



ASSEMBLÉE NATIONALE

DEUXIÈME SESSION

TRENTE-QUATRIÈME LÉGISLATURE

Journal des débats

Commissions parlementaires

Commission permanente de l'éducation

Consultation générale sur l'enseignement
collégial québécois (14)

Le mercredi 16 décembre 1992 — No 28

Président : M. Jean-Pierre Saintonge

QUÉBEC

Débats de l'Assemblée nationale

Table des matières

Comité pédagogique provincial du programme de soins infirmiers	CE-1527
Comité de philosophie des universités de langue française	CE-1534
Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation (ASTED) et Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec (CBPQ)	CE-1546
MM. Louis Balthazar et Jules Bélanger	CE-1554
Commission scolaire et MRC des Chutes-de-la-Chaudière et leurs partenaires	CE-1561
Ordre des chimistes du Québec	CE-1568

Autres intervenants

Mme Claire-Hélène Hovington, présidente
M. Daniel Bradet, président suppléant
M. Jean-Claude Gobé, président suppléant
Mme Lucienne Robillard
M. André J. Hamel
M. François Gendron
Mme Jocelyne Caron
Mme Denise Carrier-Perreault
M. Michel Tremblay

- * Mme Nicole Tremblay, Comité pédagogique provincial du programme de soins infirmiers
- * Mme Nicole Bizier, idem
- * Mme Ariette Savard, idem
- * M. Robert Nadeau, Comité de philosophie des universités de langue française
- * M. Raymond **Brouillet**, idem
- * Mme Josiane **Boulad-Ayoub**, idem
- * M. François Lepage, idem
- * M. Denis **Simard**, ASTED et CBPQ
- * Mme Marthe Francoeur, idem
- * Mme Raymonde Beaudry, idem
- * M. Robert Chiasson, idem
- * M. Évariste Normand, Commission scolaire et MRC des ~~Chutes-de-la-Chaudière~~ et leurs partenaires
- * Mme Raymonde Touzin, idem
- * M. Gaétan Poirier, idem
- * M. Marc Lavallée, idem
- * M. Antoine Fournier, Ordre des chimistes du Québec
- * 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 0823-0102

Le mercredi 16 décembre 1992

Consultation générale sur l'enseignement collégial québécois

(Onze heures trente-cinq minutes)

La Présidente (Mme Hovington): Je constate que nous avons quorum. La commission de l'éducation va débiter ses travaux.

Alors, je rappelle le mandat de la commission pour cette séance qui est de procéder à des auditions publiques sur l'enseignement collégial québécois. Est-ce que nous avons des remplacements, M. le secrétaire?

Le Secrétaire: Aucun remplacement, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Ce matin, nous recevons le Comité pédagogique provincial du programme de soins infirmiers. Avant de vous reconnaître, de vous présenter, j'aimerais entendre Mme la ministre qui a un message à nous passer, ce matin.

Mme Robillard: Merci, Mme la Présidente. Je voudrais saluer de façon toute particulière le Comité pédagogique du programme de soins infirmiers, leur dire que j'ai lu avec attention leur mémoire, que j'ai quelques questions de clarification sur des énoncés que vous faites et des recommandations, mais que, malheureusement, je vais devoir **m'absenter** ce matin, parce que j'ai une réunion importante au niveau du Conseil des ministres, mais que j'ai transmis ça à mon adjoint parlementaire et que c'est lui qui va me remplacer avec vous. Mais je voulais vous remercier personnellement d'être venues en commission.

La Présidente (Mme Hovington): Nous comprenons vos obligations ministérielles, Mme la ministre.

**Comité pédagogique provincial
du programme de soins infirmiers**

Alors, nous avons Mme Nicole Tremblay, responsable du Comité pédagogique provincial en soins infirmiers.

Mme Tremblay (Nicole): Bonjour, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour, Mme Tremblay. Est-ce que c'est vous qui êtes la porte-parole?

Mme Tremblay: Oui, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, voulez-vous nous présenter vos collègues, s'il vous plaît?

Mme Tremblay: Alors, il y a Mme Nicole Bizier, professeure au cégep de Sherbrooke.

Mme Bizier (Nicole): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

Mme Tremblay: Mme Marthe L'Espérance, responsable de la coordination départementale en soins infirmiers du cégep de Chicoutimi.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour.

Mme Tremblay: Et Mme Ariette Savard, responsable aussi de la coordination départementale en soins infirmiers du cégep d'Alma.

Mme Savard (Ariette): Bonjour.

La Présidente (Mme Hovington): Bonjour, mesdames. Alors, bienvenue à la commission de l'éducation. Nous vous écoutons.

Mme Tremblay: Mme la Présidente de la commission parlementaire de l'éducation, Mme la ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, bonjour, **Mmes** et **MM.** les députés membres de la commission parlementaire de l'éducation, dans le cadre de la réflexion sur l'enseignement collégial québécois, le Comité pédagogique provincial du programme de soins infirmiers a reçu le mandat de venir témoigner de révolution, de l'adaptation et du développement de ce programme.

La vitalité et l'énergie avec lesquelles ces mouvements se sont produits témoignent de la fierté des professeurs en soins infirmiers d'être incorporés à l'évolution du milieu éducatif québécois et, par le fait même, à la société québécoise.

Le programme soins infirmiers, établi dans 43 collèges, est né de la foulée du rapport Parent. Il est issu du passage d'une vision axée sur la main-d'œuvre à celle d'une vision axée sur l'éducation. Ce passage d'une formation praticienne à une formation théoricienne ne s'est pas déroulé sans heurts. Les enquêtes et rapports nous ont montré ces difficultés et l'évaluation du processus de révision du programme a servi de tremplin aux nouvelles orientations de ce programme. Nous pouvons dire, maintenant, que celui-ci a acquis ses lettres de noblesse. Le comité de rédaction du mémoire, dans une perspective de continuité et dans un but progressif, a travaillé autour de trois questions et c'est ce que nous désirons aborder avec vous.

La première question à laquelle nous avons voulu répondre est celle-ci: En quoi le program-

me soins infirmiers peut-il répondre aux exigences de la société québécoise? La société québécoise de l'an 2000 se doit d'être une société moderne, pluraliste et ouverte au monde. Le programme soins infirmiers a été élaboré en tenant compte des différents niveaux de notre structure éducationnelle, des aspects socioculturels propres à la société québécoise et des champs d'activité rattachés à l'exercice de la profession. Pour répondre à cette vision, le programme de soins infirmiers tient compte des trois dimensions essentielles au projet éducatif, soit l'accessibilité, la formation fondamentale et l'éducation permanente. Le programme est offert dans 43 collèges, dont 4 collèges anglophones et 2 collèges privés. Ces collèges sont répartis dans toutes les régions du Québec et dans des milieux avec une densité de population variable. Enfin, la formation collégiale en soins infirmiers permet aux infirmiers et infirmières généralistes de travailler également dans les établissements du réseau des affaires sociales.

(11 h 40)

Pour répondre aux défis qui se posent au système éducatif quant aux besoins de formation reliés à la compétence, à la capacité d'adaptation et à la capacité de faire des choix basés sur un système de valeurs et l'esprit critique, le programme en soins infirmiers a misé sur la promotion d'une formation fondamentale inscrite dans une approche programme. C'est pourquoi les étudiants et étudiantes apprennent à développer diverses compétences à travers différents thèmes. Outre les perspectives de sa discipline, l'étudiante en soins infirmiers bénéficie de cours de français, de philosophie, de sociologie, de biologie, d'éducation physique et de psychologie. Ceux-ci, comme vous le savez, visent le développement de la personne, l'épanouissement de la culture et la capacité de fonctionner dans une société polyvalente et en mutation. Une formation large et solide ne peut que développer une grande capacité d'adaptation et, pour tous les acquis faits dans le programme en soins infirmiers, nous tenons à réitérer notre conviction que la formation initiale en soins infirmiers doit continuer d'être assurée par le niveau collégial.

La deuxième question fait référence aux caractéristiques des étudiants que nous devons former. Nous arrêtons nos propos sur les antécédents et la diversification de la clientèle ainsi que la réussite scolaire. En ce qui a trait aux antécédents et à la diversification des clientèles, on sait qu'une grande majorité des étudiants ont obtenu un diplôme d'études secondaires, une proportion aussi de nos étudiants provient d'un changement d'orientation après une année d'études collégiales, et un certain nombre ont déjà obtenu un D.E.C. général. Ces trois profils ont servi de canevas lors de l'élaboration du programme de formation. De plus, à cette formation antérieure nous devons ajouter d'autres variables, comme l'âge, entre 17 et 40 ans. Nous

pouvons constater, chiffres en main de mai 1992, que la clientèle des adultes représente 44,7 % des finissants, et ce, en mai 1992. L'autre variable, c'est l'origine ethnique qui a amené les départs de soins infirmiers à tenir compte du profil type des étudiants inscrits. Un constat qu'il nous semble important de souligner se regroupe sous le thème des aspirations professionnelles: 83 % des infirmières généralistes désirent travailler dans les centres hospitaliers de courte durée et 64,7 % dans les services de soins généraux ou spécialisés, 9,9 % envisagent de travailler dans un CLSC et les centres d'accueil, les centres hospitaliers de soins prolongés sont choisis à 1 %.

Il est important de souligner qu'au niveau de la fonction de travail 73 % des diplômées travaillent comme infirmières de chevet. Les dernières statistiques de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, et ce, en date de mars 1992, démontrent que 32 841 personnes travaillent à titre d'infirmière, soit 59 % des membres de la Corporation. Des infirmières diplômées du collégial, nous notons que 27 % d'entre elles poursuivent des études universitaires.

En ce qui touche la réussite scolaire, le taux de **diplomation** pour l'ensemble du réseau se situe à 31 % et il augmente à 50 % pour la période d'observation maximale, soit quatre ans. La majorité des échecs semble associée à une mauvaise orientation ou à des faiblesses académiques. Il est important de noter que de nombreux élèves ne semblent pas non plus au fait de la charge de travail demandée dans ce programme. Malgré les efforts louables faits par les différents collèges afin d'élaborer des services d'aide à l'apprentissage et des programmes d'encadrement spécifiques, nous croyons qu'un support plus concret devrait être mis sur pied afin de consolider les acquis académiques et le choix de carrière des étudiants en difficulté. C'est pourquoi nous proposons d'examiner l'implantation d'une propédeutique qui pourrait s'ajuster à la situation des clientèles et répondre aux exigences des programmes d'études de niveau collégial.

Notre troisième question a été celle-ci: Quels sont les concepts de base qui ont servi au développement des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'organisation du programme soins infirmiers? La structure **organisationnelle** du programme soins infirmiers a été élaborée en tenant compte des concepts de base, telle l'approche programme, la formation fondamentale et la formation continue. La réussite de notre programme ne doit pas masquer certaines lacunes auxquelles nous nous sommes confrontées. Après cinq ans d'application de l'approche programme, la concertation nécessaire pour développer une vision plus unifiée et cohérente offerte par les diverses disciplines des programmes d'études, quant au partage et au questionnement sur des activités d'apprentissage

ou encore à l'atteinte des objectifs de formation, est encore à son ascendant dans la courbe. Cette concertation, donc, fait face à de nombreuses résistances dans le milieu collégial, à une méfiance entre les disciplines quant au respect de leur spécificité. C'est pourquoi nous recommandons la mise en place de mécanismes et de ressources afin que l'application et la gestion de l'approche programme soient efficaces et soient réellement le pivot de la formation au collégial.

Quant à la formation continue, nous sommes d'avis que le concept de formation continue trouve toute sa justification à l'intérieur même des collèges puisqu'on y retrouve les ressources disponibles et les compétences nécessaires. Nous croyons aussi que, dans un concept de formation continue, le niveau universitaire ne doit pas être la seule voie d'entrée à la poursuite de perfectionnement ou de formation sur mesure. Nous recommandons ainsi que les départements de soins infirmiers élargissent leurs champs d'activité en développant des programmes de spécialisation qui conduiraient à une certification et qui répondraient aux besoins d'une société en mutation. De plus, pour les infirmières généralistes désireuses d'accéder au niveau universitaire, nous demandons à la présente commission de favoriser le développement d'un programme de reconnaissance des acquis et la mise en place de mesures d'harmonisation afin d'éviter que ces personnes soient pénalisées dans la poursuite de leur formation.

Pour conclure, nous croyons à une formation initiale large et de qualité. Nous croyons aussi que le concept de formation fondamentale est essentiel et unique au niveau collégial. Il permet d'assurer l'intégration des différents apprentissages dans le programme d'études, dans l'ensemble de la vie et dans les engagements sociaux de l'étudiant. Dans cette perspective, le concept de formation fondamentale nous rassure sur la qualité des soins infirmiers donnés par nos diplômés, car ils sont donnés par des gens qui ont le goût des soins infirmiers et la sollicitude au coeur de leur action.

Voilà l'essentiel du mémoire présenté par le Comité pédagogique provincial en soins infirmiers. Nous vous **remercions** de nous avoir permis de présenter ce mémoire.

La Présidente (Mme Hovington): Merci, Mme Tremblay, de votre bonne présentation. Je reconnaitrai maintenant le député de Sherbrooke et adjoint parlementaire à la ministre de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Science. M. le député.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. Il me fait plaisir de vous saluer, mesdames, et je vous remercie d'avoir accepté de répondre à notre invitation et d'avoir préparé un mémoire qui apporte une contribution spécifique aux travaux de notre commission.

Vous savez que le programme d'études en soins infirmiers occupe une place importante dans le réseau, et votre souci de le voir en constante évolution ne peut que rassurer la clientèle étudiante intéressée et les employeurs soucieux d'avoir un personnel bien formé et de qualité.

Ceci étant dit, votre Comité nous a brossé un tableau assez complet du secteur des soins infirmiers et votre nouveau programme rejoint les préoccupations du Conseil des collèges de l'an 2000, comme vous le signalez. Vous soulignez aussi, évidemment, certaines caractéristiques de la clientèle étudiante actuelle, et ceci m'amène au chapitre de la réussite scolaire dans votre mémoire. Vous soulignez à la page 23, entre autres, un taux de diplomation de 31 % qui se réajuste à 50 %. Vous dites que les conséquences de ce taux de diplomation assez bas seraient que l'organisation séquentielle des apprentissages en soins infirmiers rend ces échecs particulièrement lourds car les élèves doivent alors attendre une année avant de réintégrer le programme. Est-ce que vous avez envisagé déjà un système de rattrapage pendant la formation pour résoudre ce problème, d'une part?

(11 h 50)

Mme Bizier: Je vais répondre à la question. Nous avons pensé concrètement pour éviter ce problème-là, premièrement, peut-être au niveau de la prévention, au niveau de l'information scolaire au secondaire, de bonifier cette information scolaire. On en a beaucoup parlé. Nous pensons qu'il est essentiel de bien informer le jeune ou la jeune qui se présente pour le programme de soins infirmiers. Quand l'étudiant arrive chez nous, il y a différents problèmes: premièrement, l'adaptation, et ça peut aller jusqu'aux difficultés scolaires. Il est certain qu'un programme avec des sessions prérequis absolus d'une session à l'autre peut faire qu'un étudiant qui, temporairement, a des difficultés ne peut passer à l'autre session. Il doit attendre un an. Peut-être qu'il y aurait lieu de penser à des admissions à l'hiver, mais de façon régionale, de façon à ne pas changer le cheminement actuel de notre programme. Nous croyons fermement que ce programme-là, dans la séquence qu'il a été pensé, favorise vraiment la progression, la continuité et l'intégration. Alors, la principale difficulté étant que l'étudiant qui est peut-être un an en dehors du circuit puisse peut-être... au niveau de la rétention, on puisse avoir des problèmes avec cela. La solution que nous imaginions était un peu de cet ordre-là au niveau régional. Maintenant, il y a beaucoup d'initiatives locales qui se sont faites par rapport à l'encadrement de ces étudiants-là, de façon à éviter, justement, qu'on en ait trop, de ces étudiants-là, avec ce type de difficulté là. On a reçu, dans les collèges, de l'allocation qui permettait de faire de l'encadrement qui est très apprécié des étudiants et qui nous a aidés beaucoup à éviter, justement, le relâchement, la perte de ces

étudiants-là, même à l'intérieur de la première année. C'est à ce niveau-là que je pense que nous devons axer vers un encadrement plus serré avec des ressources adéquates pour ces étudiants.

Maintenant, il y a plusieurs façons de procéder. On a mis sur la table le fait de la propédeutique qui, à notre avis, serait très intéressante aussi. Mais elle va apporter aussi le fait qu'un étudiant n'entrerait pas dans un programme dès septembre et pourrait être retardé d'une session. Mais je pense qu'il y a des avantages à ça pour ces étudiants. Pour d'autres qui veulent vraiment filer dans le programme et continuer, il y aurait lieu de penser à des admissions régionales.

M. Hamel: Maintenant, vous parlez de la propédeutique. Pourquoi choisir la propédeutique? Est-ce qu'il n'y aurait pas d'autres moyens à favoriser pour aider à l'intégration des élèves?

Mme Bizier: À l'heure actuelle, ce qu'il nous est possible de faire avec les ressources qu'on a, c'est de l'encadrement très spécifique. C'est sûr que la perte qu'on a d'étudiants du début du programme à la fin fait qu'on doit axer davantage là-dessus. Là, ça peut prendre toutes sortes de façons de procéder, toutes sortes de modèles. La propédeutique, pourquoi on la trouve intéressante, c'est qu'elle permettait aussi... Vous savez, une des difficultés de nos étudiants, on l'a énoncé tout à l'heure, était l'orientation et peut-être que ça permettra à ce moment-là de bien orienter les étudiants, de faire de la mise à niveau, comme on a dit, et aussi de parfaire des habiletés qui ne sont pas acquises. Dans ce sens-là, comme on a certains étudiants qui vivent ce problème-là, la propédeutique permettrait cet élément-là. C'est pour ça qu'on l'avait citée, mais il y a beaucoup de travail qui se fait dans les collèges par rapport à ça; ce sont de très belles initiatives, qui sont profitables et on devrait continuer énormément de ce côté-là. Je pense qu'il devrait y avoir des ressources pour peut-être travailler à l'élaboration de modèles peut-être plus précis, peut-être pas s'en aller uniquement vers la propédeutique, mais d'autres types de modèles qui pourraient soutenir les étudiants dans ce cheminement-là.

M. Hamel: Merci. Maintenant, vous dites aussi, à la page 37, qu'en plus de recevoir un diplôme d'études collégiales les diplômés doivent obligatoirement réussir l'examen national. Quel est le taux de réussite des diplômés du collégial à cet examen national?

Mme Savard: Je vais répondre.

M. Hamel: Oui.

Mme Savard: Pour l'année qui vient de se terminer, les examens... nous avons reçu les

statistiques dernièrement, au début novembre. Alors, il y a 6 % de taux d'échec aux examens nationaux. Les examens qui ont été passés par nos étudiants au mois d'août, l'examen que nos étudiants du collégial doivent passer obligatoirement, de même... C'est le même examen, que je vous cite en passant, que les étudiants de niveau universitaire doivent passer aussi. Le niveau d'échec, c'est 6 % **provincialement**.

M. Hamel: Merci. Dans vos recommandations, à la recommandation 2 de la page 48, vous dites: «Nous croyons que des mécanismes devraient être mis en place et des ressources allouées afin que l'application et la gestion locale de l'approche programme soient efficaces et soient réellement le pivot de la formation collégiale.» Quels seraient ces mécanismes que vous suggérez?

Mme Bizier: Je vais répondre à cette question. Notre recommandation irait dans le sens de la formation d'un comité local de gestion de l'approche programme. Ce qu'on pense, en tout cas, ce devrait être un comité sous la responsabilité du directeur des services pédagogiques. Ce comité-là, ce qu'on croit, c'est qu'il devrait se faire par familles de programmes avec des représentants des différents programmes, des représentants des services professionnels, l'API, des étudiants, un représentant au niveau de la direction des services pédagogiques. L'objectif poursuivi à ce niveau-là serait un partage et un consensus quant aux compétences communes relatives à la formation fondamentale. L'approche programme dans ça, ça visait la plus ultime... Tout en respectant les disciplines de chacun des intervenants dans le programme, les objectifs communs se retrouvent au niveau de la formation fondamentale et, en soins infirmiers, on y croit énormément.

On a vécu à la petite échelle, lors de la révision du programme, le fait de partager avec les disciplines connexes l'apport qu'elles pouvaient apporter au programme. On pense que cette façon de procéder permettrait de revaloriser énormément l'apport des disciplines connexes au programme, de façon qu'on puisse vraiment, auprès de l'étudiant, valoriser ces dimensions-là et mettre en commun des éléments de base pour la formation, toujours en tenant compte des apprentissages de l'étudiant, tant au niveau de la langue, du raisonnement ou autres, les méthodes de travail aussi. Identifier des difficultés rencontrées par les étudiants, échanger sur des stratégies communes. En fait, il faudrait aussi penser à de la formation au niveau des enseignants. On ne peut pas s'inscrire dans l'approche programme comme ça, tout d'un coup. Il y a beaucoup de réflexion qui doit se faire avant. Vous savez, le programme de soins infirmiers est fait par objectifs de compétence. Quand on parle de rédaction d'objectifs de

compétence, il faut vraiment être au fait un peu de ce que ça demande.

Je pense que ce qui serait sous-jacent à ça, ce serait la production de guides pédagogiques qui, vraiment, refléteraient le développement de programmes, qui donnent le sens à l'intégration des apprentissages, qui favorisent la progression, la continuité, l'intégration, comme on le vit actuellement au niveau des soins infirmiers. C'est dans ce sens-là qu'on croit fermement que c'est possible de faire ce genre de comité, de façon que ça devienne vraiment réel au niveau local, que l'on puisse appliquer l'approche programme. Et, pour l'avoir vécu, je sais que c'est possible. On le sait, nous l'avons vécu à la grandeur des 42 collèges, 43 c'est-à-dire, et il y a moyen d'aller plus loin que ce qu'on a fait dans ce domaine-là.

