 31: «Un important effort de promotion et de revalorisation de la formation professionnelle s'impose au Québec»... S'il y a quelqu'un qui en est, c'est moi et vous, je pense. Moi, là, je vous connais. Vous dites que vous êtes la Fédération des commissions scolaires, vous êtes décentralisés, vos membres sont les commissions scolaires du Québec qui en font. C'est quoi, leur problème pour ne pas avoir mis l'accent là-dessus depuis une couple d'années? Qu'est-ce qui manque? Qu'est-ce qui fait que les commissions scolaires n'ont pas été en mesure de vendre d'une façon très forte la revalorisation de la formation professionnelle?

Parce qu'il y a des causes du gouvernement, le **mélage**, ça, je connais ça. On a juste à monter dans votre page 31, trois paragraphes plus haut, vous dites: La formation professionnelle de la main-d'oeuvre devra faire l'objet d'une étroite collaboration entre les ministères. Ce n'est pas le cas, c'est malheureux. Ce bout-là, on le sait. Mais, ce **bout-là**, ce n'est pas vous autres. Je ne peux pas... Pour le vrai, on l'a dit dans d'autres commissions, ça n'a pas de bon sens, ce mélange de pieds là entre le ministère de la **Main-d'oeuvre** et l'Éducation qui est tassée, bon. Mais, pour ce qui vous concerne, qu'est-ce qui vous manque, comme fédération, pour vous assurer d'une meilleure promotion forte et d'une meilleure revalorisation de la formation professionnelle?

Mme Drouin: Bon, ce qui nous manque... Remarquez que, vous l'avez dit vous-même, on a fait beaucoup de promotion depuis particulièrement les deux dernières années. Il reste que la formation professionnelle a été malmenée également, soit par les étudiants qu'on y envoyait ou, encore, par, je ne sais pas, désintéressement tout simplement des jeunes. Les parents n'étaient peut-être pas aussi collaborateurs non plus dans ce secteur-là. Mon fils, tu vas aller à l'université, et c'était tout ce qui comptait. Bon, il y a beaucoup d'éléments qui peuvent expliquer la situation de la formation professionnelle. C'est le passé. Qu'est-ce qu'on peut faire? De plus en plus, on essaie de s'impliquer. Je dis bien: On essaie, parce que, pour nous, il manque un petit

peu cette coordination. C'est pour ça qu'on parlait, au niveau des collèges, au niveau des écoles secondaires, qu'il y ait une certaine autonomie qui leur permette d'agir dans leur milieu, qu'il y ait une implication des collèges et des commissions scolaires dans leur milieu, avec les gens d'affaires de leur milieu, pour être capables de développer ensemble... Je pense qu'on est rendus au niveau où il faut que chacun relève ses manches et se prenne en main.

Là-dessus, il ne faudra pas, non plus, avoir des freins de la part de cartes qui nous obligent à suivre un certain modèle. Moi, je souhaiterais que, dans un milieu donné, si le milieu de l'industrie le souhaite et qu'on peut s'entendre avec une commission scolaire pour mettre sur pied un cours de formation, de perfectionnement, on puisse le faire. Je pense **qu'il** faut laisser une certaine autonomie dans ces milieux-là.

M. Gendron: Ça me va, mais ça signifie que vous **seriez** prêts à faire un peu plus comme directive ou direction à donner aux commissions scolaires, si on veut qu'il y ait plus de jeunes qui fassent le choix d'une meilleure formation professionnelle, surtout au secondaire parce que, pour en avoir en formation technique au collégial, il faut en rentrer - excusez l'expression - en formation professionnelle au niveau secondaire. Actuellement, on est encore alentour de 15 000 ou 16 000 si on regarde les vrais chiffres. Je ne parle pas des adultes, mais que, sur 500 000 jeunes qui fréquentent nos **Institutions** scolaires, primaire et secondaire, il y en ait 15 000 ou 16 000 à l'enseignement professionnel, c'est un drame social. Ça n'a pas de bon sens. **Il** faut corriger ça. **Il** faut poser les gestes. **Il** faut arrêter de... Ça fait des années qu'on dit: Oui, elle s'est fait massacrer. C'est vrai. C'est vrai il faut la revaloriser. Mais, là, il faut prendre les moyens de la revaloriser. **Il** faut que ça devienne un «commitment», excusez l'expression, mais un ordre, et que tout le monde fasse des efforts. Croyez-vous que c'est possible?

Mme Drouin: Je pense qu'il y a Mme Lemieux et M. Paradis qui veulent intervenir.

Mme Côté-Lemieux (Lise): Oui. En fait, ce à quoi on assiste actuellement, c'est peut-être des effets de ce qu'on a vécu dans les années antérieures. Ce que je veux dire, c'est qu'il y a eu sûrement une négligence, mais pas seulement... Je pense que les commissions scolaires peuvent prendre leur part là-dedans, mais les commissions scolaires, elles sont quand même le reflet de la société dans laquelle on **vit**. Et puis, on a vécu une espèce de... Je pense qu'on était partis pour la gloire, à un moment donné. Tout le monde devait aller le plus loin possible, **puis** je veux dire, ça n'était pas très bien vu de se contenter, pour son enfant, d'un diplôme d'études professionnelles au secondaire.

Depuis - vous y avez fait référence vous-même - une couple d'années, je pense qu'on assiste maintenant, à la fois dans la société, mais beaucoup dans les commissions scolaires, à une prise en charge de cette idée-là que c'est important, pour notre survie comme société puis notre place, qu'on se donne des outils et qu'on outille nos gens pour qu'ils soient de bons employés dans différents domaines. Mais, évidemment, ces tendances-là, ce n'est pas parce qu'on le souhaite tout le monde et qu'on le pense à un moment donné qu'on va avoir le résultat demain matin. J'ai comme l'impression qu'on est engagés **là-dedans**, mais qu'il faut y mettre vraiment beaucoup d'efforts et là, j'en conviens, que nous, on a notre part là-dedans. En faisant abstraction de toutes les autres contraintes qu'il peut y avoir, nous aussi, je pense qu'on a à prendre notre responsabilité là-dedans.

(10 h 20)

M. Gendron: Merci, Mme **Lemieux**. J'ai une autre question dans le cadre du temps **qui** nous est imparti. Vos cadres scolaires - vous travaillez avec eux autres, vous avez des relations constantes avec eux autres - ils sont venus nous faire une suggestion un petit peu originale, assez unique, de dire: Ecoutez, on devrait prendre vraiment une décision majeure: on garde une formation professionnelle et de base plus pointue au secondaire, on élimine le cégep et on fait du préuniversitaire, en gros là. Et l'Association des cadres scolaires, à date, était le seul mémoire qui disait: Bien, c'est de même que ça devrait se passer pour telle et telle raison. Avez-vous un avis sur leur avis?

Mme Drouin: C'est leur avis.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Pas si pire! Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Drouin. M. le député de Saguenay.

M. Maltais: Merci, Mme la Présidente. En tout premier lieu, j'aimerais saluer Mme Drouin, Mme la présidente, Mme Lemieux, M. Paradis, M. Dolbec qui, entre parenthèses, M. le député d'Abitibi-Ouest, est beaucoup plus vieux qu'il n'en a l'air puisqu'on a travaillé ensemble...

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

M. Gendron: S'il a votre âge, ça ne fait aucun doute.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Je ne savais pas.

M. Maltais: Sauf que nous avons des

apparences de jeune homme. Il me fait plaisir de saluer des gens de la Fédération, moi qui ai passé un bout de temps de ma vie à la Fédération, et je sais tout le travail, la somme de travail que vous apportez au niveau pédagogique, au niveau des commissions scolaires. Il y a un point, on dirait, qui a été tabou, qu'on n'a pas voulu trop...

La Présidente (Mme Hovington): Un peu plus fort, s'il vous plaît, on ne vous entend pas beaucoup.

M. Maltais: C'est le micro qui était trop haut.

La Présidente (Mme Hovington): Voilà!

M. Maltais: Là, ça va mieux aller.

La Présidente (Mme Hovington): Bon. Parfait!

M. Maltais: Il y a un petit point que j'aimerais aborder avec vous parce qu'on a semblé vouloir le passer un petit peu loin de la table ou on n'a pas eu le temps de l'aborder: le phénomène du décrochage scolaire. Ça commence, dans notre cycle de la Fédération, de la prématernelle à aller au secondaire V et, vous savez, ce n'est pas en mettant la faute sur les autres continuellement... Si on avait une fédération de prématernelle qui venait en commission parlementaire, elle nous dirait que c'est les parents qui sont responsables de la mauvaise préparation des enfants de la prématernelle qui vont tomber à la maternelle l'année suivante. Mais, moi, ce n'est pas dans ce but-là que... Mais il y a un phénomène au Québec, qui est quand même dramatique, à mon avis, c'est le décrochage scolaire. Comment, d'après vous autres, se fait-il que le décrochage scolaire se fait en majorité entre le secondaire III et le secondaire V, si on regarde certaines statistiques? Et, moi, ça m'inquiète drôlement parce que c'est là que vraiment, à partir du secondaire III, on demande une plus grande force... Par chez nous, on appelait ça des «ball bearing» d'intellectuels. C'est là qu'on demande une plus grande force à l'élève pour se préparer finalement pour son diplôme de secondaire V. C'est le phénomène qu'on rencontre puisque c'est des enfants de 14, 15, 16 ans et c'est quand même une partie fort importante de notre société québécoise. Est-ce que, d'après vous, ça veut dire que la société n'est pas prête, enfants comme adultes, à tout terminer son secondaire V? Est-ce qu'il ne devrait pas y avoir une échappatoire, comme vous l'avez suggéré, au niveau du secondaire III? Ou est-ce que le phénomène du décrochage scolaire, on l'accepte comme chose permanente et il n'y a rien à faire avec ça? Qu'est-ce que vous pensez de ça, Mme Drouin?

Mme Drouin: Je pense que ce problème de décrochage scolaire, c'est une de nos plus grandes préoccupations à l'heure actuelle. Remarquez que c'est facile, comme vous dites, de mettre toujours la faute sur les autres, sur nos prédécesseurs. C'est vrai que l'école est le reflet de la société aussi. Vous dites que ça se voit particulièrement au niveau du secondaire III, IV et V. C'est vrai parce que c'est là que les effets se font sentir, mais je vous assure qu'il y a des enseignants du niveau primaire, avec des petits jeunes de 2e ou 3e année, qui sont déjà capables de déceler que c'est des jeunes décrocheurs potentiels. Alors, pour nous, je veux dire que c'est une très grande préoccupation. On a peut-être déshumanisé un peu notre école. On tend à essayer d'encadrer plus le jeune. Le jeune se sent vraiment démuné souvent, pas simplement au niveau du support intellectuel, mais au niveau d'un support personnel qui pourrait lui être accordé. Bon. On ne parlera pas toujours des familles désunies, reconstituées et le reste, mais souvent le jeune se trouve perdu et il a besoin de support. Alors, c'est pour ça qu'on était très heureux de participer au plan sur la réussite éducative et, nous, on a particulièrement fait ressortir des moyens comme l'encadrement au niveau du secondaire, le titulariat. C'est des formules qu'on encourage très fortement dans nos commissions scolaires. On sait que ça ne peut pas être institutionnalisé actuellement à cause des conventions collectives, mais je vous assure qu'on va faire tout ce qu'on peut pour essayer d'y arriver. Ça nous apparaît important.

Tout ce qu'on peut souhaiter... On a eu 42 000 000 \$ cette année, comme point de départ pour nous aider à réaliser des projets, et on souhaite - pas simplement on souhaite - on demande et on insiste pour que cet argent-là soit encore répété d'année en année, parce que le décrochage, on ne le réglera pas dans un an. Je pense que c'est un plan à long terme, et je peux vous dire qu'on est très fiers de voir que le gouvernement a compris que les moyens qui devraient être mis en place devraient relever de chacun des milieux. On l'a prêché pendant un an. Moi, je l'ai dit sur toutes les tribunes que ça ne prenait pas des mesures nationales pour régler ça, que c'était dans chacun des milieux. Actuellement, chaque commission scolaire établit son propre plan d'action pour contrer le décrochage, et je crois beaucoup à ces moyens-là. J'ai toujours dit que plus on était près du problème, plus on était près de trouver la solution la mieux adaptée pour régler ce problème-là. Et on vous demande, justement, de continuer. Ne nous lâchez pas! On est partis sur une bonne voie, il faut que ça se continue.

M. Maltais: Merci, Mme Drouin. Une dernière petite question.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, c'est

tout le temps que nous avons.

M. Maltais: Juste une petite dernière, Mme la Présidente. Il reste encore deux, trois minutes, s'il vous plaît.

La Présidente (Mme Hovington): Non, notre temps écoulé.

M. Maltais: Moi, Mme la Présidente - et M. Dolbec était là à ce **moment-là** - de 1972 à 1980, à l'époque où on construisait des immenses écoles au Québec, j'étais contre le principe de regrouper dans des écoles 2000, 2500, 3000, 3500 élèves, mais tous les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation, à ce **moment-là**, nous disaient que c'était bien et qu'il y avait une croissance de la population. Les chiffres étaient là. Mais ça s'est avéré un petit brin faux, ce qui fait que, moi, dans mon comté, comme dans la ville de **Bale-Comeau** que M. Dolbec connaît très bien, dans une polyvalente de 2500 élèves, il y a à peine 1000 élèves. Comment vous vivez ça à la grandeur du Québec? Parce que ce n'est pas juste à **Bale-Comeau** qu'il y a moins d'élèves qu'il n'en avait été prévu dans le livre des hauts fonctionnaires. Ça doit être la même chose en Abitibi. Ça doit être la même chose à Montréal ou à Québec. Comment **peut-on** rendre vivable une bâtisse pour 2500 élèves s'il y en a 1000 dedans? Est-ce que ça n'a pas l'air de fournis éparpillées un peu partout? Comment vous pouvez vivre ça?

Mme Drouin: Regardez, quand on a voulu regrouper ces **jeunes-là**, c'était **important** de le faire pour leur offrir des meilleurs services. On a pu équiper nos écoles de meilleurs laboratoires et tout ça. Je pense qu'on ne reviendra pas là-dessus. Comment on le vit actuellement? Je peux vous dire qu'on fait de petites écoles dans de grandes écoles. On essaie de diviser. Physiquement, on ne peut pas mettre des murs à terre, on ne peut pas en démolir la moitié. Alors, on regroupe les élèves. Règle générale, c'est ce que les gens font. Ils regroupent les élèves du même cycle ou du même âge dans une aile de l'école pour qu'ils aient leur petite école dans la grande école. On peut créer deux, trois petites écoles dans une grande école. Je pense que c'est la meilleure formule parce que les bâtisses sont là et il faut vivre avec.

M. Maltais: La dernière école de rang dans une grande école.

Mme Drouin: Si vous voulez.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Maltais: Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme

Drouin. Merci, M. le député de Saguenay. En conclusion, Mme la ministre.

Mme Robillard: Mme la présidente de la Fédération des commissions scolaires, je veux vous remercier d'être venue échanger avec nous en commission parlementaire. Je veux dire à M. Dolbec de façon particulière que ses avancés au niveau de la commission concernant des règles de sanction au secondaire m'ont particulièrement troublée et que, sûrement, nous allons avoir à discuter plus longuement de ce sujet-là, surtout quand on le met en lien direct avec le taux de réussite. Alors, sûrement que dans les semaines qui viennent nous aurons à approfondir ce sujet. Merci d'être venus.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom des membres de la commission de l'éducation, merci d'être venus nous présenter votre mémoire qui saura sûrement éclairer le futur changement au niveau collégial. Au revoir. Bonne journée. J'inviterais M. Pierre Brunet, président du Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec, à bien vouloir prendre place. Nous allons suspendre une minute.

(Suspension de la séance à 10 h 30)

(Reprise à 10 h 32)

Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec

La Présidente (Mme Hovington): Nous recevons le Conseil national des ambassadeurs des cégeps du Québec, représenté par M. Brunet, président. Vous êtes le **porte-parole**? Bonjour, M. Brunet.

M. Brunet (Pierre): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Voulez-vous nous présenter vos accompagnateurs?

M. Brunet: J'ai, à ma droite, M. **Réjean Fortin**, du cégep de Victoriaville; M. Fortin est directeur du service de la formation aux adultes et aux entreprises à Victoriaville, et M. Gaétan Boucher, à ma gauche, qui est directeur général de la Fédération des cégeps.

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

M. Brunet: Je vais tenter de prendre moins de 20 minutes et d'être très ponctuel dans mes remarques. Je présume que vous **avez** lu avec beaucoup d'intérêt tous les mémoires, y compris le mien et le nôtre. Donc, j'aimerais attirer l'attention, dans le sens que je voudrais faire

mes remarques en fonction de la formation technique et professionnelle. Et peut-être indiquer, en partant, que nous vivons une période économique excessivement difficile dans l'ensemble du monde international et que nous faisons face à de nouvelles réalités. Donc, si les entreprises et les employés doivent s'adapter aux nouvelles réalités, il est essentiel aussi que les cégeps s'adaptent aux nouvelles réalités.

Autrement dit, ce que j'aimerais dire, c'est que notre position, comme ambassadeurs, ce qui est tout nouveau, pour faire la relation entre les cégeps et le monde des affaires, c'est de s'assurer, d'une certaine façon, que la croissance économique et le développement du Québec se fassent en harmonie avec les programmes de formation technique et professionnelle.

Donc, je voudrais peut-être, en commençant, vous dire ou vous exprimer mon opinion sur l'évolution économique des prochaines années. Sûrement qu'il y aura reprise, mais elle sera lente. Nous vivons une période de compétition intense dans le monde international; le libre-échange nous amène à modifier les entreprises. Donc, on voit tous les jours le chômage monter et, en même temps, un manque de main-d'œuvre spécialisée. Donc, à travers toute cette évolution économique, les nouveaux mots ou l'argumentation qu'on doit faire, pour les entreprises et les travailleurs, c'est de dire: Bon, bien, on fait face à une grande concurrence. Nous devons améliorer la productivité; nous devons être plus performants, avoir des produits de meilleure qualité et être en mesure d'être efficaces et de rationaliser. Si c'est vrai pour les entreprises et les travailleurs, ça devrait être vrai aussi pour les cégeps pour qu'on puisse arriver à arrimer ensemble les besoins économiques du Québec et les besoins de main-d'œuvre spécialisée.

Laissez-moi simplifier la situation en vous expliquant le paradoxe d'une certaine façon. C'est que, d'un côté, au Québec, nous avons un chômage à la hausse; de l'autre côté, nous avons un manque de main-d'œuvre spécialisée. Par contre, si je prends l'infrastructure des cégeps, nous avons en place, et je vais simplifier et vous me permettrez d'arrondir les chiffres aux centaines de millions, parce qu'on est au gouvernement, ici, on peut se permettre ça, on va simplifier en disant que le budget total des cégeps est de 1 200 000 000 \$, qu'il y a 300 000 000 \$, grosso modo, qui servent pour le service de la dette, et les 60 % d'opérations des 900 000 000 \$ servent à la formation technique et professionnelle. Donc, par année, au Québec, dans 46 cégeps bien positionnés dans toute la géographie du Québec, il se dépense, grosso modo, 500 000 000 \$ pour la formation technique et professionnelle.

Si un gouvernement arrivait un jour avec un projet et disait: Je mets en place une structure de 500 000 000 \$ pour la formation technique et professionnelle, on se ferait traiter de

Japonais, ça serait une réussite incroyable. Le paradoxe, c'est que ça existe, ça fonctionne, mais l'enlignement entre les besoins, disons, de l'économie québécoise, les besoins de la main-d'œuvre spécialisée ne se fait pas. Il y a plusieurs cas exceptionnels qui se font, l'exemple de Bombardier à La Pocatière, l'exemple de Pratt & Whitney à Longueuil, l'exemple des pâtes et papiers à Trois-Rivières, et il y en a d'autres.

Mais il faut arriver à définir l'ensemble des besoins économiques du Québec en fonction de formation technique et de **main-d'œuvre**. Or, si je me permettais peut-être un petit rêve, en disant: Si, avec le ministère de l'Industrie et du Commerce, il y avait moyen d'établir, dans les mois qui viennent, notre vision des cinq, six, sept prochaines années, et les besoins économiques en fonction de **main-d'œuvre** spécialisée, de les déposer en fonction peut-être de l'expression des «grappes industrielles», et ensuite de se donner un objectif global qu'on peut transférer à l'ensemble des cégeps et de leur donner une mission en fonction de ces besoins, je pense qu'on réussirait, entre parenthèses, à la japonaise, à mettre en place quelque chose qui est déjà là, en fonction des besoins économiques.

Alors, c'est, d'une façon générale, la remarque que je voulais faire, puisque la formation technique et professionnelle est essentielle à l'évolution économique du Québec. C'est quelque chose qu'il ne faut absolument pas négliger. D'autant plus que les entreprises ont des torts également, parce que les entreprises n'ont pas non plus dépensé ce qu'il fallait, en termes de formation.

Donc, si on veut réussir ces choses-là en les mettant ensemble, je pense qu'il y a moyen, en changeant l'attitude et en changeant la volonté, de réaliser cette chose-là.

Alors, permettez-moi maintenant de résumer très rapidement les huit recommandations principales, comme suit: Premièrement, que le système scolaire favorise davantage la formation professionnelle et technique, qu'il facilite le passage du secondaire professionnel au cégep technique et améliore l'harmonisation des programmes, et que le tout se fasse en fonction des besoins économiques du Québec, comme je l'exprimais tantôt.

Deuxièmement, que des projets de stages en milieu de travail ou de formation qui allient travail et études soient mis en oeuvre en collaboration avec les entreprises et les syndicats. Plus il y aura de stages, plus on aura de compétence, plus il y aura de réalisations entre la théorie et la pratique.

Troisièmement, que la formation générale soit améliorée au niveau du secondaire et du cégep et que les exigences de l'apprentissage soient rehaussées. Dans l'entreprise, on note tout de suite que quelqu'un qui a une formation de base adéquate apprend beaucoup plus rapidement et est beaucoup plus efficace. Alors, je pense

qu'il faut devenir beaucoup plus exigeant face à la formation générale de base.

(10 h 40)

Quatrièmement, que le système **d'enseignement** collégial soit assoupli pour s'ajuster aux exigences des adultes qui retournent aux études. Comme je vous le disais tantôt, le chômage s'accroît. Parmi ces personnes, il y a des personnes compétentes qui peuvent s'adapter du côté de la formation technique et professionnelle et refaire les choses. Donc, il faudrait s'assurer que les programmes tiennent compte de ça.

Cinquièmement, que le gouvernement **procède** rapidement à la création de nouveaux centres spécialisés et à l'amélioration de ceux qui existent déjà dans le but de renforcer le partenariat entre le milieu des affaires et l'enseignement collégial. Évidemment, le tout après avoir fait les inventaires dont je parlais tantôt pour s'assurer qu'on respecte les objectifs.

Sixièmement, qu'une décentralisation confère aux cégeps des pouvoirs supplémentaires en matière de programmes et de gestion des ressources humaines et financières. Cette recommandation a le double mérite de donner aux cégeps la marge de manoeuvre nécessaire à la réalisation optimale de leur mandat et de leur donner la possibilité de se différencier et de se livrer à une saine concurrence. La décentralisation dont je parle ici, il faut qu'elle respecte également les objectifs de l'ensemble, ne pas laisser chacun se décentraliser avec des objectifs particuliers, mais que la décentralisation se fasse en fonction d'un plan global donnant des responsabilités précises à chacun des cégeps.

Septièmement, que les pratiques d'évaluation des programmes, des apprentissages, des établissements et des encadrements du réseau soient renforcées et généralisées. Cette recommandation s'accompagne de la création peut-être d'un organisme externe chargé de valider l'évaluation et de publier les résultats. La qualité, ça se réalise par la productivité et la productivité est le signe de l'excellence. Donc, **il** faut absolument qu'on devienne beaucoup plus exigeant et que ces pratiques d'évaluation soient mises en place pour qu'on soit plus compétitif face à la concurrence extérieure.

Et enfin, dernière recommandation, que les sources de financement actuelles des cégeps soient revues à la lumière des nouvelles exigences de leur mission, quitte à élargir et à diversifier ces sources. C'est-à-dire que nous avons déjà, comme je le disais tantôt, si on prend la formation technique, un budget de 500 000 000 \$, pour le côté technique et professionnel. Si on redéfinit les objectifs, on peut se rendre compte que des arrangements peuvent se faire à l'intérieur des mêmes sommes par une rationalisation, par des changements. Par contre, en créant un lien avec les entreprises, d'une façon très modeste, on pourrait avoir des systèmes de crédits fiscaux modestes qui créeraient une

incitation qui ne représenterait pas des gros montants, mais qui créerait la volonté de s'assurer qu'il y a un lien entre les entreprises et les cégeps et que cette façon de procéder encourage les entreprises à faire beaucoup plus de stages, à créer beaucoup plus de demandes, face aux cégeps, en fonction des besoins économiques.

Mme la Présidente, voilà les remarques que je voulais faire. Je voulais être bref et beaucoup plus ponctuel et je serais prêt maintenant à répondre à vos questions.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Vous n'avez pas pris vos 20 minutes. Alors, on va essayer de partager le temps qui reste équitablement entre les deux formations. Alors, Mme la ministre, vous avez la parole, au début.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je veux d'abord remercier les ambassadeurs d'avoir tenu à participer aux travaux de la commission et je sais l'action positive que vous avez dans chacun des milieux pour essayer de resserrer les liens entre les collèges et les milieux **socio-économiques**. M. Brunet, pour le bénéfice des membres de la commission, il y a combien de conseils d'ambassadeurs, à l'heure actuelle, dans le réseau des cégeps?

M. Brunet: C'est une chose qui a été commencée il y a un an et demi. Chaque **cégep** devrait avoir son conseil des ambassadeurs. À date - je demanderais à Gaétan - **il** y en a **peut-être** trois ou quatre qui ne l'ont pas encore, là...

M. Boucher (Gaétan): En fait, il y en a une vingtaine.

M. Brunet: **Il** y en a une vingtaine de créés actuellement et, moi, je représente le comité national, si on veut, des cégeps, mais c'est la responsabilité de chacun des cégeps **de** s'assurer de créer son comité d'ambassadeurs.

Mme Robillard: Quel rôle précis avez-vous au niveau d'un cégep? Qu'est-ce que le conseil des ambassadeurs a comme rôle **précis**?

M. Brunet: L'idée, lorsqu'on m'a approché pour faire ça, ce n'était pas tellement clair au début, sauf que l'objectif était de s'assurer qu'on améliore le lien entre les besoins économiques, qu'on rapproche les entreprises des cégeps en fonction de la formation **technique** et professionnelle. Dans certains cégeps, ils étaient assez avancés de ce **côté-là** et il y avait des bons contacts, et ils ont créé des comités d'ambassadeurs qui étaient très représentatifs de leur milieu. Dans d'autres cégeps plus éloignés, **P** y avait **peut-être** un peu moins de crédibilité en fonction de ça. Tous ceux qui sont près d'un

centre industriel assez important se sont organisés beaucoup plus rapidement que les autres. L'évolution s'est faite lentement, mais l'objectif était de s'assurer qu'un lien se fasse entre les besoins de la formation de la main-d'oeuvre et ceux des entreprises.

Mme Robillard: Merci, M. Brunet. Maintenant, si nous abordions quelques questions à partir de votre mémoire. J'aimerais d'abord discuter avec vous toute la question que vous nous soulevez, et vous n'êtes pas le seul à le faire, de la pénurie de la main-d'oeuvre spécialisée. Vous dites dans votre mémoire que c'est quand même terrible de penser qu'il y a un besoin de **main-d'oeuvre** spécialisée au Québec, qu'il y a un marché du travail qui serait prêt à l'absorber, mais que, par ailleurs, nous n'avons pas les techniciens formés par nos cégeps pour combler ce besoin sur le marché du travail. Et vous dites: Il faut absolument arrimer les besoins du marché du travail par rapport à l'offre de formation. M. Brunet, vous n'êtes pas le seul à dire ça, mais j'aimerais vous entendre sur la difficulté, je pense, à faire une prévision au niveau de la main-d'oeuvre qualifiée, difficulté telle que les cégeps ont de la difficulté aussi à s'arrimer avec cette demande prévisionnelle. Regardons les exemples en cours, M. Brunet.

Vous savez, vous nous parlez des grappes industrielles, les secteurs d'avenir. Prenons la grappe au niveau de l'aéronautique. Quand on a des diplômés de cégep qui sortent avec des **D.E.C.** en aéronautique, parce que c'est un secteur d'avenir et ça va bien, et que, tout à coup, on a des licenciements en grand nombre chez Pratt & Whitney et ailleurs et qu'on a des diplômés en chômage, nous avons un problème. Quand on se met avec les gens de l'industrie de la pétrochimie et qu'on conçoit un programme adapté à cette industrie-là, qu'on encourage les jeunes, qu'on fait une campagne de marketing pour que les jeunes aillent dans ce secteur-là parce qu'il y a un besoin sur le marché, qu'on diplôme les jeunes et que, tout à coup, oups! les jeunes sont en chômage, parce que l'industrie... Vous voyez la difficulté, d'après moi, et c'est ce sur quoi je veux vous entendre, parce que vous représentez le milieu socio-économique. Ce n'est pas si évident que ça de dire aux cégeps: Voici les secteurs en manque de main-d'oeuvre spécialisée; voulez-vous, s'il vous plaît, former dans ces secteurs-là? J'ai l'impression que le monde socio-économique, que le milieu a de la difficulté à faire ses prévisions et non pas à court terme, pour l'année d'après, mais à moyen terme. J'aimerais ça vous entendre sur ça.

M. Brunet: Écoutez, il est évident que de faire des prévisions dans l'avenir... Depuis cinq ans qu'on fait des prévisions économiques et tous les économistes se trompent royalement, je pense qu'il faut y mettre une grande marge d'erreur.

Ce que j'aimerais dire, c'est que, dans un premier temps, je ne dis pas que ce qui se fait au point de vue cégep est complètement mauvais. C'est bon, les 500 000 000 \$ qui sont là. Mais il faut orchestrer un petit peu mieux et s'assurer que les principaux intervenants, autant syndicats **qu'entreprises** et cégeps, aient un certain consensus.

(10 h 50)

En faisant la tournée, j'ai eu l'avantage de faire la tournée de certains cégeps, d'une quinzaine de cégeps, en parlant un peu partout dans les chambres de commerce et en répétant un peu ce discours-là pour inviter les gens ou les entreprises à se rapprocher des cégeps, et il y a une chose qui m'a frappé en visitant un cégep, c'est que, dans la formation professionnelle, il y avait un paquet de choses qui étaient superbes et d'autres choses qui n'étaient pas nécessaires, probablement. Alors, dans une réallocation de ces choses-là, si on est capable de définir, du côté de l'industrie et du commerce et du côté du monde économique, les grandes orientations des prochains cinq ans, il faut s'organiser pour que les programmes soient en conséquence.

Maintenant, on est tributaires là-dedans de la situation économique. La situation économique, on ne la contrôle pas. Si on était dans les années soixante ou soixante-dix et qu'on faisait un tel projet, je pense qu'on n'aurait pas la même inquiétude parce que l'évolution économique était telle qu'il y avait une croissance naturelle. On prévoit quand même que, dans les années quatre-vingt-dix, la croissance va être très petite dans les cinq ou quatre prochaines années. Donc, ce que vous notez, Mme la ministre, est un problème réel. On peut prévoir avoir ces besoins-là, mais il y aura **peut-être**, en fonction des résultats économiques à venir, des mises à pied également et ce n'est pas facile de faire le lien.

Quand nous avons discuté de ça, on se disait: Dans le fond, les cégeps ont 25 ans, c'est bon qu'on se pose la question. Moi, si on rapprochait la Fédération, le ministre de l'Industrie et du Commerce et certains groupes patronaux ensemble, je pense que le plan se ferait assez bien. Mais le réussir parfaitement, je dois vous avouer qu'il faut se donner la marge d'erreur dont vous parlez.

Mme Robillard: Mais vous comprendrez bien, M. Brunet, que je voulais insister sur le fait que le modèle de prévisions des effectifs en main-d'oeuvre est loin d'être parfait. C'est un modèle qu'on doit travailler encore davantage, d'après moi. Moi, je peux vous garantir que si vous avez un secteur, dans le milieu socio-économique, où il y a des besoins aigus, et que c'est certain qu'ils vont absorber les diplômés, je ne connais pas un cégep qui ne ferait pas une campagne de marketing tous azimuts et qui ne réussirait pas à

attirer ces jeunes. Mais ce que je veux dire, c'est que ce n'est pas si évident que ça. Alors, c'est pour ça, quand j'entends parler «ça n'a pas d'allure au Québec, on a des postes de disponibles et on n'a pas la main-d'œuvre», j'ai le goût de dire: Nommez-les, lesquels! On va vous en former demain matin. Mais il faut être rassuré, à moyen terme, d'une planification de ce côté-là. C'était sur cet élément-là que je voulais revenir avec vous, d'autant plus quand vous me mettez un tableau dans votre rapport sur l'évolution de la structure d'emploi au Québec, à la page 13. Au Canada. Je pense que ça vient de l'Institut Hudson du Canada. Je vois des croissances dans certains secteurs. Vous me permettez d'être un peu sceptique par rapport à ce tableau-là, qu'on va avoir besoin - si je le lis bien - de 24 % de plus d'avocats et de notaires ou des choses comme ça. Je demeure perplexe, encore une fois, sur le modèle de prévisions des effectifs de la main-d'œuvre à moyen terme.

Ceci étant dit, le financement, M. Brunet, vous l'abordez dans votre mémoire et, outre le fait que vous déplorez les compressions budgétaires dans le réseau collégial, vous dites: Il faudrait peut-être regarder les modalités de financement. Vous dites: Aller au-delà, que les modalités de financement soient moins liées au nombre d'étudiants - si je vous ai bien lu - et tenir compte plus de critères de qualité de formation en tant que tels et la réponse des cégeps par rapport aux besoins du milieu. Pourriez-vous m'expliquer un peu ce que vous entendez par là?

M. Brunet: Écoutez, quand on parle de financement, c'est que chacun a ses opinions et puis on peut regarder ça de plusieurs façons. Dans le cas présent des budgets des cégeps, je pense que les cégeps n'échappent pas à l'ensemble de la situation économique. Quand on prend une entreprise, si on le prend de la même façon qu'une entreprise, l'entreprise a deux choix: augmenter ses revenus ou compresser ses dépenses ou rationaliser ses dépenses.

Lorsque nous avons eu des discussions, on s'est dit: Il faudrait que toutes ces choses-là soient faites en même temps, que la rationalisation des dépenses soit faite, que... D'un autre côté, on est très conscients, lorsqu'on parle de financement, qu'on ne peut pas toujours demander au gouvernement de payer, de payer, de payer, dans le sens qu'il y a des limites au déficit avec lequel nous vivons actuellement dans tous les niveaux de gouvernement, que ce soit le fédéral ou le provincial.

Donc, une fois que les objectifs sont établis, comme je le disais tantôt, est-ce qu'il y a d'autres sources de financement qui peuvent se faire, soit par des modifications ou des crédits fiscaux qui seraient très mineurs, qui encourageraient certaines entreprises à faire du maillage

avec certains cégeps pour être impliqués beaucoup plus? Ça, c'est une façon de le dire. Et l'autre façon, il y a toujours la fameuse discussion, qui est une discussion politique très chaude et très difficile, de dire: Bien, le coût du cégep est très léger par rapport à l'infrastructure et il y aurait moyen d'augmenter les frais de scolarité. Je comprends que ça, c'est une décision politique, mais c'est une décision à laquelle il faut faire face un jour ou l'autre, parce que les coûts sont là, et, si on veut augmenter la qualité, ce n'est pas par des déficits qu'on va augmenter la qualité, mais c'est en cherchant d'autres sources de revenus.

Mme Robillard: Est-ce que vous avez une position sur ça, sur les droits de scolarité au cégep?

M. Brunet: Moi, personnellement, j'ai...

Mme Robillard: Les ambassadeurs?

M. Brunet: Les ambassadeurs, on en a discuté, puis il n'y aurait pas d'objection à avoir une augmentation des frais. On est très conscient que c'est une patate chaude politique quand c'est lancé, mais, si on compare dans l'ensemble du réseau nord-américain équivalent, le cégep est quand même, disons... c'est des coûts minimes par rapport à l'ensemble, puis...

Mme Robillard: Est-ce que je comprends que ça fait l'unanimité chez les ambassadeurs? Parce qu'à la page 32 vous dites: On pourrait parler de droit de scolarité au collégial ou chez les «gros» utilisateurs de services, dites-vous. Mais vous dites: «Évidemment, ces avenues sont loin de faire l'unanimité... - trois petits points - Elles méritent toutefois une analyse approfondie.»

M. Brunet: On ne parait pas de...

Mme Robillard: Y a-t-il unanimité chez les ambassadeurs?

M. Brunet: Je dois répondre clairement, c'est une discussion qui a été très brève au niveau des ambassadeurs en ce qui concerne... J'aimerais mieux retourner et leur poser la question, mais je réponds que je pense que, oui, ce que je dis, ce serait unanime. Lorsqu'on dit dans le mémoire qu'on parie d'unanimité, on parie plutôt d'unanimité dans l'ensemble de la population. C'est que les ténors, ceux qui sont contre l'augmentation des frais de scolarité font énormément de bruit par rapport... Puis c'est quelque chose qui est politiquement difficile à exprimer. Mais il reste quand même que la position personnelle que je vous dis, je connais au moins une dizaine de collègues qui m'ont dit exactement la même chose au niveau des ambassadeurs.

Mme Robillard: Oui. J'ai l'impression, M. le président du Conseil national des ambassadeurs, que vous allez avoir des problèmes avec certains ambassadeurs. Je vois que vous avez M. Fernand Daoust avec vous...

M. Brunet: Oui, oui, oui, je comprends ça.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Robillard: ...qui a complètement dit l'inverse ici, au niveau de la commission.

M. Brunet: Oui, oui. Non, mais ce que je veux dire, c'est que je dis: Il y a une dizaine de collègues qui m'ont dit ça. C'est que je ne peux pas vous arriver en disant que c'est unanime.

Mme Robillard: Oui.

M. Brunet: Puis j'ai bien dit...

Mme Robillard: O.K.

M. Brunet: Remarquez bien que j'ai bien dit aussi que c'était mon opinion personnelle.

Mme Robillard: Oui.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. Brunet. Je passe la parole à M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Je voudrais saluer M. Brunet. Lorsqu'on s'apprête à faire à nouveau le choix des collèges et que des parlementaires peuvent prendre appui pour ce nouveau choix sur des ambassadeurs ou un conseil national d'ambassadeurs, comme vous en êtes un, sincèrement, je pense que c'est intéressant puisqu'on sent qu'on est dans le courant de choisir à nouveau une nouvelle formule pour les collèges, donc on peut compter sur les ambassadeurs pour en faire la promotion et la vente.

Nous rappeler à la réalité des nouveaux mots d'ordre, tel que vous le soulignez au début, je vous en suis reconnaissant. Vous dites: Les nouveaux mots d'ordre d'avenir seront la concurrence, l'adaptation, la productivité, la performance, c'est des réalités auxquelles on ne peut pas se soustraire dans l'évaluation qu'on doit faire. Je tiens quand même à faire une mise au point tout de suite - et ce n'est pas péjoratif, au contraire - c'est que c'est ça, une société; il y a des réalités de nature économique, mais il y a des réalités de nature pure liées au savoir tout court. Quand on discute de formation de base, de formation fondamentale, c'est clair que je souhaite que, dans des réalités comme la formation professionnelle, la formation technique, elle soit la plus qualifiante possible et la plus adaptée à la réalité du monde de demain. Je ne suis pas sûr que c'est très légitime d'avoir une

formation technique poussée si c'est pour être, pendant 15 ans, chômeur institutionnalisé. Je ne dirais pas la même chose pour quelqu'un qui fait le choix, dans certains créneaux du savoir, d'apprendre pour apprendre, et qu'il est conscient que ce n'est pas nécessairement lié au marché de l'emploi.
(11 heures)

Mais, merci pour le rappel, parce que vous avez quand même un mémoire où les choses sont, à certains égards, très claires, un mémoire qui nous dit: Le rôle des cégeps, c'est: **bing**, bang, bang - excusez, c'est parce que je ne veux pas le reprendre. C'est bien. Quatre phrases précises. En plus, on nous dit: Bon, bien, après qu'on a dit ça, on n'a rien dit s'il n'y a pas de cadre de réalisation, s'il n'y a pas un cadre qui est mis en place pour réaliser ça. Alors, vous dites: Pour faire le bing, bang, bang, le cadre nécessaire, c'est telle affaire, telle affaire, telle affaire. Moi, ça ne m'a pas déplu, j'aime ça.

Vos recommandations, on va en discuter un peu. Il y a une couple de choses que je voudrais apprécier avec vous parce que, quand on lit le texte... Et c'est normal; on ne peut pas tout définir, puis nuancer, puis expliciter. Je donne un exemple au niveau du personnel. Moi, j'ai une question précise à vous poser. Vous dites: L'enseignant doit retrouver son rôle de premier plan au coeur du système collégial. Je n'ai pas de trouble avec ça, moi. De toute évidence, il faut redonner une fierté aux membres du corps professoral des cégeps. Encore là, ça va très bien. Ce que j'aimerais savoir un peu de vous... Parce que, à d'autres égards, vous avez développé un peu, mais quand je vais à la page 28 pour apprécier davantage, les éléments que vous auriez retenus pour faire ce que vous souhaitez, moi, je ne les vois pas. Alors, **est-ce** que vous pourriez nous indiquer un peu plus... Dans les échanges que vous avez eus entre vous, quand vous dites: il faut redonner une fierté aux membres du corps professoral des cégeps, avez-vous une **idée** sur comment on articule ça, comment on fait ça concrètement? Avez-vous une suggestion à nous faire pour s'assurer que l'élément central - en tout cas, un des éléments centraux - se sente un peu plus au coeur du système? Parce que si vous en parlez... Dans les thèmes, vous en avez parlé. Vous avez probablement reçu des indications sur lesquelles j'aimerais vous entendre.

M. Brunet: Écoutez, encore là, c'est facile à écrire puis c'est plus difficile à réaliser, comme beaucoup de choses. L'essence des discussions autour de ça, ce qui est difficile, **peut-être**, de rendre dans un texte, était beaucoup autour des mots «attitude», «volonté de changement», «volonté de réussir» et «volonté d'excellence», si l'on veut. Que ce soit chez les étudiants, que ce soit chez les enseignants, que ce soit dans le management des cégeps, il faut que cette attitude soit présente. Quand on discute individuel-

lement avec chacun des groupes, tout le monde a la bonne volonté de vouloir le faire. Si on discute tout seuls avec les enseignants ou si l'on discute tout seuls avec le directeur général d'un cégep ou le côté administratif, et si l'on s'assoit avec les étudiants, ils vont nous descendre une liste de choses qu'il faut faire, qui sont absolument intéressantes et correctes. C'est quand vient le temps de faire le consensus entre les trois, puis l'ordre de **priorités** puis les objectifs que ça devient souvent un peu cacophonique. Et puis on est égal à toute la société, c'est qu'à un moment donné, ce qui arrive à ce niveau-là, c'est que les intérêts personnels en jeu jouent **peut-être** un petit peu plus que l'ensemble du bien collectif.

Nous, ce qu'on dit, c'est qu'il y a moyen de passer **par-dessus** ça. Il faut arriver, par une attitude... Il faut que tes professeurs, les enseignants soient fiers, fassent partie intégrante et se sentent dans ce groupement autant que tous les autres intervenants. Je sais que, quand je dis une telle chose, je définis un monde idéal mais, quand même, pour des raisons d'excellence, je pense qu'il faut y tendre. Le degré d'appartenance passe toujours par la fierté, et c'est la même chose dans une entreprise, c'est la même chose... Si on n'est pas fier de faire partie d'une organisation, la clientèle s'en ressent immédiatement. Alors, il y a des cégeps qui l'ont très, très bien réussi, et puis je pense qu'il y a moyen d'arriver par une **définition d'attitude**, de volonté à réaliser cette **chose-là**. Mais ce n'est pas facile.

M. Gendron: Au niveau des attitudes, je pense que vous faites bien d'aborder ça. Est-ce que vous croyez, puisqu'il y a des gens qui semblent vouloir privilégier l'approche program- me... Là, je ne veux pas que vous entriez dans des **technicalités**. Objectivement, je comprends que, même si vous êtes des ambassadeurs, il y a **peut-être** des éléments sur lesquels vous n'avez pas d'expertise. Soyez bien à l'aise. Moi, ce n'est pas pour vous piéger, c'est que je lis, je relis ce que je viens de dire, là. Je le relis, pardon. Vous comprenez là. Entre la fierté des professeurs et du corps professoral versus l'approche programme, pensez-vous que ça peut avoir un lien si dans le futur, en privilégiant une approche programme, on implique davantage les ressources professorales dans la révision, l'appréciation des disciplines et des programmes qu'il faut maintenir?

M. Brunet: Si je vous répondais en disant que... D'abord, vous avez raison, je ne suis pas un expert en cégep, sauf que j'ai quatre enfants qui sont passés au cégep et un qui a décidé d'y prendre un abonnement plus long que les autres, comme tout le monde. J'aimerais dire que, lorsque le meeting a eu lieu, tous n'étaient pas présents et... Disons que le meeting était un

petit peu plus biaisé du côté des affaires par sa présence, si vous voulez l'indiquer de cette façon-là.

L'approche de la discussion, pour vous mettre entre les lignes du mémoire, on doit avouer qu'on prenait plus une approche entreprise. Qu'est-ce qu'on ferait dans une entreprise face à ces choses-là? Donc, je dois reconnaître que la préparation du mémoire - et ceux qui étaient assis de l'autre côté de la table prenaient des notes, à tel chapitre on veut dire telle chose, telle chose - étaient plus en fonction d'un planning de dire: Si c'était une entreprise, qu'est-ce qu'on ferait? Maintenant, il reste beaucoup de choses à... Mme la ministre, par exemple, a noté des faiblesses dans l'argumentation, de dire, bien, c'est beau, c'était un voeu pieux, mais, quand même, on peut se tromper dans les prévisions sur cinq ans. Ça, on reconnaît ça, mais on se disait que l'attitude générale, s'il y avait un leadership en fonction de ça et un objectif général pour tout l'ensemble des cégeps, là, la fierté, c'est tout ce qui suit après, comme dans une entreprise. Je pense que c'est le fond de... C'est ce qui est entre les lignes, si je peux **m'exprimer** de cette façon-là.

M. Gendron: Oui. Il y a également un autre point que je veux toucher. Je pense que c'était sage, toujours dans l'approche d'hommes d'affaires, de nous donner votre perception sur...

Une voix:...

M. Gendron: Oui, oui. Et de femmes d'affaires, bien sûr.

M. Brunet: De gens d'affaires.

M. Gendron: J'ai juste vu que... On avait deux ambassadrices. Alors, bravo! Mais elles sont là. Et on est heureux qu'elles soient là. Vous avez souligné que ça prendrait probablement un organisme externe qui soit mandaté afin de valider l'évaluation de tout ça. À un moment donné, cet exercice d'évaluation devrait relever des collèges, j'en suis. Le Conseil des ambassadeurs recommande également qu'un organisme externe soit mandaté afin de valider l'évaluation effectuée dans les cégeps. Avez-vous poursuivi un peu votre évaluation de cet organisme externe? Est-ce que ça pourrait être le Conseil des collèges, selon vous, ou si vous préférez que ce ne soit pas lui?

M. Brunet: Non, non. Je veux dire, on ne veut pas aller chercher... On ne veut pas recréer tout un autre organisme. C'est de se servir de ce qu'il y a en place, mais de s'assurer qu'il y ait des moyens de contrôle autres, dans le sens, pour... L'objectif de discussion, encore une fois, si je vous donne le fond de la discussion, c'est qu'on n'est pas assez exigeants face aux résultats

à obtenir.

Donc, on se dit: Cherchons des moyens. Je pense qu'on n'a pas d'idée précise. On ne va pas créer tout un autre organisme. On veut tout simplement dire: Je pense qu'il faut trouver le moyen de se **vérifier**, qu'il y ait un peu de compétition au centre des cégeps et qu'à ce moment-là on revienne à la reconnaissance de la réussite, si on veut. C'était dans ce sens-là.

M. Gendron: Oui, je comprends. Mais, précisément, quand vous souhaitez un organisme **externe**, est-ce que vous croyez que le Conseil des collèges pourrait être cet organisme externe ou si vous en voyez un autre?

M. Brunet: Oui, oui. Ça le pourrait et ça pourrait être autre chose. On n'a pas réfléchi... Je dois admettre qu'on n'a pas réfléchi à quoi, mais on était très conscients qu'on ne voulait pas créer une autre machine. Il n'est pas question de ça. Il n'est pas question de ça.

M. Gendron: À la page 29. Il y en a plusieurs qui ont parlé de ça, et là c'est vous qui répondez ou M. Boucher qui est là. Libre à vous de répartir ceux qui vont nous donner les informations additionnelles. À la page 29, vous dites: Il serait important de décentraliser et de donner des responsabilités accrues aux institutions d'une façon très, très claire au niveau du principe. Le principe est bien posé. Qu'il suffise de dire qu'à l'image de ce qui caractérise les entreprises - et là c'est une partie du mémoire du Conseil des collèges que vous citez - performantes, le réseau collégial a tout avantage, dans sa quête de la qualité de la formation, à prendre un ensemble de dispositions pour que les établissements s'éloignent de la conception des collèges d'État pour se rapprocher de celle des collèges communautaires dont la gestion décentralisée est un des principaux atouts ou attributs. Dans les échanges que vous avez eus entre vous, est-ce que vous avez un certain nombre de choses, d'une façon plus précise, qui se passent au collège qui devraient être strictement de niveau des établissements plutôt que de niveau de la Direction de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur?
(11 h 10)

M. Brunet: Non. Là, on n'avait pas de discussion précise sauf, disons, qu'on pensait beaucoup plus à un plan, ce qu'on appelle un plan d'affaires général. C'est qu'une fois qu'on avait établi les objectifs économiques généraux, on s'assurait, avant de décentraliser, qu'une répartition soit faite adéquatement des responsabilités de chacun - s'il y a une décentralisation qui se fait, qu'elle soit planifiée si on veut - à l'opposé de dire: Il y a une décentralisation et chaque cégep décentralisé peut décider de faire ce qu'il veut. Je pense que ce n'est pas du tout ça que veut dire la décentralisation. Il

faut - je m'excuse de revenir toujours à l'**entre-**prise, c'est le vocabulaire qu'on emploie - qu'on décentralise, mais il y a un objectif très précis et chacun doit respecter l'objectif d'en haut. Alors, c'est plus dans le sens de s'assurer qu'on allait à l'essentiel plutôt que... Et, dans la rationalisation et la décentralisation, qu'on ne perde pas la direction générale de ce qu'on a à faire dans chacune des régions. Mais chaque région a des... Si on prend la région de Rimouski avec l'école de marine, ça c'est un naturel. On peut bâtir autour de ça et c'est une réussite quand même très remarquable. C'est des choses de dire: La décentralisation, de ce **côté-là**, se fait.

M. Gendron: Je veux vous remercier pour votre mémoire, en conclusion, mais je veux également vous dire merci d'avoir rappelé à ce gouvernement et à la ministre de l'Enseignement supérieur, à la page 31, que vous trouviez regrettable que les compressions affectent particulièrement l'enveloppe budgétaire liée aux services à l'élève, à l'aide à l'apprentissage, l'intégration, l'orientation, bref le soutien sous diverses formes à l'élève. Et moi, je veux tout simplement mettre ça en parallèle en conclusion. Je pense que c'est un rappel important que vous faites parce que des compressions, il y en a eu sous tous les gouvernements. Tout ce que je dis cependant, c'est qu'on ne peut pas prêcher un meilleur encadrement et des mesures assistées plus fortes et en même temps poser des gestes de compression qui viennent limiter les mesures d'encadrement. C'est pour ça que je vous disais, à vous et à vos amis les ambassadeurs, que je souhaite qu'ils demeurent toujours aussi vigilants et attentifs à ce qui se passe dans le domaine des études collégiales.

Revoir les méthodes de financement et les sources de financement, mais en concluant quand on connaît les causes principales de ceux qui peuvent effectivement, y compris un des vôtres qui prendrait **peut-être** un peu plus de temps que les autres, parce que c'est fréquent pour bien des jeunes... Mais si on arrive à la conclusion de cette commission, comme ça semble être le cas jusqu'à date, en tout cas en ce qui me concerne et qui concerne bien des mémoires, que les causes soient très clairement identifiées et très précises quant à la responsabilité, pour une bonne part, du système. Ce n'est pas une échappatoire que je viens d'utiliser pour m'en sortir, mais le système, parfois, c'est très précisément l'ordre secondaire qui prépare mal, c'est le cours de choix de carrière qui ne donne pas ses résultats, c'est les mesures d'encadrement qu'on n'offre pas. Bien, moi, je ne pourrai pas être d'accord pour dire: Bon, on va poser un geste de pénalisation envers celles et ceux qui prennent plus de temps, si c'est nous qui en sommes les responsables. C'est plus ça qu'on sent à date dans l'évolution de cette commission sur cet

aspect-là. Alors, moi, je vous dis: Merci pour le rappel de dire: C'est assez là, les mesures de compression dans les mesures assistées. Mais quand je le mets en parallèle avec l'éventuelle ouverture de dire: Allons-y allègrement pour - je vais employer l'expression, je pense, qui est de circonstance - «clencher» ceux qui lambinent... mais les **lambineux**, ils ont des raisons pour lesquelles ils lambinent, et ils ne sont pas souvent responsables des raisons pour lesquelles ils lambinent. Vous n'aurez pas un allié en ce qui me concerne, en tout cas, pour augmenter les frais imposés ou inhérents à des coûts excédentaires, parce que je sais ce que ça **coûte**. Quand un régime ne corrige pas les causes pour lesquelles il y a des coûts supplémentaires, il lui impute, il lui appartient d'apporter les correctifs, et si ça ne s'améliore pas et qu'on a la conviction qu'on a posé les bons gestes pour corriger les lacunes, bien, là, il me semble qu'on peut être plus à l'aise de dire: **Il faut faire quelque chose**. Alors, il n'y a pas de reproches. C'est une espèce de conclusion générale.

Merci de votre mémoire, mais merci particulièrement d'avoir, à la page 31, rappelé quelque chose **qui**, selon moi, est une des raisons qui font qu'on a un peu trop de décrochage - ce n'est pas la seule, évidemment - et qu'il y a trop d'abandons. **Il n'y a pas assez d'encadrement** et il n'y a pas assez de soutien. C'est des jeunes de 16, 17, 18 ans à qui on demande beaucoup. Et, en pleine croissance, développement d'une société éclatée, de remise en question des valeurs, il ne faut pas leur demander d'avoir, comme vous l'avez dit à plusieurs reprises - je conclus vraiment **là-dessus** - des plans de **carrière** bien arrêtés, bien définis, un bon «perk» si vous me permettez l'expression. Alors, ces jeunes-là n'ont pas toujours un bon plan de planification, comme si on avait tous des études de management avant de les faire. On les envoie là pour qu'ils en fassent un peu. Alors, ils n'ont pas tous cette conception d'une bonne planification de leur carrière. Je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Une réaction, M. Brunet? Non?

M. Brunet: Bien, c'est-à-dire, la première réaction que j'aurais, c'est que c'est toujours facile de prendre une phrase et d'en faire un discours. Je vous félicite.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): J'ai bien fait de vous reconnaître.

M. Brunet: Je ne suis pas de ceux qui vont s'opposer à ça. J'aimerais juste reprendre une chose, c'est qu'il faut rebâtir la fierté et l'attitude, et je pense que vous y touchez aussi. Puis, moi, je prétends, pour parier anglais, que

le «bottom line» de tout ça, ce n'est pas un problème de budget, c'est un problème de volonté, un problème d'attitude et de réaménagement. Si on réussit ça, je pense qu'on peut aller très loin comme société, au Québec. Comme je le disais tantôt, on l'a, le budget. L'infrastructure est là. Je répète le mot que je disais tantôt, c'est de l'utiliser à la japonaise.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. Brunet.

M. Gendron: ...phrase, lorsqu'on a du temps.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Quant à votre phrase, je veux juste vous dire que je la prends bien amicalement, mais ça fait 16 ans que je vis ici et, souvent, j'ai vu des gens à qui on donnait toutes les phrases requises et **ils** avaient bien de la misère à faire des beaux discours.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Brunet: C'est pour ça que je vous ai félicité.

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

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. M. Brunet, d'abord, je veux vous remercier des précisions que vous avez apportées sur la phrase de la page 31. Je les ai bien appréciées. J'avais aussi quelques questions, et j'ai trouvé intéressantes les précisions que vous avez apportées à mon collègue député **d'Abitibi-Ouest** concernant la **décentralisation**. Pour moi, ça m'apparaissait quelque chose à préciser, et vous l'avez très bien fait.

Vous avez aussi, dans votre mémoire, souligné avec beaucoup d'intérêt la valeur des centres spécialisés. Vous dites, entres autres, que ces expériences mériteraient sûrement d'être élargies à d'autres secteurs d'activité où le Québec possède des avantages concurrentiels. Selon vous, quels seraient ces secteurs à **privilegier**? Vous, gens d'entreprises, il y a **peut-être** des secteurs qui le seraient davantage.

M. Brunet: Ça, j'aimerais mieux **peut-être**, comme précisions, demander... Parce que je ne les connais pas tous. C'est que je n'ai pas la compétence pour répondre à tous les secteurs dans l'ensemble de la province, mais je peux vous dire le fond de la **discussion**. Lorsque ça a été discuté, c'est qu'il y a de très bons exemples et de très bonnes réussites, mais il faut en trouver d'autres. Alors, c'est dans ce **sens-là**, je veux dire.

M. Hamel: O.K.

M. Brunet: C'est de s'assurer, comme l'aviation à **Chicoutimi**, et peu importe, là, c'est de ne pas laisser tomber ces noyaux d'excellence, et d'en trouver d'autres. Et plus on va en trouver, plus on va avoir quelque chose qui est bon. Je veux dire que c'était dans ce sens-là. Alors, moi, je croyais - je vais répéter ce que j'ai dit tantôt - à un bon inventaire avec l'Industrie et Commerce et tous les groupements qu'on peut mettre ensemble autour d'une table, de dire: Bien, voici les grandes lignes, ça ne répond pas à tout, et dans quelle région ce serait mieux. Ça, c'est une question de discussion qui n'a pas eu lieu, puis ce n'est pas à nous, les ambassadeurs, de prendre la place de tout le monde et de dire: Bien, c'est ça qui devrait être fait.

M. Hamel: Mais, à ce **stade-ci**, les gens de l'entreprise n'ont pas quelques secteurs particulièrement à privilégier.

M. Brunet: Je pense que Gaétan pourrait ajouter quelque chose là-dessus.
(11 h 20)

M. Boucher: J'en aurais une suggestion, M. Hamel, si vous me permettez. J'ai assisté, évidemment, à la discussion à laquelle fait référence M. Brunet et on constate, lorsque vous **répartissez** la carte des centres spécialisés, qu'il y en a très, très peu dans la région de **Montréal**. Il n'y en a qu'un seul, finalement. Par ailleurs, tout le secteur de l'aérospatiale et des télécommunications est un secteur en grand développement; c'est une de nos grappes industrielles et les gens autour de la table évoquaient cette possibilité qu'un collège ou qu'un groupe de collèges puisse oeuvrer dans ce **secteur-là** et dans le secteur des télécommunications lié à l'aéronautique, à l'aérospatiale et tout ce **domaine-là**.

Je pense aussi que l'autre préoccupation des gens d'affaires autour de la table, c'était de dire, comme l'a indiqué M. Brunet tout à l'heure, de ne pas essaimer. Je pense que le gouvernement doit résister fortement, du point de vue des gens d'affaires, à essaimer à la grandeur du Québec quant aux centres spécialisés. Je pense que ce n'est pas vrai que nous sommes bons dans tout. Il faut concentrer nos forces, nos énergies, là où on peut trouver des masses critiques qui puissent nous permettre de faire cette jonction à laquelle a fait référence M. Brunet tout à l'heure: d'un côté, les centres spécialisés et, de l'autre côté, un secteur industriel qui est fort, ou encore même qui est mou, mais qui a besoin de l'aide et que les gens puissent travailler ensemble.

M. Hamel: Merci.

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

M. Tremblay (Rimouski): Oui, Mme la Présidente. Mon collègue de Sherbrooke vient de toucher un domaine qui m'intéresse au plus haut point et je pense que votre recommandation 5, en tout cas, me plaît énormément. Je pense que nous devons... Nous sommes condamnés à l'excellence, nous devons développer des centres d'excellence et des centres spécialisés. Mais, avant d'en développer d'autres, nous devons aussi renforcer ceux qui sont là. C'est important, à mon sens, pour nous, de bien les encadrer et de bien leur donner les moyens financiers et en même temps l'encadrement et les possibilités de se développer.

Vous avez mentionné l'institut **maritime** du Québec à Rimouski. C'est vrai, c'est un centre d'excellence. Nous avons l'école des pêcheries à Grande-Rivière, l'école agricole de **Saint-Hyacinthe**, l'école d'aviation à Chicoutimi ou dans ces endroits-là. Je pense que notre avenir réside dans des centres d'excellence, des centres spécialisés. Je pense que votre recommandation 5 est tout à fait d'appoint, mais, avant d'en développer d'autres, encore **faut-il** renforcer ceux qui sont là.

Une question avant de... Je n'ai pas de questionnement à ce **sujet-là**, mais une question qui m'intéresse aussi, c'est celle des stages en milieu de travail. J'ai assisté dernièrement à une rencontre avec le cégep de ma région, celui de Rimouski, puis on m'a proposé un plan de travail pour la foresterie. Alors, je leur ai demandé: Quel est votre plan d'action? Alors, on m'a présenté un projet, mais j'ai trouvé que c'était très faible au niveau de la représentation, au niveau des industriels. On proposait des stages dans des organismes gouvernementaux, le ministère des Forêts, le ministère de l'Énergie et des Ressources, la société de préservation des ressources de la Gaspésie, etc. Mais, au niveau des industriels, par exemple - il y a des moulins à papier, H y a des industriels du bois - pratiquement pas. À ce moment-là, ça me pose la questionnement suivant: Est-ce que ça ne manque pas d'agressivité ou encore de dynamisme au niveau des cégeps pour aller attaquer la montagne, c'est-à-dire essayer de voir comment on pourrait avoir un meilleur contact avec l'industrie, pour pouvoir les inciter?

M. Brunet: Écoutez, je vais vous donner aussi la toile de fond de la discussion. Il est facile de critiquer quand on dit: Le cégep devrait être ci, devrait être ça; il faut critiquer le milieu des affaires aussi, pour bien comprendre le contexte dans lequel nous l'avons discuté. C'est qu'au Québec, dans l'ensemble des entreprises, si on le compare aux sept pays industrialisés, c'est quand même le Québec qui dépense le moins en formation et recherche et développement, y compris... je ne parle pas gouvernemental, je parle en même temps entreprise. Puis, souvent dans l'entreprise québécoise, il manque de main-

d'oeuvre spécialisée, mais je ne suis pas prêt à participer. Donc, il faut mettre les points sur les i dans la discussion. Si c'est seulement une initiative de cégeps, ça va finir en queue de poisson de la même façon, puis, si c'est seulement une initiative d'entreprise ponctuelle pour des besoins particuliers, ça va finir en queue de poisson également. Alors, c'est un projet idéal encore de s'assurer que l'arrimage se fasse.

Si on regarde, il y a un article, si vous pouvez vous référer au **Business Week** du mois dernier, qui est une édition spéciale sur les 10 prochaines années des États-Unis, ils ont le même discours à l'effet que les États-Unis dépensent beaucoup moins en formation technique que l'Allemagne, le Japon, etc., et le numéro 1 est l'Allemagne qui dépense à peu près 13 000 \$ par année par étudiant en formation technique, par rapport à ici **peut-être** 5000 \$ et, aux États-Unis, à peu près 6000 \$ ou 7000 \$. Ça, c'est des balises qui nous donnent l'effort qu'on a à faire. On n'a pas trouvé la formule du financement parfaite et on ne demande pas, non plus, au gouvernement d'intervenir et dire: On veut monter à ce montant-là. Mais c'est de dire: Si on est capable de mettre les entreprises et les cégeps ensemble, on va avoir une meilleure définition et, à partir de là, on va s'assurer que les stages sont efficaces et qu'on développe quelque chose de bon. Puis je peux vous dire que Lévesque **Beaubien** a envoyé toute une série d'employés au cégep Maisonneuve pour la formation en informatique. Puis c'est régulier, puis on le paie, puis ça nous fait plaisir. C'est qu'il y a des choses qu'on peut faire qui vont faire qu'on remette de l'argent au cégep et, en même temps, ça crée quelque chose de positif.

Je ne sais pas là, j'ai pris une phrase, moi aussi, pour faire mon discours, mais c'est que c'est important de...

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: ...vous êtes pas **pire**...

Une voix: Il a «**plogué**» son affaire.

La Présidente (Mme Hovington): Je reconnais, en terminant, Mme la ministre de l'Éducation.

Mme Robillard: Oui, M. Brunet, je ne voudrais surtout pas vous citer hors contexte, mais j'ai besoin que vous m'expliquiez une phrase de votre mémoire à la page 25. Vous me parlez d'avoir une véritable stratégie de la réussite des études et vous dites: «Si nous voulons donner au diplôme d'études collégiales une vraie valeur sur le marché du travail et de l'éducation, il faut cesser de gonfler artificiellement le nombre de diplômés des collèges.» Qu'est-ce à dire?

M. Brunet: M. Boucher, pouvez-vous répon-

dre à celle-là?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Brunet: ...il a bien souligné, vous en avez trouvé une bonne là.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Robillard: Nous allons écouter M. l'ambassadeur Boucher.

M. Brunet: Je peux difficilement vous répondre à celle-là. Gaétan.

M. Boucher: Je pense que je vais être capable de vous répondre, Mme la ministre. Je ne vous donnerai pas nécessairement une réponse satisfaisante, mais je vais vous en donner une pareil. Et **peut-être** que c'est mal exprimé. Ce que les gens alentour de la table, auxquels M. Brunet fait référence dans son mémoire, et surtout les gens d'affaires, si vous regardez la composition du Conseil, c'est qu'il apparaît à ces **gens-là** qu'on a perdu à l'école, au collège aussi, le sens du travail, le sens de l'effort, le sens de l'exigence, et que, si notre collège, si notre école s'est **massifié** au cours des dernières années, on a peut-être eu tendance à diminuer nos exigences auprès des élèves, auprès des étudiants et des étudiantes et je dirais, d'une certaine façon, à niveler, à niveler d'une certaine façon aussi par le bas.

Ce qui est derrière ça, et c'est **peut-être** mal exprimé, c'est un appel du pied, mais plus que ça, un appel à la rigueur, un appel à l'effort, et à renforcer, parce qu'on le dit, on parle d'évaluation de l'apprentissage, un appel aussi aux enseignants à davantage de rigueur, de part et d'autre, pour faire en sorte que notre diplôme d'études collégiales soit, je dirais, plus fiable, vous allez reconnaître quelque chose, plus fiable, plus crédible aux yeux des étudiants qui l'ont en main, des universitaires qui reçoivent nos étudiants et des employeurs qui les engagent.

Il me semble que, derrière ces gens d'affaires qui ont réussi, parce que c'est ça qu'il faut voir, ce qu'on a voulu promouvoir, c'est l'excellence - M. Brunet en est un témoignage - des hommes et des femmes d'affaires qui ont réussi, ces **gens-là** se disent: Il me semble que nos jeunes auraient besoin aussi que l'école leur envoie un message sur le sens de l'effort, sur le sens du travail et sur le sens de l'excellence, et, à ce **moment-là**, on aura **peut-être** plus de diplômés, mais ils auront quelque chose d'un peu plus qu'uniquement un diplôme. Ils auront appris à travailler, à être exigeants envers eux-mêmes et envers les autres.

Mme Robillard: M. Brunet, j'aime mieux cette **explication-là** que la phrase que j'avais lue. Je me sens tout à fait en accord avec l'énoncé

de M. Boucher. Il me reste à vous remercier, M. Brunet, d'être venu échanger avec les membres de la commission parlementaire. Merci bien.

M. Brunet: Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom des parlementaires de la commission de l'éducation, je vous remercie d'être venu présenter votre mémoire à cette commission, qui apportera un éclairage certain pour les **conclusions** à venir. Je vous remercie. Je vous souhaite une bonne journée.

(11 h 30)

J'inviterais M. Guy Neave, directeur de recherche, Association internationale des universités, à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît.

La commission de l'éducation poursuit ses travaux en recevant un expert, en fait, M. Guy Neave, directeur de recherche, Association internationale des universités. M. Neave a complété un doctorat à l'Université de Londres. Il est présentement directeur de la recherche à l'Association internationale des universités à **Paris** après avoir été professeur titulaire en éducation comparée à l'Institut d'éducation de l'Université de Londres et maître de recherche à l'Institut européen d'éducation et de politique sociale à l'Université de Paris. Son expérience porte sur l'analyse de politiques en enseignement supérieur, sur l'évaluation et sur la transition entre l'école et le travail dans des régions défavorisées. Il a à son compte plus de 230 publications en éducation: livres, monographies, rapports techniques, rapports de recherche, analyses de politiques. Il vient de publier un ouvrage en quatre tomes sur l'enseignement supérieur.

Alors, M. Neave, bienvenue à la commission de l'éducation et, avec un c.v. pareil, nous vous écoutons. Vous vous levez. Vous avez 20 minutes pour nous présenter **peut-être** pas un mémoire, parce qu'il n'y a pas eu de dépôt de mémoire, mais nous vous écoutons.

M. Guy Neave

M. Neave (Guy): Mme la Présidente, Mme la ministre, M. le porte-parole de l'Opposition, **Mmes** et MM. les membres de la commission, d'abord, permettez que je m'excuse. J'ai la voix un peu enrouée car je viens d'entrer en contact avec un microbe particulièrement virulent qui me laisse quasiment aphone. Ceci dit, ma présentation va traiter des perspectives actuelles qui se dessinent en Europe autour du développement et de la revalorisation de l'enseignement technique au niveau dit supérieur.

Préparer l'avenir, c'est d'abord mettre à jour le système éducatif. Ainsi, le bilan du passé, des défis relevés, constitue le point de départ pour la formation d'un consensus autour de ce

que devrait être l'enseignement supérieur de l'an 2000 et au-delà. Le débat que suscite l'amélioration des cégeps pour mieux confronter les défis qui se profilent à l'horizon se situe dans un contexte international où rarement la poussée réformatrice a été aussi développée. Depuis 1985, rares sont les pays en Europe où des révisions, parfois de nature radicale, n'ont pas été portées à l'enseignement supérieur.

Mme la Présidente, avant de m'adresser aux aspects majeurs, je me permets de souligner combien, du point de vue d'un spécialiste dans l'analyse comparative de l'enseignement supérieur en Europe des Douze, sont uniques les cégeps, tant par la tranche d'âge accueillie, par la conservation de la culture générale que par la coexistence dans un seul établissement de l'enseignement général et de l'enseignement technique. Après avoir visité, la semaine dernière, trois cégeps, je suis frappé non seulement de l'excellence de l'équipement, mais par le dévouement du personnel. Je suis fortement impressionné et par l'engagement et par le sens de la responsabilité qu'ont les cégeps vis-à-vis de leur communauté environnante, que ce **soit** sociale ou industrielle.

D'autres facteurs, plus objectifs cette fois, servent à renforcer cette remarque faite en **limine**. Prenons l'accessibilité, par exemple. En Europe, le taux de fréquentation du postsecondaire exprimé comme pourcentage du groupe d'âge 19 ans n'a pas encore atteint les 49 %, 50 % qui aujourd'hui fréquentent les cégeps. En France, la statistique correspondante est de l'ordre de 40 %, en 1991, niveau que, grosso modo, on voit en Allemagne de l'Ouest et en Suède. La Grande-Bretagne, hélas, comme **dans** bien d'autres dimensions, à l'heure actuelle, est à la traîne, ne pouvant compter que sur un taux de fréquentation d'environ 27 %. À partir de cet indicateur, les cégeps, il me semble, affirment leur mission première, celle de la démocratisation d'accès à l'enseignement supérieur là où d'autres, en Europe, «renouent» cette obligation pour des raisons non pas de solidarité sociale, mais pour des raisons utilitaires et pragmatiques.

Nulle part ailleurs ces trois éléments - la culture générale, sous forme de tronc commun de matières premières, du général et du technique en coexistence dans le même établissement, la tranche d'âge impliquée - ne sont-ils réunis de la même façon. Les instituts universitaires de technologie en France, par exemple, sont fréquentés par des jeunes de 19 à 21 ans. Hautement spécialisés et orientés vers la formation des techniciens, ils sont assez restrictifs. Ceux qui briguent une place sont censés avoir non seulement d'excellents résultats au baccalauréat. L'acceptation du candidat est étroitement liée à la qualité de son dossier scolaire portant sur les deux dernières années du secondaire supérieur et, en plus, il doit subir une interrogation parfois orale.

Prenons un autre exemple pour illustrer les singularités des cégeps. En Suède, la fusion du secteur universitaire avec le non-universitaire, mesure prise en 1977, allait de pair avec une refonte du cursus académique, remplaçant au niveau du premier diplôme les filières à base disciplinaire par des programmes axés autour de cinq grands secteurs d'activité. Cette transformation, bien que sans précédent en Europe de l'Ouest, laissait de côté toute notion de tronc commun d'études.

Donc, Mme la Présidente, en Europe, l'articulation entre le secondaire supérieur et le postsecondaire ou universitaire est directe, sans passer par une strate intermédiaire ou collégiale. Deuxième trait saillant, avec quelques exceptions tels la Suède, la Grande-Bretagne, le Danemark, il existe un parallélisme des établissements parfois au niveau du secondaire supérieur, c'est-à-dire la tranche d'âge 16-19 ans, parfois au niveau du postsecondaire. Cette bifurcation qui, dès l'âge de 16 ans, sépare le général du technique peut se présenter dans le contexte québécois comme le dernier vestige d'une autre époque, sans doute, antédiluvienne.

Aussi vieux jeu que ça paraisse, cette différenciation, par exemple, entre le lycée général ou le lycée technique, entre l'IUT et l'université en France, entre l'athénée ou le secondaire supérieur technique, entre l'université et ce qu'on appelle le secteur hors université en Belgique constitue un contexte des plus significatifs qui détermine les tendances actuelles qui se dessinent en Europe de l'Ouest. De ces tendances, la plus importante est sans doute la revalorisation de l'enseignement technique. Elle se présente sous diverses formes et emprunte des vocabulaires parfois à géométrie variable. À cela s'ajoute une autre problématique qu'on peut concevoir comme une tentative de redéfinir une espèce de culture générale au niveau européen, bien que le débat n'emprunte que rarement cette forme terminologique qu'est la culture générale.

(11 h 40)

Ce que j'aimerais suggérer, donc, c'est que la culture générale dans le contexte européen, du moins le contexte actuel, est comme sous-jacente à la formation technique et technologique, ce qui peut sans doute vous étonner. Cependant, cette thèse n'est pas aussi loufoque qu'elle semble l'être. La tentative, aujourd'hui, de conférer à la culture technique une légitimité au moins égale à celle de la culture générale est le but principal de bien des pays, et j'entends, si vous me permettez, Mme la Présidente, un peu mieux élaborer là-dessus.

Cette politique de la revalorisation du technique se manifeste par des approches très différentes. On y voit et continuité et changement. Dans l'optique de la continuité se rangent l'Autriche, la Finlande, la Suisse et, du moins sur le papier, l'Italie. En Suisse, l'instrument

principal qu'envisagent les directeurs cantonaux de l'éducation pour revaloriser le technique consiste en la création d'un secteur en parallèle avec l'université sous la forme d'instituts universitaires professionnels. Spécialisés dans la formation technique, dans l'architecture, dans les professions de l'administration, de la santé, du social et du secteur services, ces établissements, avec un cursus de trois ans à partir de la maturité professionnelle, qui doit se passer à 19 ans, auraient comme mission une formation à la fois scientifique et pratique.

Le modèle qu'envisagent les autorités suisses, ainsi que leurs homologues autrichiens et finlandais, paraît, selon moi, inspiré du modèle allemand des Fachhochschulen. Les Fachhochschulen sont des établissements en formation technique spécialisée, souvent présentés sous la rubrique de l'enseignement supérieur de cycle court. Leurs programmes s'étendent sur trois ans après la fin du secondaire, ce qui, par rapport à l'université allemande où l'obtention d'un premier diplôme exige en moyenne cinq ans et demi, est plutôt expéditif.

La création, dans ces quatre cas, d'un cycle court de l'enseignement supérieur se fonde sur un décloisonnement vertical par la pénétration, jusque dans le supérieur, des filières jusque-là limitées au secondaire supérieur. La revalorisation du technique est mue à la fois par la conviction que ces programmes seront attrayants pour les étudiants de par leur nature appliquée, leur rentabilité meilleure, par une insertion plus rapide dans le marché du travail, mais aussi par le prestige social qui découle du fait que ces programmes se trouvent dans l'enseignement supérieur et ne sont plus perçus comme étant des filières cul-de-sac dans le secondaire et destiné aux moins doués.

Le décloisonnement vertical s'applique surtout aux pays **allemanophones** ou à ceux qui entretiennent des relations économiques avec cette partie du monde. Le décloisonnement horizontal, par contre, est le propre de la politique actuelle de la France. Sa stratégie pour revaloriser le technique se poursuit sur plusieurs fronts à la fois par le rééquilibrage dans les flux d'étudiants pour les attirer vers le technique, d'une part, réduire le nombre de ceux qui choisissent les lettres, les sciences humaines ou les sciences sociales, de l'autre; la refonte des premiers et des seconds cycles, (les années allant jusqu'au bac + 4); l'insertion dans l'université, stricto sensu, de nouveaux programmes à finalité professionnelle; la mise en place aussi de passerelles entre les trois secteurs: grandes écoles, universités et instituts universitaires de technologie.

La stratégie d'équilibrage vise à accroître le pourcentage des entrants en première année du technique, **c'est-à-dire** des IUT, les sections de techniciens supérieurs et les classes préparatoires aux grandes écoles, à les porter de 39 % à 50 % et à diminuer d'autant le pourcentage de ceux

qui briguent une place dans les lettres, et les sciences humaines et les sciences sociales - qui est actuellement à 59 % des entrées totales en première année - vers 40 %. La refonte du premier et du deuxième cycle a comme objectif de rendre le cursus plus transparent à l'étudiant parce que moins spécialisé. Ainsi, les programmes des études universitaires générales sont-ils recombinaisonnés autour de 11 domaines au lieu de 40. La licence et la maîtrise subissent une compression tout aussi draconienne: les programmes à ces niveaux, jusqu'alors au nombre de 250, seront reconstitués autour de 50 filières de diplôme.

Cependant, c'est dans le domaine de la formation des ingénieurs que l'on voit les développements les plus remarquables. **Là-dedans**, le véhicule clé de cette réforme, ce sont les instituts universitaires **professionnalisés**. À ne pas confondre avec l'institut universitaire professionnel suisse. Ces instituts universitaires professionnalisés français créés en 1981 - on en dénombre actuellement 23 à la rentrée de 1992 - forment des maîtres ingénieurs, les forment en trois ans. L'originalité de ces établissements réside dans leur mode de recrutement qui se fait à la fin de la première année du supérieur, **c'est-à-dire** un bac + 1.

Pour celui qui est déjà engagé, soit dans la voie des instituts universitaires de technologie, soit dans la première année des études universitaires ou qui prépare le concours aux grandes écoles, la possibilité est dorénavant ouverte de poser sa candidature aux instituts universitaires professionnalisés. Le diplôme de maître ingénieur décerné à la **fin** de la troisième année d'études comprend aussi des stages en entreprise d'une durée de six mois, répartis sur toute la durée des études. Et, autre aspect qui mérite sans doute notre attention: il est envisagé que 50 % des enseignants de ces instituts seront des praticiens engagés à titre de professeurs associés.

La France, Mme la Présidente, se base donc sur un modèle alternatif, celui d'un décloisonnement horizontal. Tout cela, tout ce que je viens de décrire, la revalorisation du technique, s'accomplit dans un cadre national. Mais, dans l'Europe d'aujourd'hui, la dimension transnationale n'est plus un rêve, du moins en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Elle est du vécu quotidien pour le corps universitaire et, surtout, pour l'étudiant. La construction de l'Europe des Douze a fait que l'enseignement supérieur nous ouvre à des horizons qui vont au-delà de l'**État-nation**. Sous l'impulsion des grands programmes communautaires, tel ERASMUS, c'est-à-dire le programme d'action communautaire pour la mobilité des étudiants d'université qui, depuis 1987, a permis à environ 90 000 étudiants de suivre des cours pendant au moins trois mois dans des établissements étrangers, des programmes, tel COMETT, le programme de la Commis-

sion pour la formation et l'enseignement **technologiques** qui, entre autres, subventionne le placement des étudiants en ingénierie et en technologie pendant six mois dans les entreprises étrangères, sous l'impulsion de ces programmes, un nouveau défi se dessine, c'est-à-dire qu'il est derrière ces programmes. Ce défi, c'est la construction d'une **identité** européenne. Car si, Mme la Présidente, l'Europe a pris comme priorité la technologie, cela ne peut pas laisser de côté les aspects historiques, culturels et linguistiques qui sont la quintessence d'une identité en voie de devenir.

Mobiliser l'Europe pour se rendre plus compétitif sur le plan industriel et international en mettant à jour la technique, c'est poser la question d'une culture générale européenne qui se situe en complémentarité avec la culture générale de la nation. Tout cela, soit dit en passant, n'est qu'à ses débuts. La proposition de la Commission de la communauté européenne, que chaque jeune, en plus de sa langue maternelle, doit être capable de s'exprimer en deux **langues** étrangères, quoique rejetée avec son habituelle irritation par Mme Thatcher, fait partie de ces idées dont le temps est venu. Le développement d'unités capitalisables permettant à l'étudiant de poursuivre ses études à travers diverses universités et de passer d'un pays à l'autre va prochainement voir le jour sous les auspices de la Commission. Cela, Mme la Présidente, est une autre idée dont le temps est venu.

La mobilité des citoyens de la communauté européenne est un droit fondamental. Le partage des connaissances, aussi bien technologiques que professionnelles, est une conséquence inéluctable de cette mobilité. De là, il s'ensuit que cette même mobilité mène directement à une société **multiculturelle** avec tout ce que cela implique pour l'éducation civique, pour le consensus quant aux valeurs sur lesquelles la société se construit, dont la tolérance n'est pas la moindre. Pour l'Europe, que ce soit par l'intermédiaire de l'école ou de l'université, la compétitivité que l'on veut par la réforme du technique, ne peut être consolidée que par une vision plus grande de ce qu'est la culture générale.
(11 h 50)

Mme la Présidente, je termine en disant que, pour bien des Européens, la réforme que vous avez mise en oeuvre voici 25 ans est celle que nous aimerions voir se réaliser chez nous. La cohabitation des jeunes des origines les plus diverses jusqu'à 21 ans, c'est l'expression concrète de la solidarité sociale. Cependant, vu ce que je vous ai dit et ce que je vous ai montré dans la formation et la réforme actuelle en Europe, nous devons nous résigner à l'évidence. Vu ces réformes actuellement en chantier et dont je vous ai fait l'esquisse, si nous devons procéder à une chose qui ressemble aux cégeps, ce sera, hélas, pour nous, un projet du **XXI^e** siècle. Pour faire cela, néanmoins, l'exemple des

cégeps nous sera, j'en suis persuadé, d'une valeur et d'une pertinence inestimables. Merci, Mme la Présidente.*

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

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. M. Neave, je veux d'abord vous remercier d'avoir accepté l'invitation de cette commission de l'éducation pour venir témoigner de ce qui se passe actuellement en Europe, de l'état des réflexions concernant l'enseignement supérieur, d'autant plus qu'on est dans le contexte de l'Europe des Douze. Mais, M. Neave, je dois vous dire que votre conclusion est des plus **percutantes** quand vous nous dites: «Pour bien des Européens, la réforme que vous avez mise en oeuvre ici, voici 25 ans, est celle que nous aimerions voir se réaliser chez nous». Et vous insistez sur la cohabitation des jeunes des origines les plus diverses et que c'est l'expression concrète de la solidarité sociale.

M. Neave, c'est une grande affirmation pour nous d'entendre cette parole de la bouche d'un expert européen, mais j'aimerais aller plus avant avec vous dans cette question-là. En somme, M. Neave, est-ce que vous faites un lien entre le niveau d'accessibilité de nos études postsecondaires et la division en filières parallèles de formation? En somme, est-ce que vous faites un lien direct entre notre formule de cégep telle que vous la connaissez et nos taux d'accès?

M. Neave: Mme la ministre, bien sûr, moi, je fais cette connexion. On peut voir, en Europe, quelques pays où le taux de participation s'est développé d'une manière pas spectaculaire, mais consistante à travers les 20 dernières années, pays qui ont ce parallélisme au niveau du secondaire. Mais, ce qui est très important, c'est la rapidité avec laquelle la participation au niveau du postsecondaire se développe. Et là, nous avons fait le constat, par exemple, en Suède, qui est à peu près le seul pays à avoir créé ou à avoir incorporé, au niveau universitaire, le principe de cohabitation de presque toutes les couches sociales, dans le sens qu'il n'y a pas de parallélisme entre les établissements, que le taux de fréquentation se développe très rapidement au début de cette réforme. Et cela est très important parce que, d'abord, permettre aux jeunes de ne pas considérer qu'ils sont dans des filières qui ne mènent nulle part est extrêmement important.

Il y a une autre importance. Toute la théorie du parallélisme des filières ou des établissements au niveau du secondaire en Europe est basée sur un concept à la fois de l'intelligence et à la fois - comment dirais-je? - d'une structure économique qui est **prédictible**, qui est stable et dont les changements peuvent être

perçus sur une période de 20 ans. Vous savez très bien et sans doute mieux que moi que, historiquement, nous avons classé nos gens, pour la... en trois parties. C'est une vision platonique des choses, qui a fait que, dès l'âge de 11 ans, nous avons divisé nos étudiants en trois secteurs: le secteur général, le secteur technique et le secteur dit information **vocationnelle**.

Cette division était une espèce de prédiction qui n'était toujours pas précise et, plus l'économie allait en se développant, plus, évidemment, les prédictions étaient faussées. Le besoin, si vous voulez, de permettre aux jeunes de remettre à plus tard, c'est-à-dire autour de l'âge de 18, 19 ou 20 ans, au moment où ils ont une perception réaliste de ce qui se passe en dehors de chez eux, est impératif dans une économie qui est en voie de changement. On ne peut pas, comme en Europe, continuer à croire qu'on peut, si vous voulez, se préparer pour une job, pour un métier qui dure toute sa vie. On ne peut pas, donc, dire que, par exemple, les jeunes qu'on a préparés pour le **vocationnel** vont être préparés à des métiers qui vont exister dans 10 ans.

Donc, pour donner une réponse à votre question, ce n'est pas uniquement le lien établi avec la cohabitation qui est important. Également important est de ne pas fermer les choix d'une manière prématurée, tel que nous l'avons fait en Europe, où nous avons consigné à peu près 40 % de nos jeunes, dès l'âge de 11 ans, sur des filières qui étaient des filières impasses qui les prédestinaient à des métiers précaires ou **qui** les prédestinaient à des métiers, pour le moins, qui n'avaient pas de carrière. Ce n'est pas uniquement une question de cohabitation sociale qui fait partie de la générosité de toute notion du terme. Il est question aussi d'un certain pragmatisme dans le développement industriel. Si l'industrie se développe très rapidement, on ne peut pas tout à fait prédire quelles sont les compétences qu'il faudra créer pour cette industrie. Donc, faire la distinction entre les jeunes dès l'âge de 11 ans ou même à 16 ans, c'est une distinction prématurée. En plus, c'est donner une notion moins généreuse de ce que devrait être l'éducation nationale.

Mme Robillard: Merci, M. Neave. Vous n'êtes pas sans savoir, par ailleurs, que si nous avons, au niveau des taux d'accès, une certaine réussite avec notre système, nous avons des difficultés majeures au niveau de la persévérance aux études et du taux de **diplomation**. Est-ce que vous pourriez nous faire part si des phénomènes semblables existent dans les systèmes européens? Donc, la question de la persévérance et de l'abandon, la question de la diplomation et de l'échec, la question de la durée des études, l'allongement des études, est-ce que ce sont des phénomènes que vous observez?

M. Neave: Mme la ministre, Mme la Présidente, je suis heureux de pouvoir vous dire que les choses auxquelles vous venez de toucher ne sont pas des exclusivités canadiennes et encore moins québécoises. La question du taux d'échec, c'est évidemment préoccupant dans les systèmes tels, par exemple, la France, les Pays-Bas, certainement l'Allemagne, mais, ça, c'est à partir d'une autre dimension. En Angleterre, c'est un peu différent. Notre taux d'échec est relativement minime, c'est-à-dire que sur 100 étudiants qui entrent dans le supérieur vont en sortir diplômés dans trois ans, c'est-à-dire le temps normalement prévu pour la période d'études au niveau du «bachelor», environ 75, c'est-à-dire qu'il y en a 25 qui ne complètent pas leurs études à ce moment. Si vous faites, comme on en a fait d'ailleurs, des études pour suivre le devenir de ces malheureux 25 %, au bout de 5 ans, on se rend compte qu'il y en a à peu près 85 % qui sont arrivés à dénichier un diplôme. Donc, l'échec est relativement minime. Mais n'oublions pas qu'on peut toujours rendre un échec minime en opérant une politique de sélection rigoureuse et draconienne au point d'entrée, ce que nous faisons au Royaume-Uni où l'enseignement supérieur ou postsecondaire est, presque sans exception, sélectif. C'est ce qu'on appelle le **numerus clausus**. (12 heures)

Ceci dit, prenons l'autre cas qui est connu comme étant assez notoire, celui de la France où, sur 100 étudiants qui entrent en DEUG en première année, à la fin de la deuxième année il y en a à peu près 40 % qui vont dénichier leur diplôme, si vous me permettez l'expression. Évidemment, le taux d'échec, ça prête à l'inquiétude, mais on peut toujours voir, du moins dans le contexte français, ce taux d'échec comme couvrant une autre fonction. Rappelons, par exemple, qu'en Europe il y a bien peu de services aussi bien alimentés. Par exemple, au cégep, vous avez des services de conseillers, **d'orientateurs** psychopédagogiques; ce sont des services qui n'existent pas en enseignement supérieur dans les pays que je connais, petite exception faite peut-être de la Grande-Bretagne. Cela s'explique par une certaine idéologie qui n'est pas tout à fait terminée, bien qu'on reconnaisse ses aspects négatifs. Cette idéologie se rattache et est groupée autour de ce qu'on peut appeler l'**«Abitur»**, le baccalauréat, la maturité. Ces examens sont censés non seulement être, comment dirais-je, une démonstration de ses compétences sur le plan cognitif, ils sont aussi censés démontrer que l'individu a une certaine maturité, une certaine **«capabilité»** de se diriger lui-même et de prendre en toute autonomie ses propres décisions. Et le fait de cette idéologie, qui est très puissante, explique pourquoi point n'est besoin d'avoir des cellules d'orientation dans les universités françaises ou allemandes, bien que dans les universités françaises, pour des raisons de

massification, ces choses commencent à s'installer, mais elles ne sont pas très nombreuses, ces cellules.

On dit donc que quiconque n'est pas capable de bien choisir sa filière, n'est pas capable - comment vous dire qu'est-ce que c'est, le terme? - de gérer sa propre carrière, il n'a pas, donc, la capacité requise pour être à l'université, donc il ne devrait pas être à l'université. C'est un diagnostic qui se confirme.

Comment combattre le taux d'échec? Je vous ai donné, Mme la Présidente, plusieurs indications, lors de ce papier, des mesures qui ont été prises dans ce domaine. Il y en a d'autres dans le contexte français, c'est-à-dire d'assurer qu'à n'importe quel moment où l'on quitte l'université, à la fin de la première année, par exemple, l'étudiant aura un certificat ou attestation montrant ce qu'il a fait. C'est sans doute un avantage qu'il n'ait pas quitté l'université sans rien du tout. Les Néerlandais ont essayé la séparation de l'enseignement universitaire en deux parties. Dans le temps, les Néerlandais avaient un cours de six ans qui menait à ce qui était censé être l'équivalent de la maîtrise, «the candidate's exam». Les deux dernières années étaient censées être des années dites de recherche, mais ce n'était pas vraiment de la recherche au sens qu'on le comprend ici; c'était tout simplement le travail, on peut qualifier ça de travail indépendant. Néanmoins, le taux d'échec des étudiants était d'environ 40 % sur ce cursus total. Ce qui a amené les Néerlandais à faire deux choses: de couper au niveau de la quatrième année et de dire: Le domaine recherche est rattaché vraiment aux études **post-graduées** et n'y entre pas qui veut. Opérer, donc, une sélection très rigoureuse de façon à ce que tout le monde n'ait pas accès automatiquement à ces deux dernières années, donc un **racourcissement** des études, connu sous le nom de l'ordre de deux phases: après beaucoup d'argent, avec beaucoup, comment dirais-je, d'efforts, des évaluations ont montré que, malgré ces réformes, le taux d'échec est toujours le même.

Ce qui nous mène à penser que l'échec n'est pas simplement l'étudiant qui n'arrive pas à dénichier ou à faire une performance suffisante. Il peut y avoir d'autres stratégies, c'est-à-dire une espèce d'auto-orientation de quitter une filière pour s'embaucher dans une autre, car il n'y a pas vraiment d'orientation psychopédagogique disponible ou, en temps de récession - comment dirais-je, une économie un peu fragile - de prolonger ses études. Et, une fois terminées ces études, on recommence. Donc, sous le phénomène d'échec, il y a toute une autre série de phénomènes qui se cachent. Et il est très important de distinguer entre l'échec d'un étudiant qui n'a pas, du moins, gagné suffisamment de points pour qu'on puisse lui décerner un diplôme et l'échec qui est presque autodécidé. Il est possible que ce phénomène n'existe pas au cégep, mais il

est certain que l'échec autodéterminé par l'étudiant, c'est-à-dire comme une stratégie pour se garder à l'abri du blizzard ou de la tempête économique en continuant ses études à l'université, est un élément qui est très important dans le contexte européen.

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

M. Gendron: M. Neave, je veux vous saluer d'une façon spéciale. Je comprends un peu mieux, avec le dernier paragraphe de votre présentation, pourquoi la ministre insistait tellement pour que vous soyez des nôtres comme participant aux travaux de cette commission.

Alors, ceci étant dit sur le ton de la plaisanterie, on vous souhaite la bienvenue chez nous, bienvenue au Québec. Merci d'être là. Vous nous avez conforté dans nos travaux, du moins au chapitre de la fréquentation scolaire au niveau postsecondaire. Je ne sais pas si vous allez être familier avec l'expression que je vais employer - je ne crois pas - mais, chez nous, il y a un vieil adage qui dit que, des fois, à se regarder on se désole, mais à se comparer on se console. À se regarder on se désole, mais à se comparer... Alors, dans un univers un peu plus large que notre carré de sable, parfois, ça fait du bien d'avoir des **considérations** un petit peu plus larges.

Vous êtes ici à titre d'expert européen. J'ai vu que, dans votre présentation, vous bénéficiez d'une expérience particulière au niveau de la transition entre l'école et le travail. Il y a une ligne de force dans votre présentation qui est importante. Il y en a d'autres, mais il y en a une sur laquelle je voudrais insister. Vous avez, vous aussi, indiqué qu'il y a eu lieu en Europe, en Allemagne et ailleurs, de revaloriser l'enseignement technique, de prendre des mesures pour faire une revalorisation de l'enseignement technique. Et, au-delà du fait que vous nous avez informé que l'enseignement technique n'était plus perçu comme une filière ne conduisant nulle part, vous avez dit: On a fait de l'information pour s'assurer d'une bonne revalorisation. Vous avez également laissé voir, à moins que je ne me trompe - et voilà ma question - que dans l'organisation de cette relation de stages en milieu de travail versus le milieu des études, il y avait un certain nombre de gens qui choisissaient davantage la formation technique à cause de cette alternative études-travail.

J'aimerais que vous développiez davantage. Est-ce que vous croyez que c'est un des effets dans les mesures de revalorisation de l'enseignement technique de s'assurer que ceux qui le choisissent aient accès à cette formule de stages en milieu de travail? Est-ce que vous croyez que ça a joué dans le choix que plus de personnes semblent avoir fait, en Europe, de la formation technique?

M. Neave: Disons que le stage en milieu de travail fait partie, comme vous le savez, de la tradition allemande au niveau du secondaire supérieur. Je reviens **là-dessus**, car il y a des éléments importants là-dedans. Le développement de stages en milieu de travail n'est pas aussi nouveau que l'on croit. Le système des cours dits «sandwich» chez les Britanniques a été consacré, était en existence ces trente dernières années, surtout dans le domaine de l'enseignement supérieur court, surtout dans les polytechniques, et surtout dans les universités qui étaient, au début des années soixante, censées être des universités technologiques.
(12 h 10)

Le grand problème, c'est de savoir comment on peut faire de cette pratique une partie intégrante pour tous les étudiants qui sont dans cette filière. Je vous ai nommé d'ailleurs, dans le contexte français, l'institut universitaire **professionnalisé**. Pour le moment, c'est un établissement relativement restreint, mais il fait partie du prototype de ce qu'on espère faire. Le placement des jeunes dans l'industrie jusqu'à présent, comme vous le verrez dans le papier, est une pratique fortement avancée pour la formation des techniciens et des ingénieurs. On espère, à partir de là, pouvoir l'étendre à d'autres domaines.

Est-ce que je crois que cette pratique de stages en entreprise attire davantage les étudiants vers l'enseignement supérieur non universitaire? Je crois qu'il y a d'autres éléments qui entrent en jeu. En Allemagne, comme je l'ai démontré, la durée des études à l'université est extrêmement longue. La durée, pour la plupart du temps, est décidée non pas par les professeurs, mais par l'étudiant. Quand il s'estime prêt à se présenter pour un examen, il se présente à l'examen. Donc, il peut - comme je vous l'ai suggéré - élargir son temps en milieu universitaire. Par contre, les Fachhochschulen sont comme les établissements universitaires français ou comme les établissements universitaires britanniques, où l'étudiant est censé suivre un cours dont la durée est décidée par les professeurs. Ces cours sont beaucoup plus courts, trois ans et demi, avec placement dans l'industrie. Ils sont censés aussi être, par ce fait, moins chers, moins coûteux aux contribuables. Aussi, ces cours sont-ils dirigés sur des aspects appliqués: l'informatisation, l'informatique, la PAO, la CAO et d'autres domaines qui sont censés être recherchés par les employeurs. De deux choses l'une: que les études soient plus courtes et qu'ils soient recherchés par les employeurs semblent leur conférer un attrait, du moins dans le contexte allemand, beaucoup plus grand que ne le sont maintenant les études universitaires.

Or, le programme de développement des autorités allemandes, c'est d'accroître les Fachhochschulen, qui ont actuellement 260 000 étudiants, sur une population totale de 1 600 000,

pour avoir dans les 450 000 étudiants et diminuer pour autant le secteur universitaire. Donc, vous avez déjà une tentative - et ce n'est pas limité à l'Allemagne - de pousser ou, comment dirais-je, de persuader les étudiants de se lancer dans les **domaines** où, comment dirais-je, la pratique est primée.

M. Gendron: D'après vous, si nous choisissons au Québec de développer davantage cette formule ou cette structure d'alternance travail-études, est-ce que vous avez des avis à nous donner sur ce que j'appellerais «les conditions préalables»? Parce qu'il arrive souvent qu'avant d'aller dans une formule d'une façon plus soutenue, il y a des prérequis, il y a des conditions préalables. En termes clairs, est-ce que vous croyez qu'il y a un certain nombre de préalables, avant de mettre en place une structure plus développée, plus forte, d'une pratique, pour ceux qui choisiraient la formation technique, d'alterner entre la formation technique, qu'on appellerait de base et celle directement en entreprise ou en atelier?