Je pense qu'il faut aussi penser qu'on ne peut pas le faire sans allocation nécessairement, mais, localement, on devrait vraiment favoriser une formation comme celle-là. On pourrait prendre aussi d'autres petits moyens, favoriser la formation d'équipes de professeurs qui soient stables au niveau des étudiants, dans un minimum de temps, qui ne varient pas d'une session à l'autre, de façon vraiment à favoriser cette approche programme là. Des initiatives très simples comme, par exemple, des contraintes à l'horaire pour ces enseignants-là. Il y a toutes sortes de petits moyens qui peuvent graviter autour de ce comité-là.

M. Hamel: Comment voyez-vous le département dans ces mécanismes ou dans ce nouveau rôle?

Mme Bizier: Il est certain qu'il y a eu beaucoup de méfiance par rapport à l'aspect programme et l'aspect disciplinaire autour, mais je pense qu'on peut travailler à des objectifs communs de formation avec des disciplines sans que les autres disciplines sentent qu'il y a de l'ingérence de la part du programme. Je pense qu'au départ il va y avoir encore des réticences, mais c'est possible. La place du département... il a sa place disciplinaire mais, dans la révision provinciale du programme, on a largement écrit sur l'apport des disciplines connexes. Lorsque, localement, on s'est réapproprié ce programme-là, on est capable d'aller voir l'apport et de garder la spécificité. Il y a moyen de travailler ces éléments-là.

M. Hamel: Qui serait responsable à ce moment-là?

Mme Bizier: C'est une grosse question que vous me posez là. On avait parlé de la responsabilité qui reviendrait au niveau de ce comité-là, au niveau de la DSP. Je pense que le programme a une base très importante. Il faudrait peut-être le regarder tout le temps au niveau de

l'objectif qu'on poursuit. C'est l'étudiant qui est au coeur de la formation. Je pense que, si on le regarde à ce niveau-là, il y aurait lieu d'avoir un partage assez bien établi au niveau des responsabilités face au programme et face à la discipline, sans nécessairement qu'il y ait disparition des départements tel qu'on le voit présentement. Il y aura un effort très grand à faire de ce côté-là, on en est bien conscientes, mais je pense qu'il y a moyen de faire un équilibre entre ces deux-là quand on place tout le temps l'étudiant au coeur de ce travail-là.

M. Hamel: Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Alors, je reconnaitrai maintenant le porte-parole de l'Opposition officielle, M. le député d'Abitibi-Ouest.
(12 heures)

M. Gendron: Oui, Mme la Présidente. Bonjour. Je voudrais vous saluer d'une façon spéciale, particulière, parce que je sais que vous avez insisté particulièrement pour être entendues. Vous avez fait des représentations et, nous aussi, nous tenions à allonger la liste du gouvernement pour nous assurer que vous soyez de ceux-là. Cet aspect-là sera davantage apprécié par ma collègue, députée de Terrebonne.

Je suis conscient que vous avez une présentation qui est intéressante, à plusieurs égards. On va profiter de votre présence tout de suite pour apprécier un certain nombre d'éléments. Je voudrais continuer là où on vient de se laisser avec le député de Sherbrooke. Je pense que ça ne fait pas de doute que, compte tenu probablement de l'expérience que vous avez vécue, vous vous connaissez bien au niveau des soins infirmiers ou du programme de soins infirmiers.

Vous êtes d'ardentes défenseuses de l'approche programme. Avec raison, vous soulignez que ça peut soulever un certain nombre de difficultés. Mais, selon vous, si nos préoccupations étaient centrées sur les bons éléments, c'est-à-dire les jeunes, les clientèles les plus particulièrement visées, il n'y a pas beaucoup de ces difficultés-là qui ne sont pas insurmontables. Je vous cite: «Cette concertation fait face à de nombreuses résistances dans le milieu, à une méfiance entre les disciplines quant au respect de leur spécificité.» Il n'y a rien de mieux que d'avoir des gens qui ont de l'expérience, qui ont vécu une situation pour effectivement essayer d'apprécier un peu plus avant, un peu plus profondément.

Comment pensez-vous qu'il y aurait lieu de procéder afin de surmonter les difficultés énoncées pour maximiser le plus les chances de réussite quant à l'atteinte de l'objectif? Vous avez donné quelques pistes, mais j'aimerais poursuivre davantage.

Mme Bizier: En fait, si on continuait

toujours en partant de la formation fondamentale, au départ, parce que c'est le point qui est commun à toutes les disciplines... Vous avez sans doute parlé à beaucoup de professeurs, peu importe la discipline, qui relèvent les mêmes difficultés que nous relevons chez les étudiants dans la discipline. Je pense que c'est un point de départ qui est commun. En partant de ce point de départ commun, je pense que ce serait difficile de ne pas commencer à voir - lui, en tout cas - paraître un lieu commun par rapport à l'aide qu'on peut apporter aux étudiants à l'intégration des apprentissages. Je pense qu'il faut partir de là. Il faut partir aussi de par la valorisation qu'on donne aux cours qui gravitent autour du programme. Ils sont essentiels à la formation fondamentale. Ils sont essentiels à la discipline aussi. À ce moment-là, je pense que c'est le respect de la discipline connexe aussi qui gravite autour du programme. À ce moment-là, je pense qu'avec ces bases solides il est possible de tranquillement peut-être passer par-dessus la méfiance qui, au premier abord, est si grande à ce niveau-là.

Quand on parle de formation fondamentale, de problèmes de langue, de problèmes à réfléchir, à raisonner, au niveau des méthodes de travail, c'est sûr qu'on n'aborde pas là spécifiquement et uniquement la discipline, mais on va finir par y aboutir, de toute façon, et c'est très concret.

M. Gendron: Je pense que vous apportez des suggestions intéressantes. Je suis convaincu que, si on pratiquait davantage ce type d'échanges et de convictions à l'intérieur des collèges, on arriverait sûrement à surmonter les difficultés. Mais, au-delà de ce que j'appellerais aspects de discours, éléments de discours qui sont valables - il n'y a pas de jugement négatif dans ce que je dis là - c'est requis, c'est nécessaire de s'assurer que cette méfiance s'estompe. La meilleure façon, c'est un peu de convenir de l'ultime nécessité d'une formation fondamentale adéquate, du respect, de l'intégralité et de l'unité des disciplines spécifiques. Mais est-ce que vous croyez que - ce n'est pas parce que je veux en mettre, là, ce n'est pas parce que je veux mettre des structures et des mécanismes en place, parce que ma question ça va être là-dessus, mais vous avez une expérience là-dessus - au-delà de ce nécessaire discours d'ajustement, il y aurait éventuellement quelques mécanismes à mettre en place, quelques structures à mettre en place d'une façon plus spécifique et qui auraient comme objectif de vaincre les résistances et de s'assurer que, si jamais on retenait d'une façon définitive cette approche, on la retient dans des conditions de réussite? Est-ce que vous croyez qu'il y a lieu de l'instaurer? Ou, vous, est-ce que vous avez pensé à des mécanismes quelconques qui iraient au-delà de ce qu'on vient de convenir?

Mme Bizier: C'est sûr que tout à l'heure j'ai parlé de la formation. Je pense que, nous, on en a fait au fur et à mesure de l'implantation du programme par rapport à la formation fondamentale à l'intérieur même de notre discipline. L'approche programme, on la vit à deux niveaux; on la vit dans la discipline comme telle, où on a un programme avec progression, continuité et intégration, où on est obligé de se parler de choses très concrètes et d'objectifs. On est obligé d'aller chercher de la formation dans ce domaine-là. Je pense qu'en partant il va falloir y aller aussi à ce niveau-là. On ne peut pas improviser quelque part. Tantôt, je vous disais que si on avait des guides pédagogiques qui permettent vraiment de pouvoir mettre ça en place, à l'aide d'un comité qui gère cette façon de procéder là, je pense qu'on aurait des chances que, localement, ce soit vécu de façon réaliste.

M. Gendron: Sur une autre question importante qui a été touchée par bien des intervenants, pas nécessairement toujours de la même façon, et c'est ce qui fait que c'est intéressant, cette variation d'appréciation quant à la formation fondamentale. Vous êtes de ceux qui, selon moi, affirmez assez fort que la formation fondamentale, au moment où elle a été retenue, les divers cours qui composent le programme d'étude ont fait l'objet d'une recherche précise quant à leur nécessité dans la formation infirmière, dites-vous. Mais on sent que ce jugement - en tout cas, vous me corrigerez, c'est pour ça que je fais des affirmations - semblerait être partagé pour l'ensemble des options, comme formation de base. Là, je fais référence spécifiquement aux cours de philo, français, éducation physique, qui font partie intégrante de la formation fondamentale.

Deux questions. Est-ce que vous croyez que celles et ceux qui prétendent que le moment est venu de réviser les contenus mêmes des cours de la formation fondamentale sont appuyés sur une réflexion aussi forte que celle qu'on avait, je pense, quand on a décidé de maintenir ces cours-là? J'aimerais avoir votre point de vue là-dessus. Est-ce que ça signifie également que, dans le discours de la nécessité d'adapter d'une façon un peu plus moderne la formation de base, vous seriez des tenants de la thèse qui veut que c'est davantage par le biais des cours complémentaires qu'on doit le faire que par les cours obligatoires?

Mme Bizier: Ce que je pourrais dire, par exemple, c'est qu'à l'heure actuelle les cours qui font partie du programme nous ont satisfaits, en tout cas, de façon générale. On est capable de regarder l'apport spécifique qu'ils apportent au programme. Je pense qu'il faut revenir un peu en arrière en se disant: Lors de l'élaboration du rapport Parent, en ce qui concerne l'éducation physique, par exemple, que je viens de prendre

comme exemple, il est certain que l'utilité d'avoir dans la formation générale des cours d'éducation physique venait du fait qu'au niveau de la société québécoise on avait besoin de revaloriser cet aspect-là pour la promotion de la santé et la prévention de maladie chez la population.

Je pense que, dans ce débat-là, il faut tout le temps revenir à l'étudiant au coeur même de l'apprentissage. En ce sens-là, je vous dirais que ce que l'on vit, c'est... Les étudiants nous disent: Si mon cours d'éducation physique me permet de me, excusez l'expression, défourler...

M. Gendron: Oui, oui...

Mme Bizier: ...de me dépenser...

M. Gendron: ...c'est ça qu'ils disent.

Mme Bizier: ...permet de ventiler - parce qu'il ne faut pas se le cacher, on est dans un programme lourd - ils sont satisfaits de ce cours-là. En plus, je voudrais vous dire que ça permet aussi de développer l'esprit d'équipe qui est un élément très important au niveau des soins infirmiers. Même, on pourrait aller au-delà de ça parce que les notions de santé qui sont acquises en soins infirmiers pourraient très bien aussi être appliquées dans un contexte d'éducation physique.

Au niveau de la philosophie, c'est primordial pour nous parce qu'articuler sa pensée, raisonner, c'est plus qu'important en soins infirmiers. En plus, il y a un cours très spécifique en philosophie qui est l'éthique, qui a très bien sa place en soins infirmiers, parce qu'on aborde ces éléments très importants en soins infirmiers.

Ce qui est peut-être dommage par rapport à certains éléments dans cette formation fondamentale là - le français, je passe par-dessus parce qu'il est très important - l'autre élément, c'est: Dans nos programmes lourds, où l'horaire des étudiants est très chargé, très souvent il n'a pas le choix de son cours d'éducation physique. C'est peut-être la difficulté que l'on rencontre. C'est la même chose pour les cours complémentaires. Je pense qu'il faudrait peut-être avoir une politique de cours complémentaires qui fasse appel à peut-être d'autres éléments que des cours que l'on offre suite aux disponibilités ou aux ressources qu'il y a dans le collège. Il faudrait peut-être regarder ces avenues-là. Parce qu'il faut tout le temps se replacer avec l'étudiant: De quoi lui a besoin? En quoi on répond à ses besoins par rapport au programme? Est-ce que c'est par rapport aux besoins des ressources ou aux besoins de l'étudiant? Je pense que, **ultime-**
ment, on pourrait changer ça en autant qu'on revient tout le temps à l'essence même que c'est un besoin de l'étudiant par rapport aux apprentissages.

(12 h 10)

M. Gendron: Merci. Ma collègue va poursuivre pour le temps qui reste.

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

Mme Caron: Merci, Mme la Présidente. Votre recommandation 11 est à l'effet que le niveau collégial soit le seul niveau de formation à dispenser la formation de base en nursing et, dans votre mémoire, toujours en page 42, dans la formation continue, vous nous dites: «Pour notre part, nous croyons que, dans un concept de formation continue, le niveau universitaire ne doit pas être la seule voie d'entrée à la poursuite de perfectionnement ou de formation sur mesure.» Sur ces points, votre mémoire est différent de la position de l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. C'est probablement une des raisons pour lesquelles vous souhaitiez être entendues. Alors, j'aimerais que vous preniez le temps de nous expliquer vraiment cette différence de point de vue.

Mme Savard: C'est moi qui vais aborder la question concernant notre première recommandation qui réitérait notre position face à la formation collégiale. Il y a quatre raisons; en tout cas, au Comité provincial en soins infirmiers, nous proposons vraiment que la formation de base soit de niveau collégial. Notre position est différente de celle de l'Ordre qui, elle, prône que la formation de base doit être de niveau universitaire.

La première raison de toutes, c'est l'accessibilité pour tous et la gratuité scolaire parce que ça permet à un plus grand nombre d'étudiants de s'inscrire à une formation professionnelle et le D.E.C., par le fait même, évite l'exclusion d'une partie de la population au marché du travail. Selon les dernières statistiques du rapport annuel de l'Ordre des infirmières, on dit que dans le réseau collégial en formation professionnelle en soins infirmiers, pour les trois années, il y a 7686 étudiants tandis que, pour les universités, le bac de base, trois ans, il y a 753 étudiants. Alors, je ne crois pas que les 7686 étudiants du réseau collégial soient capables, monétairement, géographiquement, de poursuivre des études en soins infirmiers au niveau universitaire.

De plus, le niveau collégial permet à un certain nombre d'adultes de retourner aux études et d'obtenir un diplôme qui leur permettra de devenir un citoyen autonome à moindre coût et dans un délai raisonnable. Nous sommes quatre ici et nous pourrions vous citer des exemples de familles monoparentales où, la plupart du temps, c'est des femmes qui réussissent à se sortir d'un statut social très difficile par le biais d'études collégiales qui vont leur donner un diplôme qui va leur permettre d'accéder à un marché du travail où elles pourront bénéficier d'une vie

décente. De plus, pour les adultes et même pour les jeunes qui sont au niveau collégial, notre programme en soins infirmiers offre un support et un encadrement très précis, très structurés qui aident les gens dans leur cheminement scolaire. Ça permet d'accéder à une profession par un cheminement plus près de réalités socio-économiques. C'est pour la première raison.

La deuxième raison, c'est que le programme révisé permet de répondre aux besoins de l'ensemble de la communauté, autant dans le réseau des établissements de santé que dans les milieux naturels de vie, parce que c'est un programme qui forme une infirmière généraliste qui est capable de procurer des soins à une personne malade, tandis que tout ce qui a trait à la collectivité et à la communauté, c'est plus du niveau universitaire. Les infirmières qui travaillent dans les CLSC, habituellement, doivent se prévaloir d'un bac en nursing. Nos infirmières à nous peuvent travailler au chevet des malades. De toute façon, 73 % de la population infirmière travaillent au chevet du malade, dans des soins de courte et de longue durée.

Aussi, le programme révisé permet une formation sur la base de compétences parce que, dans notre programme, nous avons cinq fils conducteurs qui sont acheminés tout au long des trois années et, comme ma compagne vous disait tantôt, où il y a intégration, continuité et progression. Alors, nous sommes capables de procurer à nos étudiants des compétences, de leur faire développer des compétences intellectuelles par la démarche de soins, des compétences interpersonnelles et langagières par la communication - ça, c'est le deuxième fil conducteur - des compétences interpersonnelles, morales et politiques par le troisième fil, qui est l'engagement professionnel, des compétences intrapersonnelles par l'actualisation de soi et des compétences psychomotrices et des notions qui ont trait à la promotion et au recouvrement de la santé par la connaissance de la personne.

Nous croyons que nos étudiants sont capables de soigner les malades car notre programme leur permet une approche holiste, **c'est-à-dire** qui donne une vision biopsychosociale de la personne et même une vision environnementale, à l'ère que l'on vit actuellement. Ce qui renforce la deuxième raison, c'est que le programme en soins infirmiers est très encadré et l'évaluation y est presque continue. En effet, la théorie, les laboratoires et les stages font toujours partie du même numéro de cours et le professeur qui a une charge d'enseignement, habituellement, donne toujours de la théorie, des laboratoires et va en stage avec les étudiants. Alors, il peut toujours suivre l'étudiant. De plus, les stages, ce qu'on prône beaucoup dans notre programme et qui est une grande force, c'est que c'est une supervision directe, parce que nous avons la norme 1-6 qui nous permet de le faire. Alors, avec nos étudiants, nous sommes capables

de les suivre.

De plus, l'étudiant qui échoue en théorie ou en pratique, **c'est-à-dire** lab ou stage, ne peut poursuivre sa session parce que c'est un échec. Alors, c'est pour dire que nous tenons beaucoup à ce que la théorie, les laboratoires et les stages soient une partie qui ne se dissocie pas. Un étudiant qui échoue à une session, ce qu'on dit, c'est qu'il ne peut accéder à la session suivante parce qu'il y a progression et il ne peut pas monter plus haut parce que c'est comme s'il était stationné à une marche. Il ne peut accéder à une progression dans son niveau parce qu'il n'a pas réussi à atteindre les objectifs. Cet élément fait que c'est une garantie additionnelle de l'intégration des compétences.

La Présidente (Mme Hovington): En conclusion, parce que vous n'avez plus le temps.

Mme Savard: Il m'en reste deux. Ce ne sera pas long. Est-ce que je peux?

La Présidente (Mme Hovington): Allez-y!

Mme Savard: Oui. Le D.E.C. permet d'accéder au niveau universitaire. Pour une infirmière qui veut se perfectionner, elle peut adhérer au niveau universitaire. Aussi, le programme en soins infirmiers permet de répondre au milieu hospitalier parce que, vu que nous allons en stage dans les hôpitaux, dans le milieu hospitalier, nous sommes beaucoup plus près de l'employeur pour répondre à ses demandes.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Je m'excuse si vous vous sentez bousculée, c'est qu'on est limité dans le temps de chacun des mémoires. Alors, en conclusion, M. l'adjoint à la ministre.

M. Hamel: Bien, écoutez, je vous remercie de votre participation, encore une fois, et de votre contribution. Je pense que les échanges que nous avons eus vont nous permettre encore une fois de préciser certaines choses, et on en tiendra sûrement compte dans l'élaboration de ce projet qui nous tient tous à coeur. Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, au nom de la commission de l'éducation, merci d'être venues nous présenter votre mémoire qui vient enrichir ce qu'on a déjà entendu en commission. Merci, au revoir et bonne journée.

Comité de philosophie des universités de langue française

J'inviterais maintenant le Comité de philosophie des universités de langue française à bien vouloir prendre place immédiatement, s'il vous plaît.

Alors, nous allons poursuivre nos travaux avec le Comité de philosophie des universités de langue française. Le porte-parole, je crois bien, serait M. Robert Nadeau, professeur titulaire au Département de philosophie de l'Université du Québec à Montréal et **porte-parole** du Comité interuniversitaire de philosophie. Est-ce que je me trompe?

(12 h 20)

M. Nadeau (Robert): Pas du tout.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, bonjour et bienvenue, M. Nadeau. Vous êtes en compagnie de M. Raymond Brouillet, je vois. Bienvenue, M. Brouillet.

M. Brouillet (Raymond): Bonjour, madame.

La Présidente (Mme Hovington): Il me fait plaisir de vous revoir. Je vois que vous avez un ex-collègue, M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Je l'ai salué, je le reconnais. Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Qui est vice-doyen, maintenant, de la Faculté de philosophie de l'Université Laval.

M. Gendron: Nous sommes des parlementaires. Il a été parlementaire pendant plusieurs années.

La Présidente (Mme Hovington): Voulez-vous, s'il vous plaît, M. Nadeau, nous présenter les deux autres personnes qui sont avec vous?

M. Nadeau: Merci, Mme la Présidente. Donc, la délégation de ce matin est formée de Josiane Ayoub, qui est ma collègue professeure au Département de philosophie de l'UQAM et directrice du Département de philosophie de l'UQAM. Donc, Raymond Brouillet, comme vous l'avez présenté, qui est vice-doyen et qui parle pour la Faculté de philosophie de l'Université Laval. À l'extrême droite, François Lepage, qui est professeur de philosophie à l'Université de Montréal et qui est le directeur des programmes des deuxième et troisième cycles à cette même université. S'excuse, ce matin, le représentant du Département de philosophie de l'UQTR qui, malheureusement, n'a pas pu se joindre à cette délégation.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, nous vous écoutons.

M. Nadeau: Donc, c'est un comité ad hoc qui se présente devant vous. C'est une structure qui a été mise sur pied ponctuellement pour les besoins de la cause, en quelque sorte. C'est une première et ça mérite d'être signalé. C'est une collaboration qui n'était pas facile à faire,

l'écriture collective étant toujours un peu plus difficile que l'écriture individuelle. C'est la première fois qu'un regroupement des professeurs de philosophie des universités francophones du Québec se forme pour réfléchir d'une manière commune et en venir éventuellement à des positions communes qui ont été présentées dans chacune des institutions, débattues, comprises, amendées, retour au comité et, finalement, rédaction d'une position de compromis, une position consensuelle qui a fait l'objet de la présentation du rapport que vous avez maintenant entre les mains. J'aimerais ajouter immédiatement que nous avons également reçu... Alors, nous avons travaillé, pour cette fois-ci, les quatre: les trois départements et la Faculté de philosophie des universités francophones. Néanmoins, j'aimerais déposer ce matin, si vous me le permettez, deux lettres d'appui: une qui est déjà parvenue directement, je crois, à la commission de l'éducation, qui vient de nos collègues de l'Université McGill, et une autre lettre que nous avons reçue, je pense, il y a quelques jours seulement, qui est une résolution du Département de philosophie de l'Université Concordia qui dit, je pense avec assez d'éloquence, que les positions que nous avons défendues et présentées dans notre rapport sont également appuyées par ces deux universités, qui ont aussi des enseignements de philosophie à Montréal, bien que ces départements n'aient pas contribué à la formulation du mémoire.