M. Neave: Je me permets, Mme la Présidente, de faire un petit commentaire à côté avant de revenir. Vous avez ce qu'on appelle «la formation en alternance» qui est déjà incorporée dans les cégeps. Ça, c'est la formation des adultes. Et ce que vous voulez faire, c'est d'établir le flux dans le sens complémentaire: au lieu d'avoir un détachement de l'usine pour faire partie des cégeps, d'avoir un détachement vers l'usine de ceux qui font partie des cégeps.

Bon, l'alternance est une chose qui est d'une importance cruciale en Europe, pour une raison qui n'est pas forcément pédagogique. C'est une raison démographique. La population de l'Europe des Douze, avec quelques exceptions, dont la Grèce et l'Irlande, est une population vieillissante et nous estimons que, pour faire face aux évolutions technologiques, avec une population vieillissante, il est évident que nous devons **recourir** à la mise à jour des compétences des gens qui sont déjà en place. Parce que nous ne pouvons plus nous fier uniquement à l'adaptation faite à partir des nouvelles compétences injectées par des jeunes venant pour la première fois sur le marché du travail. Ce sont des remarques préliminaires.

Pour revenir directement à la question qu'a posée M. le député, Mme la Présidente, il est évident qu'un préalable, c'est que les firmes, les employeurs et surtout les petites et moyennes entreprises aient l'habitude et développent, si vous voulez, la mentalité que les stages ou les stagiaires font **partie** du paysage normal chez eux. Pour les grandes firmes - et ça, c'est toujours ce que l'on constate partout - il n'y a pas de problème. Les problèmes et les difficultés sont moindres. Mais les grandes difficultés, c'est comment avoir, comment développer ces stages

pour des jeunes en secteur technique supérieur avec des employeurs, des entreprises de cette taille-là.

Évidemment, on se réfère toujours aux Allemands et parfois aux Néerlandais parce qu'ils ont un système parallèle qui est assez modelé sur l'allemand. Mais, pour les Allemands, ce système de stages et de placement est en place depuis au moins 80 sinon 90 ans. Le grand problème, ce sera comment persuader les petites entreprises de vous confier d'une manière régulière, garantie et sur une période **prédictible**, une tranche de trois ou quatre ou cinq ans, une série de stages sur lesquels peut compter l'établissement. Je dirais que, ça, c'est un des préalables des plus importants.

M. Gendron: Merci. Vous avez également indiqué, à moins que je ne me trompe - je veux vous faire exprimer davantage là-dessus... Après avoir réussi, en Europe en tout cas, à revaloriser davantage la formation technique, croyez-vous que la tendance européenne, pour celles et ceux qui choisissent la formation technique, est également dans le courant d'une meilleure formation générale? J'ai cru comprendre ça à la fin, quand vous affirmiez: La réforme du technique ne peut être consolidée que par une vision plus grande de ce que c'est que la culture générale. Est-ce que votre définition d'une vision plus grande d'une culture générale égale, pour celles et ceux qui choisissent une formation technique, une meilleure formation de base?

M. Neave: Mme la Présidente, la réponse brève, c'est oui, bien **sûr**, et je vais vous donner quelques exemples de cela. J'ai été peut-être un peu obscur dans les trois derniers paragraphes.

Il y a une culture générale qui existe au niveau de la nation, mais qui ne s'étend pas à tous les jeunes de cette nation. C'était, en Europe, limité à ceux qui suivaient des cours généraux, c'est-à-dire les programmes académiques. Maintenant, au niveau européen, nous avons un grand problème, c'est de savoir comment réaliser, comment donner de la chair à ce squelette qu'est l'Europe. Et un des éléments les plus importants dans la reconstruction de l'Europe, c'est la mobilité des citoyens, la mobilité des compétences, la mobilité des **capitaux**. Or, comme vous le savez, nous avons huit langues officielles. Pour qui veut jouir des opportunités de mobilité, il faut que ses diplômes soient reconnus. Et si toutefois ses diplômes durent au moins trois ans et mènent à une reconnaissance de pratique professionnelle dans un pays, ils sont censés lui permettre de pratiquer ce même métier dans un autre pays, mais il faudra aussi qu'il apprenne la langue de ce pays.

(12 h 20)

Nous avons donc, au-delà de ce qui était la culture générale nationale, besoin d'une culture générale qui va s'étendre, par exemple, au

développement de l'apprentissage des langues, d'une part, et sans doute au développement d'une conscience européenne que l'on peut appeler l'éducation civique, de l'autre. Vous avez également besoin d'incorporer dans le curriculum de base du secondaire supérieur une notion d'une histoire qui est autre que l'histoire simplement de la nation, telle qu'elle a été décrite dans un contexte nationaliste. Et c'est pour cela que je dis qu'il se dessine en Europe, au niveau européen, d'autres besoins, des exigences de culture générale, car sans avoir ces compétences linguistiques, sans avoir la notion de ce qu'est l'Europe et quelle a été l'histoire du pays dans lequel vous allez vivre, encore plus la culture et les habitudes des gens, pour le moins, nos compétences seront difficiles, non pas à réaliser mais seront difficiles à adapter.

L'adaptation pour la mobilité peut évidemment se faire à partir des connaissances techniques et professionnelles. Mais, pouvoir vivre dans une autre langue, ça exige une culture générale européenne partagée, qui ne veut pas dire harmonisation culturelle - on pourra revenir là-dessus ensuite, si vous voulez, Mme la Présidente - mais une culture générale qui va de pair avec ce que j'appellais la culture technique. Jusqu'à présent, notre culture générale était nationale. Elle n'était pas européenne.

M. Gendron: Je vous remercie beaucoup, M. Neave. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. M. le député de Verdun.

M. Gautrin: Merci, M. Neave. J'ai été frappé, et je vais poursuivre sur la réponse que vous venez de donner au député d'Abitibi-Ouest, par un point de votre document. En page 3, vous disiez: «Suggérer que la culture générale dans le contexte européen se présente comme une sous-jacente à la formation technique et technologique peut prêter à incrédulité. Cependant, cette thèse n'est pas aussi loufoque qu'elle semble l'être.» Et après, vous justifiez ceci dans le reste de votre document. Je dois dire que je partage tout à fait votre point de vue. Pour moi, c'est loin d'être loufoque. C'est quelque chose que je pense qu'il faudrait mettre de l'avant.

Bien souvent, la formation technique ou la formation technologique est considérée comme une voie mineure. C'est celle dans laquelle on renvoie les étudiants lorsqu'ils ne réussissent pas dans ce qu'on pourrait appeler, ce que vous avez qualifié d'ailleurs, vous aussi, de voie royale, celle qui mène à l'université. N'y aurait-il pas, et là je voudrais avoir votre réaction sur une hypothèse... Si tout, dans le cursus de formation, si la formation technique était intégrée et quasiment obligatoire, c'est-à-dire qu'au lieu de déclasser les étudiants et de les envoyer dans les voies du technique, la voie naturelle serait la

voie du technique, quitte à ce que, à la fin d'une formation technique, on puisse continuer vers d'autres formations, c'est-à-dire être promu, entre guillemets, vers une formation plus générale vers l'université, une formation supérieure, d'ingénieur, mais même aussi de médecin ou d'avocat... Autrement dit, est-ce qu'on ne pourrait pas concevoir que, quelle que soit la profession ou les études que vous allez faire au niveau universitaire, vous ayez eu une partie de votre formation qui incluait une formation technique?

M. Neave: Dans un sens, on peut déceler ce raisonnement, mais non pas au niveau du secondaire supérieur. On peut voir ce raisonnement, par exemple, dans le premier degré du secondaire en France, avec l'inclusion de la technologie, des études de technologie comme faisant partie de - comment dirais-je - la formation de base, mais pas exclusivement. Faire de la formation technique la culture de base, il faudra quand même une révolution des plus poussées. Ce que j'ai entendu montrer là, c'est l'importance qu'on rattache au développement du technique au niveau du supérieur. Si l'on devait inverser le rapport entre la culture générale et la formation technique, il faudrait se poser la question: Quels sont les étudiants qui, directement, iront ensuite à la formation générale? C'est très important ça, parce que, dans le contexte de l'Europe, il est... Hélas, ce n'est pas toujours le cas, mais, au niveau du secondaire, il est souvent le cas que ceux qui sont dans le technique ne sont pas censés être parmi les sujets les plus brillants. Or, Inverser les deux cultures et dire que ce qu'ils veulent, après avoir suivi une culture de formation technique, c'est choisir le général ensuite, ce serait une excellente proposition pour attirer vers la technique, ce qui était jusqu'alors consacré aux mathématiques, en France, ou à l'histoire ou bien aux études latino-grecques au Royaume-Uni. Ce qu'il faudra pour cela, je crois que ce sont des changements pas toujours... On ne pourra pas toujours introduire ces changements au niveau du secondaire aussi rapidement qu'on le veut.

Pour reprendre un autre aspect de votre question, si vous regardez les grands programmes de coopération au niveau européen, ce sont des grands programmes qui ne sont pas dans les humanités. Ce n'est pas dans les sciences sociales. Les grands programmes, tels que vous les voyez, comme COMETT, ou comme Esprit, ou comme Brights, ce sont des grands programmes technologiques. Et il n'y a pas un pays, exception faite, peut-être, de la Grande-Bretagne - et encore - où on a essayé de rétablir cet équilibre entre la formation non générale et la formation technique en faveur de la technique. En 1988, le gouvernement Thatcher a essayé, pour rééquilibrer - au lieu d'avoir 54 % de ceux qui faisaient des études humanitaires et de sciences sociales,

je crois que c'étaient 46 % qui faisaient l'ingénierie et les sciences précises - d'inverser les chiffres. Les Français, comme je vous l'ai montré, essaient de faire de même.

Donc, les grands programmes technologiques ont une action, si vous voulez, capillaire, de l'**extranational** vers le national, où les nations essaient, comment dirais-je, d'orienter les étudiants davantage vers le technique, et ça va prendre du temps. Si ça va pouvoir s'introduire au niveau du secondaire? Alors, là, il faudrait être prophète pour pouvoir dire quand, comment et sous quelle forme.

(12 h 30)

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

Mme Robillard: Oui, M. Neave, une dernière question. Est-ce que vous croyez qu'à cause de l'unification de l'Europe, présentement, et l'établissement de mécanismes supranationaux de régulation, ce processus-là va entraîner l'uniformisation des structures d'enseignement? En somme, **est-ce** que malgré cette unification on va continuer à respecter les particularités, les originalités des systèmes d'éducation de chacun des pays?

M. Neave: Mme la Présidente, Mme la ministre, je peux vous donner une réponse qui est citée du texte, comment dirais-je, sacro-saint de la Commission des communautés européennes qui dit qu'en éducation on ne veut pas développer, procéder vers l'harmonisation. Ce que l'on veut, c'est maintenir la diversité de chaque système pour que d'autres systèmes puissent profiter de leurs différences. Qu'est-ce que je veux dire par ça? Tout comme je l'ai suggéré, lors du dernier paragraphe de mon papier, pour bien des Européens, les cégeps, c'est l'enseignement régulier ici. C'est quelque chose de parfaitement normal. Ça peut être considéré comme une forme expérimentale ou un moyen d'informer ceux qui voudraient procéder dans cette direction. Donc, il y a plusieurs justifications pour conserver cette non-harmonisation.

D'abord, parce que l'expérience des différents pays peut servir comme indication opérationnelle de modèles qui sont différents de ce que vous trouvez chez vous. Donc, vous pourrez profiter de l'expérience de votre voisin. Vous n'avez pas besoin de créer des écoles expérimentales ou des universités expérimentales, si telle est votre volonté. Mais il y a néanmoins une certaine convergence à partir de ce qu'on peut appeler la loi des résultats anticipés. C'est une harmonisation qui est opérée par les instances nationales et qui porte principalement sur la durée des études. On voit deux pays qui ont raccourci leurs études de cinq à trois ans. Ce sont les Espagnols et les Danois. Pourquoi cela? Non pas par conviction d'harmonisation, mais pour éviter que leurs étudiants soient désavanta-

gés d'avoir à suivre un cours qui dure deux ans de plus que pour leurs homologues qui sont déjà sur le marché du travail.

Donc, il y a une harmonisation à ce niveau-là et à un autre niveau encore, et, cet autre niveau, c'est après tout au niveau de l'établissement. Il y a bien des pays en Europe où la façon de diriger ou la façon d'orienter un système d'enseignement supérieur n'est pas toujours, dans tous ses détails, entre les mains des **gouvernements**. Les universités ont la fâcheuse tendance de vouloir faire ce que vous ne voulez pas qu'elles fassent.

Mme Robillard: Merci. Merci beaucoup, M. Neave, d'être venu nous rencontrer à la commission de l'éducation. Je vais vous souhaiter une bonne fin de séjour au Québec.

M. Neave: Merci, madame. Ça m'a fait plaisir.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom des membres de la commission de l'éducation, permettez-moi à mon tour de vous remercier d'être venu nous exposer votre point de vue sur l'avenir des cégeps. M. Neave, merci. La commission de l'éducation suspend ses travaux jusqu'à 14 heures cet après-midi.

(Suspension de la séance à 12 h 33)

(Reprise à 14 h 3)

La Présidente (Mme Hovington): La commission de l'éducation va reprendre ses travaux, et j'inviterais Mme Louise **Corriveau**, professeure au collège Édouard-Montpetit, à bien vouloir venir prendre place, s'il vous plaît.

Bonjour, Mme Corriveau. Alors, Mme Corriveau a écrit certains articles dans des périodiques, entre autres «La scolarisation des jeunes fait-elle encore partie de notre projet de société?», un autre article intitulé «Tensions et tendances dans les cégeps aujourd'hui», et elle a produit un livre, ou écrit un livre: «Les cégeps questions d'avenir», qui a été remis d'ailleurs à chaque membre de la commission de l'éducation. Alors, bienvenue à la commission. Vous avez 20 minutes pour nous présenter votre exposé.

Mme Louise Corriveau

Mme Corriveau (Louise): Permettez-moi d'abord de remercier, Mme la Présidente, la commission qui a accepté de m'entendre. Je sais que de nombreux mémoires ont été soumis à l'attention de la commission et que plusieurs auraient souhaité être entendus. J'apprécie d'autant cette invitation et j'espère vivement que mes propos vont vous être utiles et vont être utiles aux délibérations de la commission. Per-

mettez-moi aussi, madame, de saluer Mme la ministre et le porte-parole de l'Opposition.

Les questions soumises à l'attention de la commission sont importantes et touchent toutes les facettes de la vie collégiale. En écrivant «Les cégeps questions d'avenir» pour la collection Diagnostic de l'Institut québécois de recherche sur la culture, j'ai eu l'occasion de réfléchir sur plusieurs de ces questions. Depuis quelques années déjà, j'ai fait de l'enseignement collégial mon champ de recherche et ma vie quotidienne; j'enseigne dans un collège depuis 1973.

J'ai acquis la conviction aujourd'hui que les questions de structure doivent être subordonnées aux questions de culture. Les premières sont certes importantes, mais rien ne pourra vraiment changer si on ne transforme pas la culture, la culture des organisations et des institutions, la culture des étudiants et les pratiques pédagogiques des professeurs.

Je ne compte pas reprendre ici tous les éléments du diagnostic de l'enseignement collégial que j'ai préparé en 1991. Je souhaiterais plutôt faire d'abord un survol des acquis tout en avançant un certain nombre de correctifs qui pourraient, selon moi, être de nature à améliorer la qualité de l'enseignement collégial. J'aborderai ensuite quatre questions clés pour l'avenir: la jonction entre les ordres d'enseignement; la reddition de comptes; l'orientation et l'encadrement des élèves et les programmes, surtout les programmes préuniversitaires. Je conclurai sur les orientations culturelles à adopter pour la relance des cégeps.

Au plan des acquis, il faut tout de suite souligner la **contribution** des collèges à l'accessibilité aux études postsecondaires - notamment celle des filles est importante. Les cégeps, on l'a maintenant démontré, ont permis d'**accroître** l'accessibilité des jeunes à l'enseignement supérieur. Le collégial n'est pas devenu un goulot d'étranglement, comme certains l'avaient craint. Aujourd'hui, 90 % des diplômés de l'enseignement général du secondaire et 17 % de ceux de l'enseignement professionnel accèdent au collégial. Ce n'est pas rien. De la même façon, les diplômés du collégial du secteur préuniversitaire accèdent aussi à l'université en grand nombre, 85 %. De plus, 17 % des diplômés du secteur technique poursuivent maintenant des études universitaires. Dans ces cas-là, il s'agit souvent de jeunes qui, il y a quelques années, n'auraient même pas pensé aller au-delà du secondaire, mais, au contact des autres élèves et des professeurs qui ont fait ce chemin, ils constatent que l'université, c'est aussi pour eux. Le cégep joue un rôle stratégique dans l'élévation des aspirations professionnelles des jeunes. Ne **serait-ce** que pour cela, il faudrait le garder sous sa forme actuelle.

Les cégeps, pôles de développement. Dans les régions, les cégeps contribuent de multiples façons au développement de leur territoire. Ils

forment la main-d'oeuvre spécialisée dont la région a besoin. Ils produisent aussi une partie de l'expertise requise par le milieu. Malheureusement, les cégeps aussi souffrent du «maldéveloppement» du Québec. Les mouvements de population vers les centres et le déclin du nombre d'étudiants qui s'ensuit placent certains collèges dans des situations financières et pédagogiques difficiles: trop peu d'étudiants dans certains programmes techniques, des professeurs qui doivent dispenser un nombre très élevé de préparations de cours au détriment de la qualité de leur enseignement, des coûts par élève, bien sûr, excessivement élevés. Les cégeps devront revoir l'ensemble de leurs programmes professionnels et planifier leurs enseignements sur une base régionale dans une perspective de complémentarité de services. Je sais que ça exigera pour les régions des choix urgents et douloureux.

La formation des professeurs. La qualification des professeurs est aujourd'hui bien meilleure que celle des enseignants des instituts de technologie et des collèges classiques. Même si aucune formation pédagogique n'est requise à l'enseignement collégial, la compétence pédagogique des professeurs s'est grandement accrue. La pédagogie de niveau collégial se construit en même temps que se poursuivent les réflexions sur le niveau de connaissances à dispenser. Il faut noter, cependant, que la recherche en didactique de l'enseignement collégial en est à ses balbutiements. Dans beaucoup de domaines, les professeurs ont peu de ressources pour développer leurs compétences pédagogiques et on ressasse souvent des recettes ou des modèles qui n'ont pas fait fureur. Les programmes offerts par les universités mériteraient d'être évalués à ce sujet. Il y a beaucoup à faire pour que la formation pédagogique mérite ses lettres de noblesse. Mais les compétences disciplinaires aussi des professeurs doivent être maintenues.

C'est pourquoi toute la question du perfectionnement des professeurs doit être examinée de près. Certaines procédures sont farfelues ou inutilement bureaucratiques. Les sommes allouées au perfectionnement sont très insuffisantes. Dans des collèges, des lacunes identifiées dans la formation des professeurs ne peuvent être comblées et de nombreuses demandes de projets de perfectionnement ne peuvent être acceptées faute de fonds.

D'ailleurs, dans plusieurs collèges, quand la convention collective l'a permis, on a convenu de verser des surplus de masses salariales au perfectionnement. Dans certains collèges, il y a même des projets venant de la partie syndicale pour déposer des sommes au perfectionnement. Il y a des entreprises qui seraient très contentes de ce **mouvement-là**, mais, avec moins de 1 % de la masse salariale accordée au perfectionnement, le gouvernement ne fait certes pas figure de leader.

(14 h 10)

La formation technique au niveau collégial. Celle-ci a connu un essor considérable depuis 20 ans. Les cégeps ont su former des techniciens compétents, capables de suivre les changements technologiques. Cette qualité-là de la formation est aujourd'hui reconnue. Malgré les tensions et les chevauchements entre le secondaire et le collégial, la plupart des programmes professionnels sont pertinents, généralement bien construits et là au moins la finalité des programmes est clairement définie. Mais les procédures d'élaboration et de révision devraient être allégées pour le **moins**. Malheureusement, le taux de **diplomation** des élèves du secteur technique est faible. Plusieurs facteurs sont ici en cause. Certains quittent avant la **fin** de leurs études parce qu'un emploi leur est offert dans leur domaine. Certains programmes sont très exigeants, trop même, avec plus de 30 heures de travail de cours, sans compter les nombreuses heures de travail personnel.

Par ailleurs, le lien entre milieu social et réussite scolaire est bien connu. Or, les élèves du secteur technique sont généralement issus de milieux culturels et socio-économiques moins favorisés que leurs collègues du préuniversitaire. Nous savons, par exemple, que les deux tiers des élèves qui reçoivent de l'aide financière gouvernementale pour poursuivre leurs études sont inscrits au secteur technique.

Le faible taux de **diplomation** demeure très préoccupant. Il exige que les collèges, de concert avec la DGEC, en repèrent les entraves structurelles: préalables non directement pertinents, des contenus de cours trop chargés, des programmes de cours trop chargés, des cours de spécialisation ou de service vraiment trop difficiles. De plus, avec la mutation des clientèles du secteur technique vers une clientèle plus adulte, de nouveaux modes d'organisation des études et de nouvelles certifications devront être explorés.

Chez les diplômés, la relation entre le travail et les études est très forte et, dans l'ensemble, leur taux de placement intéressant. Malheureusement, les diplômés ont aussi été atteints par la récession. C'est seulement les trois quarts qui trouvent maintenant un emploi. Ils s'en tirent quand même mieux et de loin que les jeunes de leur âge moins scolarisés et, dans plusieurs créneaux, le taux de placement des techniciens et des techniciennes se compare avantageusement à celui des diplômés de baccalauréat en sciences humaines, en arts et en lettres.

L'enseignement professionnel collégial a de plus eu un effet sur l'organisation technique du travail dans les entreprises et a contribué à une nouvelle division du travail. Les cégeps ont, en effet, favorisé l'émergence d'une nouvelle catégorie de personnel professionnel, les techniciens, qui jouent aujourd'hui un rôle stratégique dans l'organisation du travail. Mais cette place

stratégique qu'occupent les techniciens n'a pas de correspondance au niveau de leur statut. Les techniciens n'ont pas encore la pleine reconnaissance sociale qui devrait correspondre à leurs compétences. Cette question est importante parce qu'elle fonde, selon moi, toute la désaffection des jeunes à l'endroit de la formation professionnelle. Là où le statut des diplômés est reconnu, soit au plan social, soit par un ordre professionnel, les inscriptions sont nombreuses et doivent même être contingentées: orthèses visuelles, techniques policières, hygiène dentaire, etc. Bon.

Les principales difficultés de recrutement se retrouvent d'abord dans la famille des techniques physiques. Or, dans l'économie québécoise, c'est précisément le secteur secondaire qui est en redéfinition. Pour les jeunes, cela se traduit par des perspectives d'emploi instables, des difficultés **d'embauche**, des mises à pied. Ce n'est guère invitant. Ce secteur n'a pas bonne presse auprès des jeunes qui voient encore des usines sales et dangereuses avec des modes de gestion autoritaire où leur compétence n'est pas pleinement reconnue, sans perspective de carrière. J'enseigne souvent à l'École nationale d'aérotechnique, alors...

Les employeurs ont beaucoup à faire pour changer leur image ou, comme il faut bien le dire, pour changer la culture de certaines entreprises. Les projets d'alternance travail-études, sur ce plan, sont très intéressants. Malheureusement, la collaboration des entreprises, qui pourtant réclament sans cesse des stages, laisse parfois à désirer. Mais le peu de reconnaissance sociale accordée aux techniciens interpelle finalement toute la société. Pour dépasser ce blocage, les filières professionnelles doivent faciliter le passage du secondaire jusqu'à l'université.

Des mécanismes de jonction. Ici, je soulève ce qui **m'apparaît** être un des enjeux majeurs de la réforme à venir: l'établissement de mécanismes de jonction efficaces entre les ordres d'enseignement et la détermination de seuils à l'entrée comme à la sortie. Un exemple. Le ministère de l'Éducation n'envoie pas la description des cours au niveau secondaire dans les collèges. J'ai cherché vainement, pendant une semaine, le contenu du cours de mathématiques 414 du secondaire. Personne ne l'avait, y compris la personne qui est responsable de la jonction dans le collège.

Les exigences du D.E.S. sont la réussite de 130 unités parmi les 176 que doit suivre l'élève. Le professeur de cégep accueille donc dans sa classe des élèves qui ont 46 unités de formation en plus ou en moins. Ce n'est pas rien. Si on veut faire image, ça signifie qu'on a, dans la même classe, des étudiants de **quatrième** secondaire et de cinquième secondaire. Avec cette lunette, on comprend un peu mieux les taux élevés d'échec et d'abandon à la première

session. D'ailleurs, les professeurs de cégep le disent depuis longtemps et Ronald Terrill au SRAM l'a bien démontré. Quand la formation secondaire est trop faible les perspectives de réussite au collégial sont très minces.

Qu'est-ce que ça veut dire concrètement? Ça veut dire que... C'est une petite enquête que j'ai faite auprès de mes étudiants. Ils avaient un texte que je leur ai donné. J'ai demandé un certain nombre de mots qu'ils ne comprenaient pas. Très bien. «Vice», dans «vice de raisonnement» - ça, c'est des étudiants de sciences humaines - «globale, institutionnel, conflit, élite, légitime, transgresser, fragmentaire, pathologique». Comment apprendre quand on a tant de difficultés à lire?

Mais leur maîtrise des outils mathématiques n'est pas plus glorieuse. Plusieurs sont incapables de faire une règle de trois, de calculer leur note finale parce que toutes les évaluations partielles ont été corrigées sur 100 ou encore de traduire - oh! chose difficile - 15 sur 25. Certains ont si peu le sens mathématique qu'ils peuvent à peine se servir d'une calculatrice. Pour l'obtention du D.E.S., il faut avoir suivi, ce qui ne signifie pas réussi, les mathématiques de secondaire IV. Dans les programmes qui n'exigent pas de préalables, les professeurs s'arrachent littéralement les cheveux. Environ un élève sur deux a échoué le nouveau cours de méthodes quantitatives dans le programme de sciences humaines, quand il n'avait pas réussi ses mathématiques de secondaire IV. En soins infirmiers, on file des notions de mathématiques en douce. Les étudiants - les étudiantes surtout - sont incapables de calculer la médication.

Le MEQ vient, encore une fois, de reporter jusqu'en 1998, disent les rumeurs, le nouveau régime pédagogique du secondaire qui devait être en vigueur à la fin des années quatre-vingt et au début des années quatre-vingt-dix. Justement, ce nouveau régime pédagogique prévoyait l'obligation de réussir un cours de mathématiques de secondaire IV et un autre cours d'anglais pour obtenir le diplôme, mais les collèges n'ont pas encore été officiellement prévenus.

Il y a ici, je le dis, une hypocrisie collective qu'il faut lever au plus tôt et pour les professeurs du secondaire et du collégial, surtout pour les élèves. On n'a pas le droit d'envoyer au collégial des élèves si mal préparés. Puisque le D.E.S. s'oriente de plus en plus vers un diplôme très minimum commun à tous et que l'ordre secondaire n'a pas dans ses objectifs de formation de préparer aux études collégiales, on doit clairement identifier pour les élèves du secondaire une voie préparatoire aux études collégiales tout en prévoyant des mécanismes de mise à niveau. Ici, l'échec est presque planifié, et l'échec n'a jamais été une occasion de motivation pour la poursuite des études. Mais les universités ont connu une situation analogue. Avant la réforme du programme de sciences humaines, les

universités recevaient les étudiants avec un diplôme plus léger de 25 % en termes d'unités de formation. Encore aujourd'hui, les programmes préuniversitaires sont loin d'avoir le même poids. Il faut regarder sciences, arts et lettres et sciences humaines pour en...

Finalement, c'est plus qu'une simple question de structure, c'est à l'absence de volonté politique qu'il faut imputer cet état de fait. Depuis déjà longtemps, on aurait dû déterminer des seuils à l'entrée et des seuils à la sortie pour tous les ordres d'enseignement. Les seuils actuels, flexibles, obligent chaque professeur et chaque ordre à ajuster son contenu et ses objectifs. Mais, en bout de ligne, c'est la qualité de tous les diplômes qui devient alors discutable. Entre l'autonomie des universités, les chasses gardées et les jeux de **souque-à-la-corde** entre les niveaux secondaire et collégial, il est temps que ces problèmes, qui pourrissent depuis très longtemps, soient solutionnés.

Cette situation aurait probablement été corrigée plus tôt si le collégial s'était doté d'un mécanisme crédible d'évaluation. Les cégeps prêtent le flanc à toutes les critiques, même les plus fantaisistes, parce qu'ils ne se sont pas dotés d'un mécanisme crédible d'évaluation. C'est devenu incontournable. Mais la manière dont elle sera faite aura un impact **déterminant** sur l'autonomie des cégeps et sur leur avenir. C'est aussi la seule façon de maintenir l'accessibilité tout en assurant la qualité de la formation. Le Conseil des collèges n'a ni les **ressources** ni les moyens d'assurer correctement cette reddition de comptes. Ça signifie qu'actuellement, par exemple, on n'a pas de mécanisme d'évaluation des processus internes de chacun des collèges. Ça signifie aussi que les programmes de la DGEC eux-mêmes ne sont soumis à aucune évaluation externe.

Les cégeps sont un univers de différences, et cette richesse, il faut la garder et préférer l'émulation à l'uniformisation. On sait le poids de la culture organisationnelle d'une institution dans la formation des étudiants. Il faut donc mettre en place un mécanisme qui va au-delà de l'évaluation des cours et des programmes et qui puisse prendre en compte l'ensemble de la richesse institutionnelle ou la valeur ajoutée, parce que les parents ont besoin de savoir ce que fait une institution. Un parent n'a **peut-être** pas le **goût** d'envoyer son enfant dans le collège où il y a le plus de «bollés» parce qu'il est un peu fragile. Il souhaiterait **peut-être** l'envoyer dans un collège où il va avoir davantage d'encadrement. Avec un mécanisme d'accréditation tel que je le propose depuis un petit bout de temps déjà, je pense qu'on va pouvoir prendre en compte toute la richesse et la culture des institutions.

(14 h 20)

Par ailleurs, il faut bien le dire, il serait excessivement difficile de vendre l'idée d'examens

nationaux à des professeurs de cégep. Un organisme externe risque d'être mieux accepté par les milieux. Plusieurs jugent en effet de façon très, très critique les examens ministériels du secondaire, pour ne pas les nommer. Par ailleurs, certains départements se soumettent déjà volontairement à l'évaluation d'organismes externes pour obtenir une accréditation de leurs programmes, par exemple pour obtenir une accréditation canadienne; ils disent en retirer beaucoup de profit.

Évidemment, cet organisme devra bénéficier de toutes les compétences requises et d'une grande crédibilité. Il devra pouvoir interpellier tous les acteurs, de la DGEC au MESS, selon moi, tant sur les choix de programmes que sur les choix financiers. On pourra alors sortir de la rumeur et des palmarès et offrir au public l'information à laquelle il a droit.

La mise en place d'un mécanisme d'évaluation ne doit cependant pas avoir pour effet de tuer l'embryon d'analyse institutionnelle qu'on voit enfin poindre dans les collèges. L'évaluation doit, au contraire, être associée à la construction des programmes et des cours. Et, en ce sens-là, la DGEC doit donner aux collèges le moyen de faire ce travail-là.

Pour la qualité de la formation, l'encadrement. L'évaluation, ce n'est pas une fin en soi. C'est la qualité de la formation qu'il faut viser et, ici, il y a beaucoup à faire, notamment au plan de l'encadrement.

Au collégial, le mode d'encadrement est quasi universitaire et, pour peu qu'on questionne les étudiants, on voit que c'est tout à fait inadapté. Ils nous disent qu'ils ont trouvé difficile d'arriver à l'heure sans la cloche, d'utiliser le transport en commun, de prendre des notes de cours, d'étudier le soir - et j'ai une liste encore plus longue de choses - de décider de leurs vêtements tous les jours.

Dans les cégeps - et, ça, c'est les tout-petits qui entrent à la première session - on compte actuellement dans les collèges une seule personne en charge de l'aide pédagogique à chacun des étudiants. Le ratio est de 1 pour 1000. C'est cette personne-là qui est responsable du cheminement de l'élève dans son programme. Si, dans l'enseignement technique, le ratio plus faible étudiants-professeur et la structure des programmes permettent de pallier cet état de choses, il en est tout autrement dans les sciences humaines.

La Présidente (Mme Hovington): Excusez-moi, Mme Corriveau, il vous reste une deminute, à moins qu'il n'y ait consentement des deux côtés pour vous laisser le temps de finir votre mémoire, et je répartirai équitablement entre les deux formations le temps qu'il restera. Alors, il y a consentement pour que vous continuiez.

Mme Corriveau: Je vous remercie. C'est ça, un professeur, ça parie trop.

La Présidente (Mme Hovington): Allez-y!

Mme Corriveau: Alors, dans les sciences humaines, dans la philosophie et le français, il y a, effectivement, un énorme problème, et je vous ferai remarquer que ce sont, justement, les matières les plus critiquées. Il faut savoir que le ratio étudiants-professeur permet d'encadrer à la même session jusqu'à 160 étudiants et, avant la dernière convention collective, ça pouvait aller jusqu'à 200. Personne ne peut imaginer ce que ça veut dire. Qu'est-ce que ça veut dire, au quotidien?

Ça, ça veut dire qu'à la fin de la session un professeur ne connaît pas le nom de ses élèves, quand il y en a 160. Ça veut dire que chaque travail d'une ampleur très moyenne - 5 à 7 pages - qui prend à peu près 15 minutes à corriger, signifie 40 heures de correction. Avec la prestation et la préparation des cours, on fait à peu près ça en 3 semaines. Les sessions durent 15 semaines. Ça veut dire que, pour les rencontrer personnellement, un tout petit 15 minutes - et ce n'est pas beaucoup pour chacun de ces étudiants - il faut compter encore 40 autres heures. Alors, il ne faut pas s'étonner, à ce moment-là, que les professeurs aient décidé de donner des évaluations beaucoup moins intéressantes dans ces **programmes-là**: des travaux collectifs et des petites questions à développement. Pourtant, dans ces disciplines, pour dispenser une véritable formation, cela exige une correction minutieuse et personnalisée, des activités de synthèse, des ateliers d'exercices et d'application des connaissances. Le plus beau programme ne sera pas beau du tout si les professeurs n'ont pas le temps d'établir une relation pédagogique avec leurs élèves et s'ils ne peuvent évaluer personnellement et de façon approfondie chacun d'entre eux. Faute de cet encadrement, nous servons - philo, français, sciences humaines - de gare de triage. Les désengagements et le sentiment d'impuissance prennent racine dans cette incapacité d'établir des relations personnelles avec les étudiants, parce que c'est cette **relation-là** qui donne un sens à notre métier.

Les structures des programmes et des cours doivent être revues pour réduire le nombre d'étudiants par professeur et inclure des activités d'application des connaissances. Une partie d'ailleurs importante des coûts peut être absorbée tout simplement en supprimant des cours dans les programmes et en augmentant le nombre d'unités de ceux qui restent. Un exemple simple: 3-0-3. Très bien! Vous faites quatre cours de trois heures, mais vous pouvez aussi faire trois cours de quatre heures; la différence est énorme. Le professeur rencontre ses étudiants deux fois par semaine et ça veut dire, en plus, qu'il n'aura

jamais plus d'à peu près 120 étudiants, et ça, ça ne coûte pas un sou, que je sache. On pourrait, effectivement, modifier beaucoup de choses de ce genre-là.

La force du programme de sciences vient justement de ces ateliers d'application de connaissances, de ces deux heures de laboratoire qui sont prévues pour chacun des cours. Or, justement, le ratio ne dépasse pas 100 ou 105 étudiants, dans les sciences. En philosophie, en français, en sciences humaines, il faut réduire les cours, si nécessaire, mais augmenter la pondération pour laisser une place aux ateliers, parce que c'est là que les étudiants apprennent à utiliser leurs connaissances. Vous savez, au temps des bons pères, dans le collège où je suis, on disait: Jamais plus de 120 étudiants par prof. Je pense que c'est une leçon qu'on pourrait réapprendre.

Une session commune à tous les étudiants du préuniversitaire. Lorsqu'on les écoute, les jeunes nous disent combien sont angoissantes leurs difficultés d'orientation. Plusieurs nous disent aussi qu'ils refusent de se fermer si tôt à des champs du savoir. C'est pourquoi je propose au moins une session commune à tous les étudiants qui s'orientent vers des études universitaires.

Je pense aussi que la formation générale devrait être élargie à tous et commune pour tous. Cette formation-là, élargie et commune pour tous, viserait à donner un corpus culturel commun à toute une génération. Moi, je pense que c'est un objectif qu'il faut maintenir. D'ailleurs, avec 40 % des élèves qui changent de programme, quand ce n'est pas de secteur, ça serait inutile d'allonger inutilement leurs études. Cependant, on pourrait revoir un certain nombre de modalités, notamment pour la philosophie; personnellement, effectivement, je donnerais plutôt trois cours de quatre heures que quatre cours de trois heures, j'augmenterais carrément le nombre d'unités en français; quant à l'éducation physique, je l'ai déjà écrit, je ne pensais pas que c'était pour aller jouer dehors. Il faudrait quand même que ces objectifs soient un peu mieux précisés.

Les cours complémentaires, actuellement, ne correspondent que très rarement au premier choix de l'élève. Ils visent à enrichir la formation générale des élèves. En ce sens-là, je pense qu'on pourrait supprimer un cours complémentaire et plutôt introduire des cours qui porteraient sur les institutions, les grandes questions sociales, les enjeux contemporains. L'anglais aussi, quant à moi, pourrait être introduit, mais pas, encore une fois, introduire un cours d'anglais qui viserait à couvrir, comme c'est le cas actuellement, les objectifs de première, deuxième et troisième secondaire. Parce que c'est ça, actuellement, qu'on craint. Déjà, les cours 102, 103, 104 des collèges recoupent parfaitement le contenu des cours de secondaire I, II et III. Alors là, on a

comme de petites difficultés.

Mais, plus que tout, plus que toutes les réformes, il me semble que ce qu'il faut faire actuellement, c'est vraiment de centrer tous les acteurs sur la scolarisation, revaloriser le statut d'étudiant, contrer la sous-capitalisation culturelle des jeunes, pour moi, ça devient un objectif prioritaire; transformer leur culture, la culture pédagogique et la culture organisationnelle des cégeps et des autres institutions. Les étudiants n'ont plus de statut; dès le secondaire, ils travaillent et les employeurs, qui disent qu'ils sont tout à fait pour la scolarisation, s'informent bien peu de leurs études et rares sont ceux qui vont accepter de réduire au lieu d'augmenter le nombre d'heures de travail au moment des examens.

Il s'instaure chez nos étudiants une espèce de *modus Vivendi* lourd de conséquences, celui de la petite mesure. Celui de la petite mesure parce qu'ils apprennent juste ce qu'il faut pour passer, pas plus. Alors, tantôt, on aura des professionnels de la petite mesure et on aura aussi des techniciens de la petite mesure. Juste ce qu'il faut, ensuite on va aller travailler. C'est un choix des familles, c'est un choix personnel, mais c'est aussi un choix de société. Quand on a 30 heures de cours par semaine et qu'on travaille l'équivalent d'une journée ou deux par semaine, il ne reste pas beaucoup de temps pour les études, et c'est aussi privilégier maintenir un certain niveau de vie.

Les étudiants, quand ils arrivent au collégial, ont déjà une culture du moindre effort. Au secondaire, ils peuvent parfaitement réussir le D.E.S. en ayant échoué des cours. Et, ça, c'est très difficile de leur faire changer d'habitude. On a beau le répéter, ils trouvent ça incroyable. Ça, ça allonge les études, parce que chaque étudiant qui abandonne un cours... Et Dieu soit béni, la mesure a été installée cet automne, et, quant à moi, je suis tout à fait favorable à la nouvelle mesure. Mais ils abandonnent ou échouent. Ils trouvent que c'est normal, que ce n'est pas grave. Ils n'ont pas encore compris qu'au collégial, les cours, ça se réussit, parce qu'au secondaire ce n'est pas comme ça que ça fonctionne.

On peut penser à un ticket modérateur, mais, quant à moi, c'est très rapidement et avant ça qu'il faut d'abord intervenir. Le bagage de nos étudiants, le bagage culturel, est très, très mince. Pendant qu'on néglige la formation intellectuelle d'une large majorité de nos étudiants, ce qui m'inquiète beaucoup, c'est que ceux qui ont déjà un lourd capital culturel, ceux-là s'en tirent très bien. En ce sens-là, on reproduit une dynamique de hiérarchisation des classes sociales. C'est pourquoi il me semble qu'il faut accepter de contrer la sous-capitalisation culturelle de nos élèves, parce que c'est ça, le prix de la démocratisation scolaire.

Les professeurs aussi doivent transformer

leurs pratiques pédagogiques. Ils doivent développer des pratiques pédagogiques qui donnent un sens aux apprentissages. Et ça, ça suppose, justement, qu'on fixe des objectifs larges, qu'on situe les connaissances dans un cadre. Les modèles actuels de petites tranches de saucisson et de petites connaissances brisées ne m'apparaissent pas de nature à favoriser cette formation plus large.

(14 h 30)

Finalement, il me semble que l'ensemble de nos institutions, la Direction générale de l'enseignement collégial, comme les collèges, ont beaucoup négligé le Service des programmes. D'ailleurs, à la Fédération des cégeps, on est un peu surpris de voir la place que prennent les DSP. Il y a beaucoup de collèges qui n'ont pas placé le directeur des services pédagogiques dans le comité exécutif et on a l'impression qu'à la DGEC les impératifs financiers ont toujours pris le pas sur les impératifs de nature pédagogique.

On constate, par exemple au Service des programmes, un manque de continuité, des analyses souvent intéressantes, mais peu diffusées, quand il y en a eu, une réflexion peu centrée sur l'élève. Par exemple, qui a pu imaginer de donner huit cours à des étudiants, huit cours en une session à des étudiants? Ça, il ne faut pas les connaître pour penser qu'ils peuvent réussir huit cours de front.

Quant à moi, voilà autant de facteurs qui pèsent très lourd dans le développement des programmes d'études. Mais nos collègues sont aussi devenus des boîtes à cours. Les élèves n'ont pas beaucoup de place non plus. Il me semble que, si on veut réussir à faire le pas qu'on doit faire au plan de la scolarisation, il faut centrer les institutions sur leur mission d'enseignement et centrer les étudiants sur leurs études, parce que c'est toute la société québécoise qui doit comprendre que scolarisation, développement et démocratie sont liés. Je vous remercie.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Corriveau. Alors, il reste en gros 30 minutes que je diviserai 15 minutes chacun.

M. Gendron: 10-20.

La Présidente (Mme Hovington): 15 minutes chacun.

M. Gendron: O.K. 15-15.

La Présidente (Mme Hovington): L'équité, l'équité. Alors, Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. D'abord, Mme Corriveau, je veux vous remercier d'avoir accepté de venir témoigner devant le membres de la commission parlementaire. Nous

voyons très bien avec votre dynamisme combien vous êtes impliquée directement sur le terrain, avec les jeunes, et ce, à tous les jours. C'est un très grand avantage que vous avez par rapport aux parlementaires qui ne vivent pas quotidiennement cette réalité. Dans ce sens, votre témoignage nous est très précieux, Mme Corriveau.

J'aurais quelques questions à vous poser à partir de votre exposé, à partir de votre livre que nous avons reçu l'an dernier - ça a été publié l'an dernier par l'Institut québécois de recherche sur la culture - et aussi de certains articles que vous avez écrits sur le sujet.

D'abord, Mme Corriveau, tantôt, vous nous avez parlé d'un mécanisme externe d'accréditation. Sans entrer dans le détail de ce mécanisme externe d'accréditation, à chaque fois que des intervenants sont venus nous parler de la nécessité d'un organisme externe d'accréditation, c'était en lien direct avec une plus grande responsabilité académique donnée aux collèges. Plusieurs intervenants nous ont demandé, donc, d'accorder, de donner plus de responsabilité académique aux collèges, d'où la nécessité d'un organisme externe d'accréditation, et je vous ai peu entendu parler de ce sujet de la responsabilité académique des collèges. J'aimerais ça vous entendre, d'autant plus que je lisais, Mme Corriveau, une entrevue que vous avez donnée à la **Revue Notre-Dame** en janvier 1992, donc dans le courant de cette année, où vous disiez très clairement: «Si je suis contre la centralisation qui tue l'initiative, il y a une centralisation qui s'impose de façon **impérative**, c'est celle des programmes.» Et vous élaboriez beaucoup sur ce sujet-là. Vous dites dans cet article, dans cette entrevue: «Actuellement, il y a des efforts qui sont faits pour élargir le tronc commun, mais il faut aller beaucoup plus loin et cela ne peut se faire que si la Direction générale de l'enseignement collégial se montre plus directive en ce qui concerne les programmes. Ma position est donc celle-ci, disiez-vous, décentralisation des institutions et centralisation des programmes.» Vous allez **m'expliquer** ça un peu, Mme Corriveau, et me mettre ça en lien avec: Est-ce que vous trouvez, vous, que les collèges devraient avoir une plus grande responsabilité académique?

Mme Corriveau: Écoutez, dans une section que je n'ai pas faite maintenant, j'avais le **goût** de raconter mon désarroi devant la gestion pédagogique de certains collèges, mais il me semblait que ce n'était pas le lieu pour le faire. Je veux juste être un petit peu méchante et vous rappeler que les cours d'éducation physique ont été de la responsabilité des collèges pendant très longtemps. Il me semble, effectivement, que les collèges n'ont pas fait preuve d'initiative si extraordinaire au niveau de la gestion des programmes. Combien ont, juste au plan de l'organisation pédagogique, essayé de faire des «une heure et demie, une heure et demie», pour

tenir compte des étudiants?

Moi, je ne pense pas que les collèges ont actuellement ce qu'il faut et ont fait leurs preuves au plan de la gestion des programmes d'études, d'une part. Mais plus, il me semble que, pour moi, ce qui est important pour les employeurs et pour les étudiants, c'est un diplôme d'État, et un diplôme d'État avec des programmes d'État. Je ne vois pas comment les élèves trouveraient un profit dans un système scolaire qui serait finalement un système universitaire. Il me semble que les collèges sont financés par l'État, et l'étudiant - et ça arrive souvent au niveau des étudiants... Quand un étudiant change de collège, il changerait de cours, il changerait de module de formation? Je vois mal ce désir-là des collèges d'aller chercher une plus grande part de responsabilités dans l'ensemble de la définition des programmes, mais je comprends leur frustration, cependant.

Dans la mesure où les collèges ont été très peu associés à la définition des programmes - ça, c'est vrai, et, moi, je pense que c'est ça qu'il faut faire - il faut trouver un mécanisme central où on va définir les programmes d'études, où les professeurs - un certain nombre de personnes qui sont pertinentes pour le programme - et les directions des services pédagogiques des collèges vont être présents. Mais que chaque collège réinvente pour lui-même et pour lui tout seul des programmes d'études, je ne réussis pas à en voir le profit parce que, une des choses qui est importante pour les professeurs, c'est aussi ces rencontres-là que constituent les coordinations. C'est le seul lieu où on sait ce qui se fait ailleurs, et on échange des trucs pédagogiques et du matériel. À ce moment-là, chaque personne, dans chacun des collèges, va être en train de réinventer des plans de cours, de réinventer des cours? Je ne vois pas où ils veulent aller avec ça, sinon qu'ils veulent réclamer leur petite place. Je ne vois pas quel profit les étudiants, au plan de la formation, pourraient avoir dans ce mécanisme-là. Je sais que la Fédération y tient beaucoup, mais, pour moi, je ne peux pas imaginer que, pour les étudiants, ce sera quelque chose de vraiment utile.

Mme Robillard: Alors, à ce moment-là, d'où vient votre désir d'avoir un organisme externe d'accréditation des programmes?

Mme Corriveau: Je veux que la population puisse avoir un portrait très clair du rendement de chacune des institutions. Et je veux qu'un organisme externe soit capable de porter un jugement, mais avec la possibilité de faire des enquêtes très fouillées sur la qualité de la formation qui est donnée dans chacun des collèges.

C'est quoi, les solutions pour reconnaître la qualité d'un diplôme? Des examens nationaux, ça, je pense qu'il faut oublier ça. Bon, alors, qu'est-

ce qui reste? Il ne reste pas beaucoup de choses. Il me semble qu'un organisme d'évaluation, c'est le mécanisme qui est le plus adapté pour tenir compte de la richesse institutionnelle de chacune des institutions.

Mme Robillard: Mme **Corriveau**, vous l'avez dit vous-même dans votre exposé d'aujourd'hui, vous n'avez pas voulu aborder la question de la gestion pédagogique. Vous avez dit tantôt que vous n'aviez pas voulu, dans votre exposé d'aujourd'hui, aborder la question de la gestion pédagogique. Je pense que vous l'avez abordée de plein fouet dans votre volume, n'est-ce pas, «Les cégeps questions d'avenir», à la page 125. Vous nous en **parlez**, de la gestion pédagogique, ici, et vous dites que, contrairement à la situation qui prévaut dans les universités et au secondaire, on a opté, au collégial, pour la gestion participative **mais** que plusieurs ont confondu l'autonomie départementale et l'autogestion. Certains départements sont devenus la couverture qui abrite les quelques professeurs à l'éthique douteuse, bon, etc.

Ici même, au niveau des travaux de la commission, on nous a parlé de la structure départementale, de ses aspects positifs, de ses aspects plus négatifs. On nous a parié aussi de mettre sur pied **peut-être** une structure plus de programmes que de départements. J'aimerais ça vous entendre à partir de l'expérience que vous avez sur le terrain, Mme Corriveau.

(14 h 40)

Mme Corriveau: Sur deux plans... La première question, c'est... Quand les directions de collège se plaignent de la structure départementale, ce que j'ai le goût de leur répondre, c'est: Quand avez-vous fait votre boutot?

Mme Robillard: Quand...

Mme Corriveau: Quand avez-vous fait votre boutot?

Mme Robillard: Ah!

Mme Corriveau: Elles pourraient lire avec beaucoup d'à-propos la convention collective des professeurs et exiger ce que plusieurs ne font pas, les directions de collège. Plusieurs directions de collège n'exigent pas de plan de travail ni de rapport annuel des départements, ne font pas de rencontre avec les coordonnateurs de **département** pour juger ou évaluer le plan de travail. Il y a plein de collèges qui ne demandent pas aux départements comment ils assurent l'assistance professionnelle aux nouveaux enseignants. C'est écrit dans la convention collective. C'est écrit aussi dans la convention collective que le département doit s'assurer que les objectifs soient définis, que les méthodes pédagogiques soient appliquées, que des modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont le départe-

ment est responsable soient établis. Et ça, il doit rendre compte de ça à la direction du collège. Mais qu'est-ce qu'ils attendent pour le faire? En ce sens-là, quand je vous disais tantôt très poliment que, vous savez, décentraliser davantage, des fois, moi, j'ai des petites réserves, c'est parce que je sais qu'il y a des problèmes chez les professeurs. De ce que j'ai écrit, je n'enlèverais pas un iota, sauf qu'il me semble aussi qu'il y a des responsabilités pédagogiques qui pourraient être prises ailleurs. Alors, sur ce plan-là, c'était votre...

Mme Robillard: Est-ce que vous jugez, Mme Corriveau, que la structure départementale en tant que telle est une structure efficace et efficiente au niveau de la gestion?

Mme Corriveau: Moi, je pense qu'elle est beaucoup plus efficace... Elle est très efficace à condition qu'elle soit appuyée par une direction centrée sur la pédagogie et les étudiants. Sinon, effectivement, ça devient une série d'îlots isolés les uns des autres.

La question que vous me posez, dans un deuxième temps, ça concerne le programme, l'approche programme, les programmes. Alors, là, on veut, encore une fois... Et, quand j'entends l'approche programme, je vois apparaître de nouvelles structures. Je n'en veux plus de nouvelles structures. C'est tout à fait possible de dire: Écoutez, il y a un problème avec le département de physique en électrotechnique, mettons. Alors, à ce moment-là, ce qu'on va faire, c'est qu'effectivement on va convoquer les professeurs. La direction des services pédagogiques peut faire ça n'importe quand. Et pourquoi on ne convoque pas le département de physique avec le département d'électro pour dire: Qu'est-ce qui se passe ici? Pourriez-vous m'expliquer ce taux d'échec inacceptable? Mais quand est-ce qu'on fait ça? Écoutez, sur la question de l'approche programme, j'ai jusque vu, à un moment donné, un réaménagement des locaux dans l'approche programme. Alors, il me semble justement que c'est un très beau cas où dire qu'il faut être centré sur l'étudiant, suivre le programme de l'étudiant, c'est très juste.

Nous, en sociologie, on enseigne à l'École nationale d'aérotechnique, on enseigne en hygiène dentaire, on enseigne en soins infirmiers, on enseigne dans un paquet de programmes professionnels, et il y a une personne dans le département qui est chargée de la jonction et qui va discuter avec les professeurs du programme professionnel. Personne n'est encore mort de ça et ça n'a pas pris une structure ni un déplacement des locaux pour faire ça. Et, quand je dis que, pour moi, il y a une question de culture, c'est ça que je veux dire. Il faut effectivement que les disciplines du technique aussi soient sensibles à cette dimension-là. Mais, quand, dans des collèges, l'organisation des cours favorise

l'hétérogénéité, c'est un petit peu difficile pour les disciplines du secteur général d'être sensibles à la dimension du programme de l'élève parce qu'ils ne savent pas. Ils ont 40 jeunes frimousses en avant d'eux autres qui vont dans les 18 ou les 26 programmes qui sont dispensés dans le collège. Vous savez, être sensible à la dimension du programme dans ce cas-là, il ne faut pas trop y compter.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Corriveau. Je reconnais maintenant M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Lorsqu'il a été question d'inviter des experts ou des spécialistes à la commission de l'éducation, nous n'avions pas d'objection, mais une chose qui est certaine de l'Opposition officielle, nous étions de ceux qui souhaitaient que vous soyez des nôtres. Alors, vous y êtes. On est heureux que vous soyez là. À vous entendre parler, on sent que vous le faites avec compétence, connaissance et conviction. Vous avez parlé des problèmes connus du collégial et, règle générale, si les problèmes sont connus, nous devrions être en mesure de faire les choix qui s'imposent, parce que, quand on connaît les problèmes de quelque chose, normalement, on est en mesure de mieux retenir les solutions qui s'imposent. Je vous remercie de contribuer à nous aider à retenir les bonnes solutions. J'ai eu l'occasion également de fouiller votre document sur les cégeps, parce que c'est de même qu'il s'intitulait. Il n'en demeure pas moins que c'est intéressant de voir que votre orientation est la même que la nôtre, les membres de cette commission, c'est de les rechoisir, mieux adaptés, qui correspondent mieux à la réalité d'aujourd'hui, mais vous choisissez les cégeps puisque vous parlez que c'est une question d'avenir.

Je voudrais apprécier avec vous, puisqu'on sent que vous savez de quoi vous parlez, certains éléments sur lesquels, d'après moi, il y a lieu de creuser davantage. Vous n'êtes pas la première à nous dire que - j'allais dire ce qui vous arrive au collégial - l'arrivée de nos gars et de nos filles est plutôt mal préparé. Je pense que, pour être capable de décider des mesures qui s'imposent, il faut être capable d'évaluer un peu mieux l'ampleur. Moi, j'aimerais que, quantitativement, un premier jugement que vous portiez, ce soit: Est-ce que, pour mieux décrire une situation, on fait comme vous avez fait - il n'y a pas de reproche, au contraire - mais est-ce que c'est vraiment significatif, le nombre de celles et ceux qui arrivent au collégial et qui, selon vous, n'ont nettement pas la préparation pour y faire face - premier volet de ma première question - et qu'est-ce qu'on choisit? Parce que vous avez suggéré ce qu'on appelle communément la mise à niveau, et sans déterminer qui va la faire. Est-ce que c'est une responsabilité du

secondaire, si c'est la voie qu'on choisit, ou c'est une responsabilité qu'on laisse au collégial? J'aimerais ça vous entendre, eu égard à ces deux volets-là de ma première question.

Mme Corriveau: Je voudrais d'abord dire qu'il y a des étudiants qui arrivent très bien préparés, et ça, c'est une chose qu'on oublie tout le temps. Il y en a qui arrivent très bien préparés, il y en a qui arrivent forts et H y en a qui arrivent capables de faire leurs études, et, ceux-là, on n'en parle pas souvent.

Moi, je dirai que, dans certains programmes, évidemment, ce n'est pas difficile. Vous enseignez en hygiène dentaire, c'est évident que c'est des classes adorables, le niveau est très élevé; vous enseignez dans les programmes de sciences, c'est la même chose. Effectivement, on a l'impression que les étudiants les plus faibles se ramassent dans certains créneaux, une partie en sciences humaines, qui est très éclatée, parce qu'il y a les plus forts et les plus faibles, presque, dans ce **programme-là**. Ce n'est pas facile. Et, à côté de ça, il y a certains programmes professionnels où c'est vraiment très difficile. Arts et lettres, c'est l'enfer. En lettres, vous avez là les étudiants qui écrivent le plus mal à peu près au collégial, à cause de la question des préalables et des difficultés.

Je dirais que c'est vraiment une question importante, c'est presque un sur cinq qui a des grosses difficultés. Ça, c'est la première...

Une voix:...

Mme Corriveau: Presque un sur cinq. Mais ce que je ferais - et ce n'était peut-être pas très clair dans mon exposé - c'est que, tout de suite, je dirais aux étudiants du secondaire: Il y a maintenant un programme préparatoire aux études collégiales au secondaire. Je ferais donc - je sais que ça a l'air... - deux types de diplômes. Tu as un D.E.S. commun à tous. Tu veux aller au cégep, c'est ce chemin-là que tu dois prendre, avec - au secours - mathématiques et anglais, de secondaire IV au moins, ensuite de ça, d'autres unités de formation. Si ce n'est pas réussi, tu n'entres pas.

Je réfléchissais à votre question justement en m'en venant, en me disant: Qui fait la mise à niveau? Mais j'ai l'impression qu'il faudrait dire à l'élève qu'il ne va pas entrer au collégial s'il n'est pas à niveau, parce que, des fois, ça prend ça, la petite poussée là, la petite poussée qui va faire que, peut-être, si tu n'y pensais pas... Sonner un peu la sonnette d'alarme, sonner les cloches assez tôt. Je pense qu'il faut identifier une filière, au secondaire, préparatoire aux études collégiales et dire aux étudiants: Tu t'en vas au cégep, c'est celle-là. Si tu ne suis pas ça, tu auras des cours à suivre cet été.

M. Gendron: Très bien, mais, pour rester

sur le même sujet, pensez-vous que je dirais la même chose que vous si je disais ceci: Il y aura un seul D.E.S., H n'y aura pas deux D.E.S. - le D.E.S. étant un diplôme d'enseignement secondaire - mais on va augmenter le nombre d'unités parce que, lorsque tu fais le choix d'aller au collégial, on ne peut pas te placer, autant qu'on l'a fait jusqu'à date, dans des conditions d'échec, puisque vous dites que 20 % sont mal préparés? Est-ce que vous croyez que ce serait un moyen pour atteindre le même objectif et qu'on pourrait effectivement choisir cette formule-là, d'augmenter le nombre d'unités, en disant: Dorénavant, si on va au cégep, c'est un diplôme d'entrée pour aller au collégial, mais c'est avec **150** unités de secondaire?

Mme Corriveau: Ça pourrait être une façon de faire.

M. Gendron: Vous n'avez pas de réticence avec cette façon-là.

Mme Corriveau: Ça pourrait être une approche, mais j'identifierais quand même un ou deux cours...

M. Gendron: Ah! Bien c'est évident.

Mme Corriveau: ...pour ne pas les nommer.

M. Gendron: Non, non. C'est évident. Par définition, si on parle des unités, c'est évident que...

Mme Corriveau: Moi, je pense effectivement que, si on dit: Pour entrer au collégial, c'est 155 unités, mettons, autrement, ça ne passe pas, je pense que ça pourrait être la même chose. L'élève qui n'aurait pas accumulé ça ne pourrait pas entrer au collégial. Je pense qu'il faut vraiment faire quelque chose comme ça.
(14 h 50)

M. Gendron: Merci pour cette première question. J'ai également une autre question. Je pense que vous avez, d'une façon, à ma connaissance, passablement exacte, indiquer que les mesures d'encadrement, au niveau collégial, étaient très, très déficientes - et là, je ne retourne pas à votre volume comme tel, mais je m'en rappelle - en parlant des aides pédagogiques, des services aux étudiants qui sont trop axés sur les loisirs plutôt que sur la participation dans des activités reliées, et ainsi de suite, plusieurs disciplines n'ont pas d'atelier de travail, les modules de cours pour les étudiants de première session devraient être revus pour mieux assurer la transition, et, finalement, vous concluez: Le coefficient d'encadrement devrait être amélioré là où il est déficient.

Puisque vous connaissez bien les cégeps, si vous aviez un jugement à porter, est-ce que, si le coefficient d'encadrement est trop faible,

c'est parce qu'il y a eu des coupures de services? **Autrement** dit, à quoi vous attribuez le fait, en clair? Ou est-ce que c'est un choix d'institution? Parce que tantôt j'étais très heureux de vous entendre sur un bout. D'ailleurs, la ministre l'a posée comme première question, toute la relation département, approche programme, le département qu'on appelle. Vous avez très bien mis les choses à leur place. S'il y avait plus de directions qui s'occupaient de pédagogie, ce serait moins grave. On ne les accuse pas toutes là, mais j'ai été dans une commission scolaire déjà et, souvent, le drame, c'est ça. **Ils** n'ont pas le temps beaucoup de s'occuper de pédagogie. C'est la même chose un peu au collégial.

Mais, sur les mesures d'encadrement, c'est quoi la cause, qu'est-ce qu'on fait, comment on le corrige rapidement? Puis, si on devait aller au plus urgent, au plus urgent, dans les mesures d'encadrement collégial, vous choisiriez quoi, **vous**?

Mme Corriveau: S'il n'y a pas d'argent, si on va au plus urgent, on fait passer tous les cours de philo, français, sciences humaines à quatre heures, quitte à supprimer des cours. Il vaut mieux qu'un étudiant, en bout de ligne... On va quand même maintenir le même nombre d'unités: trois fois quatre ou quatre fois trois, ça fait à peu près la même chose. Si on augmente la pondération des cours et si on fait un premier deux heures de théorie et un autre deux heures d'encadrement, de travail... Pensez qu'en français il n'y a pas d'atelier d'écriture. Alors, eux autres, s'ils font trois évaluations, ils ont écrit quinze pages dans la session. Je vous dis qu'on apprend vite avec ça. Je pense, effectivement, que ça prend, à ce moment-là, une modification des pondérations de cours pour qu'il y ait plus d'heures de travail en classe.

Les étudiants d'aujourd'hui, là... C'était, dans le temps, 3-0-3: 3 heures de théorie, pas d'atelier, puis trois 3 heures de travail personnel. Le 3, pensez que c'est plutôt 1,2. **Ça** veut dire que, dans les philo, français, sciences humaines, ils ne font **pas** le travail personnel qu'ils devraient faire. À ce moment-là, il faut les ramener dans la classe et les faire travailler. À mon avis, c'est ça qu'il faudrait faire. Il faudrait, à ce moment-là, dire que... Et, à ce moment-là, on diminue le ratio et on augmente le temps de présence avec un même professeur.

Je donne un exemple. Dans le programme de sciences humaines, par exemple, il y a des cours... Les étudiants peuvent, à la limite, prendre un cours supplémentaire de géographie, un cours supplémentaire, chez nous, par exemple, de sociologie, un cours supplémentaire d'anthropologie ou de... Ce n'est pas nécessaire. Ils seraient beaucoup mieux d'avoir moins de cours, mais les cours qu'ils suivent, les suivre vraiment avec un coefficient d'encadrement décent et plus d'heures en classe. Ce n'est pas la bible, que ça

prend nécessairement tant de cours dans le programme.

Ça, c'est si on n'a pas un cent, mais je ne pense pas que ce **soit** ça qu'on doit faire partout, parce que les universités vont peut-être trouver ça... Mais, pour moi, c'est évident. **Il** faut vraiment... Mais ça vient avec des conditions. Il faudra, à ce **moment-là**, que les objectifs de cours soient déterminés et que le niveau des exigences soit déterminé. Si on diminue le ratio, c'est pour augmenter l'évaluation et l'encadrement.

M. Gendron: Merci. Je ne peux pas vous avoir et ne pas profiter de votre présence pour revenir sur ce qu'on va devoir décider, ce qui est débattu. En ce qui me concerne, les cours de philosophie, vous leur avez payé une bonne traite dans votre volume.

Mme Corriveau: Mais je les adore.

M. Gendron: Pardon?

Mme Corriveau: Mais je les adore.

M. Gendron: C'est ce que j'ai senti.

Mme Corriveau: Non, mais c'est vrai.

M. Gendron: Non, non, pour ne pas... C'est ce que j'ai senti, sérieusement. Pour les traiter d'une façon aussi sévère, c'est parce que vous tenez à ce que, si jamais il s'en donne, ce soit donné comme du monde. C'est ça que j'ai lu. Parce que vous dites: **S'il** y a une discipline malmenée, c'est bien la **philo**. C'est un des cours où les étudiants investissent le moins de temps, s'absentent le plus volontiers et reconnaissent faire le moins d'efforts.

Bon, tout de suite, moi, je dis à quelle enseigne je loge. Je suis de votre avis, qu'au niveau de la philosophie, moi, je n'ai pas encore la conviction **qu'il** faut abandonner, dans le tronc commun obligatoire, la philosophie. Je le dis bien, là. Je n'ai pas la conviction **qu'il** faut laisser tomber, dans le tronc commun obligatoire ou de formation de base ou fondamentale, la philo. La philo qu'on donne, puis ce que j'en sais, puis de la manière que ça se passe, oui, ça, il faut abandonner ça, puis ça presse, selon moi. Vous êtes dans le même genre d'analyse, mais, à la page 95 de votre volume, vous dites: À l'aube de l'an 2000, la philo **doit-elle** demeurer... Bon. Moi, j'arrête là. Vous, vous n'avez pas arrêté là. Vous dites: Doit-elle demeurer la seule discipline des humanités offerte à tous les cégépiens? Moi, je dis: Ça, c'est sûr que non, ça ne doit pas demeurer la seule. C'est selon moi, là. Mais, moi, j'aimerais avoir votre avis. Vous, si quelqu'un arrête, parce qu'il y en a qui ont arrêté tout de suite après philo... La philosophie doit-elle, finalement, demeurer la seule discipline des

humanités? Ils ont répondu oui. Est-ce que, vous, vous répondez aussi sévèrement: Oui, on la garde, mais je veux corriger le nombre de temps d'enseignement accordé à la philo? Est-ce plus ça votre voie d'avenir?

Mme Corriveau: Moi, je proposerais qu'il y ait trois cours de philo de quatre heures, 120 étudiants, avec un contenu très précis. Il me semble, entre autres, que, même si on veut rafraîchir la formation collégiale, on doit leur donner des objectifs très précis, et ils sont capables de le faire. Toutes les questions d'argumentation, de logique, de conditions de rigueur du discours, ça m'apparaît essentiel. Et qu'ils le fassent. Ils sont capables de faire ça. Le problème qu'on a avec les profs de philo, c'est que les plus intéressants ne sont pas des hauts parleurs, et ce n'est pas le seul cas dans le cas des professeurs.

Si on regarde à part ça, par exemple, le deuxième cours, ça pourrait parfaitement être: l'État, le droit, les devoirs du citoyen. Il me semble que l'action, la décision dans un contexte moral et éthique, c'est essentiel aujourd'hui. Plein de gens ont des décisions à prendre sur le plan éthique, et il me semble que c'est très important. Le troisième pourrait être, par exemple, des choses comme la place des sciences, la nature des sciences, pour que les étudiants arrêtent de confondre l'état des connaissances et la vérité - c'est assez stupéfiant, des fois, dans les programmes - et aussi toutes les techniques comme transformation du monde. Sauf que je supprimerais deux cours complémentaires pour faire place, justement, à une proposition du Conseil des collèges qui est: les institutions, les grandes questions sociales, les enjeux contemporains. Quand des étudiants ne sont pas capables de se rendre compte un peu de ce que sont les institutions qui gouvernent un pays, quand ils ne sont pas capables de saisir l'importance de la mondialisation partout, au technique comme au général, c'est un peu inquiétant. Alors, ça, ce serait ma proposition.

Mais je voudrais revenir sur une partie de votre autre question, sur les causes de la situation de l'encadrement. Je vais en identifier deux: premièrement, la dévalorisation des humanités. On a toujours accordé plus de poids, au début même des cégeps, aux sciences qu'aux humanités, mais c'est qu'on pensait... En 1970, 1972, 1973, quand, moi, je suis entrée, tes étudiants, ils faisaient trois heures de travail personnel; mais, là, ils ne font plus ça. On avait dit au début des cégeps, au tout début: En sciences, ils vont avoir trois cours de théorie, deux heures de laboratoire, parce qu'eux autres ont plus besoin de faire des labs, et trois heures de travail personnel. Mais, dans les humanités, on a dit: Bien, là, ils vont plutôt travailler chez eux. Là, c'est fini, ce temps-là. Alors, à l'origine, à la création même des cégeps, il y a un

décalage culturel dont il faut tenir compte. Maintenant, ce n'est plus la même chose.

L'autre chose, c'est... Excusez-moi, mais, quand on a décrété, on aurait pu être plus brillant, comme je l'ai écrit. Quand on augmente de 14 %, qu'est-ce que ça fait? Là où H y a 100 élèves, mettons que ça fait 114 ou 115. Là où il y en a 140, calculez. Là, ça ne fait pas juste 14 de plus. Alors, les effets du décret ça a, entre autres, été ça. On a augmenté en proportion; donc, plus tu avais d'étudiants, plus tu en as eu. On s'en serait sérieusement passé de ça.

M. Gendron: Ça, on l'a assez rappelé que je n'en doute pas.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Gendron: Sur l'éducation physique, encore là, je ne peux pas... Sur l'éducation physique, moi, j'aimerais encore vous entendre puisque je sais que vous connaissez ça. Ce que j'ai cru comprendre, c'est que vous dites: On a fait toutes sortes de choses - en gros, c'est moi qui dit ça, je suis capable de porter ce que je dis - mais, depuis 1989, les objectifs pédagogiques sont clairs et, s'ils étaient suivis - les objectifs pédagogiques - à savoir qu'un cours d'éducation physique axé sur la dimension pédagogique que l'éducation physique, en soi, est nécessaire dans l'optique de développer une meilleure condition physique des élèves avec tout ce que ça débloque... Vous m'apparaissez - là, c'est moi qui interprète - être d'accord de maintenir dans la formation de base des cours d'éducation physique, mais ayant cet objectif précis. Est-ce exact?

Mme Corriveau: Oui, mais il faudrait rafraîchir les contenus. Moi, j'irais même plus loin maintenant, parce que les élèves, par exemple, ont énormément de difficultés à gérer leur stress. Il me semble qu'il y a plein de choses comme ça qu'ils devraient faire, mais, ça, il faudrait que ce soit de l'éducation physique. Là, ils vont jouer dehors. Ils n'ont pas beaucoup d'encadrement à faire et ils n'ont pas beaucoup de correction non plus. Et ils sont capables de le faire, les professeurs d'éducation physique, sauf qu'il faut lâcher pêche, tir à l'arc, planche à voile. Il faut vraiment, à ce moment-là, faire de l'éducation physique. Ça, ça demande de recentrer, encore une fois, sur l'élève, non pas sur le professeur. (15 heures)

M. Gendron: Bien, moi, c'est ce que je crois, et je suis heureux d'entendre ce que vous dites, parce que, avant de sauter aux conclusions, parce qu'il y a des problèmes, et de dire: Dorénavant, ce n'est plus dans le tronc commun, allons corriger les folies et les problèmes. Il y a un éventail de cours bien trop vaste. Tout est beau. Tout est beau dans la vie, mais, quand tu

dois relativiser par rapport à autre chose... Moi, éducation physique avec objectif d'un mieux-être, compte tenu des impacts majeurs que ça a dans la société de demain, je trouve que ça fait partie de la formation de base. Moi, j'en suis rendu là. Je suis convaincu qu'une formation en éducation physique axée sur le mieux-être, une meilleure gestion du stress et, également, une meilleure qualité de santé pour tous après, c'est de bonnes habitudes de vie à donner et, à l'inverse de ce que la ministre semblait dire: Oui, mais il n'y en a que je tiers qui, en ayant suivi, continuent à en faire après - oui, je conclus - je dis: Tant mieux. Il y en a un tiers qui nous disent que, dans leur vie, ils continuent à faire de l'activité physique parce qu'on leur a inculqué le principe au collégial, bien, je trouve ça fantastique quand on sait d'où on part. Êtes-vous dans cet esprit-là vous aussi?

La Présidente (Mme Hovington): Rapidement parce qu'on n'a plus le temps.

Mme Corriveau: Je pense que, effectivement, on pourrait maintenir l'activité physique, mais à la condition, justement, que le Service des programmes travaille fort et décide d'un certain nombre d'orientations. Ça prend du leadership, des fois, aussi...

M. Gendron: Oui.

Mme Corriveau: ...au Service des programmes.

M. Gendron: Je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. En conclusion, Mme la ministre, rapidement.

Mme Robillard: Merci à Mme Corriveau. Moi, au contraire de mon collègue, le député d'Abitibi-Ouest, je n'ai pas encore conclu, je réfléchis toujours. Alors, vos propos nous ont éclairés davantage sur la réalité terrain de ce qui se passe dans les cégeps. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom de tous les membres de la commission de l'éducation, merci beaucoup, Mme Corriveau, d'être venue nous rencontrer.

J'inviterais maintenant Mme Danielle Colardyn, administrateur à l'OCDE, à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît.

On va suspendre une minute.

(Suspension de la séance à 15 h 2)

(Reprise à 15 h 3)

La Présidente (Mme Hovington): La commis-

sion de l'éducation va reprendre ses travaux en recevant Mme Danielle Colardyn, et je ferai une courte biographie. Mme Colardyn détient une maîtrise en psychologie industrielle de l'Université libre de Bruxelles. Elle possède un doctorat de la Sorbonne. Sa thèse a porté sur les processus d'insertion en milieu de travail au moment de la formation professionnelle. Mme Colardyn est administrateur à l'OCDE depuis 1986, à la Direction de l'éducation, de l'emploi, du travail et des affaires sociales où elle a organisé la Conférence sur l'enseignement supérieur et l'emploi qui s'est tenue en juin 1992. Elle occupe actuellement le poste de chef du Service de formation à la Direction de l'administration générale de l'OCDE. Mme Colardyn possède une grande expérience de recherche en éducation et en psychologie en France et aux États-Unis.

Elle a également publié plusieurs articles reliés à la formation professionnelle et aux enseignements technologiques et des ouvrages portant sur les bilans de compétences, les formations en alternance, les développements récents de la formation professionnelle continue des personnels hautement qualifiés.

Alors, bienvenue, Mme Colardyn, à la commission de l'éducation. Les membres vous écoutent. Vous avez 20 minutes pour nous faire part de votre exposé.

Mme Danielle Colardyn

Mme Colardyn (Danielle): Merci beaucoup. Mme la ministre, Mme la Présidente, mesdames et messieurs, je voudrais d'abord vous remercier pour le témoignage de confiance que vous accordez à l'OCDE et à ses travaux en sollicitant cette intervention.

Je voudrais ensuite prendre le temps bref de faire quelques remarques sur les travaux de l'OCDE en matière d'éducation afin de vous permettre de mieux situer le contexte sur lequel se greffera ensuite l'exposé. L'éducation à l'OCDE a une approche un peu particulière dans le sens que l'on examine les apports de l'éducation au développement économique des pays membres. Donc, c'est une approche qui est très différente de celles de la Banque mondiale, de l'UNESCO, des communautés européennes.

Une autre particularité est la manière dont nous avons l'information sur laquelle nous travaillons au sein du secrétariat de l'OCDE. En ce qui concerne l'éducation, je dirais que l'éducation est gérée par un comité de l'éducation qui est constitué des représentants des ministères de l'éducation des pays membres, et c'est ce comité qui élabore les priorités de travail. Les priorités de travail reflètent donc les questions débattues dans un pays à un moment donné, dans les différents pays. Une fois que ce choix des priorités est fait, on a donc une liste des activités et, à ce moment-là, le pays va participer ou pas à une activité donnée, l'activité

étant une sorte de projet. Cette participation peut prendre diverses formes. Elle peut être d'organiser un séminaire; elle peut être de participer à un séminaire organisé par un autre pays, donc, à ce moment-là, il y aura des exposés, des rapports; elle peut également être une contribution nationale qui, je dirais, fasse le point des politiques en matière d'éducation, en matière de formation continue, d'enseignement secondaire à un moment donné dans le pays.

C'est donc à partir de ces informations-là, qui viennent des pays en transitant par les ministères de l'éducation, que nous travaillons. Ça me paraît important de le signaler pour bien situer l'ensemble des informations que je vais vous livrer par la suite.

Un dernier aspect de l'éducation à l'OCDE, c'est l'idée du forum. Il n'y a pas d'idée de réglementation ou d'harmonisation dans les débats en matière d'éducation à l'OCDE. L'idée, au contraire, est de prendre en compte toute la richesse des contextes nationaux, de l'histoire, de la culture, du contexte social et économique des pays et d'arriver à comprendre le fonctionnement des systèmes éducatifs, et, par la discussion entre les 24 pays membres, les uns et les autres s'enrichissent.

Évidemment, ce que je vais vous présenter maintenant, l'exposé est un peu en contradiction avec ce que je viens de vous dire, dans la mesure où je vais raboter le tout pour vous présenter des tendances générales. Évidemment, de temps en temps, je mentionnerai qu'elles sont, je dirais, à relativiser ou à replacer dans le contexte de l'un ou l'autre pays et puis, évidemment, au fur et à mesure des questions, je pense que ce sera possible de développer plus à fond.

Pour entrer dans le coeur, maintenant, de cet exposé, je voudrais le diviser en trois parties: une première partie sur les tendances et les directions de l'enseignement supérieur et, en fait, c'est ce qui ressort d'un travail d'à peu près trois ans et de la Conférence sur l'enseignement supérieur et l'emploi qui s'est tenue au mois de juin; une deuxième partie sur les tendances et les questions, je dirais, pour les premières années d'enseignement supérieur, donc l'équivalent des cégeps, qu'est-ce que l'on peut retenir des travaux et de la Conférence; et, enfin, troisième point sur le futur des cégeps.

Alors, le premier point, donc, les tendances lourdes, je dirais, de l'enseignement supérieur. L'activité sur l'enseignement supérieur et l'emploi a abordé la question par différents angles. Un projet avait trait au flux des diplômés et à leur transition à la vie active. Pour vous donner une idée, 19 pays sur les 24 ont contribué à cette partie du projet. Un deuxième volet concernait les lettres et les sciences sociales et une douzaine de pays y ont participé. Le troisième concernait les développements récents de la formation professionnelle continue et 16 pays y ont participé. Donc, au total, toute cette infor-

mation a été synthétisée en rapport par projet et a donné lieu au débat au moment de la Conférence.

(15 h 10)

Évidemment, vous donner quelques caractéristiques principales, vous vous rendrez bien compte qu'elles sont vraiment très générales. Elles peuvent être des tendances. Elles peuvent être des réalités qui existent déjà dans certains des pays membres. J'en ai retenu deux. L'une est qu'il est de plus en plus important de considérer l'enseignement supérieur comme un ensemble et non pas comme une série de tranches séparées. Ce que je veux dire par là, c'est que l'on peut pratiquement parier maintenant de l'enseignement et de la formation de niveau supérieur. En effet, ce qu'on a constaté avec nos différents projets, c'est que différents acteurs interviennent dans la formation, je dirais, des personnels qualifiés, hautement qualifiés de la main-d'œuvre d'un pays. Vous avez les universités auxquelles on pense traditionnellement. Vous avez un secteur non universitaire. Vous avez également les entreprises avec des poids différents en fonction des pays, les associations professionnelles avec encore une fois des poids et des cultures de pays très différents dans la matière et vous avez également, croissant depuis une dizaine d'années, un secteur qu'on a dénommé «secteur commercial» qui, en fait, vend de la formation à but lucratif, je dirais, qui n'est pas à confondre avec l'enseignement privé. Cela n'a rien à voir. Ces différents acteurs ont des contributions différentes et spécifiques à apporter à l'enseignement et à la formation de niveau supérieur, c'est-à-dire que chacun à leur manière contribue au développement des compétences dans le pays. Donc, c'est important, je crois, d'arriver à quitter une approche par trop segmentée, mais d'arriver à relier ces différents éléments.

Une deuxième caractéristique, c'est la massification de l'enseignement supérieur. On a évidemment l'ensemble des jeunes qui arrivent du secondaire et l'ensemble des adultes qui retournent ou accèdent pour une première fois au supérieur qui créent un afflux, je dirais, en termes quantitatifs. Clairement, les préparations, en termes de préparation plus ou moins académiques à l'enseignement supérieur, sont maintenant de nature très différente. Les attentes de ces publics sont également très différentes, et on aboutit à une situation qui est, je dirais, pratiquement opposée à ce qu'on pourrait, en caricaturant, prendre: le système anglais de la petite élite extrêmement bien préparée au niveau du secondaire et qui traversait l'enseignement supérieur. On arrive à une image extrêmement différente de ça.

Cette massification de l'enseignement supérieur, je crois qu'il est important de le souligner, correspond à une demande sociale. On voit que, dans la majorité des pays, 30 % à 50 % d'une génération maintenant entrent dans le supérieur.

Dans certains pays, on a plus de 50 %. Cette **massification** correspond également à une demande économique. Je crois que ça, c'est un phénomène important à prendre en compte.

On a constaté, à l'examen des statistiques sur 10 ans, une nette augmentation de l'emploi et des débouchés dans le secteur privé. Il y avait un lien traditionnel entre le supérieur et les secteurs publics. Bien sûr, ce lien existe toujours, et ce que je vous dis est à modeler en fonction des disciplines et des types de formation, mais il y a une très nette croissance des diplômés du supérieur dans le privé. Pour beaucoup de pays, cette **massification** de l'enseignement s'exprime par une question qu'on peut formuler comme suit: Comment élargir et comment assouplir les cadres de l'enseignement supérieur?

La conclusion principale de cette Conférence du mois de juin portait sur la nécessité - pour répondre à cette question d'élargir et d'assouplir les cadres du supérieur - était la nécessité de mettre en oeuvre un dialogue, un dialogue avec les partenaires sociaux. Une première expression, je dirais, de cette nécessité était la représentation massive des employeurs et des syndicats à la Conférence, y compris dans les délégations de chacun des pays. Je pense que ça témoignait effectivement de quelque chose.

Lors des discussions, je pense qu'on a pu dégager plusieurs objectifs à ce dialogue. Un premier objectif est de redéfinir, je dirais, les missions de l'enseignement et de la formation de niveau supérieur. En effet, par exemple, si on forme pour le privé, ça peut signifier qu'une partie de la formation de base est prise en charge par certains types d'établissements - probablement les établissements financés sur les fonds publics - et que d'autres acteurs peuvent prendre en charge d'autres parts plus spécifiques, plus adaptées à des situations professionnelles. Donc, il y a là une révision, une redéfinition à faire des différentes parties qui contribuent à l'enseignement et à la formation de niveau supérieur.

Un autre objectif de ce dialogue est, je crois, la redéfinition du rôle des pouvoirs publics et du rôle des partenaires sociaux dans une nouvelle étape du développement de l'enseignement dans nos sociétés. Ça me paraît un point très important.

Maintenant, je voudrais consacrer quelques minutes à la question de ce que l'on peut retirer de ces travaux et de cette Conférence, plus particulièrement pour les premières années de l'enseignement supérieur qui correspondent, donc, au cégep. J'essaierai de répondre à la question qui est: Actuellement, quelles sont les conséquences de l'enseignement supérieur de masse pour ces années d'études? Ces années sont évidemment celles qui sont les plus directement concernées par la croissance quantitative et par la diversification des publics. Au niveau de ces **publics**,

quand ils arrivent dans le supérieur, je dirais qu'une première conséquence de la massification c'est celle du problème de l'**abandon**, de l'échec et de l'allongement du temps d'études. Je voudrais insister sur le fait que c'est un problème qui existe dans l'ensemble des pays membres. Ce n'est pas une question qui est liée à une structure particulière, par exemple celle des cégeps, c'est une question, un problème qui est lié à l'enseignement supérieur de masse, me **semble-t-il**, à l'arrivée massive de populations préparées d'une manière très diverse, alors qu'avant elles avaient une préparation relativement homogène, et à une diversité de clientèles qui n'existait pas jusqu'à présent. Donc, je pense qu'il est important de ne pas jeter ou rejeter une structure mais d'essayer de chercher les ajustements nécessaires pour traiter ces problèmes au niveau de l'enseignement supérieur comme au niveau de l'enseignement secondaire, **peut-être** en essayant d'articuler cette recherche.

Une autre conséquence de l'enseignement supérieur de masse sur ces premiers cycles a trait au contenu. Je dirais que, pour les premiers cycles, l'accent est définitivement mis sur la formation générale. Alors, je tiens à préciser quels types de formation générale... Je vais essayer de le synthétiser par la question suivante: Quels types de formation générale proposer aux individus pour qu'ils soient en mesure de suivre, de gérer et d'accompagner les évolutions dans le monde du travail? Donc, une formation générale devient une composante essentielle de ces premiers cycles, y compris pour les formations, les filières professionnelles. J'insiste sur cette seconde partie, y compris pour celle-là, parce que je pense que c'est effectivement une manière différente de poser la question de la formation générale, et l'ensemble des débats que nous avons eus au niveau de cette conférence sur les lettres et les sciences sociales témoignait de ce souci de professionnaliser, non pas dans un sens d'une spécialisation étroite, mais dans un sens d'une formation générale utile pour permettre aux individus de faire face ensuite aux évolutions dans le monde du travail.

Une autre conséquence de l'enseignement supérieur de masse a trait à ce qui se passe au niveau des structures des premiers cycles. Là, je dirais qu'un des points frappants c'est la croissance de la formation continue au cours des dernières années. Comme nos contributions à l'OCDE sont des contributions nationales, la situation canadienne - je ne peux me référer qu'à celle du Canada en cette matière - montre une situation particulière dans laquelle les établissements d'enseignement supérieur ont une part du marché - la formation professionnelle continue - très importante. C'est, en général, un des exemples cités comme étant la plus grande participation des établissements d'enseignement supérieur. Elle est estimée - très difficilement, parce que c'est difficile à quantifier - aux

environs de 30 %, alors que pour les autres pays, qui ont autant de mal à la quantifier, elle est de l'ordre de 5 % à 10 %. Donc, là, les établissements se situent d'une manière très différente, et il y a des répercussions importantes en termes de structures de ces premières années du supérieur, et souvent de structures qui sont de type non universitaire. On y constate donc cette croissance des activités de formation, mais elle s'accompagne d'une série d'autres activités qui apparaissent et qui se développent, qui sont des activités de consultants, qui sont des activités de service à la collectivité, d'activités de recherche appliquée ou encore de transfert de technologies. Il est clair qu'à ce **niveau-là** ces structures non universitaires occupent une place que les universités n'arrivent pas à occuper. Ça, c'est extrêmement clair.

(15 h 20)

Très rapidement, au niveau de la croissance ou encore de la formation continue, je dirais, les principaux intéressés sont les adultes. Et là je voudrais dire très brièvement, **peut-être** qu'on aura l'occasion d'y revenir par la suite, insister sur l'apparition de deux questions qui sont, à la fois, le problème de la portabilité et le problème de la transférabilité. Alors, ce que je veux dire par là, c'est que, d'une part, pour les adultes, il est important, pour le développement de la formation continue et pour les individus, que l'on reconnaisse et que l'on valide les compétences qu'ils ont acquises dans le milieu professionnel, les compétences sociales, les compétences acquises dans des activités culturelles, je dirais, peu importe, mais hors contexte scolaire ou universitaire. Il est également important que des acquis plus de type scolaire et académique puissent être portés, je dirais, d'une institution à une autre.

Ensuite, un troisième aspect, qui est très important également, je pense, pour le développement de la formation continue, c'est que cette formation continue suivie par l'adulte va améliorer sa capacité de transférer des compétences d'une situation à une autre. Donc, là encore, j'insiste pour dire qu'elle a, bien sûr, des composantes professionnelles, mais que cette formation a également des composantes générales.

Toujours au niveau des conséquences de l'enseignement supérieur de masse sur les premiers cycles, un certain nombre de questions, évidemment, sont à soulever au niveau des financements. Je crois qu'en règle générale il y avait un grand accord au niveau des pays, qui est le suivant, qui est que les pouvoirs publics ne peuvent plus tout payer. L'idée est qu'ils ne peuvent pas arriver à assumer seuls l'enseignement supérieur de masse qui, je le rappelle, répond à une demande sociale, mais répond également à une demande économique. Alors, évidemment, en fonction de l'histoire, de la culture, des possibilités dans chaque pays, différentes formules sont trouvées. Il y a, bien

sûr, la taxe modèle français et modèle australien, il y a les exonérations, il y a également d'autres approches qui sont plus de l'ordre de l'incitation au développement de programmes particuliers. Ce type de choses a été fait au Royaume-Uni, avec le programme «Pickup», il a également été fait aux Pays-Bas, où il y a une participation, je dirais... Les pouvoirs publics financent une partie et les entreprises ou les associations professionnelles interviennent pour une autre partie, que ce soit immédiatement en allouant des ressources financières, ou en dégageant des personnels qui deviendront des enseignants, ou en mettant à la disposition des machines... Bon. Peu importe la formule retenue, mais H y a une participation de plusieurs partenaires, non pas uniquement un financement venant des pouvoirs publics.

Je voudrais consacrer les dernières minutes à mon troisième point: le futur des cégeps. D'après les lectures et les...

La Présidente (Mme Hovington): Excusez-moi.

Mme Colardyn: Pardon?

La Présidente (Mme Hovington): Pour vous laisser continuer...

Mme Colardyn: Ah oui! Là, je ne dépasse pas encore.

La Présidente (Mme Hovington): Il y a consentement de chaque côté pour que vous puissiez continuer.

Mme Colardyn: Un petit peu. J'ai presque fini.

La Présidente (Mme Hovington): D'accord. Allez-y.

Mme Colardyn: D'après les lectures et les débats que j'ai pu suivre, il me semble que j'ai retenu, en tout cas, trois points qui peuvent bénéficier de ce **qui** s'est dégagé dans les conférences et dans les travaux de l'OCDE. Le premier point, c'est le développement de la formation générale dans l'enseignement technologique et dans la formation continue. Je pense qu'il faut, bien sûr, développer l'enseignement technologique, je ne mets pas en balance l'un ou l'autre, je dis qu'il faut continuer à approfondir, à apporter des éléments au niveau de la formation générale. L'idée, c'est que, je dirais: Apprendre à apprendre est une étape, mais apprendre à gérer son futur en est une autre, et je pense qu'il faut le garder présent à l'esprit. La mission, notamment au niveau des cégeps, est certainement de préparer une partie des personnes qui passent par **les** cégeps à l'emploi, mais c'est également de les préparer à un cheminement professionnel et à une carrière. C'est à ce

niveau-là qu'il me semble très important de garder cette dimension formation générale.

Un deuxième point est de poursuivre la réflexion sur les ordres d'enseignement. En effet, les cégeps sont articulés avec le secondaire, sont articulés avec le supérieur, et l'articulation qui paraît poser le plus de problèmes actuellement est évidemment celle avec le secondaire. Elle pose des problèmes en termes d'accueil, d'orientation, de bilan, d'exploration, tout ce qu'on pourrait mettre sous le terme d'élaborer un projet d'étude. Elle pose des problèmes en termes d'encadrement également. Je crois que les cégeps seuls ne vont pas répondre à toutes ces questions. Il y a une partie des éléments et des réflexions qui ont à être menées avec les structures en charge du secondaire, notamment tout ce qui concerne la lutte contre l'échec, la lutte contre l'abandon. Une des raisons de cet échec et de cet abandon vient certainement de la diversité de la préparation des publics qui y entrent. Donc, il y a certainement des choses à faire, mais pas simplement dans la structure isolée des cégeps mais en relation avec d'autres ordres d'enseignement.

Enfin, le dernier point. Il me semble qu'il est important de développer des structures de dialogue. Des structures de dialogue existent déjà. Certaines existent déjà et fonctionnent très bien, mais je dirais qu'il y a des structures à avoir clairement à différents niveaux: un niveau local où, effectivement, et je pense qu'elle fonctionne très bien, les cégeps sont articulés dans le développement du tissu économique, social et culturel, local ou régional, et ça fonctionne; et je pense qu'il y a un niveau un peu intermédiaire, si vous voulez, ou sectoriel où il y aurait lieu de développer une cohérence qui essaie de relier un secteur d'enseignement peut-être avec un secteur professionnel, en essayant de dégager des grandes tendances, pas en retombant dans des prévisions à court terme sur le nombre de personnes, mais plus en ayant des dialogues au niveau des grandes tendances dans un secteur professionnel et dans un secteur d'enseignement; ensuite, une structure de dialogue qui couvrirait, qui chapeauterait un petit peu ces deux autres et qui pourrait répondre à différents types d'objectifs, par exemple des objectifs de suivi, d'évaluation, de garantie de qualité, éventuellement de reconnaissance ou d'accréditation de diplômes.

Un autre type d'objectifs peut être d'avoir une espèce de gestion prévisionnelle du système éducatif. Encore une fois, ces structures devraient certainement comprendre des partenaires sociaux. Je ne pense pas qu'il s'agit de gérer... Ce n'est pas le système éducatif qui va se mettre à mieux se gérer. Je pense qu'il y a une gestion à faire avec d'autres partenaires pour justement travailler des questions comme, par exemple, les modules, les reconnaissances de compétences, les problèmes de l'alternance.

Ensuite, un autre type d'objectifs qui pourrait être poursuivi par ce type de structure de dialogue est plus de l'ordre de faire avancer une idée que d'un objectif quantifiable et mesurable en termes de mois ou d'années, et c'est d'avancer l'idée de développer une culture de formation dans l'entreprise, qui est un élément qui manque probablement au Québec mais, en tout cas, qui ressortait clairement comme étant absent au niveau des contributions canadiennes que nous avions reçues.

Un tout dernier mot pour dire quand même qu'en termes d'évaluation je trouve que le travail de cette commission est un excellent exercice d'évaluation et que c'est également une étape certainement dans une démarche de dialogue qui doit se poursuivre au sein de la société québécoise et qui est extrêmement importante.

Je vous remercie.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Colardyn. Alors, le reste du temps, 30 minutes, sera divisé à parts égales entre les deux formations. Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Mme Colardyn, je tiens à vous saluer et à vous remercier d'avoir accepté notre invitation de venir partager avec nous les réflexions qui semblent si nombreuses et si intenses au sein des mécanismes de l'OCDE sur l'enseignement supérieur. Je vois que certains des phénomènes ou certaines des tendances lourdes au sein des pays de l'OCDE s'appliquent très bien à la situation québécoise et à la situation canadienne. Alors, j'ai l'impression qu'on se rejoint beaucoup au niveau de ces tendances lourdes au niveau des systèmes d'enseignement supérieur de par le monde. Il y a sûrement des points de ralliement importants.
(15 h 30)

Vous avez beaucoup insisté sur la **massification** de l'enseignement supérieur, sur le fait que l'enseignement supérieur est devenu un système de masse. Et vous n'êtes pas sans savoir que c'est un des objectifs que nous poursuivions, ici, dans la réforme de l'enseignement il y a 25 ans, justement, la démocratisation de l'enseignement et le fait d'encourager beaucoup de jeunes à accéder à l'enseignement supérieur, donc d'améliorer nos taux d'accès. Nous sommes exactement, donc, dans cette situation que l'enseignement supérieur est un enseignement de masse et, dernièrement, un de nos conseils supérieurs de l'éducation nous disait: il faut encore amplifier, il faut augmenter encore davantage.

Mais le premier des éléments que vous avez soulevés des impacts de cette **massification**, vous nous avez dit: Bien, on voit arriver des phénomènes tels que l'abandon, l'échec, l'allongement des études, et ces phénomènes-là ne sont pas liés à une structure spécifique d'enseignement mais plutôt au fait qu'on a affaire à un ensei-

gnement supérieur de masse. J'aimerais ça vous entendre sur les solutions à ces phénomènes-là qui se dessinent présentement au sein des pays de l'OCDE, les **expériences**, comment on va essayer de diminuer ces phénomènes nouveaux.

Mme Colardyn: Oui. Alors, effectivement, je crois qu'au niveau de la **massification** vous faites certainement partie des pays qui ont plus à apprendre aux autres que réciproquement. Quand je dis que ce n'est effectivement pas lié à une structure, en tout cas, du type de celle des cégeps, vous avez des situations extrêmement différentes. Si vous prenez le cas, par exemple, de l'Autriche, vous avez un système d'enseignement supérieur universitaire, je dirais pur et dur dans sa plus parfaite tradition, avec, grosso modo - je schématise un peu - rien à côté. Vous avez le secondaire et puis vous avez l'université très, très classique. Ils ont un problème chronique d'abandon, d'allongement du taux des études. Donc, je prends exprès un pays avec un système vraiment très, très différent pour montrer que ce n'est effectivement pas là, en termes de la structure des cégeps, que se pose le problème.

Il y a différents aspects. Je crois que, d'une part, l'allongement des études et l'abandon - et, je dirais, les faux abandons - c'est une partie des problèmes. C'est-à-dire que vous avez des personnes en de plus en plus grand nombre qui entrent dans un système, qui arrêtent leurs études pendant un semestre, un an, vont travailler, voyagent, font différentes choses, reviennent et continuent, etc. Alors, parfois, effectivement, ils font partie ou pas des abandons. Le problème est déjà un peu délicat, je ne dirais pas délicat seulement en termes de «faut-il les compter comme?» mais en termes de la réaction qu'a l'enseignement supérieur en tant que structure. C'est-à-dire, est-ce que l'enseignement supérieur, cette structure ou ces différentes structures vont faciliter un retour de cette personne ou pas? Est-ce qu'on perd la totalité de ce qu'on a fait ou pas? L'exemple a été cité ce matin, à savoir d'émettre une espèce de certificat à la fin d'une première année de supérieur en France. C'est un des exemples pour essayer d'éviter qu'on perde tout quand on sort du système d'enseignement supérieur. Donc, ça, ça peut être un mécanisme d'assouplissement, de fonctionnement moins rigide d'une structure qui permette de prendre en compte, effectivement, des entrées et des sorties.

Un autre mécanisme est également d'assouplir ce qui se passe au niveau des études à temps complet ou à temps partiel. On l'autorise plus ou moins facilement. Je dirais que les systèmes éducatifs le tolèrent plus ou moins facilement. Là aussi, assouplir ces systèmes peut amener des comportements différents en termes des entrées et des sorties dans le supérieur. Si vous voulez, il y a une partie des réponses que je vois en termes d'assouplir une structure.

Maintenant, tout ce qui concerne réellement l'échec, je crois que, là, c'est un autre problème. Là, le problème, je le vois essentiellement comme étant lié à la préparation très différente des personnes qui viennent du secondaire ou d'adultes qui retournent en formation, mais, je dirais, de personnes qui n'ont pas suivi la filière à laquelle on était encore, si vous voulez, d'une certaine manière, habitué, qui était une filière de préparation relativement académique, bien précise, qui nous conduisait à l'université. Je crois que et les structures du secondaire et les structures du supérieur n'ont pas tiré toutes les conclusions de la croissance de l'enseignement secondaire et de la croissance du passage dans le supérieur. Il y a là un travail à faire entre les deux structures, entre ces deux ordres d'enseignement pour arriver à trouver des systèmes qui ne renvoient pas la faute sur le secondaire - je crois que vous l'avez clairement identifié dans un certain nombre de documents - mais je ne pense pas non plus que ce soit une solution de prendre toute la responsabilité d'essayer de corriger cela dans la structure qui relève du supérieur.