La Présidente (Mme Hovington): Ces lettres seront distribuées à chacun des parlementaires.

M. Nadeau: D'accord. Donc, on les prendra ici, tout simplement. J'aimerais également, en guise de troisième élément de ces remarques préliminaires, dire que les philosophes universitaires ont, depuis plusieurs années, développé des antennes avec le milieu collégial. Nous avons appris à collaborer avec nos collègues du niveau collégial de différentes façons: par des publications, par des colloques, par des activités de perfectionnement. Ce n'est pas, comment dire, dans les derniers mois que nous avons commencé à travailler avec eux, à réfléchir sur le travail que nous faisons et nous avons toujours eu l'impression que nous faisons cause commune, en quelque sorte, et que l'articulation, puisqu'on en parle beaucoup, de tout le niveau postsecondaire et, donc, des institutions collégiales et universitaires, dans notre cas, était non seulement commencée, mais était passablement avancée. Je pense que ça mérite d'être dit parce que ça n'est certainement pas le cas dans toutes les disciplines qui sont représentées à l'université. Cela vous dit aussi d'emblée dans quelle mesure nous sommes dans une situation un peu particulière pour intervenir devant cette commission puisque la discipline que nous représentons est une discipline qui a une place non pas à part, mais

certainement une place privilégiée au niveau collégial puisqu'elle fait partie des trois disciplines qui sont obligatoires. Nous tenons donc à vous faire savoir d'emblée que la perspective que nous adoptons est la perspective des professeurs et chercheurs d'université sur le débat qui est en cours, débat qui implique, comme nous le savons tous, la dimension de la place de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial.

C'est à titre de professeurs, chercheurs universitaires que nous voulons intervenir. Autant vous dire d'emblée que, si nous avons à compter le nombre de chercheurs universitaires en philosophie au Québec, on en dénombrait probablement aux alentours de 75, 80 et en tout et partout. Au Canada, il y en a peut-être, je dirais, 300, ce qui devrait nous situer.

Dernier point de ce propos liminaire, le document de référence auquel nous nous sommes constamment référés dans notre mémoire est le rapport du Conseil des collèges que nous avons lu collectivement, décrypté et nous devons dire d'emblée que ce rapport nous est apparu un excellent rapport, non seulement bien rédigé, bien articulé, mais également bien orienté. J'entre dans le vif du propos en disant que nous avons particulièrement apprécié l'orientation de ce rapport dans la mesure où il fait fond sur le problème fondamental que tout le monde reconnaît, qui est le problème de la formation fondamentale dans les études postsecondaires qui est un problème, probablement, qui dépend de facteurs causaux qui viennent du système scolaire antérieur, mais qui, comment dire, devient une préoccupation particulièrement importante au niveau collégial et qui continue d'être une préoccupation, aussi bien quand les élèves sortent du réseau collégial pour aboutir à l'université ou qu'ils sortent du réseau collégial pour aboutir sur le marché du travail, comme l'ont fait valoir les différents intervenants de ces milieux.

Nous avons donc apprécié l'orientation du rapport dans la mesure où il défend une thèse à laquelle nous croyons beaucoup. Nous aimerions rappeler simplement l'idée que, dans la mesure où il est question de formation fondamentale définie en termes de capacité intellectuelle de base, ce que nous croyons, nous croyons être une bonne orientation, une façon lucide de voir les choses, mais nous ne pouvons pas défendre l'idée qu'il appartient exclusivement à une discipline d'envoyer, en quelque sorte, ses troupes pour la formation fondamentale des élèves de niveau collégial. Nous sommes d'accord avec le rapport du Conseil des collèges à l'effet qu'il n'y a pas de privilège exclusif d'une discipline et certainement pas de privilège exclusif de la philosophie pour transmettre la formation fondamentale aux étudiants du niveau collégial.

De ça, on peut conclure, nous a-t-il semblé, que toutes les disciplines devaient, d'une manière ou d'une autre, être revisitées pour voir dans

quelle mesure leur contribution à la formation fondamentale, définie donc en termes de capacité intellectuelle de base, était solide, était suffisante. Les analyses qui sont dans le rapport du Conseil des collèges nous paraissent correctes, peut-être un peu courtes, mais quand même bien orientées. Néanmoins, nous avons identifié ce que, faute de mieux, je vais appeler ce matin une erreur de raisonnement dans le rapport en question.

On peut conclure effectivement, avec les gens qui ont rédigé ce rapport, que toutes les disciplines doivent, d'une manière ou d'une autre, contribuer à la formation fondamentale. Si on définit la formation fondamentale en termes d'éducation du jugement, on apprend à juger au sens général du terme aussi bien quand on fait des mathématiques, quand on apprend l'histoire, quand on fait de la géographie, quand on étudie des romans que quand on fait de la philosophie. Il n'y a pas de privilège exclusif disciplinaire à ce titre-là. Mais on ne peut pas conclure de cette situation qu'il n'existe pas dans le champ des disciplines qui sont quand même divisées par hypothèses de spécialisation... qu'il n'existe pas de discipline dont la fonction principale, et nous disons dans **notre** rapport dont la raison d'être soit la transmission d'une formation fondamentale. Même s'il est vrai qu'il revient à toutes les disciplines de contribuer à cette formation fondamentale, on ne peut pas conclure de cela qu'il n'y a pas une discipline dont c'est la fonction ou la raison d'être principale.

Malheureusement, le rapport du Conseil des collèges ne tire pas cette conclusion. Il tire plutôt une conclusion qui est la première que je vous ai rappelée et laisse entendre qu'on ne peut pas, donc, considérer que la philosophie est la discipline à laquelle il reviendrait de transmettre la formation fondamentale. Encore une fois, nous sommes d'accord avec ça, mais, me **semble-t-il**, il faut insister sur le fait que, comme discipline, la philosophie n'a que cette fonction de contribuer à l'établissement, à la sédimentation de la formation fondamentale au niveau collégial.

À ce titre-là, une des craintes que nous avons fait valoir dans notre mémoire a trait au fait qu'il nous a semblé que, dans le rapport du Conseil des collèges, un rétrécissement de ce qu'on pourrait appeler l'importance ou la portée de l'enseignement de la philosophie au collégial pourrait éventuellement résulter de la situation d'une révision des programmes au niveau collégial. Nous nous exprimons d'une manière assez radicale dans notre mémoire, nous avons peur que la philosophie enseignée au niveau collégial devienne une sorte de chien de garde idéologique et qu'elle ait principalement, sinon exclusivement, pour fonction de contribuer à la formation de la, pour prendre une expression à la mode d'aujourd'hui, «political correctness» des étudiants, à l'orthodoxie éthico-politico-idéologique.

(12 h 30)

Nous aimerions faire valoir que la philosophie comme discipline, depuis 20 ans, depuis 25 ans - parlons de 25 ans puisque c'est la période de temps qu'on considère quand on évalue la situation au cégep - a beaucoup évolué. Elle a beaucoup évolué dans le monde mais elle a beaucoup évolué au Québec. Il y a de nouvelles problématiques qui sont apparues, de nouveaux types de philosophes sont maintenant en place dans les universités, les étudiants ne sont plus formés maintenant de la même façon qu'ils l'étaient à l'époque où, moi-même, j'étais en faculté, dans les années soixante-cinq et suivantes, si bien que la contribution de la philosophie ne peut pas et ne doit pas être réduite à sa seule dimension éthico-politique. La philosophie a une place qu'elle revendique maintenant, notamment dans la réflexion sur la science et la technologie et, pour autant qu'il serait question d'augmenter la formation générale des étudiants dans le secteur de la culture scientifique et technologique, nous croyons que la philosophie doit aussi servir comme discipline à l'«implémentation» de cette formation générale chez les étudiants du niveau collégial.

Dans cette mesure même, pour autant que nos objectifs se définissent en termes de formation fondamentale et d'élargissement de la formation générale, nous ne croyons pas que le modèle de rechange qui est envisagé dans le rapport du Conseil des collèges, modèle qui se définit, disons, en termes d'humanités ou en termes d'études humaines, puisse effectivement servir de solution de rechange. Non pas que nous soyons contre l'adjonction dans le curriculum de nouveaux cours. Je pense qu'il y a des trous béants, tout le monde les a identifiés; notamment dans la connaissance de l'histoire, il y a des trous béants qu'il faudrait combler. La thèse que nous soutenons maintenant, c'est simplement que nous ne pouvons pas croire être en mesure de remplacer la fonction essentielle de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial, en termes de contribution à la formation fondamentale et à l'élargissement de la culture générale des étudiants, par une approche en termes d'études humaines ou de sciences humaines. La fonction des sciences humaines n'est pas la même que celle de la philosophie. Elles ont pour contribution, bien sûr, d'élargir le champ de vision des élèves. Elles contribuent à augmenter leur niveau d'information, mais elles n'ont pas, ces disciplines, pour fonction fondamentale de cibler la réflexion des élèves sur les différents apprentissages qui sont les leurs de manière à ce que les habiletés fondamentales ou les capacités fondamentales soient mieux assises et mieux assurées. Le modèle de rechange en question, donc, nous paraît un modèle qui doit être rejeté.

Par ailleurs, l'autre volet de notre mémoire qui est le volet sans doute crucial - et, si nous avons fait une contribution importante, je pense que c'est là que nous l'avons faite - c'est au

sujet de la fameuse question, l'illustre question de l'évaluation. Nous prenons une position ferme en faveur de l'évaluation, et notre plus grand objet d'étonnement, puisqu'il faut le dire d'emblée, c'est qu'on puisse même songer à modifier quoi que ce soit au cégep, et notamment à modifier l'enseignement de la philosophie, sans avoir procédé au préalable à une évaluation en bonne et due forme des pratiques effectives de cet enseignement. Nous aimerions qu'une évaluation systématique soit faite au point de départ et que la procédure d'évaluation soit vue non pas comme une procédure d'exception, comme ça me semble être le cas à l'heure actuelle, mais comme un mécanisme normal d'autorégulation, un mécanisme récurrent, en quelque sorte, qui serve à apporter des mesures correctives là où de telles mesures correctives paraîtraient s'imposer.

Cela veut dire que cette évaluation n'a de sens que pour autant qu'elle est faite systématiquement avant les changements et pour autant que les intervenants, les administrateurs, l'État éventuellement, le gouvernement, soient prêts à donner aux institutions les moyens d'implanter les mesures correctives. Une simple mesure d'efficacité du système ne saurait rien donner si nous n'avons pas la volonté, au point de départ, de corriger les difficultés, les déficiences, les trous béants qui seraient identifiés au terme d'une telle procédure d'évaluation.

Nous réclamons une meilleure évaluation des élèves. Nous sommes prêts même à envisager, nous le disons dans notre mémoire, à la faveur d'une standardisation des apprentissages, assez radicalement l'implantation d'exams nationaux dans une discipline comme la philosophie. Nous aimerions que les pratiques pédagogiques, que les enseignements, donc, soient systématiquement et régulièrement évalués. Nous aimerions que les programmes, que les manuels, que les bibliothèques soient évalués. Nous aimerions que les unités, les départements, donc les enseignants, soient évalués un peu sur le modèle de ce qui se pratique maintenant depuis fort longtemps dans les universités. Loin de nous de dire que les pratiques évaluatives dans les universités sont des idéaux mais, au moins, elles existent; le principe est acquis, dans les universités, qu'on doit évaluer. Là où ça se fait correctement, on fait appel à des comités d'expertise, **ultimement** à des comités externes, pour que l'on puisse calibrer en quelque sorte le niveau de performance et le niveau de compétence des unités d'enseignement. Nous aimerions que de telles pratiques évaluatives soient également implantées au niveau collégial.

En fin de compte, je vous rappelle simplement trois mesures concrètes - parce que les philosophes sont capables d'être concrets - que nous faisons valoir dans notre mémoire et je les mets sur la table pour qu'on en discute. Je les mets d'autant plus en avant que ça nous paraît

aller de soi, mais jamais personne n'en a parlé. Nous réclamons, parce que nous pensons que c'est légitime, que le niveau de diplomation minimal d'un professeur de philosophie, en tout cas au niveau collégial, soit la maîtrise. Ce n'est pas le cas à l'heure actuelle; ça n'a pas été le cas dans le passé, ce n'est écrit nulle part, et nous avons vu à plusieurs reprises des cégeps demander des professeurs ayant un bac. Nous ne croyons pas qu'un étudiant qui n'a qu'un bac en philosophie soit habilité à faire de l'enseignement philosophique au cégep.

Deuxièmement, nous aimerions que le PERFORMA, le Programme de perfectionnement des maîtres en place dans les cégeps, n'ait plus l'orientation qu'il a actuellement, qui est une orientation exclusivement pédagogique-didactique. Nous aimerions que le PERFORMA serve avant tout au **ressourcement** disciplinaire - au moins pour la philosophie, en tout cas - de professionnels de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial.

Troisièmement, si nous sommes sérieux dans l'effort de ressourcement régulier, nous croyons que les professeurs de cégeps devraient, comme leurs collègues des universités, avoir le droit à un perfectionnement régulier, l'équivalent d'un «sabbatique». Il est impossible que l'enseignement de la philosophie soit maintenu de qualité au niveau collégial si nous ne permettons pas aux enseignants de philosophie de revenir régulièrement se ressourcer et voir ce qui a changé dans la discipline. À l'heure actuelle, ça n'est pas permis, ça n'est pas dans l'esprit du système, et ces mesures-là, me **semble-t-il**, seraient à même de changer énormément de choses dans la qualité de l'enseignement de la philosophie au niveau collégial. Merci, Mme la Présidente.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup, M. Nadeau. Alors, M. le député de Sherbrooke et adjoint parlementaire à la ministre.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. Il me fait plaisir de vous saluer, messieurs, madame, et de vous remercier d'avoir accepté de répondre à notre invitation et de nous faire connaître de vive voix la contribution spécifique du Comité de philosophie des universités de langue française du Québec.

D'abord, je veux excuser Mme la ministre qui, comme vous le savez peut-être, est retenue actuellement au Conseil des ministres pour un dossier extrêmement important, qui va nous rejoindre dans les plus brefs délais, dans la mesure du possible.

Vous disiez tantôt: C'est la première fois qu'un tel regroupement se fait, et peut-être que notre démarche aura permis de faire oeuvre utile et même novatrice dans ce cas-là. Alors, voyez-vous, toute chose a du bon, finalement. J'ai lu votre mémoire, évidemment, avec beaucoup d'in-

térêt, moi aussi. Lorsque j'en ai eu terminé la lecture, ma première réflexion, ça a été de me dire: Bien, si c'est ça, si c'était ça la philosophie qui est enseignée dans nos collèges, la pertinence ne serait sûrement pas remise en question.

Vous, vous signalez un certain nombre d'éléments dans votre mémoire, évidemment, et, entre autres, vos collègues qui sont venus nous rencontrer, la Fédération québécoise des professeurs d'universités, ont présenté à notre commission leur travail et ils affirment que les finissants des cégeps ont des lacunes au niveau des aptitudes intellectuelles et de la culture seconde, ce que vous mentionnez aussi. Mais, pourtant, ils ont tous réussi leurs quatre cours obligatoires de philosophie. Comment expliquez-vous ça?

M. Nadeau: Une question très directe.

M. Hamel: Peut-être!

M. Nadeau: Est-ce que tu veux parler de ça, Josiane? Vas-y, Raymond.

M. Brouillet: Alors, je relance une question, mais je reviendrai à la vôtre après. Ils ont quatre cours de français et de littérature, et c'est désastreux à l'université, le succès qu'ils ont! Vous savez que 40 % des étudiants qui sont admis à l'université ont échoué au test de français que le ministère de l'Enseignement supérieur et les universités ont mis sur pied, et on les a acceptés quand même. Et il y a quatre cours de français!

(12 h 40)

Dans le débat, je pense qu'il faut faire une distinction entre la pertinence d'une discipline en vue de certains objectifs de formation à obtenir et la façon dont, concrètement, cette discipline est enseignée dans le milieu. On confond trop souvent ces deux dimensions-là dans les discussions et on n'arrive pas vraiment à dégager des voies de consensus. La pertinence de la discipline en vue de la formation fondamentale, on est prêts à la défendre jusqu'au bout de nos énergies. Ha, ha, ha! Je crois, jusqu'au bout de nos énergies.

M. Hamel: On a senti ça dans votre mémoire.

M. Brouillet: Écoutez, on pourrait revenir énormément sur ça. À l'université, il y a deux grandes lacunes qu'on constate partout: les habiletés langagières de base sont défectueuses de façon épouvantable et les habiletés intellectuelles de base. Le mémoire des recteurs de la CREPUQ en a fait état. Je suis membre de la commission d'étude à l'université et membre du conseil de l'École des gradués depuis quatre, cinq ans. On analyse toutes ces questions-là, et ce sont les deux grandes lacunes, et pas simplement des étudiants en philosophie. Il y a des

étudiants en lettres qui ont ces lacunes-là. Habiletés langagières, en lettres, à l'université! Dans les sciences de la nature, les professeurs constatent que l'étudiant est capable de résoudre un problème de physique ou de mathématiques, mais il n'est pas capable de donner un compte rendu sur les résultats dans un langage ordinaire. C'est ça, les habiletés de base.

Et, à l'université, de plus en plus les gens reconnaissent la nécessité de donner des cours de logique aux étudiants qui entrent à l'université. Le cours de logique que nous donnons à la Faculté réunit 1000 étudiants par année, et les professeurs de l'université, à une demande de la commission des études, ont signalé que le cours le plus important que les étudiants devraient suivre à l'extérieur des cours de leur programme, c'est le cours de logique. Écoutez, ça, c'est des données concrètes, là. Alors, pour ce qui est de la discipline, je pense qu'on n'a pas à vous convaincre plus que cela, et aussi au niveau de l'intégration. On dit, si vous voulez, qu'il faut aller à l'encontre de cette formation éclatée des étudiants: à gauche, à droite, en haut, en bas, un peu partout, là; on va chercher ceci là, cela là.

La formation fondamentale présuppose l'intégration des éléments de connaissance. Et la philosophie, par son approche globalisante des problèmes, par le fait qu'elle essaie de remonter aux principes fondamentaux, nous permet d'arriver à cette vision globalisante. On prend ensemble une foule de données, des éléments épars de la connaissance et on essaie de voir comment ils peuvent tenir ensemble. On établit des liens entre cela. Le recours aux sources, aux principes, nous amène à cela. Écoutez, ça, c'est un élément de base de la formation fondamentale. Je crois que sur ces deux plans-là la philosophie est essentielle pour assurer une formation fondamentale. Les autres doivent y contribuer.

Je reprends ce que M. Nadeau a dit: contribuer comme tous les autres, contribuer à la maîtrise. On ne laissera pas passer des fautes de français de base, comme on ne laissera pas passer dans les autres cours des fautes de raisonnement. On ne devrait pas en laisser passer. Mais que le cours lui-même ait comme objet d'enseignement l'apprentissage de ces habiletés de base, il n'y a que la philosophie actuellement qui ait cet objet-là comme enseignement de base. Maintenant, donc, distinction. La discipline - je pense que le consensus se fait - elle est habilitée à répondre aux objectifs de la formation fondamentale. Et on peut revenir tantôt sur des points plus particuliers, si vous le désirez.

Maintenant, il reste ce qui s'est fait concrètement. Par mes expériences personnelles de différents cégeps où j'ai enseigné dans le passé quelques années et mon expérience à l'université où je reçois des élèves de cégeps, je peux vous dire qu'il y a des choses excellentes qui se font dans les cégeps de la part des

professeurs de philosophie. Il y a des équipes qui ont réussi à mettre sur pied des outils pédagogiques très adaptés, et c'est faux de dire que tous les étudiants des cégeps n'apprécient pas les cours de philosophie. Je ne ferai pas comme un membre de la commission qui faisait appel au témoignage de son fils; moi, je ferai appel au témoignage de mes deux filles! Il y en a une qui a terminé ses études au cégep et qui est à l'université présentement. Sur quatre cours de philosophie, elle en a trouvé trois extraordinaires, avec d'excellents professeurs. Il y en a un où elle a trouvé vraiment que le professeur n'était pas à la hauteur. Mon autre, qui termine cette année, elle a terminé son troisième cours. Il y en a deux qu'elle a trouvés vraiment très bien. Elles ont appris, c'était intéressant et elles ont l'impression d'avoir progressé. Il y en a un, vraiment, qu'elle n'a pas trouvé à la hauteur. Donc, vous savez, il y a un effort considérable à faire pour améliorer la pratique de l'enseignement de la philosophie dans les cégeps; c'est évident, mais il ne faut pas trop noircir non plus tout ce qui se fait là.

Aussi, j'attire l'attention sur un point: Si on était plus sévère dans les apprentissages au secondaire et si on ne donnait pas des diplômes d'études secondaires à des étudiants qui n'ont pas atteint les objectifs minima de ce niveau-là, les professeurs de philosophie auraient moins de misère à enseigner des cours de philosophie aux étudiants de cégep. Alors, il va falloir qu'on commence un peu plus bas et non pas **diplômer** des gens qui n'ont pas ce qu'il faut. Et, nous, on est pris à l'université... Vous savez, c'est un mal récurrent, ça. C'est un mal qui se transmet d'ordre d'enseignement à ordre d'enseignement. Si le cégep donnait un diplôme qui garantissait vraiment que les étudiants ont atteint les objectifs de ce niveau de formation, on aurait moins de problèmes à l'université aussi avec les étudiants qui arrivent là. Alors, il faut commencer en bas et monter.

Donc, les professeurs de philosophie ont un grand défi à relever au niveau cégep, parce que les étudiants qui entrent n'ont pas tous la formation requise que semblerait vouloir indiquer le diplôme d'études secondaires. Si on travaille sur tout ça, à ce moment-là, la pratique de la philosophie va correspondre à la noblesse de la discipline, et on pourra atteindre les objectifs pour lesquels on la retient au niveau du cégep.

M. Nadeau: Si je peux ajouter mon point là-dessus...

M. Hamel: Oui, certainement.

M. Nadeau: ...juste cinq secondes. Il ne faut pas éviter la question. Je pense que la question que vous posez est une question tout à fait pertinente, mais il faut aussi raisonner exactement comme raisonne le Conseil des collèges,

puisqu'il n'appartient pas seulement et avant tout à la philosophie de contribuer à cette formation fondamentale et qu'elle fait effectivement problème, tout le monde est d'accord. C'est un jugement général qu'il faut porter, et je pense qu'il va dans le sens de ce que Raymond Brouillet dit, à ceci près qu'on attend beaucoup de l'enseignement de la philosophie, on en attend énormément. Si on attend autant de la philosophie, donnons à l'enseignement de la philosophie les moyens de s'autocorriger. Ces moyens-là, essentiellement, c'est l'évaluation. Il n'y a jamais eu d'évaluation de l'enseignement de la philosophie au collégial en 25 ans. Si on cherche l'aberration ou le facteur clé de l'aberration, à mon avis, c'est là qu'il est. Je pense que Josiane Ayoub aimerait aussi ajouter quelque chose là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub (Josiane): Très rapidement. La question de monsieur l'adjoint nous met au pied du mur. Tout ce que vous dites, c'est bien beau, on admire, c'est une bonne démonstration théorique, mais qu'est-ce que, au bout du compte, on a comme résultat puisque vous-mêmes, les professeurs d'université, vous constatez les lacunes? C'est vrai, j'en suis aussi. J'ai enseigné au cégep et j'enseigne maintenant à l'université, et il y a des lacunes. Mais pourquoi? Mettons-nous dans les conditions concrètes. Les professeurs de philosophie au cégep ont à faire passer l'enseignement de la philosophie et des caractéristiques de la philosophie, c'est-à-dire l'habitude de la réflexion critique, la systématisation, etc., à des étudiants, en face d'eux, qui sont obligés de faire de la philosophie. Donc, il faut d'abord briser cette barrière, premièrement.

Deuxièmement, il y a le passage du secondaire au cégep qui est aussi un seuil psychologique à changer. En d'autres termes, les professeurs de philosophie du cégep non seulement ont à combler des carences mais aussi à changer des habitudes de pensée, des habitudes, des stratégies d'études, ce qui fait qu'ils n'ont pas le temps. Ils le font en grande majorité mais n'atteignent pas les trois quarts de ce qu'ils visent. Ils arrivent à l'université, il faut encore du temps. Enfin, je ne vous l'apprendrai pas, c'est une question de temps de changer des habitudes de pensée, de changer des habitudes de culture, de changer des éléments pour changer, finalement, l'ensemble du système. Ça, c'est au niveau de l'université, mais c'est la même chose au niveau du marché du travail, parce qu'il n'y a pas que les étudiants qui s'en vont aux universités dont on déplore les lacunes. On déplore aussi les lacunes quand ils vont sur le marché du travail.

Mais permettez-moi de penser ou de juger, d'après une petite enquête rapide basée sur nos expériences, que la grande majorité arrive plus ou moins préparée, mais qu'il faut continuer. C'est une habitude qu'on doit fortifier durant toute sa vie. Vous croyez que je n'ai pas arrêté,

moi-même, en étant professeur, de me fortifier dans mon approche critique, dans mon habitude d'atteindre les objectifs? C'est le but de toute notre vie.

M. Hamel: Bon, si vous permettez...

La Présidente (Mme Hovington): Un courte dernière. Courte.

M. Hamel: Écoutez, j'en ai plusieurs. Maintenant, comme vous le savez, M. Brouillet, dans notre système, le temps nous presse. Une question. En fait, je suis très heureux de vous entendre dire que l'évaluation est une chose extrêmement importante, mais qu'est-ce que vous faites de la liberté académique, dans ce contexte-là?

Une voix: François Lepage.

M. Lepage (François): Je pense que la liberté académique existe dans les universités, et nous sommes évalués. À l'Université de Montréal, il y a un processus extrêmement sévère d'évaluation, à la fois des cours par les étudiants et d'évaluation des unités par des comités externes. Nous avons été évalués, au Département de philosophie. Nous sommes en cours d'évaluation. Nous en sommes à la dernière phase d'une évaluation qui a lieu aux cinq ans. Et le comité externe est composé non seulement de gens de l'extérieur de l'université mais de l'extérieur du Québec. Et on demande aux gens de regarder ce qui se fait comme enseignement, comme recherche dans un département. Je pense que c'est une chose qui devrait être faite. Et je pense qu'on ne peut pas... Tout le monde déplore l'absence d'habiletés intellectuelles chez certains étudiants. On a tendance à monter en flèche des cas. Nous avons tous, surtout dans les départements de philosophie, des exemples qui circulent dans les couloirs et qui font des gorges chaudes de ce qui se passe dans certains cours de philosophie. Ce qu'on dit moins souvent, c'est que nous avons aussi d'excellents étudiants qui sortent des cégeps. Et, moi, quand je vois arriver des gens qui ont 18 ans et 19 ans et qui ont terminé leur cégep, et qui sont déjà cultivés, qui ont un sens de l'histoire et qui vont faire des intellectuels - pas nécessairement en philosophie; quelquefois, les gens s'en vont en littérature ou dans les sciences exactes - qui viennent dans nos cours...

(12 h 50)

Il y a des choses très bien qui se font dans les cégeps, mais l'absence d'évaluation fait qu'on a l'impression que les cégeps, de toute façon, ils laissent passer à peu près n'importe qui. Ceux qui sont bons, ceux qui sont aptes à recevoir, ceux qui ont fait un bon secondaire acquièrent beaucoup au cégep et sortent du cégep avec de bonnes habitudes de travail et de bonnes con-

naissances. Ceux qui sont entrés au cégep et qui ne savaient pas, comme je le lisais hier ou avant-hier dans **Le Devoir**, qu'une phrase minimale comporte un sujet, un verbe et un complément, c'est normal qu'ils sortent du cégep sans le savoir. Ce n'est **peut-être** pas le rôle du cégep d'apprendre aux gens qu'une phrase, ça a un sujet, un verbe et un complément.

Je pense que l'apport fondamental que la philosophie peut apporter dans la formation au collège, c'est d'initier les jeunes à manipuler des situations abstraites et à faire des distinctions conceptuelles entre un jugement de valeur, un jugement de fait, un énoncé qui relève de la politique, un énoncé qui relève de la science ou de tout ce qu'on veut et d'être capable de mettre en contexte, d'être capable de replacer dans son histoire, dans la culture les choses qu'on lui apprend. Si l'étudiant n'a pas une instrumentation linguistique minimale au départ, il ne pourra pas acquérir cette chose.

Le problème se transmet, à travers les cégeps, aux universités. Les universités, qu'est-ce qu'elles font? Elles éliminent ces gens de leurs programmes. Voilà ce qui se passe. Merci.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors...

M. Nadeau: Mme la Présidente, si vous permettez, j'aimerais ajouter quelque chose, cinq secondes. L'évaluation, ce n'est pas ce que le Conseil permanent de la jeunesse a fait, par ailleurs. Ça, je tiens à le dire. Évaluer, pour nous, ça ne veut pas dire mesurer le taux de satisfaction des étudiants. Je ne dis pas que ce n'est pas important, mais il ne faut pas assimiler l'un à l'autre. La seule chose qu'on sache actuellement, c'est qu'il y a, quoi, la moitié des étudiants qui ne sont pas satisfaits. Mais pourquoi ils ne sont pas satisfaits? C'est parce que c'est trop difficile ou quoi? On n'en sait rien. Évaluer, c'est autre chose. C'est beaucoup plus compliqué que ça d'évaluer.

La Présidente (Mme Hovington): D'accord. Merci de ce supplément de réponse. Je reconnaîtrai maintenant M. le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Merci, Mme la Présidente. Merci d'être là. Je pense que c'est important d'avoir votre éclairage à nouveau, votre contribution puisque, dans les recommandations de départ, en tout cas, qui ont été rendues publiques par le Conseil des collèges, il y avait là, à tout le moins, une préoccupation quant à votre avenir comme profs ou comme départements. Et, dans ce sens-là, je pense que **c'est** utile de vous avoir pour apprécier davantage si on peut se permettre un geste de substitution ou de remplacement, parce qu'à un moment donné il faut se parler concrètement. On peut bien en faire, de la philosophie, mais... Puis je ne suis pas contre

vous. Je parle de ceux qui auront à prendre des décisions. À un moment donné, on aura beau apprécier puis tourner autour, il me semble qu'il y a des gens qui veulent régler ça vite. Il me semble qu'il y a des gens qui veulent régler ça vite. Ça serait le «fun» d'avoir du changement. Ça fait 25 ans, donc on va tourner la page au niveau de certains cours de base. Ce n'est pas mon point de vue, personnellement. Ce n'est pas parce que j'ai questionné la façon dont on a dispensé, dans certains collèges, l'enseignement de la philosophie que, moi, j'ai des troubles avec la philosophie.

Moi, personnellement, je pense que vous avez raison d'affirmer que ce n'est pas bien, bien imaginable de penser qu'on dispenserait une formation de base - puis, au-delà des termes, là; que ce soit de base, générale, de formation fondamentale - sans aucun cours de philosophie. J'ai de la misère, j'ai de la misère à le concevoir. C'est ce que vous avez expliqué dans votre mémoire, c'est très clair. Comme défenseurs acharnés de la «nécessité de», je pense qu'on n'a pas beaucoup de questions. Mais j'en aurais deux qui vont tourner, bien sûr, autour de ça pareil. Et je vous cite, là. «Ce serait donc un leurre de croire que d'autres disciplines sont en meilleure - meilleure que la nôtre, c'est ça que ça veut dire - ou même en aussi bonne position que la philosophie pour contribuer efficacement à la formation fondamentale.»

Je suis un peu de cet avis, mais j'ai des réserves, puis des réserves sérieuses. Alors, là, de deux choses l'une: ou bien on est en mesure de faire taire mes réserves... Puis, moi, ce n'est pas tellement grave, les miennes, mais je voudrais qu'elles soient partagées par la ministre. Alors, supposons qu'elle ait les mêmes réserves, et que vous ne réussissiez pas à faire taire ses réserves, bien, là, je la comprendrais un peu qu'elle puisse éventuellement pencher vers la solution facile de dire: Il y a eu du monde qui a voulu du changement, on fait sauter deux cours de philo, on en fait sauter deux en éducation physique, ça nous permet de dégager de la place pour mettre autre chose, puis l'autre chose, c'est juste parce qu'on a entendu parler vaguement qu'il fallait moderniser.

Je ne serais pas très heureux si c'était ce genre de décision qui était retenu. Ce n'est pas parce qu'on a évoqué la modernité puis la nécessité de s'adapter à des virages qu'il faut prendre n'importe quel virage. Sur tout quand j'apprends - moi, ça m'a renversé un peu, là - qu'en 25 ans - vous me jurez ça, là; ce n'est pas que vous avez dit que vous le juriez, mais le ton était presque dans ce sens-là - il n'y a jamais eu d'évaluation systématique de l'enseignement de la philosophie au collégial qui ait été effectuée à ce jour. Puis, donc, ça commanderait au minimum une évaluation avant de virer capot. Pour moi, ça, ce n'est pas de la philo, c'est de la logique. Et je vous comprends. Mais c'est apparenté, là

philosophie et la logique, j'espère.

Première question: Est-ce que> vous convenez au moins, au niveau des objectifs, peu importe l'intervenant qui nous donnera les réponses... Vous avez dit, à un moment donné - M. Brouillet, je pense que c'est vous qui avez dit ça: Je pense qu'il y a lieu de revoir les pratiques de l'enseignement. Ça, c'est la façon de faire pour ceux qui sont moins habitués que nous, peut-être, à-dedans. Ça, personne ne disconvient qu'il y a des façons de faire qui sont à reprocher, à corriger, mais ça sera toujours comme ça, de toute façon. Alors, on peut bien convenir aujourd'hui qu'il y a lieu de serrer la vis un peu plus à ce niveau-là parce que, justement, la philosophie, par définition, ça permet de lever les mains et d'élargir les horizons, puis on fait de la philo.

Alors, moi, je ne veux plus que ça marche de même, pour ce que je peux contrôler. Je ne contrôle pas grand-chose, là, mais, dans les changements que je veux, je ne veux plus qu'on fasse de la philo... Je veux qu'on fasse de la philo, mais la philo que je connais, la philo que je souhaite que les jeunes de demain puis après-demain, pour être adaptés et avoir une formation fondamentale qui a de l'allure, qui a du bon sens, qui corresponde aux mêmes objectifs que vous avez véhiculés... Je veux qu'on resserre les objectifs. Et là je pose la question: Êtes-vous d'accord là-dessus, de ressermer les objectifs pour que la philo à Rouyn-Noranda, puis la philo à Ahuntsic, puis la philo à Amqui, puis la philo dans l'Outaouais, ça se ressemble un peu? Êtes-vous d'accord là-dessus? Puis, êtes-vous prêts...

Une voix:...

M. Gendron: Juste une seconde. Êtes-vous prêts à prendre des moyens très, très, très, très concrets pour parler un peu moins de l'«irremplaçabilité» de l'enseignement de la philo au cégep, de quels moyens on met concrètement en place pour s'assurer qu'on a des objectifs communs puis on va prendre les moyens de les atteindre? Et là vous auriez un allié naturel.

La Présidente (Mme Hovington): Avant votre réponse, j'aimerais avoir le consentement des deux côtés de la Chambre pour qu'on puisse aller au-delà de 13 heures. Selon l'ordre de la Chambre, nous pourrions aller jusqu'à 13 h 10 si on veut respecter le temps dévolu aux deux côtés.

M. Gendron: Oui, oui, 13 h 10, 13 h 15, pas de problème. Vous avez le consentement.

La Présidente (Mme Hovington): Alors, je vous reconnais.

M. Nadeau: Alors, donc, je commence la réponse et je permettrai à mes collègues de m'épauler dans l'argumentation. Est-ce qu'on est

prêt à revoir les pratiques, à contribuer même à ce qu'une évaluation systématique des pratiques de l'enseignement soit faite? Bien sûr. C'est très clair que c'est notre prise de position. On veut y contribuer, et on réclame que les objectifs soient resserrés. C'est évident que ce qu'on réclame va dans le sens de ce que vous dites maintenant, à savoir... On essaie de le dire le plus clairement possible. On parle d'une standardisation des objectifs d'enseignement, ce qui ne va pas contre l'idée importante de l'approche programme. Mais qu'il puisse y avoir, qu'il doive nécessairement y avoir une communauté d'objectifs dans toutes les régions, de toutes les institutions, pour nous, cela va de soi. Et c'est pour ça qu'on va même jusqu'à proposer l'institution d'examen nationaux pour s'assurer - parce que c'est un mécanisme de feed-back, de rétroaction - qu'une telle standardisation, une telle homogénéisation soit effectivement maintenue en place.

Sommes-nous prêts à prendre les moyens? Nous sommes prêts à prendre les moyens. Notre problème n'est pas là. Je vais vous retourner la question par une autre question. L'État est-il prêt à prendre les moyens d'implanter les mesures correctives? Quand on dit qu'il n'y a pas eu d'évaluation, on n'invente rien. Il n'y en a pas eu, d'évaluation. Comment ça se fait qu'il n'y en a pas eu? D'une part, parce que ça coûte cher de la faire puis, l'évaluation, ça permet de mettre à jour, à vif les déficiences. Si vous n'avez pas l'intention de les corriger, les déficiences, vous êtes bien mieux de les cacher. (13 heures)

Nous, on est prêts, on est parfaitement prêts. On vit comme ça. Ça ne nous fait absolument pas peur, les mécanismes d'autorégulation. On sait que c'est comme ça que ça se renforce et on sait que c'est comme ça que les départements de philosophie universitaires au Québec sont devenus ce qu'ils sont. Ils sont beaucoup plus importants qu'ils ne l'étaient il y a 25 ans.

Les mécanismes d'autorégulation sont extrêmement puissants. On est convaincus qu'à la faveur d'une implantation de telles mesures il y aurait un changement important, je pense, au niveau collégial, non pas pour... Je ne dis pas ça pour critiquer ce qui se fait. On pointe beaucoup du doigt les déficiences de cet enseignement-là et on ne va pas suffisamment montrer les choses excellentes qui s'y font. Et il y a d'excellentes choses qui se font. Regardez les publications qu'il y a dans le réseau depuis des années, le nombre de colloques, les nouvelles revues qui sont apparues. Les gens travaillent. On préfère mettre en évidence les difficultés que les bons coups. Josiane, tu veux ajouter quelque chose?

Mme Boulad-Ayoub: Oui, très, très rapidement. Il y a, vous le savez autant que moi, je suppose, le travail de toutes les coordinations, qui n'est pas propre à la philosophie, qui tra-

vaillie à justement harmoniser, à coordonner avec les délégués de tous les départements les objectifs. Le regroupement de philosophie au collège vous a fait état dans son mémoire justement du travail de coordination de la philosophie qui s'est dotée d'un organe, d'une revue qui s'appelle **Philosopher**, pour unir. Il est tiré à 600 exemplaires, il est distribué dans tous les collèges, et on essaie de faire l'harmonisation.

Comme je répondais tout à l'heure, il faut du temps. Il y a 25 ans que ces professeurs... Il y a l'histoire des coordinations, les efforts constants de cohésion et d'harmonisation, et c'est bien sûr qu'il faut que ce soit universel, les objectifs, et partagé par les départements. Cependant, je tombe sur la question de l'évaluation. Il faut qu'il y ait un contrôle, sinon les gens continueront, c'est la propension de chaque individu, à faire ce qu'ils veulent.

M. Nadeau: Raymond Brouillet.

M. Brouillet: Alors, rapidement, sur ça, je crois que le fruit est mûr actuellement, les esprits sont prêts. Vous avez vu, dans le rapport de l'association des professeurs de cégep, ils se sont entendus sur une séquence des habiletés intellectuelles, ce qui n'existait pas du tout antérieurement. Il faut tabler sur ça actuellement pour enrichir le cadre, le programme-cadre, la direction, là. Il faut aller chercher ça, enrichir et resserrer ce cadre un peu plus pour que, partout dans l'ensemble des collèges, on puisse être certains que certains objectifs d'habiletés vont être le fait de chacun des plans de cours de chacun des cours. Et, en même temps, ils se sont entendus sur des contenus communs à l'ensemble des cours. Donc, ça va éviter cette dispersion et ça pourra permettre une évaluation plus uniforme et comparative entre les différents collèges et aussi, peut-être, éventuellement, un examen national parce que, si on n'a pas quelque chose de commun à la base au niveau des objectifs et des contenus, c'est quasiment impensable de penser au reste.

Pour terminer mon intervention, on parle de modernité, mais je vais vous dire que la philosophie, c'est peut-être une des disciplines qui devient le plus à la mode actuellement. Si on parle de modernité, ce n'est pas de mettre la philosophie au rancart, c'est de la faire ressurgir des cendres et de la revitaliser. Dans le domaine des sciences actuellement, dans n'importe quelle science, pour les hommes de science, l'ensemble du système des valeurs est remis en question. Tout le monde sent le besoin aujourd'hui de repenser philosophiquement le sens de nos pratiques scientifiques, technologiques, et ainsi de suite. Alors, ce n'est pas faire modernité que de mettre la philosophie à côté, c'est faire anachronisme.

La philosophie, on le sent à l'université... Il y a des programmes entiers en génie, 900

étudiants par année, en génie. L'Ordre des ingénieurs veut implanter un cours d'éthique professionnelle obligatoire pour tous les étudiants. Dans le domaine de la bioéthique, partout, on vient nous voir. Il y a des gens qui sont même dans le domaine du droit; les gens en ont assez, si vous voulez, d'une formation ou d'un droit positif refermé sur lui-même. Ils s'aperçoivent que le droit a une histoire, le droit évolue, le droit repose sur une idéologie, le droit repose sur des valeurs. Les valeurs changent, le droit doit changer. On a révisé les programmes justement pour donner cette dimension un peu plus large de la question du droit. Un cours de philosophie du droit est obligatoire dans la formation des étudiants en droit actuellement.

Et on peut ainsi multiplier et multiplier, si vous voulez, les exemples. La philosophie est à la mode et elle est plus à la mode qu'elle ne l'était dans le passé à cause de ce bouleversement de tout notre système de valeurs par l'accroissement de la recherche scientifique, le pouvoir technologique que l'homme acquiert par ses recherches scientifiques et les dangers que ça pose et les problèmes que ça pose dans la pratique humaine, à quelque niveau que ce soit. Alors, c'est moderne de maintenir la philosophie et de la revitaliser.

M. Gendron: Là, vous êtes convaincant pas mal. Ce n'est pas ça, c'est que, moi, mon point, sincèrement... Est-ce que les profs de philosophie au niveau collégial, selon vous, se regroupent? Je sais qu'il y a certains regroupements au niveau du français et des sciences. J'aimerais ça avoir juste une réponse rapide là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub: C'est la Société de philosophie.