Mme Robillard: J'aimerais que vous soyez plus précise, Mme Colardyn, parce que, dans votre troisième point, au niveau du futur des cégeps, vous avez justement parlé du problème des ordres d'enseignement...

Mme Colardyn: Oui.

Mme Robillard: ...les ordres différents des enseignements. Vous disiez que le **fait** que le cégep soit à la jonction du secondaire et de l'universitaire, vous voyiez un problème plus particulier au niveau du secondaire. Vous nous avez encouragé à ce que les deux ordres d'enseignement apportent une solution à ce problème-là, vous venez de le mentionner. Qui doit avoir cette responsabilité? Comment se font les passerelles d'un ordre d'enseignement à l'autre? Est-ce qu'il y a des tendances au niveau des pays de l'OCDE dans cette dimension? Est-ce qu'il y a une réflexion sur les critères d'admission? Est-ce que vous êtes en train de me dire que vous n'êtes pas d'accord avec une propédeutique, par exemple, d'un ordre d'enseignement à l'autre? J'aimerais ça vous entendre sur le sujet.

Mme Colardyn: Oui. Alors, les tendances au niveau de l'OCDE, je dirais, la seule réponse que je puisse apporter pour l'instant, c'est que beaucoup de pays soulèvent la question. Donc, ça veut dire que c'est vraiment... c'est à l'ordre du jour. Il n'y a pas de travaux, actuellement, là-dessus. Tout ce que je peux vous dire, c'est que, suite aux travaux sur le supérieur et ceux sur vos techniques, le secondaire professionnel qui s'achève là, c'est un des thèmes qui ressort et ce sera probablement un des thèmes qui sera un

peu plus travaillé dans cette conférence sur vos techniques, à ce moment-là. Mais, pour l'instant, il n'y a pas une tendance, il y a le problème, on le voit apparaître. Il est posé par beaucoup de pays.

En ce qui concerne votre question directe sur la propédeutique, je pense, effectivement, que ça n'est pas une solution d'instaurer une propédeutique qui est de l'entière responsabilité du cégep. Je m'explique par là en disant que ce qui serait fourni dans cette propédeutique serait de l'autre ordre d'enseignement, de celui du secondaire. Donc, il faut peut-être travailler ensemble avec le secondaire pour que le secondaire améliore quelque chose ou trouve une formule différente pour amener ses élèves, ses étudiants à avoir le niveau souhaité à l'entrée au cégep, mais il ne me semble pas que ce soit une bonne formule de faire porter l'entière responsabilité au cégep de la remise à niveau des étudiants qui lui arrivent. Je pense que c'est de l'autre ordre d'enseignement et que le mieux est de mentionner et d'accompagner quelque chose qui est fait par l'autre ordre d'enseignement, qui est de sa responsabilité en fait. Sans ça - j'irai en caricaturant - vous allez avoir les mêmes problèmes à l'autre extrémité. Vous allez vous retrouver avec les problèmes de passage à l'université et le cégep ne peut pas prendre les deux morceaux et essayer de porter sur ses épaules tous les fardeaux.

Donc, ça fait aussi partie, je crois, de voir dans un ensemble plus vaste les différents ordres d'enseignement. Il n'y en a pas un qui puisse remédier à ce qui est avant et après. Il y a un travail qui doit se faire en commun, pour les extrémités, les passages, les passerelles, mais clairement les matières, les contenus sont de l'ordre de l'enseignement du secondaire. Donc, je pense que c'est dans ce sens-là qu'il faudrait rechercher.

(15 h 40)

Mme Robillard: Votre réponse est très claire.

Mme Coiaryn, vous nous avez dit aussi qu'un des impacts de la massification de l'enseignement supérieur, c'est au niveau des contenus et, de façon particulière, au niveau de la formation générale, l'accent sur la formation générale donc, et vous avez insisté pour nous dire la formation générale aussi dans les filières professionnelles.

Donc, est-ce que, au moment où on se parle, on a déjà commencé, au niveau des pays de l'OCDE, à développer des modèles au niveau justement de la formation générale à l'intérieur des filières professionnelles ou techniques? Est-ce qu'il y en a qui sont pratiqués présentement? Lesquels fonctionnent le mieux?

Mme Coiaryn: Alors, dans le cadre d'un des projets de l'enseignement supérieur et l'emploi, celui qui touchait aux lettres et aux

sciences sociales, on a réalisé une enquête dans un certain nombre de pays européens, en fait, et on a ajouté quelques informations sur les États-Unis, le Canada, le Japon.

Alors, un expert s'est, je dirais, promené dans différents établissements de différents pays et a examiné la question en essayant de voir s'il était préférable, par exemple, d'avoir un grand bloc de formation générale en préalable à une formation professionnelle, ou l'inverse. Alors, c'était très intéressant comme conclusion parce qu'il a trouvé que les deux marchaient aussi bien ou aussi mal. Ha, ha, ha! Donc, il n'est pas ressorti dans ses conclusions avec un modèle qui, clairement, fonctionne mieux. O.K.? Ce qu'il faisait ressortir, c'était beaucoup plus de l'ordre... le facteur déterminant était de l'ordre de l'insertion de l'établissement dans son environnement économique, social et culturel. Ça, par contre, ça avait l'air beaucoup plus déterminant dans le rapport.

Alors, maintenant, un autre élément, ce sont les discussions qui ont eu lieu autour des lettres et des sciences sociales, avec cette idée qu'il ne faut pas développer... Bon, les lettres et les sciences sociales, ces 20 dernières années, ont souvent été utilisées, entre guillemets, comme le palliatif quand on ne savait vraiment plus quoi faire d'autre. Comme on l'a dit un peu plus tôt, il y a les deux extrêmes: ou les très bons ou bien vraiment ceux qui n'arrivent pas à se caser ailleurs. Donc, il y a un grand souci au niveau des lettres et des sciences sociales d'éviter ça.

Il y a également un autre grand souci qui est de répondre à, je dirais, presque la seule demande que les milieux professionnels sont capables d'exprimer. Ils sont en général, dans les pays où on constate qu'il y a des commissions qui travaillent d'une manière très paritaire... Si on espère avoir des prévisions extrêmement précises sur des développements dans une profession pour en déduire quelque chose en termes d'enseignement, on est en général assez déçu. Par contre, la majorité, l'ensemble des enquêtes et l'ensemble de ce qui est formulé par les professionnels, c'est quelque chose qui relève de la nécessité d'être innovatif, responsable, la communication, toutes choses qui font à nouveau référence aux lettres et aux sciences sociales. Donc, c'est en ce sens-là que... mais, je veux dire, sans aller plus loin non plus pour l'instant, parce que vraiment c'était ça, la discussion du mois de juin. Depuis, il n'y a pas eu grand-chose de neuf. C'est, utilisons ces lettres et ces sciences sociales également pour donner ces outils-là, ces outils qui permettront de continuer à évoluer dans le monde professionnel.

Je crois que c'est en ce sens-là qu'il ne faut pas les oublier dans la formation professionnelle et qu'il est important de les inclure dans la formation continue. Dans la formation continue, elles sont d'ailleurs, par le fait même, quand on

regarde les formations suivies... Les adultes cherchent également ce type de formation. Donc, ça n'est pas à l'inverse un poids au pied. Je ne peux pas aller plus loin dans les éléments, il n'y a...

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

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Bonjour, madame. On est heureux, comme membres de la commission, d'avoir votre contribution parce qu'on a senti, lors de votre présentation, que, que nous soyons de l'OCDE ou d'ailleurs, lorsqu'on parle des mêmes réalités, le langage peut être différent, la terminologie n'est pas nécessairement la même, mais les réalités sont exactement les mêmes. Je trouvais que, vous, vous avez retenu l'expression les «tendances lourdes», mais, indépendamment encore là des termes que nous utilisons, vous avez parlé des mêmes réalités qu'on vit.

La démocratisation ici, qui est appelée chez vous «la **massification**», a donné effectivement lieu à des problèmes d'abandon, d'échec, d'allongement des études. Vous nous avez indiqué avec raison que, pour ce qui est des contenus qu'on appelle actuellement, nous autres ici, les apprentissages, il y a lieu d'insister énormément sur une meilleure qualité de formation de base où que nous soyons, quelque pays que nous soyons, du moins dans le monde occidental. Il y avait lieu d'insister sur la même réalité. Que nous embrassions une formation technique ou une formation générale, il n'y a pas beaucoup de spécialistes et d'experts - et je pense que vous en êtes - qui ne conviennent pas de la nécessité d'avoir une formation de base plus qualifiante, indépendamment de l'avenir.

Moi, ce qui m'a frappé également, c'est de conclure ou de constater, ailleurs comme ici, pour des raisons qui peuvent être différentes mais qui traduisent encore la même réalité, qu'il y a de plus en plus de citoyens et de citoyennes qui conviennent que, pour faire face à leur devenir, il faille qu'ils décident de suivre une formation qu'on appelle continue ou qui est plus spécialisée au niveau des adultes. Et là je trouvais ça correct de dire: Il faut développer, dans ce type d'apprentissage, des mécanismes pour être en mesure d'évaluer un peu mieux ce qu'on appelle chez nous les acquis «**expérientiels**». Vous ne l'avez pas dit comme ça, mais c'est exactement ce sur quoi on travaille ici.

Moi, je porte le jugement, puis c'est contre personne, que je ne suis pas sûr qu'on soit à point ici, au Québec, là-dessus, en termes d'avoir des mécanismes d'évaluation pour bien mesurer la valeur pédagogique ou autre de ce qu'on appelle les expériences acquises en milieu de travail en vertu d'une formation à être poursuivie. J'aimerais ça, chez vous, que vous nous précisiez un

peu plus, au niveau de l'OCDE, est-ce que vous croyez que vous avez des instruments d'évaluation assez fins, assez raffinés pour donner plus de valeur aux acquis «**expérientiels**», dans les contenus de formation, qu'on peut le faire ici? Autrement dit, c'est quoi, là, que vous avez comme instruments d'évaluation? Est-ce que vous avez la conviction que vous les évaluez bien et que vous les mesurez bien, les acquis «**expérientiels**»?

Mme Colardyn: Je n'ai pas d'instruments d'évaluation et je n'ai certainement pas la conviction qu'ils sont bien ou mal évalués. Ha, ha, ha! Ce que je voudrais **dire**, c'est qu'on n'a pas d'instruments parce qu'au niveau de l'OCDE on ne développe pas ce genre d'instruments. Ha, ha, ha! Ça explique ma première réaction. Par contre, dans les différents travaux qui tournent autour de la formation continue, récurrente, permanente, etc., c'est un des soucis majeurs pour l'instant. C'est un des soucis, un peu comme je l'ai dit, qui s'expriment pour la minute par un très grand nombre de pays très différents. Alors, ces pays ont chacun tenté leurs **outils**. Je ne pense pas que, pour l'instant, je puisse vous dire: Allez voir chez les Australiens, ils ont mis au point quelque chose de formidable. Je ne crois pas. Ils font partie de ceux qui ont certainement le plus réfléchi à la manière d'intégrer des acquis «**expérientiels**», des compétences acquises en dehors du système scolaire, d'essayer de trouver des mécanismes à un niveau institutionnel pour les prendre en compte. Oui, ils ont une approche.

Une autre approche, c'est celle des centres de bilan en France. Elle n'est pas exactement au même niveau. Elle est plus, je dirais, au niveau du secondaire et des adultes. Dans un premier temps, la priorité était plus aux adultes ayant des difficultés qu'aux adultes ayant déjà une sérieuse formation. Bon, c'est une autre approche.

Pour moi, on peut citer d'autres exemples comme ça, mais, au niveau de l'OCDE, on ne peut pas faire une recommandation d'un outil, hein? Ce que je peux vous dire, c'est que c'est effectivement une question qui se pose, qui est redondante dans vraiment beaucoup de pays. Elle l'est même au Japon, ce qui nous a beaucoup étonnés, ha, ha, ha! dans le sens où cette pratique d'allées et venues entre le travail et le scolaire, l'académique, ne fait pas partie vraiment de ses traditions. C'est l'un après l'autre, mais ce n'est pas le passage de l'un à l'autre. Or, ils commencent à réagir d'une manière très différente parce que les jeunes commencent à être un peu plus mobiles que les générations passées, etc.

Donc, c'est pour vous dire que c'est une problématique importante, soulevée par beaucoup de pays, mais je n'ai pas de modèle et je n'ai pas d'instrument à vous dire qui, vraiment,

émerge davantage.

(15 h 50)

M. Gendron: Je veux juste vous rappeler cependant que, dans votre présentation, vous avez affirmé, avec raison selon moi, que, compte tenu de la tendance accrue des gens à aller en formation continue, il y avait lieu de valider la reconnaissance des acquis. Alors, moi, c'est pour ça que je posais la question. Lorsqu'on prétend, avec raison, qu'il faudra valider dans le futur ces **expériences-là**, je voulais juste vérifier si vous aviez des éléments parce que, là-dessus, ici, au Québec, je trouve qu'on n'est pas à point dans la capacité de porter rapidement des diagnostics d'évaluation justement sur la validation des **expériences** acquises hors les milieux d'éducation et de formation. Je vous remercie quand même du commentaire.

Mme Colardyn: Oui, je peux...

M. Gendron: Oui.

Mme Colardyn: ...faire un complément, parce que je crois qu'il y a deux choses. Je distinguerais ce qui se fait en termes d'instruments pour évaluer des acquis - et je l'ai compris en ce **sens-là** - en termes individuels. Il y a une autre chose, qui est de valider ces acquis au niveau d'une institution, de les prendre en compte. Un modèle, je crois, qui a beaucoup de variantes maintenant, qui se met en place, est celui qui s'est développé au Royaume-Uni par l'intermédiaire du CNR. Au départ, le CNR était une espèce de comité d'accréditation, si vous voulez, qui reconnaissait les polytechniques et les collèges, qui accréditait leurs diplômes, contrairement aux universités qui ne pouvaient pas, elles... Les polytechniques et les collèges ne pouvaient pas faire cela de leur propre chef.

À partir de là, il y a des pratiques de validation des acquis qui se sont mises en place à partir de cette structure-là et qui ont dérivé de ça. Je pense qu'ils ont fait, effectivement, au niveau de l'Angleterre, des expériences intéressantes de prise en compte d'acquis «**expérientiels**» intégrés dans des cursus. Notamment au niveau du management, ils en ont développé plusieurs. Là, il y a un certain nombre d'expériences qui existent, qui se pratiquent et qui se font mais, à ce moment-là, en termes de validation institutionnelle des acquis, pas en termes d'instruments qui permettent de mesurer les compétences.

M. Gendron: Sur l'aspect du financement, vous avez mentionné, et là j'essaie de vous citer correctement, bon, qu'au niveau du financement les pouvoirs publics prétendent qu'ils ne peuvent pas tout prendre, avec raison. Je pense que ça a été votre phrase exacte. Vous avez dit: Au niveau du financement, on ne peut pas tout prendre, compte tenu de la croissance des coûts,

et tout ça. Mais, est-ce que vous avez des opinions - et là c'est plus personnel compte tenu de votre expérience - un petit peu plus arrêtées sur, quand même, la nécessité que, pour de la formation supérieure à certains niveaux, la responsabilité d'un État quel qu'il soit demeure pleine et entière par rapport à des objectifs, encore, de démocratisation plus grande compte tenu qu'on n'a pas atteint les niveaux de **diplomation** qu'on souhaite, et c'est le cas ici? Et est-ce que vous croyez que, dans des cas comme ça, même si je reconnais que le financement public n'est pas, entre guillemets, illimité, on doit quand même, compte tenu de l'importance dans une société de mettre beaucoup, beaucoup d'accent sur une meilleure éducation au sens général du terme, et incluant, bien sûr, ce qu'on a appelé pour discussion aujourd'hui tout ce qui est sous le vocable de la formation supérieure ou de l'enseignement supérieur... Est-ce que vous ne croyez pas qu'on peut quand même statuer qu'au niveau du financement il faut consacrer le principe qu'autant que possible le financement des apprentissages éducatifs demeure une responsabilité des États? Est-ce que vous partagez ça?

Mme Colardyn: Absolument. Quand j'ai dit que les pouvoirs pensaient qu'ils ne pouvaient plus financer seuls, je crois que ce n'est pas à comprendre comme ça, en tout cas pas dans la majorité des pays membres. Je crois que la plupart seraient d'accord avec ce que vous venez de dire. Il y a une partie d'enseignement, je dirais, fondamental de formation initiale ou même supérieure qui est du ressort des pouvoirs publics.

Maintenant, ce que ça veut également dire, je crois, quand les pouvoirs publics disent: On ne peut pas tout faire, c'est qu'ils peuvent faire ça et que d'autres acteurs peuvent intervenir pour autre chose.

M. Gendron: Parmi d'autres acteurs, avez-vous de bonnes suggestions?

Mme Colardyn: Au Canada, je pense que les associations professionnelles jouent un rôle important, plus que les entreprises. Ça ne veut pas dire que les entreprises ne pourraient pas en jouer plus, mais, en partant de la réalité telle qu'elle nous est apparue par les contributions, je crois que l'un des partenaires essentiels est, au départ... Ce sont les associations professionnelles. Les entreprises, je pense qu'il y a un travail à plus long terme qui doit être mené avec les entreprises pour qu'effectivement elles prennent conscience qu'elles ne font pas simplement qu'utiliser, entre guillemets, un produit qui est fourni par l'éducation, mais qu'elles-mêmes contribuent à quelque chose.

M. Gendron: Je vais vous questionner aussi sur une autre réalité qui est nôtre ici. On

appelle ça globalement l'évaluation, les pratiques d'évaluation; que ce soit l'évaluation des apprentissages, des institutions ou des enseignements. Et, à ma connaissance, à moins que je n'aie été distrait, ce qui est possible, vous n'avez pas tellement élaboré sur comment vous voyez ça, vous, l'évaluation et toute la dimension également de la sanction des diplômes. Pour l'évaluation, en très clair, est-ce que vous croyez que c'est surtout une responsabilité des institutions, avec des mécanismes internes, ou si on doit envisager plutôt des mécanismes externes uniques? C'est une expression. Peu important les pays. Si vous ne me comprenez pas... Est-ce que vous m'avez saisi là, sur l'évaluation?

Mme Colardyn: Je ne suis pas tout à fait sûre de... Non.

M. Gendron: Bien regardez, ici, on dit: Dans l'évaluation globale des enseignements qui se donnent, des institutions, il y a une théorie qui veut que ça soit les institutions qui fassent ça, cette évaluation-là, on appelle ça de l'évaluation interne, en gros.

Il y a l'autre thèse qui dit: Non, ça prendrait un mécanisme quand même externe aux institutions qui feraient - c'est pour ça que j'ai parlé d'un mécanisme unique - l'évaluation.

Mme Colardyn: O.K.

M. Gendron: J'aimerais entendre dire quelques mots là-dessus et, en même temps, un avis ou une opinion sur toute la question de la sanction des diplômes. Comment voyez-vous ça ailleurs?

Mme Colardyn: O.K. Je crois que l'un des principes qui doit gouverner cette évaluation est le maintien de la qualité. Alors, dans certains pays, ça va passer effectivement par une très, très grande autonomie des institutions, et les institutions le font. En général, ça va, quand ce schéma-là s'applique, de pair avec, quand même, l'existence rapidement souhaitée d'un comité qui assure un suivi, qui guide. Bon. Il y a différentes formules, l'autre système étant le diplôme national et, je dirais, un peu la grosse masse. Mais, pour faire quelque chose peut-être d'un peu plus précis, plus précis, plus rapidement évolutif, plus facile à faire bouger, je crois qu'il y a effectivement le... C'est fait même dans les pays extrêmement centralisés, d'accorder une plus grande autonomie aux institutions. Alors, ça comprend l'évaluation, ça comprend aussi le fait de chercher de l'argent, par exemple. En général, l'un va de pair avec l'autre.

Ce comité extérieur ou cette commission, peu importe comment elle est appelée, est une sorte de... exerce une espèce de contrôle de qualité. Je crois que c'est comme ça qu'on peut, en termes généraux, la définir. Mais, si, effec-

tivement, vous vous engagez vers plus d'autonomie, je pense qu'il faut avoir ça, sans ça vous allez vous retrouver très vite dans une situation tellement diverse, tellement éparsée qu'elle devient vraiment très difficilement gérable.

M. Gendron: Je vous remercie, Mme Colardyn.

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

Mme Robillard: Merci, Mme Colardyn, d'avoir participé à nos travaux. On ne peut que souhaiter être mis au courant, par la suite aussi, de l'ensemble de vos travaux et, je dois vous dire, surtout au niveau des solutions concernant le problème de l'enseignement supérieur de masse, parce que nous sommes rendus à cette étape-là, comme vous le savez. Alors, merci bien et bonne fin de séjour au Québec, Mme Colardyn.

Mme Colardyn: Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom de tous les parlementaires, merci, Mme Colardyn, encore une fois.
(16 heures)

J'appellerais maintenant le cégep de Shawinigan à bien vouloir prendre place immédiatement, s'il vous plaît.

Nous allons suspendre une minute.

(Suspension de la séance à 16 h 1)

(Reprise à 16 h 3)

La Présidente (Mme Hovington): La commission va reprendre ses travaux avec le cégep de Shawinigan, représenté par Me Denis Beaumier, président du conseil d'administration. Bonjour, M. Beaumier. Vous êtes le porte-parole?

Cégep de Shawinigan.

M. Beaumier (Denis): Non, c'est notre directeur général.

La Présidente (Mme Hovington): Ah! C'est Mme la directrice générale, Mme Francine Bonicalzi. Alors, bonjour et bienvenue à la commission de l'éducation. Si vous voulez bien nous présenter les personnes qui vous accompagnent.

Mme Bonicalzi (Francine): Il me fait plaisir de vous présenter Me Denis Beaumier, président du conseil d'administration de notre cégep; M. Jacques Gilbert, à ma gauche, directeur des services pédagogiques; M. Jean-Raymond Michel, à la gauche de M. Gilbert, directeur de la Société d'électrolyse et de chimie Alcan Itée,

usine de Shawinigan; et, à l'extrême droite, M. Pierre **Bouchard**, préfet de la municipalité régionale de comté du **Centre-de-la-Mauricie**.

La Présidente (Mme Hovington): Vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

Mme Bonicalzi: J'aimerais vous informer que MM. Michel et Bouchard complèteront notre intervention et H me fait plaisir de signaler également la présence d'une délégation composée de représentants du milieu socio-économique du **Centre-de-la-Mauricie** et du Haut-Saint-Maurice qui nous appuient par leur présence et qui l'ont fait plus formellement par écrit. Quelques membres de notre personnel les accompagnent aussi.

La Présidente (Mme Hovington): Bienvenue à Québec et bienvenue à la commission de l'éducation. Vous avez votre député qui est ici, de toute façon, et qui vous représente bien, vous voyez. Allez-y, Mme la directrice.

Mme Bonicalzi: Le développement régional et l'autonomie des collèges vont de pair. Les collèges doivent être considérés comme des entités adaptées aux besoins régionaux. La décentralisation des pouvoirs est une démarche qui entraînera des actions conformes à des contextes particuliers et multipliera les gestes d'initiative. Le système centralisé dans lequel les collèges se sont peu à peu retrouvés a entraîné un important effet de nivellement et même de démobilisation. C'est dans la différence que nous créerons un avenir tangible, mobilisant et créateur. L'autonomie facilitera les échanges, les propositions et les actions avec nos communautés respectives. L'autonomie locale dont nous discutons s'effectuera par un équilibre renouvelé de l'organisation technocratique. Loin de nous l'idée de vouloir tout bousculer. Ce que nous visons, c'est de pouvoir assumer la part des décisions nécessaires pour mieux nous arrimer au milieu, prendre ses couleurs, répondre à ses besoins, participer à la création d'une nouvelle **prospérité** régionale.

Qu'entendons-nous par un équilibre technocratique renouvelé? Voici quelques exemples: être en mesure de donner une coloration locale à nos programmes d'enseignement; être en mesure de faire évoluer nos programmes de formation, de recyclage, de perfectionnement, dans des délais raisonnables; être en mesure d'établir un plan stratégique de relève, de perfectionnement, de **ressourcement** et de valorisation de nos personnels; être en mesure de répartir les sommes allouées selon nos besoins particuliers; être en mesure de gérer nos budgets dans une perspective à moyen terme. Trois ans, par exemple, constituerait une aire de retournement satisfaisante.

Nous ne voulons rien bousculer, en effet.

Mais ce que nous désirons, c'est posséder un maximum d'outils pour nous rendre plus performants et davantage en harmonie avec notre communauté. Son développement passe par sa propre prise en charge et le cégep faisant partie et étant partenaire de cette communauté a un rôle soit de leader, soit de soutien. Qui dit autonomie dit engagement, responsabilité, devoir de faire, de réaliser, de créer, d'innover. Par conséquent, quand on dit autonomie, cela suppose que nous sommes en accord avec l'évaluation.

Toute action commande une évaluation afin de déterminer les forces et les faiblesses et de permettre les ajustements appropriés. Nous ne pourrions pas nous améliorer sans évaluer les résultats de nos activités. Nous considérons l'évaluation comme un point majeur du développement futur de l'enseignement collégial. Nous souhaitons ne plus jamais entendre cette phrase: L'État ne connaît pas la valeur exacte des diplômes qu'il octroie. Nous estimons qu'il en va de la crédibilité du diplôme.

L'évaluation devra d'abord avoir comme objectif l'amélioration continue et la reconnaissance, c'est-à-dire avoir un caractère formateur et valorisant. Elle devra aussi faire partie d'un processus de gestion. Des évaluations périodiques permettront de faire le point sur la justesse de nos actions et d'obtenir **les** résultats visés. Des correctifs pourront alors être apportés, mais ils seront basés sur une réelle rétroaction.

L'entreprise, quant à elle, n'a pas le choix. L'évaluation, compte tenu de la concurrence, fait partie de son quotidien. **Il** en va de sa survie. L'autonomie que nous réclamons, conjuguée à la rareté des ressources, nous oblige à élever à tous égards les standards de qualité. **Il** y a 25 ans, nous faisons oeuvre de création en instaurant cet ordre distinct qu'est l'enseignement collégial. Nous étions en pleine prospérité. Aujourd'hui, autres temps, autres moeurs, ce n'est plus de création dont il faut parler, mais d'innovation et de créativité dans la consolidation. Faire preuve d'innovation et de créativité, c'est établir des **maillages** de toutes sortes avec les organismes de sa région, c'est se rendre complémentaire, c'est partager des services. La solution **réside-t-elle** dans la mise en commun des services offerts jusque-là chacun de son côté par le cégep, les commissions scolaires, les municipalités, le CLSC et les autres organismes à vocation sociale et économique de la région? Ce n'est là qu'une piste que nous proposons **d'explorer**. Nous n'avons fait ni étude ni sondage poussé. C'est simplement notre raison qui parle.

Faire preuve d'innovation et de créativité dans la consolidation, c'est aussi décroisser des univers: l'univers de l'enseignement régulier et celui de l'éducation aux adultes. Ceci permettrait, entre autres, de tirer davantage profit de la coexistence des jeunes et des adultes. Les clientèles diversifiées et la multiplicité des modes de financement appliquées à la formation aux

adultes ont grandement contribué à particulariser, à toutes fins pratiques, à isoler l'éducation des adultes dans les collèges pour en faire ce que d'aucuns appellent un collège dans un collège.

Pour répondre aux besoins actuels et futurs de formation initiale, de perfectionnement et de recyclage de notre société, pour tenir compte de la diversité de ses besoins selon les régions et dans le temps, le système collégial et chacun des collèges doivent résolument s'inscrire, tant pour la formation aux jeunes qu'aux adultes, dans une perspective de formation permanente. Chaque collège doit pouvoir se donner une couleur locale, fonction des besoins évolutifs de la population à laquelle il se dédie. Il s'agit là d'un sine qua non pour habiller la société québécoise en regard de l'évolution rapide des technologies, des mutations de l'économie, bref pour lui permettre de faire face à l'évolution sociale en général.

(16 h 10)

Selon qu'il s'agit de formation initiale, de perfectionnement et de recyclage, il nous faut reconnaître qu'il s'agit d'études qui pourront être poursuivies selon divers régimes parce que les individus, jeunes comme adultes, auront à concilier divers intérêts pour privilégier tantôt études à temps complet, tantôt études à temps partiel. À cet égard, le cheminement dans un programme d'études adapté aux besoins importe beaucoup plus que le régime d'études privilégié. Les cheminements scolaires possibles doivent être souples et variés et il nous faut nous assurer que les règles administratives n'aient pas d'effets discriminatoires à ce chapitre. Il faut **consé-
quemment** que jeunes et adultes soient reconnus comme des clientèles ayant les mêmes droits. Il faut que les collèges et tout le système éducatif québécois puissent s'adapter beaucoup plus étroitement aux contextes locaux et régionaux. Il faut qu'ils soient capables d'une plus grande souplesse organisationnelle à travers une uniformisation et une simplification des règles inhérentes à la gestion administrative de leurs programmes de formation, de perfectionnement et de recyclage.

En ce sens, et dans la foulée de la vision développée par le gouvernement du Québec en 1984, lors de l'adoption du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, il faut que soit à nouveau affirmé le principe de l'accessibilité du plus grand nombre à des activités de formation de **qualité** relevant de cet ordre d'enseignement et qu'on ouvre plus grandes les portes des collèges à des catégories d'étudiants qui ne pouvaient auparavant s'y inscrire. Pour tirer davantage profit de la coexistence des jeunes et des adultes et décloisonner l'enseignement régulier et l'éducation des adultes, nous croyons pertinent d'explorer l'élargissement des plages horaires.

Notre mémoire ne comporte pas de recom-

mandations particulières sur tous les sujets mentionnés maintenant. Nous nous permettons de suggérer à la commission de nouvelles pistes que nous amèneraient à envisager la qualité et le développement dans un contexte de rareté des ressources.

Décloisonner l'univers des ordres d'enseignement constituerait un énorme pas vers la qualité de la formation. Les grands gagnants seront nos étudiants, pour qui et par qui nous existons. Décloisonner les univers de l'éducation et de l'entreprise. Des liens structurels doivent s'établir pour répondre adéquatement et à temps aux besoins de l'entreprise et des individus et, en corollaire, s'assurer d'une formation technique pertinente, notamment par l'établissement de stages, tant pour nos étudiants que pour nos professeurs.

Décloisonnement des univers à l'intérieur des collèges, à l'intérieur des régions, à l'intérieur du gouvernement et entre les gouvernements. La duplication et les chevauchements coûtent très cher. En avons-nous encore les moyens? Nous croyons que l'efficacité et l'efficience nous concernent. En conséquence, avant de taxer encore plus ou de faire payer les retardataires ou avant de limiter l'accessibilité, un très consciencieux et honnête exercice s'impose avec force. Cet exercice permettrait à la fois l'élimination des chevauchements et le **maillage** entre les organismes sociaux et économiques d'une région.

Permettez-moi ici de citer Joseph Kelada: «La qualité n'est pas l'effet du hasard. Elle doit être planifiée, organisée, dirigée, contrôlée et assurée.» Changeons nos façons de voir, changeons nos paradigmes. On ne peut plus jouer à chacun pour soi. Notre intérêt collectif est bien supérieur à nos préoccupations individuelles. C'est en regroupant nos forces, nos expertises, nos ressources, que nous créerons un futur prospère. C'est aussi en reconnaissant que notre province est égale à la somme de ses régions et qu'elle a la force de sa région la plus faible. Sa prospérité passe donc par celle de chacune de ses régions qui, à leur tour, ne la devront qu'à leur propre volonté, leur propre prise en charge. Comme partenaire de sa région, le cégep doit s'adapter et évoluer au rythme du développement de celle-ci et disposer, en conséquence, de l'autonomie nécessaire.

M. Michel.

M. Michel (Jean-Raymond): Merci beaucoup. Mesdames, messieurs, à titre de gestionnaire, je peux vous assurer que l'entreprise se mesure quotidiennement à la concurrence, et, dans ce contexte, elle doit demeurer hautement **compé-**
titive. Elle doit revoir constamment ses orientations et s'adapter rapidement aux changements. Les relations d'affaires établies aujourd'hui sous le signe du partenariat concernent nécessairement un client et un fournisseur qui conviennent

mutuellement d'une entente claire, et ce, peu importe la nature des biens ou des services qui sont **transigés**. Or, l'atout majeur de l'entreprise dans sa quête de compétitivité réside en une main-d'oeuvre qualifiée, capable d'initiative, capable de créativité, mais surtout, et je répète, surtout capable de s'adapter rapidement aux changements qui sont dictés par l'environnement de plus en plus compétitif qui compose notre réalité de tous les jours.

C'est ici qu'entre en scène le cégep. S'il est à l'écoute de la communauté du **Centre-de-la-Mauricie**, s'il est capable de réagir rapidement, s'il peut s'ajuster efficacement aux attentes de ses partenaires, le cégep de Shawinigan représente alors un outil puissant de développement économique et social pour la région. Ainsi, pour consolider son profil de partenaire, le cégep doit disposer de la latitude nécessaire afin d'évoluer au rythme de ses partenaires. Dans cet esprit, notre région possède un **historique** industriel bien à elle et une population qui est déjà très sensible à la réalité ou aux réalités, aux impératifs de l'entreprise. Incidemment, notre relève démontre un vif intérêt pour la technologie. La preuve, le pourcentage élevé d'inscriptions au secteur professionnel chez les étudiants de notre cégep, soit 50 % comparativement à 30 % en moyenne au Québec. On a donc un terrain propice. Il nous faut le cultiver, cependant, par un mariage beaucoup plus serré entre le marché du travail et le cégep.

Il ne **fait** aucun doute qu'un cégep comme le nôtre, dans notre contexte régional, peut et doit favoriser le développement économique. Il peut et doit constituer un facteur d'attraction pour les investissements et la localisation d'entreprises. Pour jouer pleinement son rôle, notre cégep doit avoir une agilité et une flexibilité lui permettant de s'adapter au contexte régional, voire même être à **l'avant-garde** du changement. Cette institution possède un riche potentiel qui, une fois stimulé par l'apport des intervenants du milieu socio-économique, en fait un agent de changement dynamique pour sa communauté. À l'opposé, un partenaire rigide verrait son utilité diminuer rapidement.

Alors, en somme, pour qu'une entreprise puisse s'implanter et se développer, elle a d'abord besoin d'un personnel qualifié, et un rôle de premier plan appartient au cégep. Il ne peut l'assumer, cependant, que s'il est aussi agile et flexible que ses partenaires. Merci.

Mme Bonicalzi: Je m'excuse. Notre allocution sera complétée par celle de M. le préfet, M. Bouchard.

M. Bouchard (Pierre): Merci. Mesdames, messieurs, pour que la décentralisation rejoigne les objectifs visés par le gouvernement, soit le développement en fonction des spécificités régionales, il lui faut s'assurer que la région

dispose pour ce faire, non seulement des ressources et des pouvoirs mais aussi des outils. Pour nous, le cégep constitue justement un outil important de développement régional. Ainsi, l'exercice actuellement en cours concernant l'avenir de l'enseignement collégial nous préoccupe.

Nous souhaitons donc aujourd'hui sensibiliser les membres de la commission au rôle primordial que joue le cégep de Shawinigan dans notre collectivité. Notre collège dessert une région qui, économiquement, faut-il le rappeler, a connu plus que sa part de difficultés au cours de la dernière décennie. Notons, entre autres, les effets de la nationalisation de l'électricité, la quasi-disparition de notre industrie pétrochimique et, plus récemment, la crise dans l'industrie du papier.

Pour surmonter ces épreuves et pour freiner l'exode de nos jeunes, il est impérieux de regrouper nos forces et de consentir à tous les efforts afin de s'engager résolument dans la voie du développement. Le cégep de Shawinigan est une force dans son milieu. Avec les années, il a su devenir la source à laquelle la région s'approvisionne continuellement. Que ce soit par son association à des projets et à des événements socio-économiques majeurs, par des programmes adaptés aux besoins de notre **main-d'oeuvre**, par l'accès à ses installations ou par l'implication de son personnel dans les organismes du milieu, le cégep est un partenaire engagé et de première importance.

Un autre aspect qui ne doit pas être sous-estimé réside dans l'attachement de la population d'une région à son collège. Seule institution d'enseignement supérieur dans son milieu, celle-ci représente un apport social et économique de premier ordre. Même si, de toute évidence, le rôle que joue actuellement le cégep en région est considéré comme primordial, il n'en demeure pas moins qu'il nous apparaît nécessaire que l'on procède à un remodelage qui soit mieux adapté à la réalité d'aujourd'hui. Ainsi, nous appuyons fortement la recommandation de notre collège dans sa recherche d'une autonomie lui permettant de mieux se mouler aux caractéristiques régionales et de s'engager avec nous dans de nouveaux axes de développement. Dans ce contexte, la formation professionnelle nous intéresse particulièrement.

(16 h 20)

Nous avons, depuis un certain temps déjà, dans notre région, cessé de nous apitoyer sur notre sort. C'est ainsi qu'avec l'arrivée des municipalités régionales de comté plusieurs projets de prise en charge et de mise en commun des ressources ont été réalisés. Un des plus récents est la formation d'une régie intermunicipale de gestion des déchets qui regroupe plus de 40 municipalités, dont la démarche impressionnait l'actuel ministre des Affaires municipales, M. Ryan. Notre tout dernier projet, lui, concerne la

mise sur pied d'une corporation de développement couvrant tous les secteurs de l'activité économique de notre milieu. Celle-ci serait prise en charge, d'où son originalité, autant par nos populations rurales qu'urbaines sur le territoire de la municipalité régionale de comté du **Centre-de-la-Mauricie**.

Vous comprendrez sûrement l'intérêt que nous portons à la présente démarche, car nous avons besoin de ce partenaire qu'est le collège de Shawinigan. Nous devons pouvoir compter sur un cégep impliqué dans son milieu et dont les décisions sont fonction de son milieu. Les cégeps sont des moteurs de développement régional, et celui de Shawinigan représente pour nous un des principaux outils de décentralisation. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. le préfet. Alors, vous êtes des gens disciplinés. Vos 20 minutes sont respectées, à la seconde près. Mme la ministre, vous avez la parole.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je voudrais souhaiter la bienvenue, je dirais, à tout le milieu de Shawinigan. Je vois les nombreux appuis que vous avez obtenus dans votre milieu et cette importante délégation aujourd'hui. Je suis heureuse de contaster que le milieu supporte, donc, le cégep de Shawinigan. J'aurais quelques questions parce que j'ai vu que dans votre mémoire vous abordiez un éventail très large, n'est-ce pas, de questions. Peut-être, essayer d'en pointer quelques-unes pour nous éclairer davantage sur les décisions que nous aurons aussi à prendre en postcommission.

Me **Beaumier**, vous êtes le président du conseil d'administration du cégep de Shawinigan. Je dois vous dire qu'à mon point de vue vous avez fait un très bon choix dans celui de votre dernière directrice générale que vous avez choisie au niveau du cégep. On voit le dynamisme de Mme Bonicalzi, qu'elle a imprégné au cégep depuis quelques mois seulement. Mais je veux vous poser des questions plus particulières comme président du conseil d'administration, parce que vous me faites des recommandations à la page 28 de votre mémoire. Vous me parlez d'abord de la composition du conseil d'administration. Ce sera ma première question pour vous, M. **Beaumier**. Pourquoi nous recommandez-vous que la majorité au conseil d'administration soit détenue par les membres provenant de l'extérieur du collège?

M. Beaumier: D'abord, Mme la ministre, je dois vous remercier du jugement qu'on a manifesté en choisissant Mme Bonicalzi. Ça vous retourne puisque, nous, les membres du conseil d'administration, on est nommés par la ministre.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Beaumier: Lorsque nous parlons d'aug-

mentation des membres de l'extérieur au conseil d'administration, c'est en vue d'assurer une plus grande crédibilité du système, et les gens de l'extérieur doivent s'impliquer dans le **développement** de notre collège. Il faut impliquer les gens de différents métiers, de différentes couches de la société, et ils doivent être répartis également dans **l'ensemble** du territoire et être invités en fonction de leur **expérience** qui est très diversifiée. C'est le premier but. La composition de notre conseil d'administration: évidemment, H est composé conformément à la loi des collèges, mais vous remarquerez que sur 20 personnes H y en a 10 qui viennent de l'extérieur et H y en a 10 de l'intérieur.

Mme Robillard: Quel serait le meilleur équilibre, selon vous, Me Beaumier entre l'extérieur et l'intérieur?

M. Beaumier: En ce qui concerne l'équilibre, j'aimerais l'expliquer de la façon suivante: il est entendu que in **medio** stat virtus, **dit-on**, 50-50. Celui qui décide, c'est le président.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Beaumier: Mais, au-delà de ces choses, je pense que le meilleur équilibre, c'est lorsque je regarde l'application de l'article 12, ou lorsqu'on vient à décider des choses importantes où on a appliqué notre article 12 où il y a plusieurs personnes qui ne votent pas. On remarque qu'on a diminué la décision quant au nombre de personnes qui y participent. Ici, c'est juste ou divisé. Il n'y a pas grand personne qui a manifesté sa volonté. Moi, je pense que cette diversification, cette augmentation nous permettrait, au moins, de prendre des décisions, souvent, qui ne sont pas prises seulement par cinq personnes mais par un plus grand nombre, parce qu'il faut comprendre que sur un conseil d'administration de 20 personnes, c'est un peu comme un **conventum**, des fois il y en a qui sont absents.

Mme Robillard: Me Beaumier, dans la même page, avant vos recommandations, vous nous indiquez que les postes de direction générale et de direction des services pédagogiques sont des postes électifs, entre guillemets, et que cette façon de faire devra être modifiée. Qu'est-ce à dire? Êtes-vous en train de me dire que votre D.G. a été élu dans le collège?

M. Beaumier: Notre D.G. a été choisi, **mais** il faut comprendre qu'il a été indirectement élu. Lorsqu'on fait un choix, il y a quelqu'un qui vote et puis... Mais il a été choisi, effectivement.

Mme Robillard: Donc, quand vous me dites, ici: Cette façon de faire devra être modifiée, que voulez-vous me **dire**?

M. Beaumier: J'aimerais que Mme la directrice générale vous souligne quelle est l'appréhension qu'elle a sur cet aspect.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Bonicalzi: Nous estimons que l'ensemble... Dans un contexte d'évaluation, en fin de compte, les postes détenus, quels qu'ils soient, ou les personnes qui détiennent ces postes-là doivent recevoir une évaluation de leur rendement, de leur performance. Il doit en être de même de la directrice générale ou du directeur général, des directeurs ou des directrices des services pédagogiques et aussi des autres directions, autrement, ça risque d'être de la politique plus souvent qu'autrement. Je n'ai rien contre la politique, loin de là, au contraire, mais dans le cadre de la gestion d'un collège, avec le contexte dans lequel on s'engage, estime-t-on, pour les années futures, avec l'autonomie qu'on demande, les responsabilités, par conséquent, qui doivent être prises en charge par les collègues et leurs directions, je pense qu'il faut assurer aux directeurs généraux et aux directrices générales, et aux directeurs et directrices des services pédagogiques, une continuité mais une continuité dans un contexte d'évaluation.

Mme Robillard: Me Beaumier, je reviens à vous. Vous savez sûrement que, selon la Loi sur les collèges, le poste de directeur général comme tel, quand vous nommez quelqu'un, c'est pour un mandat, la plupart du temps entre 3 et 5 ans, mais qu'il n'y a aucune limite dans la loi actuelle au renouvellement. Ça veut dire que de cinq ans en cinq ans, vous pouvez évaluer votre directeur général et le renommer à nouveau, de sorte qu'on va retrouver parfois, dans certains collèges, la même personne qui occupe le même poste de D.G. depuis 20 ans. Est-ce que vous avez une recommandation spécifique à me faire à ce sujet, sachant que dans d'autres types d'organisations, parfois, on permet des renouvellements pour une fois? Donc, quelqu'un est nommé pour 5 ans, on le renouvelle une fois - 10 ans - mais, après ça, ce n'est plus possible de renouveler. Que penseriez-vous d'une limite au renouvellement d'un poste de D.G.?

M. Beaumier: Mme la ministre, ce problème ne nous a jamais été soulevé, chez nous, puisque nous avons toujours accordé des mandats plus longs que n'ont duré les directeurs généraux.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Beaumier: Ils nous quittaient avant parce que le passage au cégep, ça leur donnait encore de l'idéal: ils cherchaient davantage à avoir toujours plus et qu'ils s'orientaient dans d'autres sphères.
(16 h 30)

Mme Robillard: C'est un message pour vous ça, Mme la directrice.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Beaumier: Ce n'est pas un message, c'est un défi.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Robillard: Parfait, Me Beaumier. M. Michel, j'aurais une question pour vous. Dans votre exposé, au contraire de M. Bouchard, qui était très affirmatif en disant: On a besoin du cégep dans notre développement régional, on y croit, j'avais l'impression que votre exposé était beaucoup au conditionnel: Si telle affaire, si telle affaire, si plus de flexibilité, oui, nous, les gens de l'industrie, nous voulons être partenaires. Est-ce que je vous ai bien saisi et est-ce à dire que vous trouvez présentement qu'il y a des choses à modifier, de votre point de vue?

M. Michel: Le travail qu'on a fait du côté de l'industrie est réellement orienté vers le futur. Notre perception, et j'espère l'avoir dégagée clairement dans ma partie de la présentation, c'est qu'on fait face à de la compétition et à de la concurrence, qu'on doit s'adapter rapidement, qu'un partenaire important pour nous aider est le cégep, dans la mesure où il peut nous suivre. Et, pour valser, ça prend deux personnes. Ça se fait aussi en groupe, mais il faut aller à peu près à la même vitesse.

Mme Robillard: Est-ce que vous trouvez que votre cégep valse avec vous?

M. Michel: Présentement, oui, mais il va devoir accélérer la cadence, ou il ne pourra pas suivre.

Mme Robillard: Mais pourquoi vous trouvez que le cégep ne va pas encore assez vite avec vous, là? Qu'est-ce que vous identifiez comme problèmes principaux?

M. Michel: Je n'identifie aucun problème majeur présentement, mais, quand on regarde le futur, on s'aperçoit que, nous, on doit bouger très rapidement et que le cégep, s'il veut rester avec nous - et il doit, à notre sens, rester avec nous et nous aider - il va falloir qu'il puisse nous suivre. O.K.? Je ne peux pas vous dire à quelle vitesse on va bouger dans deux ans. Je peux simplement vous dire que ça va être plus rapidement que présentement.

Mme Robillard: C'est peut-être pour ça que Mme la directrice générale demandait plus d'autonomie. J'ai l'impression qu'il y a un lien direct avec cette demande-là.

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

M. Gendron: Oui. Je suis très heureux, comme membre de cette commission, d'accueillir les gens - parce qu'on sent que c'est un collectif - du cégep de Shawinigan. Lorsque vous pouvez être appuyés d'une trentaine d'organismes qui ont senti le besoin de vous faire savoir haut et fort, avec du contenu, qu'ils appuyaient la démarche et votre mémoire, bien, il me semble qu'on a une preuve là, évidente, que vous jouez un rôle important, au moins auprès de tous ceux qui ont réclamé que les collèges puissent rayonner davantage dans la collectivité locale ou régionale. Alors, chez vous ça semble être bien acquis.

Je sais aussi quelle est l'importance des collèges dans les régions du Québec, pour faire partie de l'une d'elles. C'est une institution sur laquelle beaucoup d'intervenants comptent, avec raison, parce que la masse critique dans les régions n'est quand même pas illimitée. Et, lorsqu'on peut compter sur des ressources qualifiées comme souvent on en trouve à l'université et au collège, bien, on veut maximiser les retombées, et vous faites bien.

Un collège qui arrive avec un mémoire qui fait 40 et quelques recommandations - vous avez 43 recommandations bien précises - on ne peut pas dire qu'il n'a pas fait, en tout cas, un travail d'analyse, puis assez sérieux. Alors, je vais aller tout de suite aux échanges pour maximiser l'impact de votre présence.

Vous avez, à certains égards, normalement repris les grandes questions que les autres prennent, parce que ce n'est pas parce qu'on est en région qu'on ne vibre pas aux mêmes réalités. On vibre même à certaines réalités qui nous commandent d'apporter des changements.

Vous êtes probablement, par exemple, le seul - à moins que je me trompe - qui avait été assez précis, là, concernant le drame de l'harmonisation interordres, entre les ordres d'enseignement. Il y en a plusieurs qui en ont parlé. Ils ont dit: Ça ne marche pas à notre goût, il faudrait faire quelque chose. Vous, vous y allez d'une recommandation: «Nous recommandons que soient créés des comités d'harmonisation interordres afin d'éviter les dédoublements et de favoriser les apprentissages propres à chacun des ordres d'enseignement. D'une part, il y aurait création d'un ordre provincial et, d'autre part, création d'un ordre régional.» Là, je vous avoue que, sur la dernière partie, je devine; je ne comprends pas trop, là. Mais ce n'est pas important. Ce qui est important, c'est la question, d'après moi. Comment vous voyez le fonctionnement de ce comité interordres? Qui en ferait partie? Et, est-ce que ce n'est pas encore quelque chose là qui risque d'alourdir? Parce qu'en termes plus clairs, dans votre milieu, vous savez très bien ce qui ne va pas. Qu'est-ce qui

vous a empêchés, au lieu de faire une recommandation comme ça, de poser le geste qui aurait été requis entre l'ordre d'enseignement secondaire, d'où originent bien des problèmes au collégial, et votre collégial? **Qu'est-ce** qui vous a empêchés de mettre une petite structure faible, bien structurée, bien organisée, puis dire: Ça, ça ne marche pas, ça ne marche pas, ça ne marche pas. Ça, on le corrige, ça, on le **corrige** parce que ça relève de nous, puis ça, on n'est pas capable de le corriger parce que ça relève d'elle - «elle» au sens institutionnel. C'est ma première question, Mme la directrice.

Mme Bonicalzi: J'aimerais laisser la parole à M. Gilbert, directeur des services pédagogiques.

M. Gilbert (Jacques): Pour répondre à la question, il y a **peut-être** un élément de contexte qu'il faut préciser. Si ça laisse entendre qu'effectivement on n'a pas pris, au cours des années passées, les moyens pour mettre une structure, même légère, en place pour assurer cette harmonisation interordres, je pense que ça s'explique aisément. À toutes fins pratiques, le collège recueillait des admissions, recevait des étudiants qui provenaient, en grande partie, d'une seule commission scolaire. De sorte que, dans l'informel, on était capable d'assurer les échanges qui permettaient de faire en sorte que cette harmonisation-là puisse être assurée, ne serait-ce que **minimalement**.

Au moment où on rédige une recommandation comme **celle-là**, il faut savoir que dans notre région, au niveau secondaire, on est en train de vivre l'intégration. Et, pour le collège, à ce moment-là, ça voudrait dire que ces préoccupations d'harmonisation là devront... On devra apporter une attention particulière à ce type de préoccupations là parce qu'on aura dorénavant à composer avec des élèves qui nous proviendront de trois commissions scolaires différentes. Et, dans ce contexte-là, à ce moment-là, on devra peut-être penser en termes de structure qui aura un caractère un peu plus formel que ce qui nous a permis de maintenir les échanges avec nos intervenants du milieu secondaire jusqu'à maintenant.

Maintenant, l'importance d'assurer cette **harmonisation-là** et la façon dont on peut la faire et qu'il faut développer, il faut qu'on **ait** un cadre qui puisse nous permettre effectivement, qui nous fournisse la largeur pour **développer** ce type d'intervention là. C'est dans le sens de pouvoir mieux suivre de quelle façon est assurée la préparation des étudiants qui arriveront au collège ou au niveau secondaire, que ce soit dans certaines disciplines en particulier, sur quel type de clientèle on va pouvoir compter, de telle sorte qu'à partir du moment où on est en mesure d'identifier, pour certains programmes, en particulier ceux qui sont offerts au collège et qui imposent des préalables du secondaire,

d'anticiper les besoins, on pourrait offrir, mettre au point des cours de mise à niveau que pourrait assumer le collège, pour permettre de donner un accès qui soit le plus large possible à l'ensemble des programmes, pour l'ensemble des étudiants qui nous proviennent du secondaire.

M. Gendron: Un peu dans le même sens, pas sur le même sujet, mais dans les recommandations, lorsque je regarde votre recommandation 4, rapidement là... Je veux dire la 4, moi, elle ne me fait pas problème. Vous dites: «Nous recommandons que les cégeps jouissent d'une plus grande autonomie locale. Celle-ci sera accompagnée de mécanismes... » Bon, parfait. Mais quand je la regarde, la 4, avec la 15, la recommandation 15, la 17, la 21, la 25, la 34, là, j'ai des problèmes. Parce que je dis... Puis là je ne les prendrai pas toutes, mais regardez la 15: «Nous recommandons que le MESS valorise l'enseignement technique auprès des jeunes, des adultes et des employeurs. » Pourquoi vous ne le faites pas? Puis quand je dis ça... Non, non, mais, c'est clair. Je veux dire... Qu'est-ce qui vous en empêche? Ce n'est pas péjoratif à vous, là, mais je veux dire, moi, je ne peux pas être d'accord avec une recommandation qui dit, à 4: Donne-moi plus d'autonomie, puis pour sept autres recommandations, où il me semble que vous êtes toujours dans votre champ de juridiction, en plein dans votre compétence, vous dites au MESS: Tu devrais faire ci, tu devrais faire ça, tu devrais faire ça. (16 h 40)

Alors, j'en fais juste quelques-unes, moi. À 15, je ne vois pas pourquoi... Que le MESS le fasse, ça va donner probablement où on en est. Et ce n'est pas péjoratif, c'est une réalité. Qui est avec votre milieu, votre gang, puis tout ça? C'est vous autres, le cégep. Regardez tous les gens qui vous appuient. Il y a 30 organismes qui appuient et qui supportent le collège. Si votre collège décidait de faire de la formation technique une valorisation sans précédent, vous avez 30 organismes qui se multiplient sur votre terrain pour dire aux jeunes: Ça va faire, il faut dorénavant choisir davantage la formation technique plutôt que la formation générale, pensez-vous que ça ne serait pas 500 fois meilleur que de faire une recommandation et dire au MESS: Tu feras une messe, tu chanteras une messe là-dessus ou quelque chose? Là, volontairement, je fais un jeu de mots.

17, «Nous recommandons que des activités formelles d'exploration soient mises en place afin d'assurer aux élèves toute l'aide nécessaire à leur orientation de carrière. » Il me semble que vous êtes capables de gérer ça.

21, je pense que c'était la plus... «Nous recommandons que le MESS accentue la promotion de la réussite scolaire. » Vous êtes bien mieux placés que lui. Alors, j'aimerais ça que vous me donniez des indications. Pourquoi, là-

dessus, vous n'avez pas convenu de faire un petit plus avec vos intervenants du milieu?

Mme Bonicalzi: M. Gilbert se fera à nouveau un plaisir de répondre à vos questions, M. Gendron.

M. Gilbert: On en fait des choses dans ce sens-là, mais on a aussi des moyens limités pour les faire. Et ça, je pense que, effectivement, quand on réclame plus d'autonomie, ça peut nous donner plus de largeur pour le faire, mais il y a aussi le souci de pouvoir disposer des moyens pour pouvoir le faire de façon adéquate, que ce soit en termes d'information au secondaire, comme l'opération d'information au secondaire qu'on veut conduire, ou dans un autre ordre d'idées.

Il y a un élément qu'il m'apparaît aussi important de souligner, quand on fait référence à la recommandation 21: accentuer la promotion de la réussite scolaire. À cet égard-là, je dois dire qu'au cours des dernières années je pense que le collège de Shawinigan peut prétendre qu'il a vraiment utilisé à peu près toute la largeur dont il pouvait disposer, les moyens dont il pouvait disposer, pour faire la promotion de la réussite scolaire et mettre en place des mesures qui soient les plus susceptibles de susciter, de provoquer cette réussite scolaire là. Juste pour les énoncer, si on veut qu'on élabore davantage, on pourra le faire.

Depuis quelques années, en particulier depuis le moment de la dernière signature de la convention collective, il est alloué au collège un quantum de ressources qui est dédié à l'encadrement des étudiants de collège I. Alors, on s'est utilisé ces ressources-là pour mettre en place du tutorat. Le quantum de ressources ne nous permettait pas de le faire pour l'ensemble de nos programmes. On a identifié les programmes où, effectivement, on retrouvait davantage d'étudiants dits à risque. On a choisi ces programmes-là pour mettre en place, dans ces programmes-là, des mesures de tutorat tout au long de la première session que suit l'étudiant en arrivant au collège.

De la même façon, pour favoriser l'intégration des nouveaux étudiants au collège, il a été mis en place, depuis quelques années, un programme de parrainage, de pairs aidants, où les étudiants de collège II et collège III sont parrainés à des étudiants de collège I pour favoriser cette intégration-là.

Je veux le souligner dans ce contexte-là aussi, mais je pense que tout le monde est conscient des problèmes au niveau de la langue. On a profité des ressources qui nous étaient consenties dans le cadre du programme du ministre mis à la disposition des collèges pour l'amélioration du français. Ça nous a permis d'implanter un centre d'aide en français. Dans ce sens-là, on a utilisé, encore une fois, toute la

largeur des possibilités qui étaient les nôtres pour offrir aux étudiants qui en avaient le plus besoin un cours de français correctif. On a mis en place, dans cette **perspective-là**, un test à l'admission. L'an dernier, on a révisé la séquence des cours obligatoires de français qui est appliquée depuis septembre et qui fait en sorte que, dorénavant, dans notre séquence de cours obligatoires de français, tous les étudiants doivent suivre un cours de français écrit, à la première session.

M. Gendron: Bravo pour ces initiatives. Merci. C'est parce que pour des raisons de temps, j'aimerais aborder d'autres sujets, si vous n'avez pas d'objection.

M. Gilbert: Ça va.

M. Gendron: Bravo pour celles que vous avez faites. Donc, vous me dites: Si on avait plus d'autonomie, on en ferait plus avec les moyens, bien sûr. C'est ce que je comprends. Vous recommandez que la formation générale comporte l'enseignement d'une langue autre que la langue d'enseignement. Moi, je trouve que c'est une recommandation pertinente, mais j'aimerais vous entendre sur la révision de l'ensemble des contenus de la formation de base. Est-ce que vous avez une opinion sur la philosophie et l'éducation physique? Est-ce qu'on maintient ces cours dans le tronc commun de formation de base? Si oui, on les maintient dans la forme actuelle ou on les réduit en nombre d'unités de cours? Avez-vous une opinion là-dessus, parce que vous n'en avez pas parlé dans votre mémoire, puis c'est des questions qu'on va devoir trancher, parce que tout le monde en parle. Avez-vous un avis là-dessus, comme cégep de région?

Mme Bonicalzi: On n'a pas abordé la question comme ça. Il n'y a pas de recommandation dans le mémoire, volontairement, parce qu'il y a du travail à faire avant de... En tout cas, nous, on considérerait qu'on avait du travail à faire avant d'arriver à de telles conclusions. Cependant, en ce qui concerne la formation générale, nos positions sont extrêmement proches, pour ne pas dire identiques à celles de notre Fédération, la **Fédération** des cégeps. Et il nous apparaît évident que la formation générale doit être solide et porter sur un ensemble de champs, quelle que soit la filière.

Par ailleurs, il y a quand même une autre partie de cette formation, mais je pense qu'il y a un certain nombre de thèmes ou de champs dont on parle qui pourraient être identiques également. Cependant, il y a une autre partie qui touche la formation générale qui serait laissée libre au collège et, évidemment, le collège, à ce moment-là, aurait à choisir la manière, le moyen qu'il prendrait pour atteindre les objectifs qui

sont visés. L'éducation physique et la philosophie sont des moyens pour atteindre des objectifs. Il y a du travail à faire avant d'arriver à une conclusion.

M. Gendron: Et sur les stages, vous avez recommandé que le MESS et les collèges intègrent à tous les programmes de formation professionnelle des formules de modèle coopératif. Je veux savoir. Est-ce que vous avez évalué la possibilité que ce soit fait? Parce que je ne vois pas ça bien, bien **facile**. Puisque vous en faites la recommandation, je suppose que vous l'avez évaluée. Alors, je reprends. «Nous recommandons que le MESS et les collèges intègrent à tous les programmes de formation professionnelle des formules de modèle coopératif.» J'ai de la misère à voir la faisabilité de cette recommandation, mais c'est **peut-être** moi qui ne vois pas assez large. Alors...

Une voix:...

M. Gendron: Non, là, je suis dans les recommandations. Alors, allez **donc!** J'aime mieux me fier à vous, Mme la directrice, qu'aux autoroutes de **Rimouski!**

Mme Bonicalzi: Comme collègue, on est déjà engagé dans un projet de modèle coopératif. Ce n'est pas simple, mais on **croit** que ça se fait puisque nous sommes en train de le faire. C'est bien sûr que nous n'avions pas les ressources pour avoir été capables d'évaluer chacune des recommandations dans le détail en termes d'argent, en termes techniques. On n'a pas ces moyens-là, c'est sûr. Cependant, on s'est permis dans notre mémoire d'aller jusqu'au bout d'une pensée, et la question des stages coopératifs apparaît comme un idéal à atteindre. Et j'en profite pour dire que, dans notre société, quand on parle du seuil minimal, il faudrait aussi mettre en opposition un **idéal** à atteindre. Ça commence à nous tanner un peu de ne parler que de seuils minimaux. Je ne suis pas sûre qu'on va aller très loin comme société si on en reste là.

Je reviens à cette question des stages coopératifs. Nous sommes à en implanter en informatique, d'autres collèges l'ont fait dans d'autres programmes et certains collèges sont assez avancés, c'est-à-dire qu'ils ont deux ou trois expériences. C'est sûr que ça prend énormément d'investissements, mais c'est **peut-être** à ce **prix-là** aussi qu'on va aller chercher la complicité avec l'entreprise. Il y a énormément d'avantages. L'entreprise aime bien que nos programmes s'ajustent à ses besoins. C'en est une belle façon aussi, mais il y a du travail à faire. Mais je pense que ça se fait, et nous pensons que ça se fait.

M. Gendron: Merci beaucoup, c'est précis comme commentaires. Une dernière question dans

le temps qui m'est imparti. M. le président du conseil d'administration, M. **Dupuis**, vous avez suggéré, comme d'autres... Il y en a plusieurs qui ont suggéré de modifier la loi des collèges pour permettre que la composition des conseils d'administration soit à majorité de gens de l'extérieur...

Une voix: M. **Beaumier**.

(16 h 50)

M. Gendron: M. **Beaumier**, excusez-moi. M. **Beaumier**. Alors, la question que je vous pose, c'est: Est-ce que vous voyez juste des avantages, vous, à cette recommandation-là? Parce que, moi, je vois des inconvénients, là, mais avant de les énoncer j'aimerais que vous me résumiez les deux, trois avantages que vous voyez à ce qu'il y ait une composition qui provienne davantage de gens de l'extérieur. Essentiellement, qu'est-ce qui vous guide quand vous tenez à cette recommandation? Et, par votre réponse, j'aimerais que vous m'indiquiez, sur base annuelle, c'est quoi le taux de présence des gens de l'extérieur. À grande majorité, à chaque réunion du C.A. du collège, ils sont là, ou il y en a 20 %, 30 %, 40 %, 50 %? Sur l'assiduité.

M. **Beaumier**: D'abord, l'avantage, ce serait justement d'assurer une transparence vis-à-vis du public. Plus il y aura de gens de l'extérieur... Ces gens-là, comme on les a choisis un peu partout dans la région et qu'ils viennent de diverses couches de la société, à ce moment-là, ils retournent chez eux et ils sont capables de montrer l'image du cégep selon l'image vraie.

En ce qui concerne la présence des gens de l'extérieur, sans être capable de vous dire d'une façon précise quelle est la proportion, je dois vous mentionner qu'on a une très bonne proportion. On peut dire que, en règle générale, sur 10 personnes venant de l'extérieur, si à chaque conseil d'administration il en manque 2, c'est tout. Alors, je ne sais pas, là, pour quoi vous mentionnez la présence, mais, lorsqu'il en manque peu comme ça, ça dénote quand même un intérêt de la part du public à venir participer au développement du cégep, au développement de la région, et on voudrait en avoir davantage, justement pour diversifier.

Tantôt, quand on parlait du cégep de Shawinigan, ce n'est pas le cégep de la ville de Shawinigan. C'est une région. Je pense que, si on veut faire participer notre région, il faut être capable d'aller en chercher, d'en puiser un peu partout, et il est normal qu'on en ait un peu plus.

M. Gendron: Merci.

La Présidente (Mme **Hovington**): Merci beaucoup, M. **Beaumier**.

Pour reconnaître le député de Saint-Maurice, j'ai besoin du consentement de tous les

membres de la commission, parce qu'il n'est pas membre de la commission de l'éducation. Est-ce que vous consentez à ce qu'il prenne la parole?

M. **Gendron**: Moi, j'hésite un peu, compte tenu de ce que vous avez dit avant qu'il prenne la parole.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. **Gendron**: Mais vous connaissez ma **bonhomie** habituelle, il n'y a pas de problème.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme **Hovington**): Alors, M. le député de Saint-Maurice, vous avez la parole.

M. **Lemire**: Merci beaucoup, Mme la Présidente. Merci, M. le critique de l'Opposition.

La Présidente (Mme **Hovington**): Employez-la à bon escient.

M. **Lemire**: Tout d'abord, permettez-moi, Mme la Présidente, de remercier... C'est peut-être le mot qu'il faut employer, parce qu'il y a beaucoup d'intervenants qui se sont déplacés aujourd'hui du **Centre-de-la-Mauricie**. Et je vois ici des personnes qui ont pris le temps d'accompagner toute la direction de notre cégep, le conseil d'administration, pour venir devant la commission déposer un mémoire. Après l'avoir regardé et regardé à plusieurs reprises - et il a été analysé par le personnel du ministère de Mme la ministre, ce qui m'a permis d'analyser davantage et de comprendre mieux le mémoire qui a été présenté - je peux vous dire que c'est un mémoire qui touche à beaucoup de choses, et je pourrais même dire que c'est un mémoire qui est très ambitieux.

Je voudrais vous poser une question, celle qui me touche **peut-être** un petit peu plus. Je comprends qu'on est dans une **période**, depuis quelques années, de sensibilisation chez nous. On pourrait peut-être employer le mot «conscientisation». Il faut performer davantage pour rester avec une qualité et une compétitivité, pour rester - c'est les mots que je devrais peut-être employer - en vie, parce qu'on est tout de même à 30 kilomètres de 2 collèges et qu'on est un cégep de région, un collège de région. Mais il y a des collèges de région qui sont à 60 milles d'autres collèges. Mais, avec les distances et l'analyse qu'on en fait, je remarque que vous voulez appliquer chez nous la qualité totale. Comment? C'est peut-être une question qui est difficile un peu, mais comment allez-vous faire?

Mme **Bonicalzi**: J'ai envie de vous dire que ce que nous faisons - parce que nous sommes engagés dans ce processus depuis le début de la

session d'automne - je suis très consciente que c'est extrêmement particulier. Je crois que nous sommes le seul collège du réseau à être engagé dans cette voie-là. Je dois vous dire que notre service d'intervention sur mesure, qui est une composante de l'éducation des adultes, a une réputation provinciale en regard de sa qualité de formation dans le domaine de la qualité totale et qu'il intervient à travers la province dans toutes sortes d'entreprises et implante la qualité totale ailleurs. Alors, moi, ça ne me tentait pas d'être un cordonnier mal chaussé. J'ai donc invité le service d'intervention sur mesure, que j'appelle ma firme préférée... Donc, j'ai trouvé ça de toute beauté que le collège, par ses propres ressources et ses propres capacités, sa propre expertise, l'intègre à l'ensemble de ses composantes. Donc, c'est là-dedans qu'on s'est engagés.

Cependant, il n'y a rien de miraculeux. Ce n'est pas simple. Il faut parler. Il faut convaincre. Il faut mobiliser. Il faut rassembler. Il faut expliquer. Il faut se débattre. Parce que ce n'est pas évident - je m'excuse du terme populaire, mais ça veut vraiment dire ce que je veux dire - ce n'est pas évident que les 130 professeurs et les 75 membres du personnel de soutien vont d'emblée être d'accord avec ça, puis je comprends. Ils ne peuvent pas être d'accord avec ça d'un seul coup. Alors, vous comprendrez qu'il faut parler longtemps, comprendre, faire comprendre et mettre en place tout un processus. Il faut être patient. Mais on aura une longueur d'avance, par exemple. On parle de qualité totale et on est convaincus que c'est la voie dans laquelle nous devrions tous nous engager comme réseau.

M. Lemire: Là-dessus, j'aimerais vous poser d'autres questions, mais, comme j'ai eu un léger privilège, je voudrais tout simplement, en terminant, dire à ceux qui nous écoutent et à la commission que Le Centre-de-la-Mauricie, réellement, est en train de se reprendre en main, et on en a la preuve ici aujourd'hui. Et je termine en félicitant le collège et tout le conseil d'administration, tous les enseignants, du magnifique support qu'ils nous donnent dans les démarches pour nous aider à relancer notre économie et en disant à Mme la ministre que j'espère que vous allez retenir certains passages de ce document pour améliorer le programme des collèges.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. le député de Saint-Maurice. Alors, Mme la ministre, en conclusion.

Mme Robillard: Oui, Mme la présidente. Une petite question supplémentaire, si vous me le permettez, à Mme Bonicalzi.

La Présidente (Mme Hovington): Oui, certainement.

Mme Robillard: Mme Bonicalzi, à la page 18 de votre mémoire, vous nous parlez de formation complémentaire. Vous nous décrivez, donc, dans cette partie, des activités étudiantes parascolaires qui se passent probablement à Shawinigan comme ailleurs, et vous concluez en nous recommandant que nous élaborions des critères pour vous permettre même de donner des crédits - c'est ce que je comprends de la recommandation 18 - de formation à des élèves qui participent à des activités spécifiques.

Pourquoi choisissez-vous cette voie de créditer des activités parascolaires? Je comprends très bien l'objectif des activités parascolaires et je crois moi-même que nos jeunes, parfois, ne sont pas assez impliqués socialement ou dans leur communauté. Donc, que le cégep favorise à cet âge-là une prise de conscience sociale et communautaire chez le jeune, j'en suis, à titre d'objectif poursuivi par le cégep. Je pense, par ailleurs, à certains programmes spécifiques, dont celui du bac international que vous connaissez sûrement, qui exige que le jeune s'implique socialement. Au moins, de mémoire, là, je pense que c'est 150 heures d'implication, mais sans aucun crédit sur le bulletin. Vous, vous faites le choix de me dire: C'est tellement important qu'il faut même le créditer. Pourquoi? (17 heures)

Mme Bonicalzi: D'abord, le terme «crédit» est pris dans un sens extrêmement générique. Il faudrait lire «reconnaître davantage».

Mme Robillard: Ah!

Mme Bonicalzi: Une des façons de le reconnaître serait peut-être justement d'utiliser le concept de reconnaissance d'acquis de formation. C'est une piste. Mais il se passe là des actions extrêmement importantes dans certains domaines d'implication de la vie étudiante, qui ne sont actuellement reconnues d'aucune façon, et ça n'a pas de bon sens, d'après nous. Je ne dis pas qu'il faut reconnaître la participation à un atelier de guitare; ce n'est pas ce que je veux dire. Cependant, quand des étudiants viennent investir, et bénévolement, entre guillemets, des heures et des heures dans le montage d'un spectacle majeur... Par exemple, on a chez nous une tradition absolument fantastique. Ça fait 17 ans, 20 ans même qu'un «pleins feux», qui est une activité de variétés très élaborée, s'organise. C'est devenu une tradition, et les jeunes s'impliquent sur le plan de la technique, sur le plan de la scénographie et à tous égards. Ça serait intéressant que ça soit reconnu.

On n'a pas nécessairement cherché toutes les formules, mais cet aspect de la vie étudiante dans les collèges est laissé pour compte, très souvent. Donc, on souhaite une reconnaissance davantage qu'un crédit, une reconnaissance, et peut-être que - je dis «peut-être» parce qu'on n'a pas fait une recherche vraiment très poussée

là-dessus - la reconnaissance des acquis de formation pourrait être une voie.

Mme Robillard: Je vous remercie. Il me reste à vous remercier, M. le président, de même que toute votre délégation du cégep, messieurs du milieu, M. le préfet, M. Michel, des entreprises. Merci beaucoup d'être venus échanger avec les membres de la commission.

Mme Bonicalzi: Merci de nous avoir reçus, Mme la Présidente, Mme la ministre, MM. et Mmes les députés.

La Présidente (Mme Hovington): Bonsoir, bon retour chez vous, soyez prudents. Merci d'être venus. Au revoir.

J'inviterais maintenant the teachers of English in the English-language colleges à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît.

La commission de l'éducation va reprendre ses travaux. Est-ce que c'est Mme Sally Todd Nelson? C'est vous qui êtes la porte-parole? «Chairman», vous êtes la porte-parole?

Teachers of English in the English-language colleges

Mme Todd Nelson (Sally): I would like to introduce my colleagues that are with me: Aida Cunanan, who teaches at Dawson College, Tom McKendy, who teaches at Marianopolis College, and Marjorie Retzless who teaches at Champlain, Lennoxville.

La Présidente (Mme Hovington): You have 20 minutes.

Mme Todd Nelson: Thank you. I would like to thank you very much for inviting us to speak to the commission, and I would like to say that we are honoured to be here and we are very pleased, indeed, to be able to talk to you about our brief. I also want to make one comment which is that my liability to speak in French is not very good, and so I am going to testify in English and I hope that that will be acceptable. My colleagues here not only are English teachers but they have much better French and they will translate for me if necessary.

I do not intend to read from the brief. What I would like to do is to talk about first our students, and what it is then that we are trying to do to help them and to educate them. And, finally, I will speak briefly about what we think the structures of the cégeps are working well in terms of the educational purpose of the college.

I think it is not a secret that the students frequently are very weak in their preparation in reading and writing. We have been giving a placement test at many of our colleges for many years, and at Dawson we have noticed that with

the new high school English program, the students writing has improved a bit. They are more comfortable with the written word on the page. We have noticed that at the same time the reading scores have been going down dangerously, far down. Forty-nine per cent of Dawson's students that entered this last year read at an eight grade or lower level. The text books that we teach in the colleges are graded 11 to 17 or 18. It is clear that they are having difficulty even reading our text books.

Their background is not the fault of their intelligence or in many cases their motivation, nor do I blame the high schools. I would like to make it clear that I believe very strongly that the problem with the reading and writing skills is a societal problem and that it is difficult for the schools to be able to deal with students who do not read very much on their own, where in the family there is very little conversation about reading or history, or politics. There is a lack of the written word, and there is an increase in being an oral society.
(17 h 10)

I made a comment in the brief which was that if we really want to improve the situation in a long term, we will start trying to have smaller classes in the lowest levels of elementary school, so that we can start them off with a very strong background which will then continue through the years. I think that this is part of the problem with the drop-out rate in high schools and the drop-out rate in colleges.

We have found that there are things we can do to help, and because of the type of colleges that the English colleges are and their traditions, and the way in which we have tried very hard to admit students that we think can improve with our help, we have always had problems that we have tried to find solutions to. We have started with having placement tests, so that we can identify students that are going to have difficulty in reading and writing, and we have then recommended levels of English mother tongue to them that will aid them in starting with help that they need, so that they can pass their other courses at the same time that they are improving their level of English. We have a number of different levels, and in 1984 we added more remedial and writing courses to make it possible to give suitable courses to the students.

It is very important, if you are going to admit students that have certain weaknesses, that you do not have a revolving door, that you do not leave them come in and then fail one more time, that you actually have real hope that you can do something to help them. We think that to some extent there are more things that can be done and we know it.

We are told, in our technology programs, when students graduate from our colleges, that they are extremely well trained in the technology. They are desirable employees, but we are

also told that their ability to write a report, to write business letters, to write clearly and well is not adequate, and so we are deeply concerned about this. The services that we have tried to gradually invent over the last 22 or 23 years are some of the following services.

The placement tests which we have found to be very useful. It is only a beginning screening device. Every English teacher, in the first week of each term, re-test those students to see if they are in the right course. They are sent to course change if they are in the wrong course. In addition to that, at the end of each term, each teacher gives a recommendation to students as to what courses would be suitable for them to take next, so that we keep track of how they are doing.

Among the courses that we have now, we have two very low remedial levels. We have one group of courses, the 106 to 406 courses, which are for students who have not spent their previous five years of high school in an English school. We have another course, a 107 course, which is for students who have been in English schools for the previous five years. We have many different kinds of composition courses and we also have the regular courses.

I want to make it very clear, it is in the Cahier, it has always been one of our important beliefs that every course we teach has an absolute minimum of one third of the teaching time is spent on writing skills, on language skills. We use the literature not only as teaching a common culture in English, but we use it as how to read, how to then use that as models for how to write. We are extremely concerned that there is an integrated approach of the literary text and the writing skills, the thinking skills, the speaking and listening skills, that there is full communication being addressed in every course that we teach. We are aware of the fact that core courses mother tongue do not merely have the component of literature, of common culture, but they are language enhancing courses to make it possible for students to do well in their other courses and do well when they leave the colleges.

We have started learning centres and we have started other programs. We feel very strongly that learning centres are wonderful. We would like to have them throughout the «réseau». We recognize that, because so far we have been paying for them out of our own budgets, they vary a great deal among the English colleges. Sometimes, they are part-time hour paid people, sometimes we can have a fairly large one, as at Dawson where we have four professionals and we have many tutors and we have a secretary and space and computer programs, and so on.

We feel that another thing that we have had to do recently is to have mid-term assessment and sending letters to the students in their homes, telling them how they are doing in each

course, half-way through the term. And the reason for this is with the new full course load policy of many of the English colleges students are finding it difficult to do well. We do not want them to wait until the last week of the term to, shall we say, face the fact that they are in trouble and we ask them to go out to the learning centre. We have the academic advisers meet with them, they go to see their teachers and we try to help them before it is too late.

We have a literacy across the curriculum program that we are very proud of. It is one in which we not only help the teachers by having many conferences and workshops but we also communicate throughout the entire province of Québec and we are able to, therefore, work on reading and writing and literacy by keeping up to date with the latest information, and so on. We do have people who dropped out and who failed and we are not happy about that, but I do want to make one point: We know the students that are going to be at risk; we can tell from the placement test. A student who is in a art's program, a student who has been placed in the 107 course is a student who, if we left them totally alone, 30 % or 40 % of them will drop out within the first term. They simply are not really skilled enough to be able to do it well and they do not have very good study skills.

What we have found is that of that group of at risk students we will be able, with interventions and help, to save about 60 % of them, have them learn a great deal over the first year and by the second year they have caught up with the other stronger students: 40 %, 30 % will drop out and to an extent a certain number of them, I think, should drop out. They are students that are not really in college with motivation that is a personal motivation. They are there because their mother wants them to be there, they are there because their friends are there and, in one way or another, they are not yet motivated enough to be able to do well. It reminds me of the difference when the veterans came back from World War Two. They were magnificent students, and the reason was that they were highly motivated. And I think that motivation is very important for a very small group of these students.

The last thing I am going to say is that a very large number of students, particularly in the career program, are mature students. Recently, for three years very hardly, I was chairman of an interior design program, and about 60 % of the students that I had met were mature students; about 40 % came directly from high school. It was very clear that people in their 40's who have children, who have homes, who have to work, that these create responsibilities that make these programs difficult to manage. I think it would be very good if we could try to work out a way where continuing education and daytime courses could allow for more part-time

studying for certain students. I think that this would be a very good thing.

Now, very quickly, I would like to make just a couple of comments about the English departments and the way they function. It is extremely important to have accountability. It is extremely important to have the responsibility that would allow you to be accountable. We have been very fortunate in the cegep system. I think that it is a unique system and I am very proud indeed to have been a teacher in the cegep system for many years.
(17 h 20)

One of the things that has happened is that the professionalism of teachers has been honoured. They have been able to develop curriculum. They have been able to work within departments, on the provincial committee, to be able to create better circumstances because they are the ones that in the classroom face the situation day by day. We work very hard within departments. We work on curriculum, we evaluate, we hire. We deal with the problems. We try to invent new structures. We try to find better ways of doing things and, therefore, I feel very strongly that the departments are the absolute basis of the college system. The academic councils work very well in the English colleges, very cooperatively. We, as English teachers, have been incredibly fortunate in our dealings with DGEC. We have felt supported. We have had extremely fine people that were the «responsables» that we dealt with and we have felt that the cooperation between the DSPs, between the academic sector deans and our departments and the DGEC committee have been exemplary.

Finally, I would like to say that one of the things that matters to us is that we have developed a number of not only remedial programs but preparatory programs and some of them have worked extremely well. And finally - because I see that my time is up - I would like to say that it is extremely important to try to do something about professional development for teachers that teach in rural or distant colleges. They need to be able to meet with their colleagues. They need to be able to come to meetings and conferences and workshops. They are really constrained, and we feel very strongly that that is something that would help them to become even better teachers as the years go by. Thank you.

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

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je veux vous dire d'abord combien j'ai apprécié, je dirais, la franchise et la transparence des propos qui sont tenus par les enseignants de langue anglaise. Et ce que je comprends, c'est que vous représentez les enseignants de cinq

collèges privés et de six collèges publics. Alors, j'aimerais savoir s'il est de tradition que les professeurs de langue anglaise, qu'ils soient de collèges privés ou publics, travaillent ensemble au niveau de l'amélioration de la pédagogie. Quelles sont vos traditions dans ces domaines-là de collaboration?

Mme Todd Nelson: Oh, yes! Definitely, as you see.

Mme Robillard: You are doing that all the time in all the questions that you...

Mme Todd Nelson: Constantly. I would like to just make one point about that. We work with many levels of education as well. At the provincial committee, we have people - Tom is one of them and there is another - who sit on the programs for the high school English program through the Ministry and one of them on the evaluation committee and one on the curriculum committee. We have people who come to us from the Ministry and we have people from high schools and we work very hard to try to work with the entire community.

Mme Robillard: I see. If I look at your brief, it seems that the situation of the English-speaking students arriving at the college level is... I would say they have the same problems as the French-speaking students with their mother tongue. For some people it is surprising. I think it is not a reality which is very known in Québec and I would like to know if it is a problem of the Québec English-speaking students or if you consider it a North American problem with the mother tongue.

Mme Todd Nelson: I think it is a universal problem. Well, I can tell you that in university teaching, and I taught at McGill before I came to Dawson, if you are going to teach English now, when they hire you, they look on your curriculum vitae not only to see what you are specializing in in terms of English literature, but they also want to know if you can teach writing, if you can teach reading, if you have a specialty that will help, because the very best universities are having difficulty with the ability of students to read and write.

Mme Robillard: I see. And I think that you are proposing also that there should be at least, at least, two literature courses among the four obligatory courses. You say so in your brief, I think, and I want to know more about that proposal. What is the difference with the actual situation?

Mme Todd Nelson: The actual... I am sorry.

Mme Robillard: Yes, you go on.

Mme Todd Nelson: The actual situation is that for almost every student who comes in, they would be expected to take four, you know, regular core courses at the regular college level. But there are some students who come in whose grasp of English is so weak that they have to take several courses in the 06 level or a course in the 107 level. Therefore, for a student who has very poor English and has taken several courses in the 06 pattern, what we say, at that point, is that no matter what they have had to do and how many courses they have had to take to get to that level they will have to take two of the regular courses which have the literature and writing component.

Mme Robillard: I see. You were speaking also about what we call in French the «*approche programme*». I do not know how you translate that.

Une voix: Program approach.

Mme Robillard: Yes. You were saying that you believe in that approach, I think. I would like to know if you find that, right now, the mother tongue courses are integrated in that approach, or how we can do it. And, also, when we received the French professors, they asked us to have a special course more adapted to a specific program. Is that the kind of recommendation you will support?

Mme Todd Nelson: I am afraid that I really would not support what essentially is a service course. And, the reason is... Well, there are two reasons. The first is that if you are going to teach people to be able to operate at an extremely high level of reading and writing and thinking and so on, then you must have a demanding program. It must not be one that is unsophisticated and functional. We are not trying to teach students merely to be able to deal with a lab report or something that is, should we say, suitable for certain programs. What we do feel is that, if a student can learn to read well, think about it, write well, and speak well, that can then be adapted to other things. We have had many conferences on technical writing, and one of the things that was very interesting, because it surprised a number of teachers, was that the industries and the businesses said very strongly they did not want technical writing taught in the schools that was too narrowly defined. What they wanted was students who had an extremely strong fundamental education and could read and write well. They would teach them the formats that they wanted.

The second reason is that if you have a homogeneous group in an English course and they all come from the same program, you do not get the same learning experience that you do when you have a heterogeneous group. I think

that that was one of the great strengths of the Parent Commission approach of having career programs and pre-university in the same school. You learn from each other as much as you do from the text and from the teacher. I think that this is extremely important in terms of actual learning, but I also think it is important in terms of becoming good citizens.

(17 h 30)

Mme Robillard: You speak also, in your brief, about the departmental structure and you recommend that the departmental structure should be maintained. But you are speaking also about, if I understood well, that in some English colleges you have like a sector council, if I understood well, that could correspond to program committees, perhaps, I do not know. So I would like to know more about that. How do these sector councils work? What is the relation between the department and the sector councils?

Mme Todd Nelson: First of all, there is a slight difficulty and it is our fault, because when we used the word «*program*», I do not think that we were thinking of it in the format of, shall we say, the brief of the Conseil des collèges. We believe very strongly in departments. We believe that that is where you evolve curriculum, you keep track of what the teachers are doing, that you, in fact, have a professional expertise that is extremely important. What we do feel is that, if you are going to be dealing with students in a program approach, what you have lost is that professionalism, and so therefore we really did not mean it in that sense.

The sector council. If you can think of it as a hierarchy ha, ha, ha! and you start with the departments and then you have the sector council, an arts council, a science council and a careers council, and then you have the senate or the academic council, the way in which it works is an organizing principle so that if you are going to consult the wishes, the needs, the practical aspects of new legislation for the college, that will affect many departments, then it will be passed by the senate or the academic council.

But to consult not just individual departments as to how they feel about a new program, a new way of dealing with something, but to look at the interested sectors, science departments have different priorities than career departments and arts departments and therefore we have found in some of the colleges that have sector councils that we are able to therefore have a better sense of what will work productively for everybody. We believe very strongly in trying to arrive as much as possible at a consensus that everyone can live with and by being able to consult everybody and being able to see what will work and what will not work in terms of the good of the college, then we are able to do that, so it goes up and down

in consultation.

Mme Robillard: So I do not understand well why you are saying that you do not agree with the recommendation of the Conseil des collèges about the program committees. The role you explained to me about the sector council is quite the same, not exactly, but quite the same about the recommendation you have in the Conseil des collèges about it.

Mme Todd Nelson: Perhaps I am in error, but my impression was that they were going to do two things. Well, at least they were proposing two things. One was that it would be a fairly small group of teachers and administrators who would be working in planning things, and therefore the department would be bypassed a great deal. The sector council is, in fact, all the chairmen of that entire sector plus the sector dean.

Mme Robillard: It is quite the same. Quite the same. O.K. There is not much difference about the two recommendations that we see.

Mme Todd Nelson: O.K.

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

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Alors, au nom de ma formation politique, bienvenue. Merci de votre contribution importante. C'est toujours intéressant d'entendre les enseignants et les enseignantes, ceux et celles qui sont directement impliqués auprès des étudiants et qui vivent quotidiennement les problèmes et aussi les succès de nos jeunes au niveau des collèges, d'autant plus que votre mémoire provient - et la ministre l'a bien souligné - d'une concertation entre les différents collèges, d'où un élément, là, de concertation qui est extrêmement important pour nous.

Il y avait, évidemment, dans ce mémoire, un élément de surprise que nous découvrons, nous aussi, par les cours d'anglais, lorsque vous nous faites part des problèmes qui sont vécus exactement de la même manière que pour les cours de français, c'est-à-dire les mêmes difficultés. Et votre analyse à l'effet que ce sont des difficultés de société, finalement, je pense qu'elle est pertinente, qu'elle est juste, qu'effectivement nos jeunes lisent peu, mais c'est aussi le reflet des adultes, parce que, lorsque l'on regarde les différentes études qu'on a, les adultes lisent très peu, les adultes ne **valorisent** pas beaucoup les activités culturelles, et je suis convaincue que, même dans ce Parlement, si on faisait une petite étude, un petit sondage sur les activités culturelles des différents députés, on aurait des surprises peu intéressantes de ce côté-là et du côté des lectures aussi. Donc, je pense que votre

analyse, elle est juste, elle est bonne. De souhaiter améliorer, c'est évident que c'est ce que nous voulons tous.

Parmi vos différentes recommandations, je retiens, évidemment, le ratio **maître-élèves** qui doit être diminué, et c'est un des éléments importants si on veut assurer une qualité auprès des étudiants et des étudiantes pour améliorer, justement, cette langue, la langue anglaise, dans votre cas.

La gratuité scolaire étendue à toute la clientèle adulte aussi **m'apparaît** un élément important, si on veut modifier ce problème de société, autant pour les jeunes que pour les adultes. La notion de perfectionnement est importante aussi. Et vous nous demandez, dans vos recommandations, que les initiatives de mise à niveau soient financées par le ministère. J'aurais une question sur ces mises à niveau. Puisque vous touchez également le secondaire et les collèges, puisque vous êtes un lien au niveau de la concertation, est-ce qu'il vous apparaît que les initiatives de mise à niveau devraient se faire au niveau secondaire ou devraient se faire au niveau collégial? C'est-à-dire est-ce qu'il faudrait être plus exigeant au niveau secondaire ou attendre la mise à niveau au collégial?

Mme Todd Nelson: O.K.

(Consultation)

Mme Todd Nelson: I think that it has to be done at the college level and I feel that probably for the English universities they should do any entrance testing they want to do. It is not for admission and it is not to keep anybody out, and it is not to, in a sense, question what the high school marks meant. It is for our own internal purposes to take a student that we have admitted and to advise him as to which of our courses he would be best able to be successful in. So it is advisory, it is within the context of our own college, and I think that it **is** something we have to do ourselves.

As far as the funding is concerned, it is not that expensive for a college as large as Dawson which is, you know, 3800-students enter in the fall, counting continuing education, because we do placement tests for the continuing education students also. It costs about 8000 \$ or less, depending on how we do it. But it is not an incredibly expensive thing. I simply do feel that we could not do our job properly if we did not have that information which is why we have paid for it partly and we also have been doing it by charging the students a fee for taking the test.

(17 h 40)

Mme Caron: Je vous remercie. Mme la Présidente, nous avons eu entente avec le député de Jacques-Cartier pour lui permettre de poser plusieurs questions. On lui cède une partie de

notre temps pour poser ses questions.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, M. le député de Jacques-Cartier, vous avez la parole.

M. Cameron: Merci, Mme la Présidente. I have several questions. I think that they are not only on the English departments. They are on cégeps, but to some extent on French departments and French cégeps as well and on the role strategy and priorities of cegep education at this point.

To begin with, I must admit I was a little surprised with your brief that, well, is quite persuasive and argumentative. It seems rather defensive, almost an attempt to say: Look at all these good things we are doing. Supposing we agree that you are indeed doing good things, is it not a reasonable thing, for you, to be saying right now that, in fact, you should be giving far more English in the cégeps? Why not be really ambitious? We are talking, after all, about a situation that one could argue is, in some cases, almost catastrophic. We are all familiar with this. We may agree, as you said in an answer to an earlier question, that these problems, to some extent, are those of modern North American society in general, and we have returned to be in a kind of more verbal and oral society in the television age, and we have perhaps one third or more of our present students in the secondary and post-secondary level and our previous generation did not even go to secondary school, and so on. Granted all that is true, but to some extent surely the reason that we are having hearings of this kind, and no doubt there is similar ones taking place for other collégial institutions in the United States and in other parts of Canada, is that we are now in a pretty serious jam.

I mean, the difficulty, It seems to me, with your brief and many of the briefs we heard, is that they do come very close to saying: If you knew all the problems we had, you would really agree that everything should remain pretty much the same. Now, in many respects, I can understand why people will say that, but I doubt that things can remain exactly the same. The attitude in the public at large, the financial constraints that are likely to come down in the institutions and, therefore, the pressure of the Minister, the ministry, and so on, it seems to me to be such that certain substantial changes are likely to take place and it may come down to a straight fight after all. Are we going to cut physical education? Are we going to cut a couple of the humanities courses? Are we going to maintain English at the present level or have more of it? It seems to me that some of these very, very tough questions are still not really being addressed in this brief, and then until they are, if you want, you are going to leave the choice

to the educational bureaucracy, unless you say something like: We want to do this and you are very specific along this kind of lines. Then nobody should complain subsequently if the bureaucracy comes out with a decision that nobody comprehends.

I will add something else too. All of this, by the way, you are welcome to respond to and report if you like. When we had the presentation by the teachers in the Philosophy department in the francophone cégeps, we did not have a separate one for Anglo-humanities, but again, *mutatis mutandis*, there is similar arguments. One of the things that the teachers who represented philosophy said was that one of the most daring choices of the cegep system in the late 1960's, particularly in an area like philosophy, was to choose pluralism that is, in other words, not to say: We will concentrate on certain traditional philosophical issues or thinkers or something of that sort, or academic requirements, but instead we will let a hundred of flowers bloom. He, then, said something very candidly. He said, in that respect, that it was a «mauvais choix», and, as a matter of fact, I now agree with him. I said: Would we go so far as to say that it has been a disaster?

Now, it seems to me this problem is not entirely unknown in the English departments as well. Their moral, I suspect, is better. Their sense of purpose is better, but, for instance, if you are making the case for literature courses, and I agree there is a case for literature courses, it is easier to make that case if you at least have some kind of literary canon where parents, students and maybe even English professors can see, without too much discord, exactly why that contributes to the education of young adults. If the literature courses instead represent the whole rich panoply of everything from Chaucer to Ray Smith, then...

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Cameron: But anyway, it seems to me that that makes it harder to defend just this idea for literature. It is the same kind of situation with philosophy and humanities, that is that we all know that valuable individual courses are taught in those disciplines and that there are good teachers in them. But the fact is that, if people go through that combination, they can frequently say at the end, whether they go to Bois-de-Boulogne or Vieux-Montréal or whether they go to John Abbott or Dawson or Vanier, that they have no coherent impression of what they took at all, that in humanities, for instance - we all know this - it is possible to, in your first term, take a humanities course that is a study of the impact of the media on modern society, in the second term, to take a course which is on, you know, the unfortunate effects of the American capitalist economy in South-East

Asia and, in the term after that, to take a course on, you know, like sort of exciting new developments in some kind of pop American literature.

La Présidente (Mme Hovington): Do you have a question?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Cameron: Yes. What I am asking is whether or not English is to be expanded, whether this is the argument of the English teachers, whether it is to be kept at the same level, and, if so, whether the emphasis should be more literature or whether it would involve more language courses. It seems to me you put it a little too simply as to whether the alternative is just service courses, as you would call it, that is technical writing on the one side or literature courses on the other. Surely, there is also the kind of questioning, just the way people used to say English language in literature, that if you are teaching in general, you are not teaching in the narrow technical sense. But you could still be teaching with the two different objectives where, in one case, your main concern is to make sure that the quality, in general, of English that students have when they graduate - in the francophones schools, of French - is at its best, and, in the other case, that they should know or be familiar with certain particular writers of poetry, theater or whatever it is. So, the main question I want to ask is: Are you essentially satisfied with the role English has in the cégeps right now?

Mme Todd Nelson: I do not think anyone is ever fully satisfied with the role of anything, otherwise you might as well be dead. Obviously, there is always something that can be bettered. And I think that you know that one of the serious problems in the discipline of English internationally at the moment, and it has been for some years, is a question of whether or not one should, in fact, teach the canon. And, as you know, the people who are against that say that it is all written by dead, white, European males and people who believe in multiculturalism and want to open up the canon to women's studies, to whatever, whatever.

What the cégeps have done is to permit, essentially, departments in different cégeps to view how they are going to handle that problem differently. In the very small cégeps, either because of the size or the inclination of the department, they tend to have four very specific courses with a very clear canonicity, with a very clear sense of: We will have one genre course, one composition course, and so on. And it is done in that way. It is partly practical and it is partly the way pedagogically they look at the

teaching of English. In a very, very, very large college, such as, you know, Dawson, you can have, I think appropriately, a far wider choice of courses.
(17 h 50)

Now, if we are talking about my personal inclination, my personal inclination is that I taught in high schools for a number of years before I came to teach at Dawson. I felt that in high school, when students are extremely malleable, they are really not adults, they really are at the point where they are learning new things for the very first time, there should be a restoration of the canon in high school teaching. I regret that you can learn «Lord of the Rises» or «To Kill a Mockingbird» three years in a row because the teachers happen to like those books. I think it is extremely important to have Shakespeare. I think it is extremely important to have a survey of English literature, I think it is extremely important to have a survey of Canadian and Québec literature. I think that there are things that, in high schools, are mandatory and they are not being done, but I do not really feel that that is my business to tell them what I would like them to do.

When people come to the colleges, we have a belief that with a willing student having chosen a course that he thinks that he would really enjoy, with a willing teacher who really would like to teach those texts, you probably can teach the how to read and how to write with almost any text. And whether it is Shakespeare or whether it is Hemingway, you are still going to be able to teach people the skill and techniques of language usage, imagery, métaphore, you know, etc.

I would prefer, if I were king, ha, ha, ha!, that we, in fact, had more of the canon as part of our teaching, because I am concerned about the loss of a common culture. I feel very strongly that it is important to have the ideas of Western tradition, to have the ideas of 5th century Athens, of Shakespeare, of modern Québec. I think that these ideas are part of history and I think our students do not know history, and I think that it is part of what we can do as core English to be able to provide that sense of the past, of history, of who we are and why we are and how we got here. And I think that this is something that the late 1960s...

And you see, because the cégeps opened at a given moment in history, therefore some of the ideas and some of the things that you teach are a reflection of that era. And we have changed a great deal in how to do it, our language study, our way of teaching them how to be better writers and readers and so on. We have not really examined closely the question of what texts would be the most useful and productive for citizens of a society. That is the best I can say.

La Présidente (Mme Hovington): Thank you.

M. Cameron: Well, I think that is a very good answer, with maybe one qualification, and that is that I am still, to some extent, getting at cegep education as a whole, not just what the English department does. In fact, even the emphasis you put on the surviving role of departments or the necessary role of departments or however one puts it, and perhaps that was what the Minister was interested in when she was asking you about the role of sectorial councils and so forth, the problem seems to me... You see, for example, I have also taught in the cegep system for two decades, but I have taught history, and I consequently also see things like exactly what is the problem with English and so on. So I am correcting English all the time as well, and some of us are. But some courses are not, not because the teachers are failing their job but because they are not that kind of course.

It was as casually assumed, when the cégeps were created, not only that, as you say, there were many ideas of the 1960s, but that you could introduce a massive number of courses and things like sociology, anthropology, economics, not even technical subjects. But at the age level, before that in «collèges classiques», on the French side, or in the high schools and even initial university studies on the English side, essentially, people studied the language and literature of their maternal tongue and perhaps classical ones and they studied history and mathematics. If you throw in all of these other kinds of subjects...

What I am getting at is this: If we want to improve the quality of the language, English or French, in the sense of a common culture, then surely there has to be a real battle fought by fields like English or the French teachers in the French schools. It is not just something where we can say everything is pretty much O. K. Everything is not O. K. If we are going to have to do something like double or triple the amount of instruction in writing decent sentences, and paragraphs, and so forth, in the cégeps, we ought to possibly eliminate half the courses we teach in the cégeps.