M. Gendron: Ça va. Moi, à ma connaissance, c'était oui. Alors, la question - mais je voulais vous faire dire la réalité que vous connaissez mieux que moi - est la suivante: Est-ce que vous avez abordé entre vous, est-ce que vous savez si ça a été abordé entre elles et eux, cette question-là d'essayer d'avoir un petit peu plus d'uniformité dans les objectifs pédagogiques à être atteints par, justement, cette science que, moi, je ne veux pas remettre en question? Mais je trouve qu'il y a trop, pour le moment, de disparités invraisemblables. C'est ce qui fait, d'après moi, que certains gestionnaires de collèges ont probablement indiqué que, compte tenu que c'était très difficile d'avoir des objectifs très serrés, très précis en termes d'atteinte de ces objectifs, il y aurait d'autres disciplines qui pourraient suppléer aux objectifs de formation de base qu'on veut donner à ces jeunes-là. Alors, pourquoi c'est arrivé si, effectivement, vous avez eu l'occasion d'en convenir? Est-ce que ça arrive que ces gens-là, de philosophie, parlent également, dans certains cas, à leurs

représentants syndicaux ou à l'association? Parce que ce n'est pas toujours le même discours qu'on a entendu.

M. Nadeau: À la question que vous posez, s'il y a eu des efforts, je pense que c'est devenu l'effort principal, notamment, de la coordination provinciale des enseignants de philosophie que de se poser la question de l'uniformisation, ce que j'ai appelé la standardisation. Il y a des efforts importants qui ont été faits dans les rencontres scientifiques. Il y a eu des colloques qui ont été consacrés à ça. Il y a des publications qui sont faites là-dessus. Il y a des manuels qu'on publie maintenant. Justement, pourquoi on publie des manuels? Ça a tardé avant que le réseau collégial ne permette à des chercheurs, professeurs, enseignants de mettre au point des manuels. Ça se fait maintenant et, dans la mesure où les moyens sont tranquillement mis en place, on peut penser que l'effort d'uniformisation et le combat contre les disparités délétères, je dirais, va pouvoir se continuer.

Je pense que Josiane Ayoub aurait peut-être des choses aussi précises à ajouter là-dessus.

Mme Boulad-Ayoub: Je ne pourrai que répéter et donner le nom des colloques. Il y en a huit, à ma connaissance, et j'oublie les mini-colloques. Il y a eu je ne sais combien de manuels. Je crois, à ma connaissance, six. En tous les cas, deux au moins par cours et, dans les colloques scientifiques, il y a des ateliers spéciaux qui, depuis le début... Vous savez, moi, je suis venue au Québec il y a peut-être 23 ans, et j'ai été mêlée aussi à la coordination provinciale de philosophie. C'est depuis cet instant que nous avons essayé de resserrer les objectifs et de faire partager le souci de rallier, de donner un enseignement cohérent, etc. C'est un problème, je ne dirai pas de banalités, mais c'est un problème auquel vous vous heurtez aussi dans la vie politique, c'est-à-dire comment articuler. Bien, on a en tête un plan, un modèle. Comment faire obéir, finalement, les gens - ça revient à ça - et que ce soit la loi intérieure qu'ils se sont eux-mêmes donnée?

La Présidente (Mme Hovington): Un complément de réponse?

M. Lepage: Je pense que je vais reprendre une expression de mon collègue **Brouillet**: Je pense que le fruit est mûr. Il y a, à l'intérieur des enseignants de philosophie des collèges, des tendances conservatrices et des tendances plutôt à aller vers un resserrement de l'évaluation et des objectifs. Je pense que ce serait utopique de penser que l'évaluation va venir de l'intérieur, qu'ils vont la réclamer. Je pense, à un moment donné, qu'il y a des forces qui sont en opposition et qu'il faut une intervention politique. Je pense que vouloir diminuer, dans un tel contexte,

le rôle, surtout la portée... Ce n'est pas tellement la défense des quatre cours de philosophie que de défendre la portée de la réflexion philosophique sur l'ensemble de l'enseignement. Je pense que la bonne solution, c'est de dire: La discipline en vaut la peine. Prenons les mesures pour qu'elle s'exerce dans de bonnes conditions, pour qu'elle s'enseigne dans de bonnes conditions et qu'elle joue le rôle qu'elle doit jouer, c'est-à-dire un rôle de formation fondamentale.

(13 h 10)

M. Gendron: Je sais bien qu'il y a le temps, mais je voudrais poser une autre question, et ça va être tout. Vous semblez très ouvert à l'évaluation, et là je vous cite rapidement: les manuels, les programmes, les unités. On doit évaluer. Le moment est venu. Par contre, là, vous venez presque de le dire, il va falloir qu'il y ait une évaluation externe également. C'est ce que je viens d'entendre. La question que je pose: **Au-delà** de la responsabilité - puis je le dis comme je le pense - négligente du système - et incluez par là autant les institutions que l'État québécois - il n'y a rien qui l'empêchait d'être plus exigeante et plus mordante quant à la nécessité d'évaluation. D'ailleurs, il faut le rappeler, c'est la même ministre qui disait, à un moment donné: Écoute, je ne sais même pas les diplômes que je sanctionne. En tout cas, moi, je ne l'aurais pas dit ou j'aurais fait quelque chose. Bon. Mais, là...

Une voix:...

M. Gendron: En tout cas, ça a été repris. Elle a dit: Je ne peux pas sanctionner les diplômes qui sont émis parce qu'il n'y a pas assez d'évaluation. Mais vite, vite, je vais vous avoir votre commentaire, c'est: si vous êtes d'accord pour en faire sur tout, comment ça se fait qu'à l'intérieur de certaines instances des collèges ou universités on n'ait pas réussi à développer quelques pratiques et mécanismes qui utiliseraient un peu mieux cette grande ouverture des concernés pour s'assurer qu'effectivement on fasse plus d'évaluation? Parce que je suis aussi renverse que vous de vouloir constamment faire des changements, mais un peu gratuitement, un peu à la mode, parce qu'on n'a pas vraiment les données scientifiques sur lesquelles on pourrait s'appuyer puis dire: Voilà ce que ça a donné pendant 25 ans, tels objectifs pédagogiques; on les a ratés puis on les a ratés pour telle et telle raison puis, en conséquence, on ne peut plus faire ça. Voilà pourquoi on change d'orientation. C'est ça que ça donne, l'évaluation. Mais avez-vous un peu d'éléments à nous suggérer? Pourquoi il ne s'en fait pas plus puis il n'y a pas eu plus d'ouverture pour en faire?

M. Nadeau: Je vais vous donner une réponse qui vaut ce qu'elle vaut: parce que ça coûte cher. Ça coûte cher de faire de l'évaluation.

Demandez-vous pourquoi l'État n'a pas pris, jusqu'à présent, plus de précautions pour faire en sorte que le niveau de **diplomation** des professeurs de cégeps soit plus élevé. Il y a une des réponses qui va vous venir à l'esprit tout de suite: Est-ce que, d'après vous, ça coûte plus cher de payer un prof qui a un bac ou un prof qui a une maîtrise?

M. Gendron: Ah, je le sais. Je le sais qu'il coûte plus cher.

M. Nadeau: Hein? Bon. Alors, on peut continuer comme ça. Est-ce qu'on ne devrait pas favoriser aussi, dans les mécanismes d'**embauche**, la possibilité pour un cégep d'embaucher, en supposant que toutes choses soient égales par ailleurs... Qu'on ait un bachelier, un maître et un docteur, qu'il embauche le docteur s'il est prêt à faire de l'enseignement au collège. On ne le prend pas. Je peux vous raconter des situations où, de manière systématique, on tasse de côté les plus diplômés.

M. Gendron: Mais, rapidement, dans la résistance interne, il n'y a pas de coût à ça. Dans toute résistance interne que vous connaissez, pour ne pas en faire, d'évaluation, ça n'a rien à voir avec le coût.

M. Nadeau: Non. Le message du système... C'est une question **systémique** dont on parle; on parle d'évaluation systémique. Le message n'est pas venu du système. Pas plus pour la philosophie que pour autre chose, d'ailleurs. On n'avait pas la mentalité à l'évaluation. Ce n'est pas que les gens étaient farouchement contre ou s'opposaient à la faire, mais je ne pense pas que ça vienne spontanément des gens, ça.

Mme Boulad-Ayoub: Une autre petite question.

M. Nadeau: Il faut que le message vienne de quelque part, je pense. Josiane, tu veux dire quelque chose?

Mme Boulad-Ayoub: Non, mais c'est simplement une explication, comme chez les historiens, des mentalités. Quand les cégeps ont-ils été créés et pourquoi? Ça venait remplacer, en tous les cas au niveau de la philosophie, la philosophie thomiste, la philosophie unitaire, l'esprit de contrôle, le monolithisme et tout ce que vous voulez. Alors, ils ont misé sur le pluralisme, ils ont misé sur la liberté. Bon ou mauvais, c'est ça, la constatation que l'historien peut faire, ou le sociologue, des mentalités qui étaient rétives à toute espèce de contrôle ou à toute espèce d'évaluation. Maintenant, les mentalités ont changé. À force de tomber dans la gabegie, dans le désordre, on ressent le besoin d'ordre et de despotisme éclairé. Alors, pourquoi pas?

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, je comprends qu'il serait... On vous entendrait jusqu'à 22 heures, mais vous comprendrez que nous devons suspendre jusqu'à 13 heures. Mais, en conclusion, j'aimerais peut-être entendre l'adjoint de la ministre.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. Alors, les nombreux commentaires et témoignages que nous avons entendus en commission, remettant en question la pertinence de la philosophie, vous ont permis de défendre avec une très profonde conviction l'**«irremplaçabilité»** de la philosophie. Alors, je vous remercie, et sûrement que ces échanges nous seront fort utiles.

Mme Boulad-Ayoub: Si vous permettez, Mme la Présidente, j'aimerais vous laisser sur une anecdote; ça va peut-être égayer votre dîner.

La Présidente (Mme Hovington): Sûrement.

Mme Boulad-Ayoub: Ha, ha, ha! Au niveau de l'**«irremplaçabilité»** mais surtout sur l'impact d'un enseignement philosophique et l'idée même du cégep sur la formation des citoyens, de tout le monde: Quand nous sommes arrivés, au bout de quelque deux ans, je voulais remplacer mes chaussures. Je suis allée dans un magasin de chaussures et, là, j'hésitais devant le choix et j'ai demandé à la jeune vendeuse: Mais que pensez-vous? Je prends cette paire ou cette paire? Alors, la jeune vendeuse m'a dit: Madame, exercez votre libre arbitre. Alors, je lui ai dit: Mais, enfin, comment connaissez-vous cette notion?

La Présidente (Mme Hovington): Ha, ha, ha! Non!

Mme Boulad-Ayoub: Elle a dit: Madame, j'applique dans mon métier de tous les jours ce que j'ai appris en philosophie au cégep. Malheureusement, ce n'était pas le cégep où j'enseignais.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Je voudrais bien savoir si vous avez pris les deux paires.

Des voix: Ha, ha, ha!

Mme Boulad-Ayoub: J'ai exercé mon libre arbitre, c'est-à-dire ma fantaisie, et j'ai acheté les deux.

Des voix: Ha, ha, ha!

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, la commission suspend ses travaux jusqu'à 15 heures cet après-midi.

(Suspension de la séance à 13 h 16)

(Reprise à 15 h 9)

Le Président (M. Brad et): À l'ordre! La commission de l'éducation reprend donc ses travaux. Nous allons accueillir maintenant l'Association pour l'avancement des sciences et des techniques de la documentation et la Corporation des bibliothécaires professionnels du Québec. Alors, j'imagine qu'il y a un représentant pour le groupe. S'il vous plaît, pourriez-vous nous présenter les gens qui vous accompagnent et vous présenter? Vous avez 20 minutes et, ensuite, il y aura des échanges avec les deux groupes parlementaires, de 20 minutes.

**Association pour l'avancement des sciences
et des techniques de la documentation
et Corporation des bibliothécaires
professionnels du Québec**

M. Simard (Denis): Merci, M. le Président. Alors, mon nom est Denis Simard. Je suis le président de l'Association pour l'avancement des techniques de la documentation et je suis aussi, évidemment, responsable de la bibliothèque et de l'audiovisuel au cégep de Trois-Rivières.

Le Président (M. Bradet): Bienvenue, M. Simard.
(15 h 10)

M. Simard: Mme la ministre, bonjour. MM. les députés, Mmes les députées. Alors, il me fait plaisir de vous présenter, cet après-midi, les gens qui, avec moi, présenteront le rapport, le mémoire à la commission. Il y a d'abord Raymond Beaudry, qui est bibliothécaire et responsable des services publics à la bibliothèque du collège de Rosemont. Il y a Marthe Francoeur, responsable de la bibliothèque du collège de l'Outaouais et Mme Francoeur est présidente en même temps, aussi, du réseau RENARD dont on parle dans le mémoire. Mme Régine Horinstein est bibliothécaire elle aussi et directrice générale de la Corporation des bibliothécaires. Et M. Robert Chiasson, ici à ma gauche, est professeur au département des techniques de documentation au collège François-Xavier Garneau.

Le Président (M. Bradet): Merci. Alors, vous pouvez commencer tout de suite la présentation de votre mémoire.

M. Simard: Nous sommes, d'abord, les quatre personnes qui avons rédigé ce mémoire et le mémoire que nous vous présentons vous donne le reflet, en fait, des 46 bibliothèques du réseau et, en particulier, les 32 qui font partie du réseau RENARD, c'est-à-dire le réseau normalisé et automatisé des ressources documentaires. Alors, ce mémoire vous résume le développement, la formation, l'échange et toute l'émulation que nous pouvons avoir dans le réseau. Sans plus tarder, je laisse la parole à Mme Francoeur et,

dépendant de nos connaissances ou de nos facilités, nous alternerons pour présenter le mémoire.

Le Président (M. Bradet): Parfait, M. Simard. Mme Francoeur.

Mme Francoeur (Marthe): M. le Président, Mme la ministre, membres de la commission permanente de l'éducation. En discutant publiquement de culture générale, de formation fondamentale, d'ouverture au monde, d'amélioration de la langue **parlée** et écrite et même d'évaluation, il semble à nos associations que les principales instances éducatives ont ignoré le lieu principal de diffusion du savoir, la bibliothèque.

Mme Beaudry (Raymonde): L'évaluation semble se situer au coeur même du débat de la commission parlementaire sur l'enseignement collégial. **Alors** que plusieurs questionnent la pertinence et les mécanismes possibles d'évaluation de l'enseignement, les bibliothécaires professionnels réclament fermement une évaluation en profondeur des bibliothèques collégiales.

Mme Francoeur: Parmi tous les rapports et études publiés depuis 25 ans sur le milieu collégial, il faut retourner au rapport Parent pour entendre parler des bibliothèques. Le rapport Parent situe la bibliothèque au coeur même de l'ensemble collégial. Il recommande des moyens et établit des normes pour assurer cette mission fondamentale.

Mme Beaudry: Qu'en est-il des bibliothèques collégiales en 1992? Force est de constater que la majorité des bibliothèques stagnent autour des normes minimales prévues à l'époque et, parfois, ne les rencontrent même pas. Déjà, en 1964, on recommandait l'opportunité d'utiliser l'équipement électronique dans l'organisation des bibliothèques. Ironie. À l'aube de l'an 2000, plusieurs bibliothèques, malgré leur adhésion au catalogue collectif du réseau RENARD, offrent encore des fichiers manuels bien éloignés de l'ère électronique.

Mme Francoeur: Offre-t-on seulement aux clientèles diversifiées des ressources documentaires actuelles, variées, divergentes, attrayantes pour assurer la formation fondamentale réclamée de tous? Difficile. Les maigres subventions allouées par le ministère au développement des collections ne permettent pas un réel enrichissement des collections, encore moins l'accès aux nouveaux produits multimédias. Plus encore, le fonds de bibliothèques, subventions versées aux collèges par le ministère, réservé exclusivement à son origine au développement des collections, pourrait être détourné de sa fonction première au profit d'autres besoins. Le collège détient maintenant le pouvoir d'affecter à sa convenance

cette aide financière.

Depuis 1983, les bibliothèques souffrent de sous-investissement. Imaginez! En 1991, la Direction générale de l'enseignement collégial estime toujours, dans sa politique budgétaire, à 25 ans la durée d'un volume et à 31 \$ le coût d'un manuel classé. De plus, des lois freinent le développement des collections des bibliothèques: La Loi sur le développement des entreprises québécoises dans le domaine du livre et les lois fédérale et provinciale sur les taxes de vente. Le pouvoir d'achat des bibliothèques est forcément réduit. Par ailleurs, les administrateurs, d'ailleurs préoccupés par la rentabilisation des ressources financières de l'entreprise et les multiples dossiers qu'ils gèrent, se font les défenseurs peu convaincants des centres documentaires.

Mme Beaudry: Dans ce débat, Mme la ministre, ces administrateurs réclament une plus grande autonomie financière pour gérer leur établissement selon des objectifs et des priorités qui leur sont propres. Les bibliothèques demeureront-elles les oubliées du système? Une autonomie financière, soit, mais qui se fonde sur des critères fixés par le ministère, lesquels tiendront compte du développement de la bibliothèque de chaque collège.

La détermination et la créativité des personnels des bibliothèques collégiales, leur bonne volonté et leur dynamisme ne suffisent plus. Pas plus d'ailleurs que la promesse miroitante d'un avenir meilleur. Seule une volonté politique telle qu'énoncée dans le rapport Parent redonnerait à la bibliothèque le statut qu'en principe on lui concède. La formation fondamentale passe par la fréquentation des grands maîtres, **clame-t-on** dans le discours actuel, la maîtrise du français, nécessairement par la lecture et l'acquisition de bonnes méthodes de travail, inévitablement par les recherches en bibliothèque, croyons-nous.

Mme Francoeur: Bien sûr, nul ne conteste le rôle essentiel de la lecture. La lecture, comme le souligne M. Roland Arpin dans son rapport intitulé «Une politique de la culture et des arts», est plus qu'une simple capacité technique permettant de comprendre des textes. Elle s'adresse à l'intelligence, au goût, au désir et au plaisir. Elle est un préalable à la vie intellectuelle et à la vie culturelle active. C'est par la lecture, d'abord, que le tout jeune entre dans le monde du merveilleux, qu'il développe son imaginaire. C'est, outre le patrimoine, par la lecture que, plus tard, il intégrera la dimension historique des faits et des êtres. C'est toujours par la lecture que, en grande partie, le jeune connaît et évalue les autres civilisations, les doctrines et les idéologies et qu'il accroît sa curiosité intellectuelle.

Ainsi, malgré l'invasissement du marché par

les multiples supports médiatiques, on peut affirmer que le livre demeure et demeurera la source première où s'abreuvent enseignants et élèves.

Mme Beaudry: Cependant, les pédagogues ne voient pas, dans la bibliothèque, la solution manifeste au problème pédagogique, tel celui de la maîtrise du français. Une concertation des instances intéressées, dont la bibliothèque, pour développer des programmes d'encouragement à la lecture aurait des effets bénéfiques pour l'ensemble de la clientèle étudiante. L'implication pédagogique de la bibliothèque reste toujours à démontrer, malgré l'importance qu'on semble théoriquement y apporter. Preuve en est faite. Il faut lire entre les lignes pour trouver la place réservée à la bibliothèque dans les principaux mémoires soumis à la commission parlementaire.

Au chapitre de l'acquisition des méthodes de travail efficaces, les bibliothécaires s'étonnent toujours de constater que, dans la structure actuelle des programmes, aucune formation documentaire obligatoire n'est dispensée aux nouveaux cégépiens. Loin d'être innée, cette formation nécessite un apprentissage rarement dispensé au secondaire.

Mme Francoeur: Ainsi, il est déplorable de constater qu'après 25 années d'existence les bibliothèques collégiales ne jouent pas pleinement le rôle qui leur est dévolu. Comment est-il possible d'ignorer dans cet important débat que la bibliothèque est, au sein de l'institution collégiale, un formidable lieu culturel, l'assise même de toute formation fondamentale?

Pour toutes ces raisons, nous jugeons essentiel, Mme la ministre, de procéder à une sérieuse évaluation des bibliothèques collégiales. Le discours théorique que tous tiennent à l'égard de la culture devra se refléter par des actions concrètes dans les bibliothèques de collège. Les bibliothèques collégiales réclament, elles aussi, une attention particulière. On dit souvent que la qualité d'une bonne université passe par l'évaluation de la qualité de sa bibliothèque. Est-il utopique de croire un jour à cette évaluation pour les collèges?

(15 h 20)

M. Simard: Nous passons maintenant aux propositions comme telles du rapport. Alors, quelles actions faut-il entreprendre pour que le centre documentaire soit au coeur de l'enseignement collégial et contribue à son amélioration?

Première recommandation, et nous faisons lecture des recommandations qui sont dans le mémoire: Nous recommandons qu'une déclaration politique mette en évidence le rôle pédagogique du centre documentaire collégial et la revalorisation de sa position dans l'organigramme des collèges. C'est que, depuis la disparition de la commission des directeurs de bibliothèque en 1983, nous nous retrouvons, dans les collèges,

avec des bibliothécaires qui sont placés de différentes façons dans l'organigramme. C'est-à-dire que vous avez des coordonnateurs qui sont cadres et qui sont responsables de bibliothèque et d'audiovisuel et de production de matériel didactique écrit ou audiovisuel ou même informatique; vous avez des coordonnateurs qui sont responsables de bibliothèque et d'audiovisuel et d'autres qui sont aussi responsables des services de recherche et développement. Vous avez des coordonnateurs de bibliothèque tout simplement et vous avez aussi des professionnels qui agissent à titre de responsable de bibliothèque, mais qui sont placés en situation difficile de gestion puisqu'ils dépendent administrativement d'un adjoint au directeur des services pédagogiques qui, eux, sont généralement plus près de dossiers tout à fait pédagogiques, plus proches de l'enseignement et qui sont, évidemment, éloignés des bibliothèques.