After all, we have to be talking about things like this seriously, because the credibility of these institutions as a whole is not that high. I grant all of those who work inside can make all kinds of excellent defenses for the good things we do. But, if you consider that we are spending 8 500 \$ a student a year, that we have the kind of drop out that we do, even granted the reasons that we do, when you consider the financial constraints the Province is now under and the claims of the universities, and for that matter elementary education where you can say that maybe they are the most crucial years...

La Présidente (Mme Hovington): En conclusion, M. le député.

M. Cameron:... are for the years around, say, from six to nine, the cégeps are going to get hit. They are going to get hit unless they can make a very, very powerful case that they are the place where people are successfully learning good English and French.

Mme Todd Nelson: All right, I will answer that. When you look at the financial constraints - and I accept them completely, I am a taxpayer too - and when you look at the enormous size of what one would call the institutional education of the Province and the cost of it, I recognize that there has to be the best value for the money that is being spent. I accept that.

I also feel, however, that if you did not educate as many students as you do the price that would be paid by other departments, Welfare department, alcoholism, fields and programs, it seems to me that you would have a greater crime problem, it seems to me you would have more homeless, you would have more jobless, and I think that you would not build the economy of the Province as well. Because I think that the two things that the cégeps have done very well are that we have created better citizens and we have increased the level of education.

One summer, courtesy of the Government of Québec, I spent the summer at Oxford University, and what I was there for was to learn about the wonderful things that they do in England about sandwich courses and open university, and so on, to try to help the new cégeps. What I found was something quite different. I found that there was a kind of a class system, that the opening of the cégeps and the opening of community colleges was changing. That, at the end of World War Two, 10 % of English children had any form of post-secondary education at all, whether it was technical or whether it was pre-university or university. They still did in the 1970s. That in Canada, until we opened the community colleges, it was about 10 % across the country, and it was 3 % in Québec, and it was 65 % in the United States.

Now, what that meant to me was that there was a different value on democracy, and on changing a system that had allowed only a certain group of people to be educated beyond high school. And I think that we have educated and provided opportunities for the future for a much larger... It is about 40 % now that go to cégeps. So, it is not that I think that we are doing the best we can, I think we have to change a lot. I just do not want to throw away the things that I know work, and I know departments work, and I know academic councils work, and I know that there is a sense of joint sharing. There is no difference in the way that

the teachers and management and professionals work within the English colleges, they work cooperatively. And I think that this is a very important thing that I would not like to lose. That is all.

La Présidente (Mme Hovington): Thank you very much. We do not have anymore time to discuss.

Mme Todd Nelson: Thank you.

La Présidente (Mme Hovington): Mme la ministre, si vous voulez conclure.
(18 heures)

Mme Robillard: Yes, I want to thank you, Mrs. Nelson, you and your colleagues. I think that now we have a better knowledge about what you undertake in your colleges to promote academic success. And I think you have very special ways to do it, and we have to learn about your way of doing things. I think you have got the key to help the students. So I want to tell you that we are very happy to have you here in the commission, and you help us in our ideas about what to change in our cegep system. Thank you very much.

La Présidente (Mme Hovington): Thank you very much.

Alors, la commission de l'éducation suspend ses travaux jusqu'à 20 heures ce soir.

(Suspension de la séance à 18 h 1)

(Reprise à 20 h 2)

La Présidente (Mme Hovington): La commission de l'éducation va reprendre ses travaux avec le Conseil régional de développement de Lanaudière.

Bonsoir, bienvenue à la commission de l'éducation. Vous êtes représentés par M. Jacques Dupuis. Vous êtes le porte-parole, président du Conseil régional de développement de Lanaudière. Est-ce que c'est vous qui êtes le porte-parole?

M. Dupuis (Jacques): Effectivement, oui.

La Présidente (Mme Hovington): Oui? Alors, avant que vous nous présentiez vos collègues, je vais donner la parole à Mme la députée qui a un dépôt officiel à faire à la commission, je crois.

Des voix: Mme la ministre!

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Mme la... Qu'est-ce que j'ai dit, là?

Mme Robillard: Ça, c'est le député de Chambly.

Document déposé

Alors, Mme la Présidente, ça me fait plaisir de déposer aux membres de la commission un document fort pertinent à nos travaux. Depuis le début des audiences de la commission, on entend parler de changements d'orientation chez les jeunes au collégial. Nous avons fait une étude sur les changements de programmes: est-ce qu'il y en a beaucoup? Chez qui? Comment ça se passe? Alors, c'est une étude qui s'appelle «Lés changements de programmes au collégial: changer de cap sans perdre le nord».

La Présidente (Mme Hovington): Ah! C'est bien, ça. Prenez note, M. le député de Rimouski.

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Tremblay (Rimouski): J'ai un bon pouvoir, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, le dépôt est accepté, et chaque parlementaire, chaque membre de la commission aura le document en main dans deux secondes. Alors, merci pour ce document.

Alors, si vous voulez bien nous présenter les gens qui vous accompagnent, M. le président.

Conseil régional de développement de Lanaudière

M. Dupuis: Merci, Mme la Présidente. Mme la ministre, mesdames et messieurs, j'ai, pour m'accompagner, M. Jacques Polquin, qui est président du cégep de Joliette-De Lanaudière et qui est membre du conseil d'administration du Conseil régional de développement de Lanaudière.

La Présidente (Mme Hovington): Bonsoir.

M. Dupuis: J'ai Mme Andrée St-Georges, à ma droite, qui est directrice générale du Conseil régional; M. Marcel Montreuil, qui est directeur général du cégep, et M. Bernard Demers, directeur des services pédagogiques au cégep.

La Présidente (Mme Hovington): Bonsoir. Bienvenue, et vous avez 20 minutes pour nous présenter votre mémoire.

M. Dupuis: Alors, je me fierai au signal que vous me donnerez en temps opportun, en essayant évidemment d'être le plus bref possible.

Mme la Présidente, Mme la ministre, mesdames et messieurs, il me fait plaisir d'être ici aujourd'hui pour vous transmettre l'essentiel des recommandations formulées et adoptées par l'ensemble des intervenants de la région Lanaudière.

dière.

Lorsque l'annonce de la tenue de cette commission parlementaire a été rendue publique, le Conseil régional de développement de Lanaudière y a relevé une opportunité intéressante, soit celle de préciser comment et avec quels moyens nous pourrions maximiser notre partenariat avec notre institution collégiale et publique et ainsi l'impliquer davantage dans notre dynamique de développement régional. L'essence même de nos recommandations repose donc entièrement sur une vision régionale, celle qui anime la mobilisation et qui tend à favoriser une harmonie entre l'offre et la demande. Vous y reconnaîtrez le discours de la décentralisation et des exigences propres aux attentes du développement régional.

Si vous me le permettez, je prendrai quelques minutes pour identifier la démarche que nous avons empruntée de même que pour vous situer sur notre organisation régionale.

Le Conseil régional de développement de Lanaudière est un organisme comptant premièrement sur la capacité de mobilisation et de concertation des intervenants directement impliqués dans le développement de notre région. Ainsi, en franchissant l'accord unanime de notre conseil d'administration, les recommandations soumises et qui sont présentées ce soir ont acquis un endossement régional global. Nos administrateurs ont choisi une méthodologie de concertation relativement courante en région et particulièrement chez nous, soit la tenue de cinq rencontres sectorielles préalables, lesquelles ont permis à nos partenaires de s'exprimer sur les questions. Les intervenants rencontrés sont impliqués dans les secteurs suivants: le milieu de l'éducation, le milieu de la santé et des services sociaux, les groupes communautaires, les organismes régionaux de même que le secteur privé. Au total, plus de 40 personnes ainsi représentatives se sont prêtées à cet exercice.

Suite aux recommandations que ces groupes ont formulées, les administrateurs du Conseil régional de développement de Lanaudière ont pris le temps de discuter et d'adopter des recommandations une à une - et vous me permettrez de souligner la présence d'une des membres de notre Conseil régional, Mme Caron, députée de Terrebonne, qui est une participante régulière à toutes nos sessions. J'ai le privilège de vous dire aujourd'hui que le mémoire que vous avez entre les mains a été adopté à l'unanimité du Conseil régional. Je puis vous dire d'emblée que nous croyons fermement que le niveau collégial doit être maintenu, qu'il doit compter sur l'ensemble de ses partenaires pour offrir les meilleurs services.

Ce premier constat m'amène à vous préciser à nouveau les attentes que Lanaudière avait formulées en 1990 lors de la tenue de notre conférence socio-économique à laquelle Mme la ministre avait assisté, mais en une autre capa-

cité, et je m'en souviens pas mal bien. Cet exercice de sélection de projets à connotation structurante a conclu sur un premier choix, soit l'établissement d'un campus collégial public dans le secteur sud de la région Lanaudière. La réponse négative reçue à ce moment a laissé entiers les problèmes de Lanaudière, soit ne disposer que d'un collège public pour une population de 350 000 habitants, ce qui offre un bassin de recrutement plus que suffisant pour assurer la viabilité d'un collège public pour une population de 350 000 habitants qui offre un bassin de recrutement plus que suffisant pour assurer la viabilité d'un collège public dans le sud; ne laisser comme premier choix, à une grande proportion de ses finissants du secondaire, que l'accès à un collège privé qui, en principe, devrait être complémentaire au collège public; se voir privé de l'effet catalyseur d'une telle institution pour son développement socio-économique; causer des difficultés importantes aux jeunes qui accèdent au niveau collégial ainsi qu'à leur famille.

Forte de son bon droit et consciente de ses besoins, notre région maintient sa volonté de se doter d'un centre public de formation collégiale et garde un oeil vigilant sur l'évolution du réseau collégial. En conséquence, le Conseil régional de développement de Lanaudière recommande que, dans l'éventualité où il y a une nécessité d'augmenter le nombre de places-élèves dans la région de Montréal, la priorité absolue soit accordée au sud de Lanaudière par le biais d'une autorisation et des moyens accordés au cégep de Joliette-De Lanaudière d'y dispenser l'enseignement régulier.

Nous avons préalablement mentionné notre appui à l'enseignement collégial, considérant que ce niveau d'enseignement doit être maintenu. À ce propos, nous croyons qu'il s'agit d'un niveau spécifique d'enseignement qui mérite d'être reconnu à ce titre. Pour une région comme Lanaudière où la formation postsecondaire passe presque uniquement par le réseau collégial, nous y voyons de grands avantages à y arrimer les tenants et les aboutissants.

(20 h 10)

Notre région révèle de grands besoins qui pourraient être résolus d'une façon relativement simple. Pour nous, il est fondamental que l'institution collégiale publique puisse répondre aux attentes du milieu. Cet objectif peut être atteint en autant que nous soyons en mesure de respecter le rôle de chacun, notamment l'État, le collège et les multiples partenaires.

Reconnaissant que les collèges sont et doivent demeurer un niveau d'enseignement spécifique, le Conseil régional de développement de Lanaudière recommande que les collèges bénéficient d'un encadrement juridique et de mécanismes qui s'apparentent à ceux des universités, sur le plan de la gestion des programmes, depuis leur élaboration jusqu'à la sanction des

études, incluant l'évaluation, aboutissant non pas sur des programmes d'État, mais plutôt sur des programmes d'établissement premièrement basés sur des standards nationaux autorisés par l'État, deuxièmement accrédités par un ou des organismes externes, troisièmement conduisant à un diplôme d'établissement. Cette recommandation confirme la reconnaissance du rôle d'enseignement supérieur que les Lanaudois donnent à notre collège.

Un second volet vient s'ajouter, soit le fait qu'il s'agisse d'une formation postobligatoire. Elle est donc laissée au libre choix de la clientèle. Cependant, nous savons pertinemment qu'il s'agit d'un niveau d'apprentissage de plus en plus fréquenté puisque plusieurs finissants du secondaire V poursuivent au cégep. Les consultations menées auprès de nos groupes cibles nous ont, par ailleurs, permis de déceler certaines tendances et ainsi d'exprimer des recommandations qui permettraient de mieux cerner nos clientèles afin qu'elles soient, à la fin de leur programme de formation, aptes à franchir l'étape suivante, soit l'université ou encore le marché du travail.

Nous tenons à ce que les finissants du secondaire V désireux d'accéder aux études collégiales puissent le faire, mais nous devons tenir compte du niveau de préparation réelle du diplôme d'études secondaires. À ce propos, le Conseil régional de développement de Lanaudière formule trois recommandations qui apparaissent, à toutes fins pratiques, peu banales. Premièrement, à la lumière des informations recueillies et suite au souhait exprimé par les groupes concernés, notamment les milieux scolaires de Lanaudière, nous recommandons: «Que le règlement des études collégiales soit modifié pour qu'il y ait un seuil général d'entrée au collège, seuil tenant compte du nombre d'unités réussies au secondaire et tenant compte de la possibilité de parfaire la préparation scolaire pour atteindre le seuil requis.» En d'autres termes, nous jugeons que l'enseignement collégial doit être le plus accessible possible mais que la clientèle qui s'y adressera doive répondre à des conditions minimales garantes de la réussite scolaire à ce niveau.

Donc, d'une façon encore plus spécifique, les intervenants de Lanaudière souhaiteraient même qu'il y ait des seuils et des profils d'entrée particuliers pour chacun des programmes d'études et que ceux qui n'atteignent pas ces seuils et profils soient admis sous certaines conditions. Nous croyons qu'en rehaussant les critères de qualité dans l'accessibilité à l'enseignement collégial les étudiants qui sont à faire leur secondaire pourront mieux investir leurs énergies dans leurs études et qu'ils pourraient être plus conscients de l'importance de leurs démarches d'orientation.

Finalement, nous tenons un discours de réalisme qui, d'après nous, saura maximiser la motivation des jeunes. Nous voulons relever les

seuils d'entrée mais ne laisser personne à la rue. C'est pourquoi nous tenons à maintenir la souplesse actuelle permettant les changements d'orientation et de programmes et l'admission conditionnelle dans un programme où il faut compléter sa préparation. De plus, nous favorisons l'amélioration des choix initiaux des jeunes vers la voie professionnelle au secondaire ou au collégial, ou encore la voie préuniversitaire.

En dernier lieu, nous souhaitons la reconnaissance d'une nouvelle mission au **réseau** collégial, d'autant plus que, pour nous, dans Lanaudière, cet aspect prend de plus en plus d'importance. La recherche et le développement sont l'apanage de centres spécialisés ou encore du réseau des universités. Lanaudière n'a pas ces privilèges mais démontre des besoins très bien exprimés à ce sujet. La réalisation du bilan scientifique et technologique de Lanaudière est concluante à ce propos. Dans la même foulée, lors de la conférence **socio-économique** régionale de 1990, nous avons demandé l'implantation d'un centre d'interface technologique régional, lequel aurait été mis en place par notre cégep. Il s'agissait d'une structure très légère qui aurait favorisé largement le développement de l'ensemble des secteurs d'activité économique de la région, la notion de centre spécialisé ne convenant pas à Lanaudière.

Notre région requiert la diversité, la souplesse et l'ouverture à l'adaptation de façon à rencontrer les exigences de la mondialisation des marchés dans une région où se retrouve la quasi-totalité des secteurs d'activité économique, c'est-à-dire 17 sur 20, en faisant l'exception du pétrole, des mines et des produits chimiques. Nous croyons fermement que les collèges sont appelés à mettre à contribution leurs compétences et leurs équipements, à l'instar d'autres centres institutionnels, pour soutenir la recherche et le développement. Ainsi, nous recommandons que l'on reconnaisse au réseau collégial une mission additionnelle, soit celle de recherche et de développement, et qu'une priorité soit accordée au collège, qui constitue la seule institution publique d'enseignement supérieur d'une région, dans l'attribution de nouvelles ressources lui permettant de jouer véritablement un rôle de centre d'interface technologique, tout en ne pénalisant pas sa mission première de formation.

Nous considérons aussi que l'enseignement collégial, par le fait qu'il touche trois champs de formation spécifiques, doit respecter certaines règles qui optimiseront sa mise en valeur. En effet, le collège dispense une formation préuniversitaire, une formation technique et, bien sûr, une formation aux adultes. Notre propos n'est pas de définir des règles qui administrent ces champs de programmes mais plutôt de démontrer l'importance que nous y accordons.

En ce qui concerne l'enseignement préuniversitaire, nous jugeons qu'il s'agit d'un choix sérieux dont la qualité est fondamentale. Des

programmes qui y sont inclus, il nous semble que celui des sciences est souvent retenu à titre de voie royale pour accéder à l'université. Après vérification auprès de nos collègues et après consultation avec le milieu scolaire de la région, nous avons pu déceler que tous les programmes n'ont pas la même densité d'apprentissage. Ainsi, nous recommandons que les programmes préuniversitaires aient un poids équivalent en termes d'unités et de densité des apprentissages, donc qu'ils aient le même niveau d'exigences afin que les étudiants qui s'y inscrivent le fassent en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités réelles. À titre d'exemple, n'est-il pas anormal qu'un étudiant très fort au secondaire, qui souhaite s'inscrire en communication, se voit conseiller de choisir les sciences pures plutôt que les sciences humaines? À l'heure actuelle, le déséquilibre entre les programmes préuniversitaires encourage ces incongruités. De plus, nous croyons que les collèges devraient s'engager à faire en sorte que dans chacun des programmes préuniversitaires il y ait au moins un cours d'intégration et un examen synthèse de façon à renforcer la qualité des études préuniversitaires et ainsi atteindre les standards nationaux de compétence dans ce domaine.

Pour nous, il importe de faire comprendre que tous les programmes préuniversitaires sont également constitués, donc de force égale et, nécessairement, qu'ils constituent l'antichambre de la formation universitaire. Faire partie d'un programme collégial préuniversitaire doit être perçu comme étant la période préalable à un minimum de trois années universitaires. À ce propos, le Conseil régional de développement de Lanaudière s'engage à favoriser l'harmonisation des interventions réalisées dans sa région afin d'améliorer la qualité du parcours scolaire aux futurs universitaires en interpellant ses partenaires directement concernés.

Parallèlement, la formation technique doit aussi être l'objet de changements. Les besoins du marché du travail ont considérablement évolué au cours des 25 dernières années et l'arrimage entre l'offre et la demande apparaît quelquefois diamétralement opposé. À ce chapitre, nous avons plusieurs volets à explorer.

Premièrement, la formation technique telle que dispensée actuellement est à la merci d'une confusion majeure causée par des chevauchements anarchiques de programmes et par un développement tous azimuts des options. En plus, les étudiants éprouvent des difficultés de passage d'un ordre d'enseignement à un autre. À titre d'exemple, un groupe consulté nous citait des programmes de secrétariat au secondaire, de bureautique au collégial et de certificat du même nom à l'université où aucune institution ne reconnaît les acquis antérieurs, l'étudiant devant reprendre des cours pourtant déjà réussis. Dans cette nébulosité, la spécificité du collégial est mal définie, sans compter que cela représente

des investissements financiers majeurs.
(20 h 20)

Nous recommandons donc que, au plan national, soit mise en place une structure fonctionnelle de concertation regroupant des personnes des trois ordres d'enseignement et des représentants du monde du travail. Cet organisme aurait la responsabilité de la rationalisation, du partage et de la **complémentarité** des options professionnelles offertes dans ces trois niveaux. Au plan régional, le Conseil régional de développement de Lanaudière est prêt à s'engager avec ses partenaires et les collèges de sa région à définir les besoins régionaux et ainsi favoriser l'arrimage entre les besoins et les services offerts au niveau collégial.

Le deuxième volet touche la durée des programmes. Historiquement, les programmes professionnels ont généralement une durée de trois années, indépendamment de leur complexité, et ignorent totalement les acquis scolaires et/ou «expérientiels». Une modulation à ce chapitre pourrait favoriser une meilleure adéquation entre la demande de main-d'oeuvre et l'offre de service. De plus, le modèle de la formation axée principalement sur l'acquisition de connaissances théoriques est moins bien adapté en formation professionnelle. Ces assouplissements pourraient rehausser l'image de ces programmes qui, socialement, sont boudés au profit de la formation préuniversitaire.

Finalement, nous présumons qu'une valorisation de la formation professionnelle renforcerait l'interaction entre les collèges et les entreprises, laquelle aurait un impact substantiel sur la qualité des compétences acquises par ces techniciens.

Le Conseil régional de développement de Lanaudière recommande donc que la durée des programmes professionnels soit réévaluée en fonction des standards de compétences à acquérir par programme et non plus être liée à une période fixe de trois ans.

Deuxièmement, que l'on favorise la reconnaissance des acquis scolaires et «expérientiels», et ce, pour trois motifs spécifiques, à savoir: faciliter le passage d'un ordre d'enseignement à un autre, permettre l'accès à une formation qualifiante aux adultes et, finalement, mieux répondre aux réalités changeantes du marché du travail. Quant à l'importance du lien entreprises-collèges, depuis les deux dernières années, dans Lanaudière, nous avons assisté à plusieurs événements qui ont fait voir des lacunes exprimées sous diverses facettes, nous avons pu comprendre l'importance de mieux structurer les services de formation qui préparent la main-d'oeuvre en relation étroite avec ceux qui, plus tard, les engageront.

Les conclusions du Forum national sur l'emploi, celles du développement rural, les diverses consultations portant sur le développement régional de même que l'initiative qui a

occasionné cette actuelle commission parlementaire sont unanimes: il faut intensifier les liens **régionalement** entre les réseaux d'enseignement, ceux de la main-d'oeuvre, les entreprises, les corporations professionnelles et les divers organismes engagés dans le développement économique.

Dans Lanaudière, nous avons débuté certaines opérations permettant de cheminer vers cet objectif. Nous y voyons une voie intéressante permettant de réaliser des économies majeures de temps et d'argent tout en respectant les champs d'activité propres à chacun des partenaires impliqués.

La Présidente (Mme Hovington): Il vous reste deux minutes, M. le président.

M. Dupuis: Je vais y aller plus rapidement. Les collègues ont vu s'accroître considérablement leur mission de service en ce qui a trait aux programmes gouvernementaux de développement de la main-d'oeuvre. Ils répondent aux besoins exprimés par des groupes, des organismes ou des entreprises qui visent, le plus souvent, le recyclage et l'adaptation de leur main-d'oeuvre, et ceci par des programmes particuliers élaborés en fonction des besoins précis. Il s'agit là d'une contribution importante des collègues au développement socio-économique régional. Cependant, ces formations ne répondent pas à tous les besoins et ne correspondent pas aux caractéristiques d'une véritable formation continue et d'une formation dite qualifiante pour l'individu.

Tenant compte du temps que j'ai utilisé à date, je me contenterai, parce que vous avez sûrement pris connaissance du mémoire, de lire les recommandations, quitte à revenir à la période de questions.

La Présidente (Mme Hovington): D'accord.

M. Dupuis: Alors, les recommandations seraient donc les suivantes: Que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science et les collègues prennent les moyens nécessaires pour que les personnes qui peuvent difficilement suivre la voie habituelle des études à temps complet aient de plus grandes possibilités d'accès aux formations du collégial qui soient reconnues et sanctionnées par des diplômes d'ordre collégial et qui assurent des apprentissages transférables et durables. Que toutes les formations, incluant la formation sur mesure, tiennent compte de la transférabilité des apprentissages pointus et des apprentissages de base. Que les normes et règles définissant la formation sur mesure soient assouplies de façon à ce que les très petites entreprises puissent y accéder et que, graduellement, nous tendions vers une culture de formation en entreprise. Que l'on considère le séjour d'un étudiant dans un collège d'enseignement au-delà de l'acquisition des connaissances spécifiques

mais également comme une **période** de formation fondamentale.

Au niveau du financement, le mémoire que nous avons soumis était quand même relativement clair. La **particularité** - et il faut faire attention aux termes qui ont été utilisés... On parlait en matière de ticket modérateur, si on veut, on parlait de la durée de la période où les jeunes peuvent être là. Il faut comprendre la durée comme étant, dans notre esprit, un crédit de cours qui se donne, et, lorsque le crédit est épuisé, qu'il y ait, effectivement, des coûts à apporter. Sauf pour cette facette, la consultation de notre milieu nous a révélé un appui à la gratuité des frais en matière d'études collégiales.

Je termine donc, puisque je dois vraiment être rendu à la dernière limite, pour vous faire une seule remarque fondamentale. La région de Lanaudière, son conseil de développement estime qu'il y a un rôle majeur à jouer pour ceux et celles qui participent à ce genre de conseil que nous avons créé récemment dans la foulée de la réforme de la loi et qui existait sous une autre forme auparavant. Cette interaction entre les études collégiales et les objectifs que nous avons, quant à nous, doit être une motivation fondamentale dans toute étude qu'on puisse faire ou dans tout projet qu'on puisse amener parce que, chez nous, l'enseignement collégial, c'est l'enseignement supérieur n'ayant pas ou très peu la présence universitaire.

Et, ma dernière remarque sera pour vous dire - et je suis sûr que la députée de Terrebonne sera d'accord avec moi, qu'elle sera d'accord non seulement avec le président, mais avec le maire de Repentigny - que nous avons dans les MRC du sud de Lanaudière, soit la MRC des Moulins et la MRC de L'Assomption, 182 000 personnes dont la moyenne d'âge familiale est aux alentours de 30 ans. Il y a eu, l'an dernier, 2400 naissances à l'hôpital Le Gardeur de Repentigny, donc nous avons à vous offrir, à Mme la ministre, des jeunes susceptibles de remplir aisément, rapidement, efficacement un cégep au complet.

La Présidente (Mme Hovington): Merci...

M. Dupuis: Et...

La Présidente (Mme Hovington): Oui?

Des voix: Ha, ha, ha!

M. Dupuis: ...je recevrai, avec grand plaisir, vos observations et vos questions.

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

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. M. le président, M. le maire Dupuis, je vous

reconnais bien. Ça me fait plaisir de vous accueillir, d'accueillir, dans le fond, le Conseil régional de développement de Lanaudière et de voir que le cégep, justement, est partie de ce Conseil régional. Je pense que c'est essentiel au niveau de chacune des régions du Québec. J'ose croire que ce sera de même dans chacune des régions.

Je veux vous dire aussi que ça soulève un intérêt particulier pour les membres de la commission étant donné la participation des divers intervenants qui ont contribué à votre mémoire, qui est très élargi, qui est au-delà du cégep, avec tous les partenaires sociaux et économiques du milieu. Alors, à ce moment-là, on lui porte un intérêt très spécial. Et je dois vous dire que la qualité des analyses à l'intérieur de votre mémoire est très bonne, et, dans ce sens-là, j'aimerais peut-être qu'on prenne le peu de temps qui nous reste, M. le président, pour échanger ensemble.

(20 h 30)

Ma première question serait sur la notion de recherche et développement que vous avez développée aux pages 12 et 13 de votre mémoire, M. Dupuis. Une question de clarification **parce** que vous me parlez du fait que les cégeps pourraient avoir cette mission de recherche et développement, et vous le savez très bien et vous le dites aussi que plusieurs des cégeps font de la recherche appliquée, font du transfert technologique de façon particulière vers les petites entreprises. Et on a eu beaucoup d'intervenants qui sont venus ici, à la commission parlementaire, nous parler de cette partie de mission des cégeps et la majorité des intervenants souhaitaient même qu'on augmente les centres spécialisés des collèges. On pourrait les qualifier de centre collégial de transfert technologique dans leur mission. Il y en a 15 ou 16 dans tout le Québec. Mais vous, vous affirmez très clairement, en haut de la page 13, que la notion de centre spécialisé ne convient pas à la nature de Lanaudière. Et là j'avoue que j'ai de la misère à vous suivre ou à comprendre ce que vous voulez me dire.

M. Dupuis: Alors, je vous ai expliqué tout à l'heure que, dans les 20 secteurs d'activité économique identifiés, Lanaudière en couvre 17 sur les 20. J'ai fait des exceptions du pétrole, des mines et des produits chimiques. Donc, chez nous, si on pouvait parler un peu d'une tendance ou d'une vocation régionale, nous sommes des généralistes. Nous touchons à pratiquement tous les secteurs de sorte que, s'il est vrai qu'un degré de spécificité ou de spécialisation peut être intéressant dans notre cas à nous, nous devons être particulièrement ouverts à cette réalité qui est la nôtre. Il faut comprendre que je suis le président du Conseil régional de développement. L'outil qu'est le cégep pour nous, qui est le niveau collégial, est un outil qu'on

trouve fondamental et c'est un outil donc où on veut précisément s'assurer de toutes les possibilités qu'on a. Maintenant, cette façon-là doit donc nécessairement entraîner, dans notre conception, une grande souplesse parce que nous avons des besoins spécifiques. Maintenant, M. Montreuil voudrait peut-être être plus techniquement répondant là-dessus.

M. Montreuil (Marcel): Oui. Mme la ministre, pour vous préciser la notion qui avait été élaborée en 1990, lors de la conférence socio-économique, c'était un modèle de centre d'interface technologique. Ce n'était pas... Quand on dit que la notion de centre spécialisé ne convient pas à la nature de Lanaudière, c'est le mot «spécialisé» qui ne convient pas. Ce qui convenait, et le modèle qui avait été développé et qui était sur la table, c'était un modèle d'un centre de recherche-développement **multidisciplinaire** à cause de la grande variété des champs d'activité économique. C'est dans ce sens-là que le...

Mme Robillard: On peut l'appeler un... À mon point de vue, c'est plus des centres de transfert technologique et vous savez comme moi qu'au niveau de la recherche-développement il est prouvé qu'il faut très bien identifier nos créneaux de recherche et développement pour être capable d'exceller dans ces créneaux-là. Alors, même si la composition peut être **multidisciplinaire**, il faut être capable de bien cibler, et de plus en plus dans chacune des régions du Québec on tente de cibler. Alors, si c'est dans ce contexte-là, je vous saisis mieux.

M. Dupuis, j'aimerais ça qu'on revienne sur la question du financement. Je sais qu'à cause des limites de temps vous n'avez pas pu nous expliquer dans le détail votre position concernant le financement au niveau du réseau collégial. Vous admettez très clairement, à la page 26 de votre mémoire, et vous le dites, je pense que c'est un choix, que vous êtes pour la gratuité au niveau des études collégiales, mais vous avancez cette idée au niveau de choisir une durée limitée des études collégiales. Et là j'aimerais ça un peu que vous explicitiez davantage parce qu'à ma connaissance nous avons entendu parler de limites à la gratuité ici, mais vous, vous l'abordez d'une façon nouvelle, à mon point de vue, en disant: Peut-être qu'on pourrait accorder à chacun des étudiants **inscrits** un nombre de crédits et, une fois l'épuisement des crédits, l'étudiant devrait payer, si j'ai bien compris. Ensuite, vous nous ajoutez une variante, si je peux **m'exprimer** ainsi, en disant: Bon, mettons des crédits par cours et l'étudiant qui va reprendre un cours qu'il a échoué, lui, il va payer ce cours. Pourriez-vous élaborer davantage? Ce sont des idées nouvelles soumises à cette commission.

M. Dupuis: C'est un peu ce que je vous

disais tout à l'heure. Lorsqu'on a utilisé le mot «durée», on a tenté de **m'expliquer** que, dans cette matière-là, on pouvait parler de durée intemporelle. Je n'ai pas réussi à comprendre l'explication à cela. Donc, j'ai retenu plus facilement le concept des crédits qu'on peut donner à un étudiant. Comme je vous dis, la consultation que nous avons faite n'était pas hautement technique. Nous avons consulté notre milieu, avec ses forces, avec ses idées, mais également, possiblement, dans certains cas, avec ses préjugés. Une des choses qui est ressortie le plus souvent, c'est ce qu'on appelait dans mon temps les étudiants éternels, ceux qui, effectivement, remplissent - dans notre temps, c'étaient les collèves - les écoles et les collèves ou les cégeps de façon constante, année après année, etc. Et c'était un irritant pour beaucoup des gens qui sont intervenus, de constater que ça coûtait des sous, effectivement, pour consacrer une lenteur quasi systématique chez certains.

Donc, ce concept-là a été élaboré en disant: Voici ce qui en est. Nous voyons un bloc de présences ou de crédits à obtenir en matière d'enseignement. Chaque élève se fait donner une banque de crédits de tant de cours, par exemple, c'est-à-dire le nombre de cours nécessaires à l'obtention d'un diplôme ou nécessaires pour franchir l'étape suivante. Une fois ce nombre de cours épuisé, à partir de ce moment-là, il doit ou il peut y avoir tout un système à élaborer - en fait, je ne suis pas en mesure de vous dire comment. Mais il peut y avoir, je crois, une façon de dire: Bien, voici, tu as eu **raisonnablement** toutes les chances de faire ce pour-quoi tu es là, tu as eu la chance d'obtenir les diplômes que tu aurais dû rechercher ou que tu recherchais, et ça n'a pas fonctionné pour une raison ou pour l'autre; voilà, à partir de maintenant, tu vas compléter toi-même à tes frais, et non pas aux frais de tous les contribuables, ce qu'il te manque pour terminer ton cheminement ou ton passage dans l'institution.

C'est une façon, je pense, de régler une partie d'un problème qui est différent. Et la raison pour laquelle j'acceptais le mot «durée», c'est qu'il peut y avoir des raisons pour lesquelles ça peut prendre plus de temps. Mais ce qu'on veut dire, c'est: que la personne passe 10 ans, à un cours par année, au cégep, ça ne dérange rien, mais qu'une personne passe 10 ans à temps plein au cégep, c'est à ce moment-là qu'on dit: Il y a une façon qu'on doit regarder pour éviter que ça se produise. Dix ans, peut-être pas, disons neuf ans et demi.

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

M. Gendron: Oui, merci, Mme la Présidente. Je veux saluer d'une façon très particulière les gens du CRD de Lanaudière. Je n'ai pas la chance de connaître personnellement les gens qui

sont autour de la **table**, ce soir, mais ça fait longtemps que je connais le CRD de la région de Lanaudière, ayant été l'ancien ministre du Développement régional qui a reconnu pour la première fois la région de Lanaudière. Alors, moi, je m'en rappelle et je sais que les gens s'en rappellent. Très heureux de vous accueillir!

Je vous ai toujours trouvé un peu innovateurs, dans le bon sens; je le dis comme je le pense, et votre mémoire va dans ce sens-là, d'ailleurs, dans la façon dont vous l'avez fait. Vous avez pris la peine d'en discuter avec des intervenants majeurs dans votre région. Donc, on ne peut pas vous reprocher de ne pas avoir fait vos devoirs et de ne pas profiter de l'occasion d'un débat qui vous intéresse, parce qu'à toutes les causes importantes au Québec, de mémoire, vous avez **été** associés, comme CRD en tout cas - je parle de l'origine du CRD. Alors, merci d'être là et de nous aider à trouver les meilleures solutions requises pour améliorer. Je pense que votre objectif, comme d'autres, c'est d'essayer de choisir les cégeps à nouveau, mais de convenir ensemble des décisions qui s'imposent quant à une nouvelle formule plus adaptée, plus rafraîchie, qui correspond davantage à l'évaluation que nous en faisons en 1992.

Ma collègue poursuivra. Je veux juste vous poser une question ou deux. On a l'occasion d'avoir la députée de Terrebonne avec nous; elle est intéressée à vérifier certaines affaires, et c'est normal. Moi, j'ai une question, d'abord. J'en aurai deux. Le temps file. Lorsque vous avez dit, à la recommandation 3, que le règlement des études collégiales soit modifié pour qu'il y ait un seuil général national d'entrée au collège, je n'ai pas de trouble avec ça. Un seuil national d'entrée au collège, je n'ai pas de trouble avec ça, il y en a assez qui nous l'ont dit, et là je ne veux pas revenir là-dessus.
(20 h 40)

C'est avec la suivante que j'ai des difficultés et j'ai des difficultés à deux égards. Je parle de votre recommandation 4: «Que le règlement des études collégiales soit modifié pour qu'il y ait des seuils et des profils d'entrée particuliers pour chacun des programmes d'études.» Wo! J'aimerais ça que vous me donniez un peu plus d'indications quant à votre réflexion qui vous a amenés à faire une recommandation comme celle-là, parce que, en termes de gestion d'un telle recommandation, bonne chance tout le monde! Et je ne suis pas **sûr** que ça servirait les intérêts, là... Je ne suis pas capable de voir: Ça servirait les intérêts de qui d'avoir ce qu'on appelle un seuil ou un profil d'entrée spécifique pour chacun des programmes d'études? Je le lie à ce que vous exprimez comme contenu, et j'aimerais avoir des explications supplémentaires, et je le lie également à l'accessibilité parce que, là, une des meilleures façons de vraiment donner un coup de barre, même si je vous félicite... Vous l'avez dit un peu plus loin, vous, chez vous, vous

avez choisi davantage la qualité plutôt que l'accessibilité «à large». Je sais que vous avez dit ça un peu plus loin. Mais je voudrais quand même, de votre part, une réflexion sur le fond: Pourquoi vous suggérez ça, comment on va gérer ça et comment vous mettez ça en parallèle avec un autre objectif qu'on poursuit, et je suis convaincu que vous le poursuivez comme moi, une accessibilité plus générale.

M. Dupuis: Juste avant de laisser M. Montreuil poursuivre là-dessus, notre réflexion à nous, et c'est une question qui a été posée très rapidement quand on s'est mis à parler d'accessibilité, c'est pour ça que j'ai fait mention qu'il n'est pas question, dans notre esprit, de laisser des gens dans la rue, c'est clair, mais il n'est pas question non plus, dans notre esprit, de forcer tout le monde à s'en aller à un endroit précis. Il y a plusieurs volets ou plusieurs endroits où un jeune peut se diriger utilement et efficacement, et ce n'est pas toujours nécessairement le niveau des études collégiales.

Alors, on croit qu'aux sommes d'argent qui sont investies dans ce système d'études collégiales il faut être très particulièrement efficaces. Le seuil dont on parle est un seuil qui respecte, parce qu'il y a quand même des mécanismes qu'on pourra expliquer avec plus de détails, qui respecte la possibilité de celui qui veut y aller d'y aller, mais qui n'encourage pas celui qui ne peut pas y aller, parce qu'il n'a pas atteint certains seuils de formation ou certains seuils de résultat, d'y aller pour rien et de tomber dans un groupe très rapidement, non pas de décrocheurs parce qu'on est au collégial, mais de tomber dans un groupe de gens qui commencent un dossier et qui ne sont pas capables, mais vraiment pas capables de le terminer. M. Montreuil, si vous voulez y aller plus techniquement.

M. Montreuil: Ce sujet-là a été l'objet de longues et très intéressantes discussions, et très intenses discussions dans tous les groupes qui ont été rencontrés. L'idée est la suivante. On croit à l'accessibilité au collégial et on croit que tous les jeunes qui veulent étudier ne doivent pas se retrouver dans la rue. C'est fondamental quant à nous. Mais, en même temps, il y a un certain nombre de faits assez troublants qui ont été rapportés et analysés en provenance de plusieurs parties. Exemple d'un fait assez troublant: actuellement, compte tenu du contingentement au secondaire au niveau professionnel, on soupçonne que des étudiants qui sont refusés en électricité au secondaire sont admis en électrotechnique au collégial. C'est des faits comme ça dont on a discuté dans les réunions. Et les intervenants régionaux ont conclu que quelque chose doit changer, dans le sens suivant: les conditions d'admissibilité doivent être reliées aux conditions de réussite scolaire.

Pour nous, les exigences ne doivent pas être considérées comme plus élevées, mais plutôt comme plus réalistes en termes de chances de réussite. Les jeunes ne doivent pas se retrouver dans la rue, c'est évident, mais ils doivent se retrouver au bon endroit: au secteur professionnel au secondaire, au secteur technique au collégial ou préuniversitaire, admis sous condition s'il le faut. Les gens ont exprimé, en général, que le système scolaire fabrique littéralement des décrocheurs si les élèves sont mal orientés et s'ils ne connaissent pas les exigences réelles des études qu'ils veulent entreprendre et s'ils n'ont pas le bon support.

Donc, pour nous, la définition de seuil et de profil par programme doit se faire, évidemment, très prudemment et sur la base d'analyses sérieuses de programmes qui permettent de dégager un ensemble de caractéristiques qui sont des bons prédicteurs de réussite. Les élèves du secondaire doivent connaître ces exigences au moment de leurs démarches d'orientation. Ils doivent avoir la chance, au secondaire, d'allonger leurs études s'il le faut et, au cégep, ils doivent avoir la chance d'être admis au programme de leur choix, mais sous condition pour leur donner le temps de réussir leur mise à niveau. Et, s'ils ne réussissent pas, les gens disent: Ne vaut-il pas mieux qu'ils changent d'orientation plutôt que de ne jamais terminer leur D.E.C.?

Alors, c'est en ce sens-là qu'on souhaite aussi que les collèges conservent leur souplesse actuelle qui permet de changer de programme, et c'est dans ce sens-là que le Conseil régional s'est engagé à réunir ces intervenants, particulièrement du secondaire et du collégial, pour une meilleure information scolaire, pour une meilleure connaissance par les étudiants du secondaire de ce qui les attend. C'est ça, le sens de cette recommandation.

M. Gendron: Ça clarifie. Autre question. Vous avez, à deux reprises, invoqué des particularités au niveau de la formation sur mesure. À la recommandation 15, vous dites que les normes et les règles définissant la formation sur mesure soient assouplies de façon à ce que les très petites entreprises puissent y accéder. J'ai un peu de difficultés encore là. Je pense savoir ce que c'est, de la formation sur mesure. C'est quoi le problème pour que les petites entreprises n'aient pas la capacité d'y accéder? J'aimerais que vous soyez plus explicite et que, dans votre réponse, vous lieiez ça également à la recommandation 18 où, entre 18 et 19, comme recommandation dans votre mémoire, vous dites: De plus, particulièrement dans les programmes de formation sur mesure, nous assistons à une panoplie d'organismes qui ont le mandat de parfaire la formation des adultes. Notre objectif n'est pas de juger du type de formation qu'ils donnent, mais de réduire le nombre d'intermédiaires. Moi, je suis parfaitement d'accord avec vous pour réduire

le nombre d'intermédiaires, mais j'ai de la difficulté à donner suite à votre contenu, ou est-ce que vous faites allusion à quelque chose de particulier que j'ignore, que je ne connais pas, qui se passerait dans votre région?

En recommandant que la gestion financière des programmes soit confiée aux collèges, je ne suis pas capable de dire que je vais régler le problème. Je ne sais pas si vous me comprenez, là. Moi, je ne suis pas capable de voir le lien entre ce que vous dénoncez, ce que je partage, il y a trop d'intermédiaires dans la formation, ça fait longtemps que je dis ça, et en particulier avec ce gouvernement-là, pour des raisons... je suis obligé de faire, des fois, un peu de politique, je n'ai pas le choix, ils ont les pieds mêlés pas mal dans la formation sur mesure avec le MMSR qui trouve que l'Éducation n'a pas d'affaire là-dedans, puis l'Éducation pense que ça devrait être eux autres, puis je suis d'accord là-dessus, mais on a tassé tous les intervenants éducatifs dans l'identification des besoins de formation. Ça, je comprends qu'ils ont besoin d'être, ce que j'appelle, avertis, que c'est un fouillis, la formation sur mesure. Il y a trop d'intermédiaires, il y a trop d'intervenants: les CFP en font, les chambres de commerce en font, le privé en fait, la commission scolaire avec l'éducation des adultes en fait, puis le cégep en fait, puis l'université, par la section éducation permanente, en fait aussi. Alors, ça fait dur en étoile. Ça, je comprends ça. Mais votre recommandation, que la gestion financière des programmes soit confiée aux collèges, puis on va régler la réduction des intermédiaires en formation sur mesure, j'ai bien de la misère. Expliquez-moi ça.

M. Dupuis: Vous faites allusion à une réalité, me dites-vous, de la multiplicité des possibilités qu'on puisse avoir. Elles existent sur papier, mais, lorsque vous avez une entreprise de trois personnes - c'est celle-là qui nous intéresse, parce que, dans notre milieu, nous en avons beaucoup - quelle est, en réalité, la possibilité d'y aller? Si vous avez trois personnes et qu'une personne s'en va systématiquement en formation, vous venez de perdre 33 1/3 % de votre **main-d'œuvre**. Il y a donc toute une approche à cette question-là, non seulement de dire que les programmes existent, on sait qu'ils existent partout, mais que les gens qui sont dans des situations très particulières bénéficient de certains mécanismes pour pouvoir précisément aller chercher la formation. Une des remarques qui nous ont été faites par notre milieu, c'est qu'au point de vue paperasserie c'est extrêmement lourd pour une petite entreprise, c'est pratiquement une jungle que de pouvoir s'en aller dans un volet ou dans un autre volet d'un programme. Nous, nous sommes conscients qu'il existe des possibilités sur papier; nous croyons cependant qu'elles pourraient être rendues plus

efficaces à ce niveau-là.

M. Gendron: Merci. Si vous n'avez pas fini, ça va être juste, mais s'il en reste. O.K.

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

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Alors, évidemment, bienvenue et félicitations pour votre travail de concertation. Je pense que le mémoire est très étoffé. Vous avez touché plusieurs aspects, vous êtes allés au-delà de la demande d'un cégep. Votre mémoire aurait pu se traduire uniquement par ce besoin, qui est le besoin majeur dans la région de Lanaudière. Vous avez choisi la voie d'une réflexion sur tous les sujets, et j'en suis très heureuse.

Vous avez souligné ma participation aux différentes assemblées du Conseil régional de développement. Je dois malheureusement dire que j'étais absente le 24 septembre dernier pour des raisons que tout le monde connaît autour de cette table. D'ailleurs, dans la région de Lanaudière, le référendum a donné de très bons résultats, il faut dire.
(20 h 50)

Votre mémoire touche un aspect vraiment différent. Vous avez fait des recommandations, mais vous avez aussi fait des engagements, et ça, moi, ça me plaît beaucoup parce que trop souvent on va être porté à faire des recommandations, mais on ne s'engage pas en même temps à offrir aussi des choses. Ça, ça **m'apparaît** une des caractéristiques de votre mémoire qui est vraiment particulière; vous vous engagez à offrir des services de qualité.

Je voudrais revenir évidemment au point no 1, au chapitre 1, les services d'enseignement collégial dans Lanaudière. Vous avez présenté la réalité, c'est-à-dire une population de 350 000 personnes mais de 180 000 personnes dans le sud de Lanaudière. Cette réalité-là, évidemment, fait que les étudiantes, les étudiants et les adultes du sud de Lanaudière ne vont pas nécessairement au cégep de Joliette, au cégep de la région de Lanaudière pour toutes sortes de raisons dont le transport, principalement, et se retrouvent plutôt dans des cégeps de Montréal, ce qui empêche un point extrêmement important, c'est-à-dire le développement socio-économique de la région de Lanaudière. Puisque tous les étudiants et les étudiantes se retrouvent à l'extérieur de la région de Lanaudière, c'est beaucoup plus difficile dans le sud de Lanaudière de créer et de développer le socio-économique. Est-ce que vous pouvez nous donner certaines précisions qui ne sont pas contenues dans le mémoire sur la population étudiante qui, effectivement, se retrouve à l'extérieur de la région de Lanaudière?

M. Dupuis: Je peux vous dire, la première précision, c'est qu'il y en a trop. C'est peut-être

la façon la plus facile de répondre. Je n'ai pas personnellement... Je ne sais pas si on a les chiffres, mais je ne voudrais pas quand même induire qui que ce soit en erreur **là-dedans**. Il y a énormément de nos jeunes qui, effectivement - je parle des jeunes du sud - vont dans la région de L'Assomption pour la MRC des Moulins et, chez nous, l'est de Montréal allant vers le centre pour la MRC de L'Assomption. Il y en a un nombre imposant.

Un comité qui a fait une étude qui a été déposée au ministère l'an dernier donnait des statistiques assez précises là-dessus qui, à toutes fins pratiques, à ma lecture, indiquaient - et je crois que c'est une partie de la réponse que nous avons eue - que nous avions la population étudiante susceptible de justifier le genre de campus qui était demandé. C'est logique. On est en périphérie de Montréal. Nous sommes la région, grâce à la MRC des Moulins et la MRC de L'Assomption, dont la croissance démographique est parmi, sinon la plus importante au Québec. Repentigny seulement - je prends l'exemple au hasard - de 1986 à 1991, la population a augmenté de 22 %, ce qui veut dire 8800 personnes de plus en 5 ans. Et cette population-là est évidemment une jeune population, de sorte que, quant à nous - et on pourra se référer précisément au rapport qui a été déposé - il ne fait aucun doute, et ça pourrait être un cinquième engagement que nous prenions, qu'advenant qu'il y ait un cégep dans le sud de Lanaudière, oui, on prend l'engagement de le remplir selon les normes et les capacités maximales qu'on puisse exiger.

La Présidente (Mme Hovington): C'est tout le temps que vous aviez, Mme la députée de Terrebonne. C'est déjà fini.

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente.

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

M. Tremblay (Rimouski): Rimouski...

La Présidente (Mme Hovington): Rimouski.

M. Tremblay (Rimouski): ...Mme la Présidente. Comme tous les autres, je vous félicite pour la qualité de votre rapport. M. Dupuis, je trouve que votre équipe est formidable. Vous avez fait de bonnes recommandations, sauf que j'aimerais bien vous entendre... À la page 26, au niveau des frais de scolarité: «Unaniment, nous rejetons cette avenue.» Alors, pas question d'imposer des frais de scolarité. Par contre, à votre recommandation 20, à la page 28, à c), vous dites: «Que la notion de frais afférents pourrait être remplacée par la notion de frais de services et que le plafond de 100 \$ serait alors augmenté raisonnablement». C'est quoi le mot

«raisonnablement» pour vous?

Une voix: Ha, ha, ha!

M. Dupuis: Je vais laisser le directeur général du cégep, qui est donc aux prises avec ce **problème-là**, vous donner une réponse raisonnable.

M. Tremblay (Rimouski): Au préalable, Mme la Présidente, quels sont les frais afférents que votre cégep charge présentement? Est-ce que c'est les 100 \$?