Ce qu'on aimerait et ce qu'on recommande aussi, c'est qu'il puisse y avoir un lieu, à la Fédération, où les bibliothécaires pourraient se rencontrer, parler de **bibliothéconomie** entre eux, et se faire reconnaître aussi sur le plan administratif. Et ce pourrait être un sous-comité de la Commission des affaires pédagogiques à ce moment-là où on pourrait non seulement discuter entre nous, mais se faire entendre et faire des recommandations tout à fait précises par lesquelles nous sommes intéressés.

M. Chiasson (Robert): La deuxième recommandation est relative à la formation documentaire. Parmi les éléments constitutifs d'une formation fondamentale, on a relevé souvent «la possession et la maîtrise de méthodes de travail intellectuel» et «l'autonomie dans la poursuite de la formation». Pour que ces éléments soient intégrés à la formation des élèves, il faut assurer une formule de formation documentaire qui pourrait aller jusqu'à la création d'un cours obligatoire sur les méthodes de travail.

Ce que nous recommandons, c'est d'établir des objectifs qui permettraient de développer l'autonomie au niveau de la recherche d'information et, deuxièmement, que les étudiants maîtrisent des méthodes de travail intellectuel efficaces. Présentement, trop souvent les seuls éléments de formation documentaire qui existent, c'est des initiations par le personnel des centres documentaires, soit au niveau des individus, soit au niveau des groupes, mais c'est sur une base volontaire, souvent. Également, certains profs de philo, de français, etc., décident aussi de se donner un peu une mission d'initier les étudiants à la bibliothèque. Et nous pensons qu'un cours comme tel de formation documentaire préparant, dès le départ, soit aux études au programme technique, soit à l'université serait un élément important.

La troisième recommandation est relative aux normes. Nous demandons l'introduction de

normes pour l'encadrement cohérent du développement et l'élimination des disparités entre les collèges. On s'aperçoit que l'absence de normes développe, en fait, ces disparités-là. Parmi ces normes - sur les budgets, les locaux, le personnel et les équipements, notamment - l'embauche de spécialistes en documentation - bibliothécaires professionnels, techniciens et techniciennes en documentation - devient une priorité pour assurer la gestion d'un centre documentaire collégial.

Les dernières normes datent de 1974. Si même on compare dans le rapport Parent en 1964 ce qu'on proposait sur les collections, uniquement sur le secteur des collections, on proposait, en fait, que les collections se composent de 60 000 livres. Les normes de 1974, publiées par le comité des directeurs de bibliothèque de la Fédération des cégeps, proposaient 40 000. Dans une étude de 1986 de Marcel Lajeunesse parue dans **Argus**, on avait à peu près cette moyenne-là et on s'aperçoit qu'en 1990 il y a un autre sondage qui est en cours, ça se situe entre 40 000 à 60 000. Donc, il y a une baisse non seulement au prorata de la clientèle qui augmente dans les cégeps; il n'y a pas une augmentation rationnelle à ce niveau-là.

Du côté du personnel, c'est également la même chose. Les normes de 1974 demandaient l'engagement de 3 bibliothécaires professionnels par 1000 étudiants. Alors, en 1986, on s'aperçoit qu'on est rendu à 1 bibliothécaire professionnel par 1558 étudiants. Et, dans un sondage maison 1990, mais qui sera confirmé, l'étude est en cours, toujours par M. Lajeunesse 0,5 bibliothécaire professionnel par 1000 étudiants. On a la tendance, dans les bibliothèques collégiales, à remplacer les bibliothécaires par des administrateurs qui n'ont pas nécessairement une visée sur les nouvelles technologies, etc.

Alors, ce que, nous autres, on proposerait, c'est que les normes, en fait, déterminent comme... Si on appliquait seulement les normes de 1974, ce serait déjà le «jackpot» pour toutes les bibliothèques de collège parce que, déjà, au niveau des collections - je ne parle pas des budgets parce que ce n'est pas indexé, à ce niveau-là - au niveau du **personnel** - au niveau de la quantification des ressources, etc., ce serait extraordinaire pour toutes les bibliothèques collégiales si les normes de 1974 étaient appliquées. Les normes devraient donc établir, en fait, le nombre de pieds carrés, les espaces pour les locaux, le nombre de places assises, les collections en termes de... ce que les normes de 1974 faisaient, mais de reprendre ça, en fait, c'est quoi des normes, le nombre de livres qu'on devrait avoir dans une institution pour chaque élève, le nombre de documents audiovisuels, le nombre de périodiques. Sur les nouvelles technologies, c'est un point à part sur lequel je reviendrai. Alors, sur le personnel de direction, professionnel, technicien, des normes devraient être établies.

Et la quatrième recommandation va dans ce sens-là. C'est que nous recommandons également que soit créé un comité ad hoc ou une structure similaire regroupant des bibliothécaires professionnels de collège. Ce groupe jouerait un rôle de «conseiller» auprès des instances gouvernementales relativement à cette question des normes de centres documentaires. Alors, ce comité-là serait capable, en fait, de préparer des normes intéressantes pour le développement intéressant des bibliothèques.

M. Simard: La cinquième recommandation: Nous recommandons que le ministère encourage le développement de RENARD, le Réseau normalisé et automatisé des ressources documentaires, et qu'il en fasse la promotion comme instrument de soutien pédagogique auprès de tous les collèges.

Nous recommandons, en outre, que RENARD puisse se rattacher à d'autres réseaux tels que ceux des bibliothèques gouvernementales, publiques et universitaires, pour être en mesure de répondre adéquatement aux besoins de recherche et de localisation des documents.

J'arrive d'un sommet qui s'est tenu à Ottawa sur une politique d'information et je vous dirai que le gouvernement fédéral entend créer une autoroute de réseaux qui permettra à tous ceux qui travaillent actuellement en coopération de communiquer entre eux. Quand on regarde la situation qui existe au Québec, où les bibliothèques municipales sont déjà passablement en réseau, les bibliothèques de collège, les bibliothèques universitaires, il serait très intéressant qu'un débouché se fasse là-dessus pour que, entre institutions, on puisse plus facilement communiquer entre nous.

Nous recommandons aussi, à la sixième recommandation, que les centres documentaires soient dotés d'équipements technologiques de pointe en information documentaire - on parle ici de disques compacts, par exemple, sur lesquels on retrouve actuellement beaucoup d'informations - pour accéder aisément à de grandes masses d'informations.

Pour terminer, nous recommandons que des efforts soient accomplis pour que les centres documentaires puissent offrir à leurs différentes clientèles, c'est-à-dire les étudiants en difficulté, les décrocheurs potentiels, les nouveaux arrivants au Québec, les personnes handicapées, des services adaptés à leurs besoins.

Le centre documentaire, une valeur ajoutée. Que ce soit pour le développement d'une véritable formation fondamentale ou pour répondre aux exigences de la vie sociale et économique - apparition constante de nouvelles informations mais dépérissement rapide des anciennes, introduction constante de nouvelles technologies de traitement de l'information, nécessité pour les personnes d'acquérir sans cesse de nouvelles connaissances - les centres documentaires cons-

tituent un instrument susceptible de jouer un rôle déterminant, une valeur ajoutée à la pédagogie. Je vous remercie.

Le Président (M. Bradet): Alors, **Mmes et MM.**, je vous remercie de votre présentation. Nous en sommes à la période d'échange avec les parlementaires et je reconnais Mme la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Mme Robillard: Merci, M. le Président. Bienvenue aux membres de l'Association et aussi de la Corporation des bibliothécaires. Je pense que vous vous deviez de présenter un mémoire au niveau de cette commission de l'éducation. Vous nous situez très bien que la bibliothèque ou, plutôt, vous l'appellez le centre documentaire est au cœur de la vie collégiale et, je dirais, de la vie universitaire, parce qu'il me semble que c'est essentiel et fondamental. Je pense que je peux très bien accueillir cette orientation-là de base.

D'ailleurs, je me fais toujours un devoir, quand je visite les cégeps ou les universités, d'aller voir leur bibliothèque. Il me semble que c'est le lieu privilégié qu'on doit regarder de très près, étant donné...

(15 h 30)

M. Simard: Trois-Rivières, madame. Avec plaisir.

Mme Robillard: ...étant donné qu'il est très utile, aussi, pour les étudiants. J'aimerais savoir si, en tant qu'Association ou Corporation, vous avez une idée du taux de fréquentation de nos bibliothèques au niveau collégial. Et est-ce qu'il y a là un problème ou pas, selon vous?

M. Simard: Je peux répondre là-dessus, madame. Je ne pourrais pas dire qu'il y a un problème de fréquentation parce que... Bon, je vous donne l'exemple de Trois-Rivières, si vous voulez, si mes confrères le permettent, ils pourront ajouter. Nous, on sait, parce qu'on a un système informatisé, qu'il y a au moins 70 % à 75 % des étudiants qui empruntent au moins un document, au moins un. Et il y en a sûrement autant, donc, qui viennent consulter à la bibliothèque. Cependant, cette année, on doit quand même ajouter qu'il y a, je pense, une recrudescence d'utilisation de la bibliothèque. Vous savez, utiliser les bibliothèques, ça dépend un peu des cycles. Quand on a un cycle difficile à l'intérieur de la vie d'un collège, par exemple, si on est en période de négociations, on s'en ressent. C'est comme ça. Moi, j'ai déjà écrit au collège, chez nous, que la bibliothèque était un peu comme un thermomètre ou un genre de «no man's land». Alors, il se passe des choses comme ça. Alors, comme on a connu, depuis deux ou trois ans, une nouvelle étude du programme en sciences sociales, depuis cette année, on a vraiment un renouveau d'utilisation de la biblio-

thèque. Les professeurs donnent plus de travaux ou les professeurs s'intéressent plus à envoyer les étudiants ou les étudiants sont plus intéressés, mais il y a un renouveau de ce côté-là. Ça avait commencé un peu l'an passé, ça se continue cette année, et, évidemment, ça se continuera avec les prochaines années parce que nous, les bibliothécaires, on a été mêlés, évidemment, à ce renouveau, à cette nouvelle étude de ce département. Je ne sais pas si mes confrères et consœurs auraient quelque chose à ajouter là-dessus.

Mme Francoeur: Moi, je pense que les bibliothèques sont fréquentées par les étudiants et je pense qu'il n'y a pas de problème à ce niveau-là. Mais ce que je pense, c'est qu'il y a une mauvaise utilisation des ressources et puis on peut offrir peu de ressources documentaires aux étudiants. Alors, je pense que c'est là que se situe le problème. Parce qu'on sait que les professeurs, je pense qu'ils sont convaincus de l'importance de la bibliothèque. Mais c'est vraiment au niveau du support qu'on pourrait apporter aux étudiants, on n'a pas les ressources documentaires nécessaires.

Mme Robillard: Justement, vous m'amenez sur les - je pense que vous les qualifiez - misères rencontrées par les bibliothécaires ou les spécialistes de la documentation, à la page 7 de votre document. Et j'aimerais ça vous entendre, d'abord, sur la pauvreté des collections. Y a-t-il un problème de pauvreté de collection et de quel ordre est-il? Et si vous me répondez oui à tout ça et que vous connaissez l'ordre de pauvreté, je vais vous dire ma surprise parce que, depuis deux ans que j'occupe le poste, je n'ai pas été saisie de demandes particulières devant un état assez lamentable des collections au niveau des cégeps. Alors, si tel est le cas, j'aimerais bien ça que vous me cerniez la réalité.

M. Simard: Je vous dirai, madame, que depuis 10 ans les budgets de la bibliothèque sont à peu près les mêmes. Et si on calcule que chaque année il y a une baisse du pouvoir d'achat, eh bien, depuis 10 ans, on a dû perdre à peu près 50 % de pouvoir d'achat. Ce qui fait que chaque année il y a moins de documents qui rentrent dans les bibliothèques. Il y a moins de périodiques auxquels on peut s'abonner parce qu'il y a des coûts très importants au niveau de l'augmentation des abonnements. On est même obligé de payer des droits de douane, en plus de payer de la TVQ et de la TPS. C'est vrai qu'il y a une partie qui nous revient, mais, quand même, c'est ça.

Et au niveau des documents audiovisuels, c'est la même chose. Les locations coûtent cher, les achats coûtent cher et on a toujours le même budget ou à peu près le même montant, ce qui fait qu'on est en perte continuelle. C'est une

perte, c'est une descente continue chaque année. On descend l'escalier tranquillement.

Mme Beaudry: Et je vous dirais qu'il serait normal, après 25 ans, de faire de l'élagage dans nos bibliothèques. On ne peut presque pas se permettre cette opération-là parce qu'on n'aurait pas assez de volumes pour regarnir nos tablettes. On hésite à faire de l'élagage parce qu'on se dit: On va vider la bibliothèque. Les collèges ont constitué leur fonds de bibliothèque. La norme a été vite atteinte parce qu'on héritait des anciennes collections des collèges classiques. Si vous fouillez dans les bibliothèques, et je vous invite fortement à le faire, vous allez voir qu'une bonne partie des collections sont des livres qui datent de la création des cégeps. On ne réussit pas à acheter assez de livres pour avoir une collection, une documentation qui soit récente, à jour. C'est dynamique, une bibliothèque, et, pour bien s'en servir, il faut avoir de la documentation récente. On est noyé par les anciens documents dans nos bibliothèques et ça, je pense qu'on pourrait fournir des statistiques, éventuellement, sur les dates de nos documents. Avec l'informatisation, on doit faire du rétrospectif et ça devient une opération très délicate parce qu'il coûte assez cher de retraiter un document. Alors, avant d'aller recataloguer un document qui date de 20 ans, on se dit: Est-ce que ça vaut les 50 \$ ou 60 \$ de traitement qu'on met sur un livre pour le recataloguer? Alors, on est vraiment dans cette situation-là dans les bibliothèques collégiales.

Mme Robillard: Et une autre des misères que vous semblez rencontrer, dites-vous, c'est l'absence de coordination entre les enseignants et les bibliothécaires. Pourriez-vous me parler de ce problème-là?

Mme Beaudry: Alors, en fait, je regarde, si je prends l'exemple du programme dont mon collègue parlait tout à l'heure, je peux donner comme exemple ce nouveau programme en sciences humaines qui était effectif cette année. Il n'y a comme rien, dans ce programme-là, qui donnait la place à la bibliothèque. Premièrement, on n'a pas prévu un fonds d'achat de livres pour ce nouveau programme-là. Si on en a acheté des livres, c'est qu'on l'a pris à même notre budget normal. Et on parle d'un cours de méthodologie qui est offert à tous les étudiants en sciences humaines, c'est un nouveau programme et, à ce niveau-là, ça n'allait pas de soi qu'il y avait une collaboration enseignants et bibliothécaires, alors qu'il y avait nécessairement une recherche documentaire qui menait les étudiants à la bibliothèque.

C'est difficile. Comme on n'est pas dans les structures, on n'est pas là quand les programmes se décident, on n'est pas représentés. On a dû s'ajuster au mois de septembre, les professeurs

sont arrivés à la bibliothèque. Ça s'est produit même, je crois, dans quelques collèges et c'est un peu à ce niveau-là qu'on dit qu'on manque de coordination, c'est qu'on n'a pas la parole quand ces choses-là sont décidées. On n'est pas là pour dire ce que ça implique pour nous, nos bibliothèques, quand un nouveau programme comme ça est implanté. Moi, je l'ai vécu comme ça à mon collège et je pense que ça peut être représentatif d'autres collèges. C'est un exemple.

M. Simard: Robert, M. Chiasson avait quelque chose à ajouter ici.

M. Chiasson: Bon, moi, je pense que c'est surtout l'absence de normes qui fait en sorte que, d'une bibliothèque à l'autre, il ne s'agit pas de parler de misérabilisme dans toutes les bibliothèques, mais il y a des inégalités. S'il y avait l'application des normes, les administrateurs des collèges, avec une obligation de les mettre en application - celles de 1974 n'ont jamais été appliquées - on pourrait s'assurer en fait d'une qualité d'infrastructure dans le côté bibliothèque. Dans certaines bibliothèques, comme nous autres, à Garneau, on ne parlait pas d'un vieux collège classique, etc. On est parti à neuf, l'administration a été obligée de monter une excellente collection à jour, fraîche, etc.

Par contre, sur votre taux de fréquentation, on ne peut pas trop faire de publicité, on n'a pas de place. On a eu 600 étudiants de plus cette année. On n'est quasiment qu'un comptoir de prêt. On est en train d'essayer de travailler pour voir si on va faire un troisième étage, etc. Alors, ce n'est pas dire que c'est très misérable, mais je pense qu'on est en deçà de la qualité de service qu'on pourrait offrir.

Le Président (M. Brad et): Alors, M. Chiasson, comme il y a un vote à l'Assemblée nationale, nous allons suspendre quelques minutes nos travaux et nous reprendrons... La ministre répondra tout de suite après.

(Suspension de la séance à 15 h 39)

(Reprise à 15 h 56)

Le Président (M. Bradet): Alors, la commission reprend donc ses travaux. Je pense que la dernière intervention avait été faite par M. Chiasson. Est-ce que vous aviez autre chose, un complément?

M. Chiasson: Non, il s'agissait de la grandeur et misère des bibliothèques collégiales.

Le Président (M. Bradet): D'accord.

M. Chiasson: Je voulais juste résumer mon intervention. Ce que je voudrais dire, c'est que,

même si certaines sont meilleures que d'autres, sur le plan équipement, sur le plan personnel, etc., je suis persuadé que les bibliothèques collégiales sont en deçà des services qu'elles pourraient offrir.

Le Président (M. Bradet): D'accord. Alors, je reconnais maintenant le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Assez rapidement, M. le Président, compte tenu - et ça, ce n'est pas votre faute - du temps qui nous est imparti. Moi, je suis heureux d'avoir eu l'occasion de prendre connaissance de votre mémoire, de l'avoir apprécié. Je suis heureux que vous ayez accepté de venir nous livrer quelques commentaires très instructifs parce que, deux remarques d'ordre général, j'ai toujours pensé, moi, que les outils pédagogiques, les outils supports qu'on appelle, ont leur place dans une meilleure acquisition d'apprentissage ou de connaissances, et vous en êtes. Que ce soit un centre de documentation, que ce soient des regroupements ou organismes qui ont toujours soutenu que des équipements aussi importants qu'une bonne bibliothèque, des documents à point, de qualité, en fassent partie intégrante. Et vous avez rappelé tantôt, et ça ne nous fait jamais de tort de se le faire rappeler, que tous ces outils ou un centre de documentation doivent rester au cœur de la pédagogie. Je pense que vous avez raison.

Alors, à ce niveau-là, je n'ai pas de difficulté. La difficulté que j'ai, c'est que, quand on passe en deuxième... Ma première question, c'était le niveau de fréquentation et elle a été posée; la deuxième, c'était l'absence de coordination entre les enseignants et les bibliothécaires, elle a été posée. Alors, les deux questions que je voudrais apprécier davantage avec vous, c'est votre recommandation concernant... Entre autres, à la page 9, la recommandation 2. J'aimerais ça que vous m'expliquiez un peu plus, au-delà de l'aspect légitime. Et je le dis comme je le pense parce que, juste pour mettre un peu d'humour, je lisais votre première phrase, d'entrée, Danièle Sallenave: Ce qui sépare les hommes le plus gravement, le plus radicalement, ce n'est pas l'argent, les places, ainsi de suite, c'est la lecture.

J'ai déjà eu le même message de gens qui croyaient beaucoup aux qualités extraordinaires de la musique. Ce matin, la phrase n'était pas là mais, dans le mémoire des profs de philo, ils ont presque dit la même chose, à savoir que, si on envisageait une formation de base sans cours de philosophie, on faisait une erreur magistrale parce que c'est inimaginable de penser qu'on peut doter des hommes et des femmes de demain de postes clés, sans y inclure la philosophie comme formation de base.

Moi, tout ce que je vous dis, c'est que, quand on suggère concrètement qu'on inclue dans la formation de base, éventuellement, un cours

sur la méthodologie du travail ou sur des méthodes de travail, au niveau collégial, ce n'est pas que vous ne traduisez pas fidèlement une réalité. Je ne disconviens pas que vous ne traduisez pas une réalité, mais, là, j'ai des problèmes. J'ai des problèmes de conscience en disant: Comment va-t-on faire ça? Si jamais on regardait ça sérieusement, d'inclure, dans des objectifs pédagogiques... Donc, je voulais vous faire préciser. Est-ce que c'est plus l'objectif pédagogique que vous avez, ou si, carrément, vous voudriez avoir ce qu'on appelle, dans les cours obligatoires, la rétention d'un certain nombre d'unités ou de crédits qui seraient spécifiquement attribués sur un cours dit de meilleure méthode de travail, pour développer cette capacité d'utiliser les instruments supports dont vous disposez, que ce soit la bibliothèque ou un centre de documentation? (16 heures)

M. Chiasson: C'est, en fait, ce que nous espérons, qu'il y ait un cours obligatoire avec des unités comptabilisées dans le dossier de l'étudiant. Présentement, il y a déjà un cours complémentaire qui se donne dans quelques collèges où s'offre le cours 393-919. C'est des méthodes de travail en bibliothèque. Je sais que la tendance au secondaire, ça a été d'enlever le cours de méthodologie du travail intellectuel, mais ça manque à des étudiants qui arrivent au cégep. Ils ont besoin, en fait, de faire autre chose qu'une simple initiation. C'est très facile, dans le cadre de l'activité du bibliothécaire ou du technicien qui est chargé de l'aide à la clientèle, de faire de la référence, d'organiser une visite, montrer les outils. Mais de développer des outils pédagogiques pour qu'il devienne habile, par exemple, à maîtriser des outils de travail qu'il aura à utiliser, le rendre apte à être autonome dans une recherche d'information, je pense que ça nécessiterait une formation soutenue. Ça pourrait être optionnel, mais je pense que tout le monde, en fait, devrait bénéficier d'un tel cours obligatoire.

M. Gendron: Là, c'est parce que vous atténuez un peu. Je pense que ça pourrait être optionnel. Je comprends. Sincèrement, je souhaiterais qu'on ait cette alternative, parce que, si on relit plusieurs mémoires qui nous ont été produits, effectivement, il y a beaucoup de jeunes qui ont soutenu, avec raison, qu'il leur manquait énormément de méthode de travail, de capacité d'utiliser convenablement un bon document, une bonne référence, un bon outil de travail, qui, souvent, permet d'approfondir un peu plus rapidement les connaissances qu'ils veulent. Mais d'envisager d'en faire un cours obligatoire au niveau collégial dans le tronc commun en formation de base, moi, je trouverais que c'est pousser un peu loin. Vous atténuez... Dans ce sens-là, il n'y a pas de problème.

M. Chiasson: Non, je n'atténue pas, parce qu'il existe déjà... Dans les trois cégeps où se donne le cours technique de la documentation, ils offrent ce cours complémentaire à deux, trois ou quatre groupes, dépendant des cégeps. Chez nous, il y a eu un gel des cours complémentaires. On n'a jamais pu offrir ce cours-là. Mais c'est une formation, à notre avis, que tout le monde devrait avoir au niveau collégial.

M. Gendron: O.K.

M. Simard: J'ajouterais, en complément, que nous avons noté que... Vous avez raison, monsieur, quand vous dites que d'autres avant nous en ont parlé. La CREPUQ l'a mentionné très très bien et le rapport de l'Université McGill aussi au niveau de la formation documentaire. Et nous, nous le constatons dans tous les cégeps aussi, que les étudiants manquent de méthode intellectuelle de travail. Et nous devons y suppléer, mais on ne peut pas y suppléer très longtemps, parce qu'au nombre d'étudiants qui sont avec nous dans les bibliothèques... Aussi, en plus de leur montrer comment chercher dans la documentation, il faut aussi leur montrer comment utiliser tous les équipements que nous avons. Alors, évidemment, il y a un temps qui ne peut pas être alloué présentement.

M. Gendron: J'aimerais, rapidement, également approfondir un autre élément. Je pense que c'est vous, madame, qui avez mentionné que vous ne procédez pas à un certain élagage de vos collections, parce que vous auriez de la difficulté à les substituer, à les remplacer...

Mme Beaudry: La matière professionnelle, oui, on procède, mais de façon très...

M. Gendron: Limitative.

Mme Beaudry: Oui.

M. Gendron: Je n'ai pas de trouble avec ça. Je comprends la difficulté. Vous dites que, depuis plusieurs années, il y a eu des coupures. J'essaie uniquement - parce qu'on a des spécialistes - d'apprécier... Justement, dû à l'évolution, selon vous, en ce qui concerne la capacité pour les jeunes étudiants de se référer à des revues scientifiques, des revues spécialisées, à des documents plus pertinents pour soutenir leur étude, ne croyez-vous pas que c'est beaucoup plus facile, qu'il existe plus d'alternatives et de possibilités qu'auparavant? Et je ne parle pas de votre centre de documentation. Écoutez, dans l'évolution, entre autres, d'outils pédagogiques supports à des apprentissages, il y a la vidéocassette, il y a la télévision, il y a des revues spécialisées. En tout cas, je trouve qu'ils se renouvellent à des rythmes sans précédent. La journée n'est pas passée qu'il y en a deux de plus.

C'est une expression, là.

Dans ce sens-là - et je le fais volontairement - je dis: Les alternatives pour les jeunes étudiants sont beaucoup plus grandes. Il y a beaucoup plus de possibilités. Partagez-vous ce point de vue là, compte tenu que, de plus en plus, pour toutes sortes de raisons, les jeunes fréquentent des endroits, des lieux qui leur permettent d'accéder à ce type d'information d'une façon plus facile? J'essayais juste d'évaluer... Est-ce que vous auriez des suggestions à faire? Oui, ça prend un centre de documentation des plus modernes, des plus adaptés, mais est-ce qu'il n'y aurait pas lieu de faire une très grande réflexion quant au type d'instruments pédagogiques supports pour eux, qui, d'après moi, est davantage le petit document de référence, la petite revue spécialisée, et de sortir passablement de certaines oeuvres de collection qui m'apparaissent désuètes - je veux avoir votre point de vue - dépassées, qui sont sur les rayons pour remplir les rayons, mais qui n'ont plus rien à voir avec l'actualité?

Je conclus. La question: Est-ce que vous ne croyez pas que, si vous resserriez le nombre d'outils consultés dans vos centres de documentation, ça serait quand même assez limitatif par rapport au nombre que vous avez sur les rayons? Est-ce que mon raisonnement est exact ou s'il est erroné?

Mme Beaudry: Disons que j'ai un petit peu de misère à suivre, mais je ne crois pas que les étudiants disposent, à la maison, des outils qui leur permettent de faire des travaux de recherche. Donc, la bibliothèque est là pour leur offrir ces outils-là. Et, dans l'état actuel de nos bibliothèques, on n'a pas les outils de pointe. Vous savez maintenant qu'on peut avoir une encyclopédie sur disque, CD-ROM disque optique. On n'a pas ça, à l'heure actuelle, dans nos bibliothèques collégiales. On aimerait bien... Les étudiants seraient très intéressés à utiliser cette forme de support documentaire là. Ils seraient d'autant plus intéressés. On ne les a pas, mais on possède... Je veux dire, on évalue qu'on possède le minimum pour répondre à notre clientèle étudiante et on suit de très près l'enseignement qui se donne. Les professeurs, dans leur plan de cours, remettent encore et toujours des bibliographies. Des fois, c'est des bibliographies de deux, trois pages, ce sont des références à des livres, à des documents audiovisuels à l'occasion. C'est des choses, des documents qu'on essaie d'avoir à la bibliothèque. Ce n'est pas nous qui donnons l'enseignement, on suit l'enseignement qui se donne. Enfin, c'est comme ça qu'on oriente aussi le développement de nos collections.

M. Gendron: Mais en termes très clairs, puis, si vous avez de la misère, vous allez en avoir moins, d'après moi, avec la phrase suivante

que je vais faire, en termes de matériel que vous jugez désuet, **vétuste**, inapproprié, dans vos rayons, c'est quoi, la proportion de ce matériel-là versus ce qui est maintenant le plus demandé et le plus consulté par les étudiants de collège?

Mme Beaudry: Bon. Je peux vous sortir un chiffre qu'un de mes collègues m'a donné, m'a transmis tout à l'heure, d'une étude qu'il a faite dans sa bibliothèque, où il relevait que 74 % de sa collection de livres dans une discipline en sciences sociales datait d'avant 1980. Donc, c'est un aperçu. Donc, il y aurait 25 % d'une documentation relativement récente. Ça, c'est pour un collège. Je vous donne un exemple pour vous situer. Parce qu'on n'a pas de statistiques de tous les collèges à ce **niveau-là**. Il y a très peu d'études récentes qui ont été faites.

M. Gendron: La dernière question. Sur le programme qui existe actuellement, le programme RENARD, le Réseau normalisé et automatisé des ressources documentaires, estimez-vous que - s'il était plus connu et, effectivement, s'il y avait une meilleure promotion et un meilleur soutien - c'est quand même un programme qui répond assez bien à la nécessaire adaptabilité du matériel pédagogique requis dans les centres de documentation?

Mme Beaudry: C'est un réseau qui a fait ses preuves depuis sa création, en 1984-1985. Le problème, c'est qu'on a de la misère à le développer dans nos bibliothèques à cause des coûts qu'implique ce réseau. Nous, professionnellement parlant, on trouve que c'est un réseau de très haute qualité qui s'est donné de très bonnes normes. C'est un catalogue collectif. La seule difficulté, c'est qu'on ne réussit pas à mettre des terminaux au public à cause des coûts de ce réseau. C'est un réseau autofinancé. Mais d'une bibliothèque à l'autre, dépendant des fonds qu'on a, on ne réussit pas toujours à payer les coûts de ce réseau. Et c'est dans ce sens-là qu'on aimerait avoir au moins une reconnaissance du réseau.

M. Gendron: Merci. Merci beaucoup.

Le Président (M. Bradet): Alors, il me reste à vous remercier, mesdames et messieurs, de la présentation que vous avez faite et de l'éclairage que vous avez fait à nos travaux. Et, sans préambule, j'aimerais inviter le prochain groupe à prendre place.

(16 h 10)

Alors, MM. Louis Balthazar et Jules Bélanger, bienvenue à cette commission. Je veux juste vous faire remarquer que vous avez 20 minutes pour nous faire votre présentation et, ensuite, on aura la période d'échange avec les parlementaires. On vous écoute.

MM. Louis Balthazar et Jules Bélanger

M. Balthazar (Louis): Merci, M. le Président, Mme la ministre. C'est toujours impressionnant que de venir parler dans une enceinte illustre comme celle-ci. Moi, j'ai l'habitude de parler dans toutes sortes de milieux, mais, ici, H y a quelque chose de spécial. Je disais ça à mon copain, tout à l'heure, j'ai le trac. J'espère que nous allons bien utiliser le temps qui nous a été donné pour résumer les quelques recommandations que nous avons à faire au sujet des cégeps.

Nous vous remercions, d'abord, de nous avoir invités à nous exprimer. Si vous remarquez le titre de notre mémoire, c'est le suivant: «Quelques corrections urgentes pour sauver l'institution du cégep». Nous n'irons pas jusqu'à recommander ce que peu de personnes ont recommandé ici, parce que, sans doute, ce ne serait pas très réaliste. Nous n'irons pas jusqu'à dire qu'il faudrait démanteler les cégeps, mais remarquez bien que nous proposons de les sauver, donc ça suppose qu'ils sont en danger. Ça suppose, entre autres choses, que, selon nous, dans notre petite expérience, mon collègue, Jules Bélanger, comme professeur dans un cégep pendant plusieurs années, et moi-même, comme professeur à l'université et enseignant très souvent, presque d'année en année, depuis 25 ans, à des étudiants de première année à l'université, donc qui sortent du cégep, nous sommes obligés de constater souvent que l'institution du cégep n'a pas tenu ses promesses, dans l'ensemble. Nous faisons face à des diplômés de grande qualité, à l'occasion, mais il y a encore trop d'étudiants et d'étudiantes diplômés de cégeps qui, à notre humble avis, ne devraient pas l'être.

Qu'est-ce que nous attendons d'un diplômé de cégep, de collègue? Nous attendrions des personnes qui seraient, d'abord et avant tout, capables de jugement, de discernement, d'esprit critique, d'esprit de synthèse, d'esprit d'analyse, des personnes susceptibles de faire face à des situations nouvelles, inédites. Trop souvent, nos diplômés sont des gens qui peuvent appliquer des recettes. Ils savent un certain nombre de choses, ils connaissent un innombrable nombre de choses. Ils ont vu des choses à la télévision. Souvent, mes étudiants me disent ça - ils connaissent à peu près tout - lorsqu'on leur demande: Oui, oui, j'ai vu ça, je connais ça. Mais leur capacité de comprendre le fond des choses, de saisir la face cachée des phénomènes demeure faible. Voilà pourquoi il faut tant insister, d'abord et avant tout et plus que jamais à notre époque, sur cette formation fondamentale générale susceptible de produire ces qualités qui sont tellement nécessaires à une société comme la nôtre en pleine évolution et qui nous pose constamment des questions nouvelles, déroutantes et déconcertantes.

La connaissance de sa langue est le prére-

quis essentiel à toute cette formation fondamentale. Nous le répétons, nous avons eu l'occasion de le dire souvent, en particulier dans un petit livre que nous avons commis il y a quelques années, l'apprentissage de la langue française ne devrait pas être une matière parmi les autres, elle devrait être au coeur de l'éducation. Moi, j'enseigne la science politique, et, si on me demande quelle est la meilleure façon de se préparer à venir à l'université faire de la science politique, je vais dire: D'abord, sachez votre langue, maîtrisez votre langue. Nos collègues doivent donc perfectionner... Et, bien sûr, connaître sa langue, c'est plus que savoir communiquer dans sa langue. Connaître sa langue, c'est avoir appris à penser, avoir appris à structurer sa pensée, avoir appris à nuancer sa pensée, avoir appris à porter des jugements. Or, malheureusement, moi, je constate, d'année en année, en dépit - et je suis **peut-être** un des rares à dire ça - d'un certain progrès, d'un léger progrès depuis quelques années, depuis une dizaine d'années, quand même qu'environ un tiers des étudiants qui ont des D.E.C. et qui suivent nos cours à l'université sont des gens qui ne maîtrisent pas leur langue.

Bien sûr, apprendre sa langue, ce n'est pas apprendre sa langue en lisant les journaux. Moi, je dévore des journaux tous les jours et je recommande à mes étudiants de lire les journaux. Nous avons parfois des journaux qui sont bien faits et d'excellents journalistes, mais, comme le disait Nathalie **Petrowski** elle-même dans un beau texte samedi dernier, si je ne m'abuse, elle disait qu'elle-même serait outrée si elle apprenait que ses textes, si fière qu'elle en soit, soient l'objet d'analyses dans des cours de français. Sa langue, on l'apprend dans ce trésor dont nous avons hérité de la littérature française d'abord et québécoise aussi. Française d'abord parce que nous devons préparer des étudiants et des étudiantes capables de faire face au défi de l'interdépendance, de l'internationalisation du phénomène, et nous devons produire des étudiants, nonobstant les «Petit Robert» qu'on publie, capables de parler la langue française universelle, celle qui nous relie à d'autres dans le monde.

Nos collègues se doivent donc de perfectionner cette connaissance de la langue. Il faut donc insister davantage, exiger que l'on sache ce qui s'enseigne en français, vérifier l'habileté à écrire par des tests à l'échelle du Québec, établir des standards, des systèmes d'évaluation, parce que, finalement, à quoi sert prendre des résolutions, insister sur la langue française, si nous n'avons pas le moyen de contrôler ce qui s'apprend.

La même chose pour l'enseignement de la philosophie, qui est aussi à la base de cette formation fondamentale, de l'apprentissage du raisonnement, de l'argumentation, de la saisie de ce qu'est un être humain, de ses finalités, de l'éthique. Voilà des choses fondamentales et qui,

à notre époque, je le répète, sont plus nécessaires encore qu'elles pouvaient l'être il y a 20 ans, il y a 30 ans. Pourquoi sont-elles plus nécessaires? Parce que nous vivons dans une société qui est en changement très rapide et que, contrairement à ce qu'on entend souvent - on dit souvent qu'il faut préparer nos étudiants pour faire face aux défis de la société d'aujourd'hui, pour répondre aux demandes de notre société - nous disons: Il faut surtout préparer nos étudiants à faire face à la société non pas d'aujourd'hui, mais de demain. La société de demain, quoi qu'en disent nos futurologues, il y a beaucoup de choses que nous n'en savons pas. Faire face à la société de demain, ça veut dire préparer des gens qui sont capables de faire face à des situations nouvelles, inédites, inconnues, et quoi de mieux que d'avoir des facultés d'analyse, de synthèse, de jugement, de discrimination et de discernement pour faire face à ces nouveaux défis?

Je m'arrête ici parce que je pense que j'ai dépassé les 10 minutes qui m'étaient allouées. Je cède la parole à mon collègue, Jules Bélanger.

Le Président (M. Bradet): M. Bélanger.

M. Bélanger (Jules): M. le Président, Mme la ministre, mesdames, messieurs, mon collègue Louis vous a tracé le portrait idéal du cégépien et de la cégépienne que nous souhaitons, et, comme notre mémoire l'annonce, nous nous sommes arrêtés à certains moyens qui pourraient nous permettre d'arriver à cela. Nous les avons appelés des corrections, corrections à ce qui existe.

La première correction sur laquelle je veux attirer votre attention, c'est celle qui implique les sciences humaines. Je ne vous apprendrai rien en vous disant que les sciences humaines, dans nos collèges, eh bien, elles ont une pauvre place. On y dirige systématiquement les élèves moins forts, ou moins doués ou qui sont moins disposés à travailler. Bien sûr, il s'y trouve aussi d'excellents élèves, mais, malheureusement pour eux, ils sont baignés dans un milieu de médiocrité, en sciences humaines. Le terme est peut-être fort. C'est reconnu à travers le Québec, tellement et si bien que nous entendons des élèves de sciences humaines dire qu'ils sont gênés d'avouer qu'ils sont en sciences humaines.

(16 h 20)

Ils ont été amenés à cela non seulement par les collèges, mais déjà au niveau secondaire on leur a dit: Tu es un bon élève, tu réussis bien, va-t'en en sciences pures. Selon nous, c'est une aberration. Le Québec, selon nous, a besoin de ces bons élèves en sciences pures, de ceux qui vont devenir des spécialistes après être passés dans les sciences pures, et il a besoin aussi des élèves qui ont du talent, du goût pour les sciences humaines. Le Québec a besoin de ces deux volets. La correction que nous proposons,

c'est que nos collègues aient deux grands volets d'élèves disposés à travailler ou, si vous voulez, deux volets où il y a des exigences sérieuses: un pour les sciences pures ou sciences de la nature, un autre pour les sciences humaines. Bien sûr, il faudra un troisième volet, parce qu'il faut de la place pour les élèves qui ou bien ont moins de talent ou bien qui sont moins désireux de travailler. Il faut un peu de place pour ceux-là. Il y aurait un troisième volet. C'est notre troisième recommandation.

La correction suivante que nous proposons, elle porte sur l'évaluation. Bien, l'évaluation des apprentissages, de nombreux mémoires qui vous ont été présentés l'ont affirmé, il y a là un gros problème. Il faut évaluer les apprentissages de façon plus sérieuse. Nous étions heureux de lire, par exemple, dans le mémoire du Conseil des collèges, que l'on acceptait, l'on suggérait même, l'on recommandait une évaluation externe, sinon il nous apparaîtrait que... Bien, ça ressemble un peu à du nombrilisme, malheureusement, si on ne fait pas d'évaluation venant de l'extérieur. Voilà pour les apprentissages.

Nous avons aussi une recommandation au sujet de l'évaluation des professeurs. J'ai été professeur de cégep longtemps, dans un cégep qui ressemble à tous les autres, je crois, et l'évaluation, avouons-le candidement, sincèrement, il n'y en a à peu près pas pour les professeurs. Les professeurs s'évaluent entre eux puis, comme il s'est créé une sorte d'opposition entre les méchants patrons et les enseignants, bien, tous les professeurs sont bons. De toute façon, si vous cherchiez à trouver le nombre de professeurs qui, au Québec, ont été congédiés pour incompétence depuis 1968, vous devriez conclure que le nombre est si petit que nous avons affaire à une classe extraordinaire de professionnels. Il y a là quelque chose qui ne va pas. Il n'y a aucune classe de serveurs de l'État, que ça s'appelle des fonctionnaires, des professionnels, des gens de métiers quels qu'ils soient dans l'État, aucune classe de citoyens qui soit aussi peu évaluée que les professeurs de cégep. Nous recommandons donc qu'il y ait une évaluation externe et que, au terme de cette évaluation, eh bien, on ne se gêne pas pour faire soit la promotion de professeurs particulièrement méritants ou, le contraire, la **démotion** ou le congédiement. Il faut avoir ce courage, nous le pensons.

Autre correction sur laquelle nous attirons votre attention, c'est celle du calendrier scolaire. Tout le beau travail que nous voulons faire dans les collèges, il faut qu'il se fasse dans le temps. Or, voici que nous avons un calendrier qui a été écourté à travers les années, au point d'en être arrivé à être le plus court calendrier scolaire en Amérique du Nord, je pense, sous toutes réserves. Ce serait déjà acceptable si on s'arrêtait là, mais, comme vous le savez, nos étudiants utilisent ce calendrier à demi-temps pour un grand

nombre, parce qu'ils ont décidé qu'ils travaillaient, eux, qu'ils se trouvaient un travail rémunérateur, soit parce qu'ils en ont grand besoin ou soit parce qu'ils veulent entrer plus vite dans la société de consommation. Eh bien, les professeurs, les collèges ont été obligés - je m'inclus - nous avons été obligés, petit à petit, d'accepter la situation et de réduire nos exigences. Ne nous demandons pas pourquoi nos élèves sont insuffisamment préparés lorsqu'ils arrivent à l'université. Ils sont passés par un calendrier trop court et, pour un grand nombre, ils l'ont utilisé à temps partiel. Nous pensons que là il y a une urgence vraiment.

Ensuite, nous voulons vous dire un mot de l'éducation physique. Pourquoi? Nous y croyons; cependant, puisque nous cherchons tous des moyens de sauver du temps, il faudrait mettre un peu d'ordre là-dedans. Nous n'acceptons pas que tous les élèves soient soumis aux mêmes exigences en éducation physique. Certains élèves arrivent au cégep et sont déjà des petits athlètes, rompus au sport, qui aiment le sport et qui font du sport. Bravo pour eux! D'autres ont besoin d'être poussés. Ils ont besoin de cours d'éducation physique. Qu'on ait un peu de discernement là-dedans.

Deuxièmement, on accorde des notes aux cours d'éducation physique qui influencent le résultat total de nos élèves en philosophie, en mathématiques, en français. Nous recommandons, comme vous l'avez vu, qu'en éducation physique on ait la note de «éche» ou «passage» et que ça n'influence pas le résultat académique.

Aussi, il y aurait de l'argent à sauver en éducation physique. D'abord, le nombre de cours devrait être diminué au moins de moitié, selon nous. Et, deuxièmement, il y a un tas de choses qui se font en éducation physique, par exemple vérifier les attelages des skis, vérifier les cannes pour la pêche à la mouche I ou II, etc., toutes des choses qui pourraient être faites par des techniciens et non pas nécessairement par des diplômés d'université qui sont payés plus cher. Il y aurait une belle économie à faire là. J'ai suivi, la semaine dernière, le petit débat qui a suivi les remarques de Mme la ministre au sujet de la pêche à la mouche, remarque que j'ai trouvée fort judicieuse, et je pense qu'elle a très bien vu qu'il y a du ménage à faire là.