M. Montreuil: Non, ils sont actuellement à environ 70 \$.

M. Tremblay (Rimouski): O.K.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, allez-y avec votre réponse.

M. Tremblay (Rimouski): Et le taux raisonnable c'est quoi, maintenant?

M. Montreuil: Pardon?

M. Tremblay (Rimouski): Le taux raisonnable ou l'augmentation raisonnable?

M. Montreuil: Le taux raisonnable, je ne pourrais pas l'établir maintenant, mais ça pourrait aisément dépasser 100 \$ quand on aura fait les analyses. Au fond, ce qu'on doit faire actuellement dans les cégeps, c'est **vérifier** quels sont les services qui sont financés par les enveloppes que nous recevons et quels sont les services auxquels on devrait s'associer avec les étudiants pour les faire financer. Cette analyse-là doit être faite, mais, actuellement, il y a un plafond de 100 \$ qui... Le seul fait qu'il y ait un plafond, actuellement, empêche les collèges de développer le plus qu'ils peuvent des avenues de financement autonome. Alors, c'est le principe qui est ici mis en cause.

M. Tremblay (Rimouski): Étant donné que vous n'allez pas jusqu'à la limite permise de 100 \$ dans votre cas, est-ce qu'on doit prétendre à ce moment-ci que la capacité de payer des citoyens, ou enfin des élèves ou des parents, vous mettez ça en cause ou pas?

M. Montreuil: Non, ce n'est pas ça qui est mis en cause actuellement. Dans notre collège on a commencé à augmenter ces frais de manière significative, et on a des projets de les augmenter au fur et à mesure des années. On ne peut pas faire un saut de 35 \$, 40 \$ où on était à un certain moment, à 90 \$ d'un coup, mais on a des projections d'augmentations substantielles à chaque année. Et on va vite atteindre les 100 \$.

M. Tremblay (Rimouski): Très bien, merci.

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

Mme Robillard: Oui. M. Poliquin, le président du conseil d'administration. M. Poliquin, j'aimerais ça vous entendre sur le rôle du conseil d'administration, présentement, au niveau du cégep, si vous avez des recommandations spécifiques à me faire sur le rôle et sur la composition du conseil.

M. Poliquin (Jacques): En effet, vous savez que la composition du conseil d'administration, et je dois vous dire qu'à Joliette nous travaillons avec beaucoup de concertation... Cependant, il est évident que si on était capable, à l'intérieur du conseil d'administration, d'amplifier l'externe, c'est-à-dire d'augmenter le nombre d'intervenants de la région - vous en voyez un exemple ce soir par le CRDL - je dois vous dire que ça serait de développer une appartenance et une emprise sur le cégep, ce qui pourrait changer peut-être certaines orientations.

Alors, à cet effet-là, plus on va pouvoir amener autour de la table des gens qui sont significatifs de la région, et plus il va y en avoir, plus le cégep peut prendre la couleur de la région et intéresser les gens de la région. Parce que, à l'expérience de ce rapport qui a été fait, je peux vous dire que les gens du CRDL sont très honorés de présenter ce rapport-là. Et ça les implique, ça les intéresse davantage. Et je pense que pour le cégep c'est un plus, et nous sommes très heureux de ça.

Mme Robillard: M. Poliquin, même en présence de votre directeur général, je vais vous poser une question délicate. Vous savez qu'à l'intérieur de la loi sur les collèges le directeur général n'a pas de durée limitée dans son mandat. Il peut être engagé parfois pour des mandats de trois ans, parfois pour des mandats de cinq ans. Il n'y a aucune limite au renouvellement, de sorte que vous pouvez renouveler le D.G., avoir pendant 20 le même D.G., dans le même poste, dans le même collège. Pour vous, comme président du conseil d'administration qui avez des responsabilités au niveau de l'administration de ce collège-là, est-ce que nous devrions apporter des changements au niveau d'une limite potentielle de la durée du mandat? (21 heures)

M. Poliquin: Alors, je dois vous dire que la question n'a pas été débattue au niveau du conseil d'administration. Vous savez qu'au renouvellement nous faisons une étude très sérieuse du travail qui a été fait, et il y a une question de responsabilité des gens du conseil d'administration relativement aux recommandations de renouvellement ou pas. Si vous me demandez mon opinion personnelle, moi, je dis

que 10 ans, c'est un bon temps, mettons, pour soutenir, ou un nouveau **peut-être** après 10 ans, ça peut être bon. Cependant, il peut y avoir des exceptions. En tout cas, si c'est extraordinaire, le D.G. travaille bien, puis c'est bon pour le collège, je pense... Mais, moi, je serais porté à dire: 10 ans, c'est un bon temps.

Mme Robillard: Merci, M. Poliquin.

La Présidente (**Mme Hovington**): En conclusion.

Mme Robillard: Oui. M. Dupuis, il me reste à remercier les gens de votre délégation et vous-même d'être venus partager vos réflexions avec les membres de la commission. On sent très bien que le cégep est très bien intégré dans la communauté socio-économique, et ça fait plaisir à voir. Merci beaucoup.

La Présidente (**Mme Hovington**): Alors, au nom des membres de la commission de l'éducation, merci. Bon retour chez vous. Merci d'être venus.

J'inviterais maintenant l'Association québécoise de pédagogie collégiale à bien vouloir prendre place, s'il vous plaît.

Si l'Association québécoise de pédagogie collégiale veut bien prendre place, s'il vous plaît. Je demanderais un peu de silence en arrière, si vous voulez qu'on reprenne nos travaux. Alors, l'Association est représentée par M. Gaston Faucher, président. Bonsoir, M. Faucher.

Association québécoise de pédagogie collégiale

M. Faucher (Gaston): Bonsoir.

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

M. Faucher: Avec plaisir. À ma droite, Mme Françoise Richer, du cégep de Drummondville, qui est vice-présidente de l'Association.

Mme Richer (Françoise): Bonsoir.

M. Faucher: À ma gauche, M. Claude Saint-Cyr, qui est secrétaire de l'Association, qui travaille au cégep du Vieux-Montréal.

M. Saint-Cyr (Claude): Bonsoir.

M. Faucher: M. **Gérald** Sigouin, qui est directeur général de notre Association.

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

M. Faucher: Merci. Je commencerai tout

d'abord en vous remerciant de nous accueillir et de nous permettre de vous exposer nos vues. Nous dirons que nous sommes très heureux de la tenue de cette commission parlementaire parce que nous la voyons comme une marque d'intérêt à l'égard du réseau collégial, intérêt dont il avait grand besoin depuis plusieurs années, à notre avis.

En commençant, j'aimerais vous présenter rapidement l'Association québécoise de pédagogie collégiale, ceci afin de permettre une meilleure compréhension des assises sur lesquelles nos opinions reposent. Nous regroupons, bon an, mal an, 350 à 450 membres dont une majorité sont des enseignantes et enseignants de collèges. Plus du quart de nos membres sont aussi des professionnels, 10 % à 15 % des cadres de collèges, 6 % des membres venant de l'extérieur.

Nous travaillons principalement à promouvoir le développement de la pédagogie auprès des personnes et des établissements et nous cherchons à développer des lieux de parole et une identité propre aux praticiens de la pédagogie des collèges. Nous jouons aussi un rôle d'animation, de tribune d'échanges, de véhicule de diffusion dans tout le réseau autour d'idées-forces comme celles de la formation fondamentale, de l'approche programme, de l'importance accordée à l'étude, de l'aide à la réussite, et ainsi de suite.

Depuis 12 ans, nous organisons un colloque annuel qui diffuse les réalisations les plus significatives des pédagogues du réseau et qui alimente aussi ces derniers en leur permettant d'entrer en contact avec des ressources de plusieurs milieux, y compris de la scène internationale. Nous diffusons, nous publions une revue, **Pédagogie collégiale**, dont le tirage atteint 2500 exemplaires, soit un exemplaire par six lecteurs potentiels, ce que nous considérons comme un très haut taux de pénétration, surtout en matière pédagogique. Celle-ci publie des articles émanant du réseau et témoignant de la réflexion riche et multiforme qui s'y mène. Plusieurs milieux, dont des milieux universitaires d'ailleurs, nous envient cette publication et souhaiteraient que leur pratique pédagogique soit aussi riche que celle dont elle fait état. Nous organisons aussi des conférences et nous nous associons, à l'occasion, avec d'autres organismes quand les projets le justifient, comme PERFORMA, la Fédération des cégeps, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, et ainsi de suite.

Nous nous sommes aussi résolument engagés dans la recherche de moyens et de stratégies pour favoriser le développement de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la profession enseignante. Nous nous situons hors du terrain des relations patronales syndicales, non pas parce que nous les trouvons critiquables de quelconque façon, mais parce que nous croyons fermement que le développement de la pédagogie et le développement professionnel sont mieux servis

hors de ces lieux de tension.

Enfin, nous croyons que notre neutralité, d'une certaine façon, et notre expérience d'intervention et d'action en pédagogie nous autorisent à témoigner de la richesse et de la qualité des pratiques pédagogiques qui ont cours dans le réseau collégial, à parler en connaissance de cause de la valeur du corps enseignant et des nombreux intervenants de la pédagogie de cet ordre d'enseignement.

C'est donc à partir de cette position que nous avons cru utile de produire un mémoire qui cherche à inciter les personnes appelées à décider ainsi que la population en général à porter son attention non plus sur les quelques cas de comportement déviant qui ont pu, à un moment ou l'autre, faire la manchette, mais sur les 5 % à 10 % d'employés, en particulier d'enseignantes et d'enseignants, dont le rendement et les productions dépassent la norme du côté de l'excellence, cette fois, et sur cette autre portion de la population enseignante qui, au quotidien, fait un boulot honnête, gouvernée par une éthique professionnelle et éducative de haut niveau, et qui tente de son mieux de contribuer à dispenser une formation de qualité. À cet égard, les collèges ressemblent à toutes les entreprises de la société.

Nous avons le sentiment que la réflexion entreprise il y a plus de deux ans, avec comme point de départ les travaux du Conseil des collèges et dont la présente commission constitue en quelque sorte le couronnement, a généré un énorme potentiel de changements à l'intérieur du réseau collégial. Nous pensons qu'après 25 ans il est temps non seulement de faire le point, mais aussi que des décisions soient prises sans faire fi des points de vue des groupes d'intérêts, bien sûr, mais en se situant nettement au-dessus de ceux-ci. Il nous apparaît aussi important que cette commission parlementaire ait réussi à démolir les clichés et les formules faciles et à montrer la complexité des choses quand il s'agit de penser à orienter le développement de l'enseignement collégial. Nous souhaitons que tous les décideurs, sans nier les acquis du passé, prennent résolument parti pour l'avenir et nous engagent tous dans la recherche et la mise en oeuvre de moyens pour développer la qualité de la formation des futurs citoyens et **citoyennes** du Québec.

À l'AQPC, nous faisons un bilan positif de l'expérience de l'enseignement collégial. Nous croyons que l'expérience a démontré tant la pertinence que la qualité de ce niveau d'enseignement. Plusieurs de ces objectifs ont été atteints. Au chapitre de l'accessibilité, 60 % de la population étudiante accède aujourd'hui aux études collégiales, une majorité de filles, une portion chaque jour plus grande d'étudiants adultes, et ainsi de suite.

L'enseignement de niveau supérieur est maintenant plus unifié, mieux organisé. Des

passerelles nombreuses, bien qu'encore insuffisantes, existent entre les ordres d'enseignement. La fréquentation universitaire a été multipliée par trois ou quatre par rapport à ce qu'elle était il y a 20 ans.

Il est vrai que tout n'est pas **parfait**. On a critiqué, entre autres, la polyvalence. Nous dirons qu'elle se réalise quand même partiellement, plus, en tout cas, que ce que ce serait dans des institutions séparées, pour dire la chose simplement. Les collèges ne sont pas aussi autonomes non plus que le projet initial l'avait prévu. On connaît maintenant les avantages et les inconvénients de la situation actuelle et nous pensons, et nous en reparlerons plus loin, qu'il faut accroître leur autonomie et leurs responsabilités.

(21 h 10)

Le passage à l'enseignement collégial donne lieu, chez la population étudiante, à de multiples changements de parcours: changement de programmes, désistement, échec, abandon des études définitif ou temporaire, etc. Ces phénomènes sont vus par certains comme des vices déplorables du système. S'il est vrai que l'absence de contraintes trop strictes ou de conséquences graves à certains choix des élèves a pu donner lieu à des abus, ce que plusieurs voient comme un échec peut, au contraire, être vu comme une réussite d'une grande importance stratégique pour la société. Si le passage au collège donne lieu à des choix d'orientation scolaire et professionnelle mieux ajustés aux possibilités des individus et de la société, nous croyons que cela constitue une contribution significative à cette société. Nous voyons comme normal qu'une portion importante de jeunes de 16, 17, 18 ans ne soit pas encore définitivement orientée, et tant mieux si le passage au collège contribue à les aider à le faire. Et, s'il y a du gaspillage à ce chapitre, nous nous joignons à plusieurs autres pour dire qu'il faudrait, pour le réduire, investir dans les ressources en orientation et dans les activités d'aide aux étudiants.

Au chapitre de la qualité, à l'AQPC, nous croyons que les collèges sont mal connus dans la population et que, dans beaucoup de cas, les critiques qu'on leur adresse visent, en quelque sorte, des collèges d'une période révolue de l'histoire de l'enseignement collégial. Plusieurs raisons peuvent expliquer ces perceptions erronées. La première est sans doute le défaut des collèges eux-mêmes d'assurer leur propre promotion. Mais il faut aussi dire que les crises des années soixante-dix ont laissé des stigmates dans l'image de l'enseignement collégial, que certains problèmes que l'on a mis trop de temps à régler ont parfois donné une impression de **laisser-faire**. Nous croyons aussi, pour notre part, que les collèges ont été méconnus et même ignorés par le milieu universitaire. Les recherches et les publications émanant de ce milieu, pourtant, ont toujours comme effet d'alimenter les faiseurs

d'opinions en éducation.

Par notre mémoire, nous avons voulu témoigner justement de la qualité de certaines réalisations propres à l'enseignement collégial québécois et de la grande vitalité pédagogique des collèges, de leur personnel et en particulier du personnel enseignant. Nous y faisons état de réalisations que nous croyons remarquables: une pédagogie originale bien implantée, une expérience dans le domaine du perfectionnement et du développement pédagogique avec plusieurs facettes. L'une d'entre elles, les programmes du secteur PERFORMA, couvre maintenant le Québec dans son entier, atteint les secteurs des affaires sociales et des établissements des ordres primaire et secondaire, et même sa renommée est maintenant internationale. Des centaines de projets de recherche et de développement en pédagogie ont été réalisés, ont donné lieu à des publications et à des communications multiples.

Dans plusieurs volets du développement pédagogique, le réseau collégial peut se targuer de réalisations de qualité. Qu'il s'agisse d'aide à la réussite, de soutien à l'apprentissage, d'approche programme, de planification de l'enseignement, de formation fondamentale, tant la réflexion que les pratiques sont sans aucun doute parmi les plus avancées au Québec. Nous pouvons dire que nous disposons d'une véritable culture pédagogique et que celle-ci est de plus en plus enracinée dans le quotidien des enseignants, des départements et des établissements.

Si on considère la formation des élèves, nous croyons aussi que le bilan est positif. Plus d'étudiants que jamais atteignent l'université et y réussissent, et ce, dans tous les domaines professionnels. Ils réussissent aussi dans les domaines professionnels où ils vont pratiquer. Malgré que l'on déplore parfois la lenteur des programmes à s'adapter aux besoins du marché du travail, les finissants du secteur technique semblent aussi être reconnus comme efficaces et compétents.

On peut sans doute parler de faiblesse de la formation dans certains cas. **Là-dessus**, nous pensons que, s'il est vrai qu'il y a plus d'étudiants faibles dans les collèges, il est aussi vrai qu'il y a beaucoup plus qu'avant d'étudiants forts et même très forts; les statistiques ont suivi les deux côtés de la courbe. Nous pensons aussi que le mandat des collèges n'est pas clair en ce qui a trait au niveau de formation à donner. Quand on reçoit des élèves avec un diplôme d'études secondaires de 130 unités à côté d'autres qui en ont 176 - et je sais que nous ne sommes pas les premiers à évoquer ce problème - peut-on s'attendre à pouvoir donner le même enseignement à tous et à toutes? L'inégalité des dossiers à l'admission introduit, en quelque sorte, une confusion dans le mandat même des collèges. Il y a là une question d'importance capitale.

Un raisonnement analogue peut être fait à l'égard du français. Tous les collèges font

maintenant une contribution importante pour hausser le niveau de maîtrise de la langue française, mais peut-on leur demander, avec des ressources somme toute assez maigres, et dans le cadre de quelques cours, de corriger les lacunes de 11 ans de scolarisation ou de 17 ans de vie antérieure? Ici aussi, il faut clarifier le mandat des collèges et leur fournir les moyens correspondant aux fins qu'on leur confiera. Bref, les collèges ne sont pas parfaits, mais, comme nous l'avons dit, nous en faisons un bilan positif et nous nous tournons maintenant vers quelques pistes de développement pour l'avenir.

Au départ, nous affirmons que les collèges sont d'abord des lieux de formation et que cette formation doit être de qualité. Cela doit paraître non seulement dans les discours, mais aussi dans les faits, dans l'organisation du temps et de l'espace, dans la répartition des ressources, dans les politiques, les règles et procédures. Le projet de formation doit être l'essentiel du projet des collèges. Nous croyons que les développements à venir doivent s'appuyer, plus que par le passé, sur le dynamisme de collèges plus autonomes et plus responsables.

Dans chaque établissement, on pourrait et on devrait chercher à construire un sentiment d'appartenance à partir de projets motivants, de politiques de ressources humaines qui appuient le développement personnel et professionnel. Pour assurer un développement institutionnel cohérent, nous croyons que chaque collège devrait se doter d'un projet d'établissement dans lequel il décrirait les objectifs qu'il poursuit, les moyens qu'il entend mettre en oeuvre pour les atteindre et les façons dont il procédera pour évaluer l'atteinte de ses objectifs.

En plus de constituer la meilleure façon de produire un sentiment d'appartenance, nous croyons que ce type de projet est la pierre d'assise de l'autonomie des collèges. C'est aussi un moyen de les responsabiliser et de leur créer une base d'imputabilité. À partir d'un tel projet, il est possible de concevoir un système d'évaluation solide et cohérent. Dans ce contexte, l'évaluation permettrait de vérifier l'atteinte des objectifs nationaux confiés aux établissements et de tenir compte de la spécificité de chacun d'eux.

Nous croyons, comme d'autres, qu'il est temps ou qu'il serait profitable de mettre en place un organisme externe d'évaluation pour évaluer les collèges, évidemment. Cela pourrait augmenter la crédibilité et la fiabilité des informations disponibles sur la valeur des performances et sur la conduite des intervenants. Cependant, nous sommes convaincus que l'évaluation ne produit pas le développement; elle le mesure. Il faudrait, à notre avis, éviter de penser assurer la qualité de la formation dans les collèges en mobilisant nos énergies et nos investissements dans le seul domaine de l'évaluation. De l'évaluation sans projet et sans moyens,

cela ne peut générer du développement. Plutôt, ça pourrait devenir de nature à créer de la frustration et à générer des résistances.

Il faut aussi, à notre avis, miser sur le développement des ressources humaines. Le personnel des collèges va changer rapidement dans les prochaines années. Cela est vrai du personnel enseignant comme de toutes les autres catégories. Nous pensons que l'occasion est belle pour investir dans un développement plus soutenu d'une véritable profession enseignante; assurer un recrutement bien planifié; accueillir et soutenir les nouveaux arrivants, en particulier en leur fournissant une formation et un soutien pédagogiques solides; soutenir et valoriser les enseignants d'expérience qui peuvent contribuer grandement à la formation des nouveaux; favoriser la mobilité verticale, horizontale et même interréseaux; développer le perfectionnement; instaurer des systèmes adéquats d'évaluation de l'enseignement. Voilà autant de pistes qu'à notre avis on pourrait explorer pour bâtir l'avenir.

(21 h 20)

Nous pensons qu'un système d'évaluation de l'enseignement susceptible d'être véritablement utile et efficace visera le développement professionnel, personnel et institutionnel plutôt que de chercher prioritairement à régler ou à gérer les cas problèmes. De même, nous croyons qu'il devra prendre appui sur une conviction profonde que le personnel enseignant est aussi compétent à participer à la définition des standards ou normes définissant la profession, qu'il est compétent aussi pour participer à la définition, avec les questionnaires et les autres intervenants, des objectifs, des critères et des instruments d'évaluation et qu'il est compétent, de sa part, pour faire ou participer à l'analyse et à l'évaluation des résultats.

Comprenons-nous bien, nous ne sommes pas en train de dire que le personnel enseignant doit contrôler l'évaluation, mais que chaque enseignant doit être traité comme un professionnel intéressé, compétent et capable de tirer profit des résultats de ses évaluations. Si on regarde d'autres pistes de développement, nous croyons qu'il faudrait aussi revaloriser l'étude et investir dans le soutien à la réussite, mettre de l'avant les pratiques d'analyse et d'évaluation institutionnelles, développer encore plus la recherche-développement pédagogique, l'utiliser comme source d'alimentation et de soutien au développement, de motivation pour le dynamisme institutionnel, travailler à donner une meilleure image au cégep et au collège, travailler à un meilleur arrimage secondaire-collégial.

En terminant, nous croyons que la concertation de tous les intervenants constituera une des clés pour assurer l'efficacité des efforts de développement dans les années à venir. C'est dans cette optique que nous avons proposé, il y a maintenant six mois, la création d'un centre d'études, de développement et d'animation

pédagogiques que nous avons appelé CEDAP.

Considérant plusieurs difficultés rencontrées par les intervenants dans la recherche de solutions à des problèmes de développement; considérant la nature de certains dossiers importants pour l'avenir comme, par exemple, l'évaluation, l'accueil et l'encadrement des nouveaux enseignants, l'implantation de l'évaluation des programmes qui gagnerait à être traitée en concertation; considérant le manque de ressources du réseau; considérant l'existence de ressources compétentes, mais relativement peu nombreuses dans chacun des domaines où le réseau doit se développer, nous avons proposé justement de regrouper ces ressources autour d'un organisme de concertation et d'animation que nous avons appelé CEDAP. Cet organisme, nous voulions qu'il soit un moyen d'offrir des services à l'ensemble du réseau, des individus, des établissements, des regroupements d'établissements et d'organismes; que ces services soient organisés en terrain neutre; que ces services soient financés; que leurs orientations et leurs priorités soient déterminées par des partenaires agissant en concertation.

Nous avons diffusé largement ce projet et, pour l'heure, nous attendons toujours des réactions officielles et claires à nos propositions. Quoi qu'il en soit, nous continuons d'y croire et de rechercher les moyens d'y donner vie, tout en respectant les objectifs des principaux intervenants du réseau. Nous vous remercions de nous avoir écoutés et nous serons heureux d'essayer de répondre à vos questions.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, M. Faucher. Alors, je reconnais Mme la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je salue les membres de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Vous avez toujours et vous êtes toujours un interlocuteur très, très actif, qui avez contribué au développement de la pédagogie propre au collégial, souvent par la recherche, mais, je dois dire, aussi par l'organisation de colloques de qualité. Je dois le dire et je l'apprecie fortement. Alors, je suis contente de vous entendre aujourd'hui.

La première question que j'aimerais aborder avec vous, M. Faucher, c'est peut-être la question de l'autonomie des établissements, parce qu'on en a parlé beaucoup depuis le début, dans le cadre des travaux de cette commission-là, et vous aussi vous le dites, vous le soulignez dans votre mémoire: «Les collèges ont besoin d'une grande autonomie pour pouvoir répondre adéquatement aux besoins de leur clientèle spécifique et aux besoins d'un marché du travail en constante évolution». Mais vous ajoutez un «par ailleurs» et c'est sur ça que je voudrais revenir avec vous. «Par ailleurs, pour assurer d'un

collège à l'autre une formation semblable pour un même programme d'études, l'État doit conserver une certaine responsabilité dans les programmes.» Bon. Parfois, j'ai l'impression qu'au niveau du réseau, les recommandations qui nous sont faites ne sont pas nécessairement claires par rapport au point d'équilibre, je dirais, entre l'autonomie du collège et les responsabilités de l'État. J'aimerais ça vous entendre sur cette question: Où, d'après vous, se situe ce point d'équilibre dans le partage des responsabilités?

M. Faucher: Commençons d'abord par dire que nous voyons un point de départ qui est la situation actuelle et un point d'arrivée éventuel qui pourrait être l'autonomie totale des collèges, ce que nous savons que d'autres organismes ont proposé. Pour notre part, nous croyons que l'État doit rester «définisseur» des objectifs principaux et, à notre avis, ça va probablement obliger qu'il reste aussi «définisseur» d'un certain nombre de contenus minimaux. Sur cette **base-là**, les collèges pourraient maintenant prendre le **relai** et décider par quels moyens - les moyens étant quels cours, quel contenu d'enseignement et aussi quel mécanisme de soutien propre - ils chercheraient à atteindre les objectifs préconisés.

Une des considérations que nous avons essayé de traiter, c'est la capacité de tous les collèges d'assumer toutes les responsabilités, par exemple, dans le cas où on voudrait qu'ils deviennent capables de **diplômer** les élèves et qu'ils assument la responsabilité totale. À cet égard, nous croyons que les collèges n'ont pas tous, à court terme, les ressources suffisantes pour mettre en place tout ce qu'ils devraient organiser, dans le fond, pour être en mesure de faire cette chose-là rapidement. C'est dans cet esprit qu'on croit qu'il doit rester, au moins pour une période de transition, des responsabilités à l'échelle nationale.

Par ailleurs, en ce qui concerne l'organisation des contenus, beaucoup plus de manœuvres pourraient être exercées au niveau local. Les collèges pourraient aussi participer un peu plus à l'élaboration des objectifs au niveau national. C'est à peu près ce genre d'équilibre que nous voyons. Les collèges ne sont pas non plus nécessairement en mesure de garantir qu'ils sont absents d'intérêt quand il s'agit de décider ce qui devrait être les composantes de la formation. Les collèges ont, en quelque sorte, une situation de concurrence les uns par rapport aux autres et une situation d'inégalité en termes de ressources. C'est ce qui fait qu'on veut que l'État garde un certain mot à dire, pour ne pas dire l'orientation principale. Mais, sur cette **base-là**, il me semble qu'il est possible de confier plus de responsabilités aux collèges.

Mme Robillard: Parce que, selon votre analyse, vous affirmez que tous les collèges ne seraient pas prêts à assumer une responsabilité

presque totale quand on parle jusqu'à l'émission des diplômes. C'est ce que vous me dites.

M. Faucher: À court terme, c'est notre analyse, c'est-à-dire qu'il y a deux choses qui nous semblent des obstacles à passer rapidement à ça; et là je ne nie pas que certains établissements seraient capables de le faire, mais... Il y a une question de culture. Nous n'avons jamais travaillé en fonction d'assumer ces responsabilités-là et ça prendra un certain temps pour nous adapter. Deuxièmement, des collèges plus petits ont certainement plus de difficulté à mobiliser des ressources pour bâtir un système comme ça, l'encadrer, assurer suivi et évaluation, ou en tout cas seraient moins bien dotés en termes de personnel, à court terme, pour le faire.

Mme Robillard: M. Faucher, vous êtes des spécialistes en pédagogie. Vous nous affirmez dans le document qu'un nombre impressionnant d'enseignants ont acquis, au fil des années, une solide expertise en pédagogie et vous dites "surtout par le perfectionnement, par la recherche ou par l'expérimentation en tant que telle". Est-ce que l'Association croit qu'il faudrait faire obligation aux enseignants d'avoir une formation pédagogique avant d'être engagés ou si vous croyez plutôt à des mesures incitatives en cours d'emploi pour ceux et celles qui en ont besoin?

M. Faucher: Nous croyons que ce serait impossible, à très court terme en tout cas, de procéder à l'embauche de personnes en exigeant qu'elles aient au préalable une formation pédagogique relativement solide puisque ça ne fait pas partie de la formation d'enseignant actuellement au niveau universitaire.
(21 h 30)

D'autre part, ça peut être fait avant ou ça peut être fait en cours d'emploi. L'impression que l'on a, c'est qu'à court terme, en tout cas, ce sera probablement en cours d'emploi que ce sera fait. Sauf que ça peut s'accompagner plus que de mesures incitatives; les collèges pourraient décider que, désormais, après quelques années, les enseignants devront avoir acquis un minimum de formation pédagogique, qu'ils l'aient acquise en cours d'emploi ou qu'ils l'aient acquise avant. Mais nous sommes très favorables à l'inclusion de mesures très incitatives en ce sens, si je peux employer cet euphémisme.

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

M. Gendron: Oui. Je voudrais ce soir saluer les gens de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, M. Faucher et ses partenaires. C'est intéressant d'avoir un groupe qui, plus particulièrement, a une réflexion et une certaine expertise dans le domaine pédagogique au niveau collégial, sincèrement. On voit également le ton de votre

mémoire dans ce sens-là.

Moi, avant d'aller plus loin, j'aimerais en savoir un peu plus, parce que, je vous le dis comme je le pense, je ne suis pas vraiment familier avec votre Association. J'aimerais ça avoir quelques phrases d'explication. Vous regroupez combien de membres? Mais c'est qui exactement qui fait partie de l'Association québécoise de pédagogie collégiale?

M. Saint-Cyr: Ça a varié avec les années, mais ça varie entre 300 et 450, conjoncture économique et organisation de colloques à protocole d'inscription variable aidant. Nous avons fluctué, si on peut le dire comme ça, entre 300 et 450 membres. Comme on l'a dit tout à l'heure, environ 60 % d'entre eux sont des enseignantes et enseignants du réseau collégial, un quart sont des professionnels, la majorité d'entre eux étant des conseillers pédagogiques justement, 10 % à 15 %, 14 % très exactement cette année, sont des cadres et 6 % viennent de milieux divers.

M. Gendron: Dans votre mémoire, vous avez sommairement parlé de votre CEDAP. Le CEDAP, pour les fins du **Journal des débats**, pour ne pas qu'ils m'appellent tantôt, ça veut dire Centre d'études, de développement et d'animation pédagogiques. J'aimerais ça que vous soyez plus précis sur cette structure-là? C'est quoi, cette structure-là, son fonctionnement, son origine? Est-ce que c'est un projet qui est connu du réseau collégial, le projet CEDAP? Et, si oui, comment il a été accueilli par le réseau collégial? Est-ce qu'il a été bien accueilli ou pas?

M. Faucher: L'origine de ça, j'en ai esquissé quelques bribes tout à l'heure, c'est la constatation depuis de nombreuses années par des intervenants du réseau, conseillers pédagogiques et répondants locaux de PERFORMA, ce sont des intervenants dans le domaine du perfectionnement, constatation qu'il y aurait de grands avantages à canaliser les forces ensemble pour mieux traiter certaines questions.

Plus concrètement, j'essaie d'illustrer ce qu'on peut vouloir dire. Quand nous devons travailler, comme il est possible dans les prochaines années, à l'évaluation des programmes par compétence, pardon, l'élaboration des programmes par compétence, et que chaque collège devra acquérir un peu de formation institutionnelle là-dedans, on va se retrouver dans la situation où chaque collège va, en quelque sorte, devoir bâtir sa propre expérience et recommencer sur son terrain ce que d'autres auront fait ailleurs. Alors, nous pensions que, ceci n'étant qu'un exemple, plusieurs dossiers existaient et existent toujours où il y aurait avantage à concerter à la fois les intéressés et à regrouper les ressources pour agir.

Le projet que nous avons proposé au

printemps dernier était un projet de constituer un service qui aurait été géré, financé et, en quelque sorte, orienté dans ses actions par un certain nombre de partenaires. Les partenaires que nous avions plus ou moins directement invités, c'étaient les collèges et les organismes du réseau collégial. Quand je parle des organismes du réseau collégial, ça pouvait aller jusqu'à des organisations syndicales, ça pouvait être des regroupements de collèges, fût-ce la Fédération des cégeps, ou d'autres, ça pouvait être le réseau PERFORMA, et ainsi de suite. Donc, c'était ce qu'on pensait, que ces gens-là, nous les conviions en quelque sorte à s'associer pour financer et pour alimenter, faire vivre ce regroupement de forces, cet endroit où on aurait développé des services à l'ensemble du réseau.

Où c'en est maintenant? D'abord, on l'a diffusé, on a publié, je crois que c'est entre 500 et 600 copies du document qui nous a servi à lancer ce projet à l'échelle du réseau. Et où c'en est maintenant? Entre le moment où nous avons publié et aujourd'hui, nous avons consulté, cherché à obtenir des avis et des réactions du milieu. Nous avons même tenu un forum public dans le cadre du congrès de mai dernier, qui s'appelait «Collèges Célébrations 92», à Montréal, un atelier-forum pour en débattre. Et, à la rentrée, bien là on est dans une période où on attend des réactions plus officielles de tout le monde du milieu. Nous avons récemment encore présenté le projet et nous espérons, d'ici quelque temps, que des réactions plus officielles nous seront communiquées.

M. Gendron: Donc, c'est en devenir.

M. Faucher: C'est en devenir, sauf que, nous, tenant compte des résultats antérieurs de la consultation, nous avons modifié notre projet. Nous avons été, en quelque sorte, informés que des gens de collèges souhaitaient qu'on commence plutôt par des petites choses que l'on offrirait au réseau et qu'à partir des expériences que l'on réaliserait, comme ça, d'offres de service, on pourrait progressivement valider le projet et faire la démonstration de sa pertinence, ou bien de sa non-pertinence.

Et, à la suite de ces suggestions, nous avons décidé nous-mêmes, à l'AQPC, de commencer à offrir, à créer des services dans ce sens-là et nous avons convoqué - déjà nous sommes à l'oeuvre - dernièrement un groupe d'intervenants pour les amener avec nous à réfléchir sur quels seraient les bons services à offrir au réseau collégial dans l'optique, justement, de commencer cette concertation dans l'action aussi. C'est à peu près là qu'on en est.

M. Gendron: Sur l'approche programme, vous savez que c'est plusieurs intervenants qui ont privilégié cette approche. On me dit même que vous êtes probablement les concepteurs de

cette formule-là. En tout cas, je ne cherche pas de paternité, mais je voudrais savoir, à partir du moment où vous connaissez le réseau et qu'actuellement c'est plus une approche par département ou une organisation par département, comment vous voyez le concubinage temporaire ou la modification, la cohabitation, pardon, entre l'approche programme et le département. Certains prétendent qu'il n'y aura pas de problème. Il y en a qui disent que ça ne sera pas viable. Vous, votre avis, c'est quoi?

M. Faucher: Notre avis, c'est que ce sera viable et que ce le sera de plus en plus. Nous sommes prêts à convenir que les structures départementales, à l'heure actuelle, constituent un élément de la culture des collèges et que ce n'est pas toujours facile d'imaginer, tant pour les professeurs qui sont dans les départements que même pour les collèges, comment on pourrait modifier le fonctionnement. Mais c'est déjà commencé. Il se fait, dans beaucoup de collèges, des réalisations dans ce sens qui sont intéressantes. Il y a beaucoup de comités de programmes qui ont été créés ces derniers temps et qui ont amené des enseignants de différentes disciplines à travailler ensemble à l'élaboration d'objectifs de formation et de stratégie d'intervention auprès des étudiants.

C'est en particulier le cas dans les programmes de sciences humaines, qui ont été renouvelés ces derniers temps dans les collèges. Si on regarde les périodes de transition, ce qui... En tout cas, plusieurs choses peuvent créer des difficultés, mais, parmi les choses que l'on peut voir, c'est que les activités, actuellement, de travail en programmes s'ajoutent aux nécessités déjà existantes de la vie en département. Ce que ça veut dire, c'est qu'on demande aux gens, en plus de participer à ce qu'ils ont toujours fait, leurs activités départementales, et de dispenser leur enseignement, de s'investir, sur leur propre temps de travail, dans des réunions supplémentaires, des activités de concertation en groupe de travail supplémentaire, et ça, sans ressources. Alors, je ne le ferai pas ici, et je ne pense pas que ce soit nos vus de revendiquer des ressources additionnelles, mais il va falloir qu'on déplace sans doute nos énergies vers les programmes progressivement.

(21 h 40)

M. Gendron: Merci. Il y a un autre élément que j'aimerais vérifier rapidement. Il y a plusieurs intervenants qui souhaitaient une décentralisation plus forte, mais au sens général. Certains c'étaient les programmes, d'autres c'était la gestion, d'autres c'étaient les paramètres, peu importe. Vous êtes des pédagogues, des gens qui avez un organisme qui a eu l'occasion de réfléchir sur ce que j'appellerais «la dimension pédagogique». Croyez-vous qu'une meilleure décentralisation, indépendamment où elle s'appliquerait, aurait effectivement un effet important

intéressant sur ce que j'appellerais, moi, le développement pédagogique ou l'approche pédagogique des collèges?

M. Faucher: Si je peux me permettre de vous sous-questionner, parce que je ne comprends pas ce que vous dites quand vous parlez de meilleure décentralisation. Est-ce que ça veut dire...

M. Gendron: Plus grande.

M. Faucher: Plus grande décentralisation. Oui, nous sommes rendus, nous, à...

M. Gendron: Une décentralisation plus efficace, plus concrète, parce qu'il y en a plusieurs qui disent: Il n'y a pas assez de mesures. Mais, habituellement, on parle tout simplement d'une plus grande décentralisation.

M. Faucher: Oui. Nous sommes favorables à une plus grande décentralisation parce que - et c'est une des choses que j'ai formulées tout à l'heure - nous sommes convaincus que de plus en plus la vie pédagogique à l'intérieur des collèges est intense et que les milieux sont prêts à prendre en main plus de responsabilités en ce qui concerne les moyens à prendre pour augmenter la qualité de la formation et les moyens à prendre pour mieux se concerter aussi dans ce domaine-là.

M. Gendron: Juste aussi une dernière là-dessus: Étiez-vous ici quand Mme Corriveau est venue...

M. Faucher: Non, je regrette.

M. Gendron:... faire son témoignage? Mais rapidement, sans reprendre son témoignage, elle avait un jugement assez sévère sur la direction des collèges, eu égard à ce que j'appellerais toute la dimension pédagogique. Je suis heureux, moi, de vous entendre. Vous dites: Écoutez, ça a beaucoup évolué et les profs sont prêts à l'impliquer davantage dans une approche pédagogique. Comme ancien professeur au secondaire, je sais ce que ça peut représenter, avoir un peu plus de préoccupations pédagogiques au niveau l'une institution, qu'elle soit de réseau collégial ou autre. Si je mets ça en parallèle, entre ce que vous affirmez et la prétention de Mme Corriveau, il y a tout un écart. Sur quels critères, paramètres vous appuyez-vous pour porter le jugement qu'il y a eu une évolution majeure, importante et qu'il y a beaucoup de gens qui sont prêts à donner plus d'importance à la dimension pédagogique au niveau collégial?

M. Faucher: On s'appuie sur ce que nous avons pu voir dans les dernières années en pédagogie collégiale.

M. Gendron: Du côté professoral, probablement.

M. Faucher: Pardon?

M. Gendron: Au niveau de l'équipe professorale.

M. Faucher: Oui.

M. Gendron: Mais, au niveau du personnel cadre et au niveau de la direction des collèges, avez-vous un jugement à porter?

M. Faucher: Si on avait un jugement à porter, ce serait sans doute que les choses évoluent dans un sens favorable aussi. Je crois que les administrations de collèges s'investissent de plus en plus dans des préoccupations pour la formation, la qualité de la formation. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des choses à améliorer, là, on pourrait toujours critiquer, mais un jugement d'ensemble - et je n'ai aucun intérêt personnel à défendre et notre association n'en a pas non plus à défendre en disant ça; on n'a pas besoin de flatter personne, je vous prie de nous croire - je pense qu'on serait fondés de dire que ça évolue très favorablement de ce côté-là aussi dans les administrations locales.

M. Gendron: Je vous remercie beaucoup.

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

M. Gauthier: Merci, Mme la Présidente. Brièvement, j'ai quelques questions. La première. Dès le début de votre mémoire, vous parlez de la polyvalence qui était un élément important du projet cégep. Vous définissez même et vous dites très justement que les élèves qui se destinaient aux études universitaires devaient recevoir une formation technique et vous concluez par contre, quand vous faites l'évaluation de ce qui se passe, que, dans les faits, les élèves des programmes préuniversitaires ont rarement reçu une formation technique. Alors, ma question - et je sais que ce n'est pas la base même de votre mémoire, mais ça m'intéresse cette question-là - que je vous pose: Quel est votre jugement, votre analyse que vous faites sur la polyvalence actuelle dans les cégeps et comment on pourrait, d'après vous, l'améliorer pour atteindre réellement ce qui était un des buts fondamentaux du projet cégep?

M. Faucher: Tout d'abord, on l'a mentionné tout à l'heure, nous voyons quand même que le contact sur les mêmes lieux des étudiants du secteur technique et du secteur préuniversitaire a permis des échanges et une meilleure compréhension d'un secteur par l'autre.

En second lieu, les opinions qui sont mises

de l'avant, en particulier par le Conseil des collèges, sur la restructuration de la formation générale nous semblent aller dans le sens de favoriser un peu mieux cette polyvalence puisqu'elle garantirait ou, en tout cas, offrirait aux étudiants de l'un et l'autre secteur la partie, si on peut dire, manquante des éléments de formation. Ça nous semble une piste favorable. Il faut remarquer aussi que la formation sous forme de cours communs et obligatoires qui a été donnée dans l'histoire, depuis le début des cégeps, à tous les étudiants a quand même permis une sensibilisation, en particulier aux étudiants du secteur professionnel, aux éléments de formation propres aux sciences humaines et à la philosophie.

M. Gauthrin: Parce que le temps est bref, je vais passer sur un deuxième niveau de question. Vous déplorez le manque d'arrimage entre le secondaire et le collégial et entre le collégial et l'universitaire. C'est un jugement qui, en général, est porté par beaucoup de gens qui sont venus témoigner devant cette commission. Qu'est-ce que vous verriez pour améliorer les rapports secondaire-collégial et collégial-universitaire?

M. Faucher: Le sens dans lequel nous avons parlé d'arrimage, c'est surtout au niveau des programmes de formation. Ce n'est pas au niveau du dialogue interréseaux, si on veut. En abordant cette discussion, je tiens à préciser qu'on ne se sent pas le mandat et la compétence pour critiquer un autre réseau qui fonctionne selon sa dynamique, etc. Quoi qu'il en soit, nous avons des problèmes à accueillir des étudiants qui ont plus que l'équivalent d'une année de différence en termes de formation, et, là, on n'a pas parlé de la force des dossiers scolaires. C'est cette question, principalement, qui nous préoccupait. Nous n'avons pas réfléchi, par exemple, sur la carte des programmes et sur la répartition entre les réseaux des différents programmes de formation. Nous savons qu'il y a des chevauchements, etc. Nous n'avons pas étudié cette question. Nous en avons parlé surtout pour dire qu'à notre avis il y a un problème entre la signification du diplôme d'études secondaires et les attentes que nous avons au niveau collégial.

Maintenant, quelles pourraient être les pistes de travail là-dedans? Si vous me permettez la caricature, notre position serait à peu près la suivante. Laissons l'enseignement secondaire au secondaire et l'enseignement collégial au collégial. Ce que je veux dire, c'est que nous n'aimons pas ou, en tout cas, nous ne sommes pas, a priori, favorables à l'idée d'introduire une année de propédeutique qui aurait pour effet de donner de l'enseignement secondaire à ceux que l'on jugerait ne pas l'avoir atteint de façon suffisante et, après, de commencer l'enseignement collégial. En principe, en tout cas, nous croyons que l'enseignement secondaire devrait garantir, en

quelque sorte, le seuil à compter duquel nous aurions le mandat, comme réseau collégial, de prendre en charge les étudiants et de les amener dans les préoccupations d'études dites supérieures qui nous animent au collégial.

M. Gauthrin: Et mutatis mutandis pour l'université et le collégial.

M. Faucher: À l'égard de l'université, notre vision est que, au fond, ils semblent se préoccuper plus que nous ayons donné les préalables que de comprendre l'objectif central de la formation, si je caricature. Évidemment, là, je sais que je caricature. On devrait nuancer plus. Mais, si les objectifs de la formation collégiale étaient clairs, il nous semble que les universités devraient accepter ce que nous faisons sans trop intervenir pour nous fixer des contraintes que nous-mêmes envoyons aux étudiants du secondaire. En tout cas, s'il y avait moyen de limiter cet effet, ça nous semblerait intéressant.

M. Gauthrin: Dans votre mémoire, vous insistez sur ce que vous appelez les projets intégrés d'établissement. Vous les décrivez d'une manière théorique. Est-ce que je pourrais vous poser une question? Pourriez-vous nous donner un exemple de ce que pourrait comporter, par exemple, un projet intégré d'établissement? (21 h 50)

M. Faucher: Tout d'abord, c'est un jargon qui a commencé à se développer, ces dernières années, mais la réalité est déjà là dans beaucoup de cas. Beaucoup de collèges ont des plans de développement, ou - comment on a appelé ça? - des plans d'action dans les collèges, ou des projets pédagogiques. Il me semble que c'est la synthèse de ces différentes formes de projets d'établissement qui ont eu cours depuis quelques années que l'on devrait chercher à camper. C'est-à-dire qu'un établissement devrait définir ses objectifs en matière de pédagogie, de qualité de la formation, devrait définir ses objectifs en termes de développement matériel, de relation avec le milieu environnant, ainsi de suite, et essayer de préciser ses stratégies au sens de comment, à l'intérieur de l'établissement, on s'y prendra pour atteindre ces **buts-là** et comment les personnels seront interpellés. Je sais que je réponds encore à un niveau de principe, mais nous ne sommes pas des gestionnaires et nous n'avons pas voulu, non plus, aller trop loin dans les détails là-dessus.

M. Gauthrin: Moi, j'ai une dernière question, c'est le rapport... Au moins je fais partie de ceux qui croient à l'importance du personnel de cégep dans la recherche. Il y a un potentiel énorme **là-dedans** que bien souvent on n'utilise pas. Vous êtes en train de proposer un centre de recherche qui est le CEDAP. Il existait déjà quelque chose qui s'appelait CADRE. Quel est le

l'apport entre le CEDAP, que vous voulez proposer, que vous êtes en train de mettre sur pied, et le centre de recherche CADRE, qui est un centre de documentation, de développement et de recherche au niveau collégial? Quel est le rapport entre les deux? Vous avez l'air de sourire comme si c'était quelque chose que...

M. Faucher: J'aurais dit: Vous n'avez pas idée du nombre de fois qu'on a demandé ça à notre association, mais je pense que vous avez idée.

M. Gauthrin: Je m'excuse, mais...

M. Faucher: Non, non, ça va, c'est une question très pertinente, je crois. D'abord, vous remarquerez que le mot «recherche» n'est pas dans le **sigle** que nous avons créé; nous avons parlé d'études. C'est pour signifier que la centration, la vocation centrale que nous proposons à ça, c'était l'animation et le soutien au développement et que la recherche, s'il y en a, devrait être en appui à ça. Ce n'est donc pas une boîte de recherche que nous proposons de créer, encore que nous disons: Si, à un moment donné, pour intervenir, nous avons besoin de connaître le milieu ou d'avoir des **référénts** théoriques, on ira les chercher. Mais la centration et l'orientation sont sur l'animation et le soutien au développement. C'est la grande différence.

D'autre part, il y a d'autre chose que l'on peut dire là-dessus. CADRE était né de deux organisations qui avaient, en quelque sorte, créé une structure qu'elles **s'engagent** à faire vivre et qui utilisaient les voies habituelles de subventions, c'est-à-dire qui sollicitaient des subventions de recherche à la DGEC ou ailleurs.

Le centre que nous avons mis sur pied, au fond, aurait pu être contrôlé à 100 % par les intervenants que nous interpellions et aurait agi exclusivement, dans le fond, dans les sens qu'ils nous auraient indiqués, et le jour où ils auraient pu évaluer que le service, la boîte en question, si on avait fini par créer une boîte, n'était plus pertinente, ils n'auraient eu qu'à couper les vivres. Nous ne demandions pas de subvention de départ ni de fonctionnement par la suite, nous demandions qu'on fasse une expérience honnête de la chose, en essayant un exercice de cinq ans, au terme duquel on ferait le bilan et on déciderait: Ça doit vivre, ça doit mourir ou ça doit aller dans tel sens, puis on doit fermer tel aspect, etc.

Alors, il n'y avait pas, dans ça, de projet de ressusciter un vieux fantôme qui était caché dans un tiroir quelque part, si je peux employer l'expression, et ce n'est pas par manque de respect pour le CADRE que je dis ça, au contraire. Il n'y avait pas cette volonté-là. Notre approche, à cet égard-là, c'est qu'on sait qu'il faut être prudent pour créer de nouveaux

organismes, de nouvelles structures, parce que des structures, après, ça a tendance à se reproduire et à demander qu'on les maintienne juste parce qu'elles existent. On sait que ce danger-là existe et nous ne sommes pas plus intéressés que n'importe quel autre intervenant à mettre sur pied une chose comme ça.

Par ailleurs, on ne voudrait pas, à cause de ça, jeter le besoin avec la peur. Nous croyons qu'on doit regarder si vraiment il y a besoin et intérêt, et, s'il y a besoin et intérêt, on prendra les moyens qu'il faut; on créera une structure, on créera un service quelque part, on s'associera temporairement, mais occupons-nous des choses en question en tenant compte de la nature des besoins. C'est vraiment une approche très pragmatique que nous avons proposée, non pas une approche d'instituer quelque chose d'éternel.

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

Mme Robillard: Il me reste seulement à vous remercier, M. Faucher, vous, vos collaborateurs et les membres de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, et à vous dire que vous devez continuer le travail que vous faites, je pense, au sein du réseau collégial. Il est apprécié et nécessaire. Je veux vous remercier d'être venus partager avec les membres de la commission votre expérience de la pédagogie. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, à mon tour, au nom de tous les membres de la commission de l'éducation, de vous remercier d'être venus nous apporter votre témoignage au niveau de l'enseignement collégial. Je vous souhaite un bon retour chez vous. Bonsoir.

La commission de l'éducation ajourne donc ses travaux jusqu'à mardi, le 24 novembre 1992, à 9 h 30 le matin. Bonsoir tout le monde.

(Fin de la séance à 21 h 56)