Enfin, une dernière correction que j'aimerais suggérer, parce que, moi, je suis d'un collège de région, j'aimerais bien que, dans la façon de faire les allocations financières dans les collèges, le gouvernement puisse tenir compte davantage du rôle éminemment éclaté que jouent les collèges dans les régions éloignées. Un collège dans une région éloignée, c'est comme la petite université où il se passe bien des choses sur le plan culturel, social, économique, sportif, et ça crée des obligations qui rendent des grands services au développement d'une société. Si le Québec croit aux régions, il est important qu'il

tienne compte de cette réalité lorsqu'il fait ses allocations financières.

En conclusion, on entend souvent dire qu'il faut, pour améliorer l'école, plus d'argent, du nouvel argent. Bien sûr, l'argent est important, cependant, ici, mon collègue Louis Balthazar et moi, ce n'est pas surtout de nouvel argent que nous vous parlons, mais plutôt de nouvelles rigueurs, de nouvelles exigences, d'objectifs plus clairs.

Notre société, comme bien d'autres, s'est laissée glisser vers la facilité et notre école, incluant les cégeps, a suivi le courant. Or, nous le répétons, l'école doit résister à cette hérésie de la facilité. Des études sérieuses supposent beaucoup de temps, d'efforts et de peines. Nos cégeps n'en exigent pas assez. Et c'est là le problème majeur, selon nous. Pour y remédier, il faut aller à contre-courant de toute une société. Ce n'est pas facile. Il y faut du courage venant d'en haut, et en haut, c'est ici. Il faut que le ministère que vous dirigez, madame, reconnaisse que le Québec a absolument besoin d'une exploitation sérieuse de sa matière grise, et qu'il passe aux actes en mettant notre jeunesse étudiante au travail sérieux, à temps plein.

D'autres pays ont réussi à maintenir, dans leurs écoles, un niveau d'exigences qui résiste à l'air ambiant. Pensons par exemple au Japon, à l'Allemagne, à l'Angleterre. La performance mondiale du Japon, c'est bien connu, ne découle pas de l'exploitation de la matière première de ce petit pays, mais bien plutôt de celle de la matière grise de ce grand peuple. Nous croyons important de rappeler ces faits au moment où le Québec doit faire face à la tentation d'alléger encore ses normes scolaires pour réduire le nombre inquiétant de ses jeunes décrocheurs. La tentation doit être grande.

(16 h 30)

C'est dans le sens contraire qu'il faut aller, car nos jeunes, en général, ont besoin de défis. Et beaucoup d'entre eux décrochent ou bien se cherchent des emplois rémunérés tout simplement parce qu'ils trouvent là plus qu'à l'école de quoi assouvir leur soif d'une expérience difficile, leur besoin de se mesurer, de se coller avec quelque chose. Ils ont peut-être envie, sans trop le dire, de toucher à d'autres dimensions de l'existence que celle où la culture de masse, télévision et compagnie, les enferme.

Si le Québec n'affirme pas maintenant la nécessité d'une école exigeante, il devra le faire demain de toute façon, et le courant adverse aura gagné des forces et ce sera plus difficile. Il y a, à l'agenda du Québec, une urgence en la demeure. Je vous remercie.

Le Président (M. Bradet): Messieurs, je vous remercie. Tout de suite, nous passons à la période d'échange. Je reconnais la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Mme la ministre.

Mme Robillard: Merci, M. le Président. MM. Balthazar et Bélanger, bienvenue à la commission de l'éducation. Je dois vous dire que j'ai lu votre mémoire avec beaucoup de plaisir. J'avais l'impression que vous repreniez aussi certaines de vos idées que vous aviez exposées dans votre volume «L'école détournée», où, si je me souviens bien, au niveau des cégeps, vous disiez - le message global - que le cégep, c'était un nuage de poudre aux yeux, et, à certains égards, dans votre mémoire, vous reprenez ces idées-là mais en allant plus loin, puisque vous arrivez à des recommandations. C'est peut-être là que j'aimerais échanger davantage avec vous pour comprendre le sens de vos recommandations.

Ma première question porterait, de façon particulière, sur votre recommandation no 3. M. Bélanger, vous venez de nous exposer qu'on doit hausser, je pense, le seuil des exigences et vous nous en avez fait la démonstration, surtout au niveau du programme de sciences humaines. Je suis tout à fait d'accord avec vous que le Québec a besoin de diplômés compétents, autant en sciences de la nature qu'en sciences humaines. Étant donné les défis aussi de l'an 2000 de notre société, il nous faut aussi des gens très forts dans le domaine des sciences humaines.

Mais quelle ne fut pas ma surprise de lire dans votre mémoire - et là j'ai de la difficulté à vous suivre et j'ai besoin d'explications - quand vous dites que c'est évident - et là je suis à la page 7, que l'on devrait concevoir, pour une large portion de la clientèle, des programmes moins exigeants et que dans votre recommandation vous dites: Ouvrez «un troisième volet pour les élèves qui ne peuvent ou ne veulent pas s'astreindre aux exigences des deux premiers volets». Je ne comprends pas.

M. Bélanger (Jules): Ça me fait plaisir d'essayer de vous l'expliquer, madame. Peut-être que nous n'avons pas été assez clairs aussi. Nous pensons qu'aussi bien les étudiants en sciences pures que les étudiants en sciences humaines doivent être soumis à des programmes sérieux, exigeants, ce qui ferait qu'on n'entendrait plus, dans les corridors de nos cégeps, les étudiants se dire: Ah! oui, toi, tu es en sciences humaines, tu as du temps en masse, toi. On comprends, tu es en sciences humaines, toi.

Mme Robillard: Mais je ne voudrais pas l'entendre sur un autre programme non plus.

M. Bélanger (Jules): Voici, madame, ce que je veux dire. C'est que, lorsque nous aurons inscrit en sciences pures et en sciences humaines tous les étudiants qui veulent et qui peuvent faire ces études, il va rester des étudiants que les cégeps veulent inscrire parce qu'ils ont besoin, vous le savez, d'une longue liste d'inscriptions. Or, il y a des jeunes gens et des jeunes filles qui ne sont pas capables de suivre

le programme de sciences pures et qui, dans cette nouvelle hypothèse, ne seraient pas capables de suivre non plus le cours sérieux de sciences humaines, mais qui sont capables de faire quelque chose. Nous leur offririons un programme moins exigeant. Et ces élèves-là, j'ai bien dit, ce sont des élèves qui ne sont pas capables, parce qu'il leur manque une préparation ou bien parce qu'ils ne veulent pas. À ce moment-là, il y a une liberté humaine quelque part. Il y a des élèves qui ne sont pas disposés à travailler fort. Ils seraient dans le troisième groupe et les collèges auraient de la qualité dans les deux grands volets.

Mme Robillard: Mais, M. Bélanger, pourquoi vous n'allez pas jusqu'à remettre en question la pertinence d'admettre ces jeunes, dont vous dites qu'ils ne veulent pas s'astreindre à des exigences d'effort intellectuel, pourquoi vous n'allez pas jusqu'à remettre en question la pertinence d'admettre ces jeunes à l'ordre collégial au lieu de me dire: Faites un programme moins exigeant?

M. Bélanger (Jules): Mme la ministre, je le ferais avec plaisir, mais les collèges ne veulent pas se priver d'une clientèle qui détermine leur budget. Ils ont besoin de beaucoup d'élèves et puis... Coudon, on en est devant ça. Vous le savez, les budgets sont accordés selon le nombre d'élèves inscrits.

Mme Robillard: M. Bélanger, c'est très sérieux, ce que vous dites.

M. Bélanger (Jules): Oui. J'affirme, Mme la ministre...

Mme Robillard: Alors, vous soutenez que des cégeps admettent de la clientèle strictement pour voir augmenter leur budget, mais que cette clientèle-là, selon vous, ces jeunes-là ne sont pas prêts ou ne veulent pas, je dirais, étudier dans un programme exigeant, pour avoir un diplôme de qualité.

M. Bélanger (Jules): J'affirme, Mme la ministre, qu'un certain nombre d'élèves ne peuvent pas suivre, en entrant au cégep, un cours, un programme de niveau collégial. Certains ne veulent pas, parce que, bon, le travail ne leur plaît pas. Cependant, ils ont le droit d'être admis au collège, ils ont un diplôme d'études secondaires.

Mme Robillard: C'est ça. Vous avez choisi la voie... Au lieu de nous suggérer d'être, je dirais, peut-être plus sévères dans les règles d'admission à l'ordre collégial, vous nous suggérez de laisser un programme ouvert, moins exigeant. C'est une voie, là. Mais je vous le dis tout de suite, M. Bélanger, que je reçois très mal cette recommandation-là. Parce que je ne

voudrais pas, moi, qu'on dise d'un autre programme ce qu'on dit du programme sciences humaines. Tout programme de niveau collégial, d'après moi, devrait être assez solide et crédible pour exiger, chez les étudiants, un effort intellectuel important et, quand ils sortent avec un diplôme du collégial, que ce soit un diplôme de qualité.

M. Bélanger (Jules): Si vous me permettez, madame, je vais essayer de préciser ma pensée. Ensuite, Louis a peut-être quelque chose à ajouter. Moi aussi, je voudrais que 100 % de nos étudiants soient capables de suivre le niveau collégial, le programme collégial, lorsqu'ils arrivent au collège, et qu'ils soient désireux de fournir l'effort minimum. Je le souhaiterais, mais nous sommes en face d'une réalité qui n'est pas celle-là. C'est pourquoi j'essaie de trouver une formule qui répondrait à l'ensemble.

Mme Robillard: Parfait. Mais je veux aborder une autre question avec vous. Le temps file. Je pensais vous poser des questions supplémentaires sur les cours d'éducation physique, mais vous avez été suffisamment explicite dans votre présentation, donc je n'ai pas de question, je comprends bien le message qui est dans votre mémoire.

Je voudrais vous parler de l'évaluation des enseignants, par ailleurs, parce que je pense que, de mémoire, vous êtes les seuls à nous recommander que l'évaluation des enseignants... Et je ne fais pas allusion du tout à l'évaluation des apprentissages ou des programmes mais à l'évaluation des enseignants, où vous nous recommandez que ce soit un organisme externe qui procède à l'évaluation des enseignants et que la rémunération soit en conséquence. Là, quelle ne fut pas ma surprise aussi de lire cette recommandation-là. Alors, c'est pour ça que je voudrais vous entendre. À votre connaissance, un tel système, le fait d'avoir une instance externe, indépendante pour évaluer les enseignants, est-ce qu'une telle instance existe quelque part, en enseignement supérieur, en Amérique du Nord?

M. Bélanger (Jules): Oui, madame. Je l'ai copiée.

Mme Robillard: Parlez-m'en.

M. Bélanger (Jules): J'ai copié ma recommandation - parce que je l'ai trouvée intéressante - dans un programme américain qui a été mis en place suite à cette étude, que vous connaissez probablement, qui s'appelait «A Nation at Risk». Lorsque les Américains ont découvert qu'ils étaient en train de se faire damer le pion par d'autres pays dans le monde, ils ont demandé une étude à la largeur du pays sur les causes de l'affaiblissement des États-Unis, et on en est arrivé à la conclusion que c'était surtout dans

l'école que ça se passait, que ça devait être corrigé. Et, dans les recommandations, pour améliorer l'école, on a dit qu'il faut revaloriser la tâche de l'enseignant, il faut l'évaluer davantage et, suite à cette évaluation, le gratifier lorsqu'il est excellent, l'encourager lorsqu'il est moyen, et le congédier lorsqu'il est mauvais. C'est là que j'ai pris ça. Je pourrais vous donner la référence plus exacte.

(16 h 40)

Mme Robillard: Mais c'était sous forme d'une instance externe et c'était à l'ordre d'enseignement supérieur? Parce que moi, de mémoire, je me demande si vous ne faites pas référence à des recommandations pour l'ordre primaire et secondaire.

M. Bélanger (Jules): Je ne pourrais pas vous affirmer que c'est au niveau supérieur. Je le crois, mais je pourrais vérifier ma source, qui n'est pas ici, maintenant que vous me posez la question plus précise.

M. Balthazar: Je voudrais ajouter quelque chose brièvement là-dessus. Il y a un lien très étroit entre l'évaluation des apprentissages et l'évaluation des enseignants. Dans la mesure où on instituerait de véritables évaluations d'apprentissage au niveau national... On me dit que peu de personnes ont recommandé ça, assez étrangement. Parce que c'est un des problèmes auquel on fait face à l'université en particulier. Nous ne savons pas ce qui se fait dans les cégeps. Vous avez reçu un mémoire d'enseignants, de professeurs de littérature de cégep qui vous disait ceci: Les 863 professeurs de français du Québec au collégial décident donc chacun, non seulement de la manière dont ils enseignent, mais de tout ce qu'ils enseignent. C'est complètement aberrant. On ne sait pas ce qui s'est enseigné. Donc, s'il y avait des évaluations à un niveau national, voilà un mécanisme qui deviendrait inévitablement une évaluation des enseignants. L'enseignant qui verrait ses étudiants, à son cours, échouer à l'examen au niveau national pendant un certain nombre d'années se sentirait drôlement évalué.

Je suis d'accord avec cette évaluation externe, bien sûr, puisque nous avons signé le mémoire tous les deux, mais peut-être que nous n'avons pas assez insisté pour dire à quel point une évaluation de ce type-là doit être faite avec soin. Je crois qu'elle doit être faite, mais on n'évalue pas un enseignant comme on évalue une personne qui **performe** dans un autre domaine. Les qualités d'un enseignant s'évaluent, je crois, sur plusieurs années et non pas au bout d'une année où des étudiants ou des collègues, ou je ne sais trop, ont pu donner un mauvais rapport au sujet d'un enseignant.

Le Président (M. Bradet): Merci, M. Balthazar. Je reconnais maintenant le député

d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, très heureux, M. le Président, d'accueillir M. Balthazar et M. Bélanger. Je connais M. Bélanger depuis un certain nombre d'années. Je pense que vous êtes deux vétérans en éducation. C'est quand même toujours intéressant et rafraîchissant de voir la vision de gens d'expérience comme vous. Votre mémoire témoigne que vous avez, à certains égards, touché d'une façon fort précise... On peut en apprécier davantage la faisabilité dans certains cas. Mais, à tout le moins, vous avez là des suggestions qui méritent d'être regardées sur des éléments sur lesquels il me semble qu'il y a des consensus. Rapidement, que deux vétérans, entre guillemets - puis ce n'est pas blessant, d'après moi - viennent nous dire que, au niveau de la situation du français, c'est dramatique et qu'il y a là urgence, moi, je pense que c'est un rappel qu'il faut constamment faire. De dire également que votre objectif, c'était de venir nous indiquer qu'une formation de jeunes au niveau collégial doit viser à un meilleur jugement, un meilleur discernement, un meilleur esprit de synthèse, d'analyse, en somme, doit permettre que nos jeunes puissent être capables de s'exprimer et d'écrire mieux, c'est une réalité qui semble des fois répétée. Mais de la manière dont vous l'avez fait, je pense qu'elle était requise.

Dernier commentaire avant de poser les questions. Moi, je voudrais que la ministre soit très attentive. Vous, vous ne l'avez pas dit comme ça, mais, moi, je l'affirme comme ça, parce que je pense que c'est une réalité. J'estime, effectivement, que présentement, dans nos collèges, il y a un très grand danger que nous fassions, avec les sciences humaines, ce qu'on a fait avec la formation professionnelle au secondaire. Et le «on» est vraiment collectif. On l'a dévalorisée, on l'a dépréciée, on l'a tellement rejetée par toutes sortes de comportements et d'attitudes qu'aujourd'hui on vit un drame d'être obligé de dire: Il faut revaloriser la formation technique, quel que soit son niveau. Mais, socialement parlant, on est tous un peu responsables d'avoir fait ce qui s'est fait.

M. Bélanger, quand vous affirmiez, tantôt... Moi, je l'ai entendu, puis il y a des gens qui sont pas mal plus dans l'action collégiale que je peux l'être, compte tenu de ma responsabilité. Mais j'ai quand même des contacts avec ce monde-là et on l'entend beaucoup trop, la situation que vous décriez tantôt: Ah! On sait bien, toi, tu ne peux pas faire autre chose que les sciences humaines. C'est presque marqué au coin du non-effort, l'incapacité intellectuelle réduite, et ce n'est sûrement pas de même qu'on... On paiera pour un peu plus tard si on n'apporte pas un correctif rapide. Lorsqu'on est admis au collégial, il faut que la formation qui est dispensée, que ce soit en sciences humaines

ou en sciences pures, soit de qualité, avec les mêmes exigences.

C'est les commentaires que je voulais faire. Sur les questions, je n'ai pas vraiment de questions. Je voudrais juste toucher deux aspects particuliers. Lorsque vous lancez à nouveau le cri d'alarme sur l'incapacité d'écrire convenablement et de s'exprimer convenablement et que tout ça doit être corrigé dans les meilleurs délais, vous indiquez, à un moment donné, qu'il faudrait écrire plus souvent, faire plus d'exercices de rédaction, de dissertation, et ainsi de suite. Cependant, dans vos recommandations - objectivement, compte tenu de l'expérience que vous avez - je ne trouve pas qu'on y voit là ce qu'on appelle les ajustements nécessaires. Bon, exemple: Que soit augmenté au cégep, au moins pendant quelques années, le nombre de cours de français obligatoires. Si on ne réforme pas la façon de faire, la façon de les donner, que ce soit un cours de littérature ou un cours de français, moi, j'ai l'impression que votre recommandation plus précise devrait être marquée au coin de plus d'écriture, de dissertation.

Et là j'arrive à ma question - oui, j'ai vu l'autre aussi: Que les exercices d'écriture soient multipliés au cégep. Comment on fait ça? Vous qui êtes un professeur d'expérience, comment on fait, pour un législateur, pour s'assurer qu'il y ait une mécanique quelconque à quelque part, au niveau collégial, pour être certain qu'effectivement il y ait plus d'exercices d'écriture et qu'on apporte également l'autre correctif? Parce que, un peu plus loin, vous avez dit, avec raison: Au collégial, corriger des dissertations puis des exercices, pour les profs de français, c'est beaucoup d'heures, c'est beaucoup d'attention puis ça exige trop de temps. Donc, connaissant la loi naturelle des êtres humains, que c'est un peu normal, il y en a moins qu'il devrait y en avoir parce que ça exige trop de corrections. Comment on corrige ça, concrètement?

M. Balthazar: Si vous permettez, M. le député, notre recommandation 4-A répond à ça. C'est l'évaluation externe qui va nous assurer de ça. Effectivement, dans la mesure où on dit aux gens: Vous enseignez et vous faites ce que vous voulez, bien sûr, il va y avoir une tendance toute naturelle à la facilité. Mais dans la mesure où on saura qu'on sera évalué par un examen qui sera en dehors de l'institution éventuellement, que des contenus de cours auront été précisés - inévitablement, forcément, s'il doit y avoir un examen - par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, jusqu'à une certaine mesure, bien sûr... Il ne s'agit pas d'étouffer complètement l'enseignement.

Ce qui s'est produit, je pense, en particulier dans les sciences humaines et dans la philosophie, c'est que nous avons cédé à la tentation de l'ici et du maintenant. Vous savez, dans les années soixante, nous critiquions, à

juste titre, notre système d'enseignement parce que, disait-on, il était trop décroché, trop loin du réel, pas assez adapté à la société, autrement dit, trop loin du «here and now», de l'ici et du maintenant. Et ça se fait, ça, plus facilement dans les sciences humaines et en philosophie qu'on le ferait dans l'enseignement des mathématiques. On a cédé à la tentation de faire de la philosophie avec la saisie de l'événement contemporain, du vécu, de l'immédiat. Ceci, en soi, n'est pas mauvais. Je pense qu'il faut toujours partir du vécu, de l'immédiat des étudiants. Mais l'éducation consiste à les amener ailleurs. Et c'est là, je crois, que nous avons péché. Nous avons eu peur de Tailleurs. Nous avons eu peur de parler d'au-delà de notre réalité vécue, d'au-delà du contemporain, que ce soit dans le passé ou dans l'avenir et surtout dans le passé. On a eu peur de faire de l'histoire. Dès qu'un événement a 20 ans d'existence, on a l'impression que ça n'a plus rien à nous dire.

(16 h 50)

Alors, voilà pourquoi il faut, je pense, sortir de cette fausse conception qu'il n'y a que l'ici et le maintenant qui marchent en éducation. Il faut partir de ça et aller au-delà. Et voilà pourquoi il faut une évaluation pour voir si ceci s'est bien fait, si ce qu'on a enseigné correspond à ce qui devrait être fait. L'enseignement de la philosophie, on l'a critiqué beaucoup, à bon droit. Pourquoi? Parce que - c'est un truisme, vous l'avez entendu, je suis sûr, des centaines de fois - il y a des professeurs de philosophie qui s'assoient sur le coin de la table en fumant leur cigarette et qui parlent du journal du matin. Ce ne sont pas tous les professeurs de philosophie qui font ça. Bien au contraire, il y a d'excellents cours de philosophie qui se donnent dans les cégeps, mais nous n'avons, à l'heure actuelle, aucun moyen de savoir quels sont les bons et quels sont les mauvais. Un étudiant m'arrive à l'université puis il me dit qu'il a suivi un cours d'introduction aux relations internationales. Je n'ai aucun moyen de savoir ce qu'il a fait. Si je le savais, je pourrais dire: Bien, je vous exempté du type de cours que nous donnons dans ce domaine-là ici, chez nous.

M. Gendron: Juste un instant, M. Bélanger. Non, mais c'est parce que je veux remercier...

M. Bélanger (Jules): Je veux répondre à votre question, si vous voulez. Vous avez posé une question très concrète.

M. Gendron: Non, non, je vais y revenir. Mais sur le point de... Je pense que vous avez raison, M. Balthazar, de resouliner avec, d'après moi, pertinence... Et je crois que la ministre a sûrement été attentive à ce message-là. C'est clair qu'il y a trop d'apprentissages, dans les collèges, qui ne sont contrôlés par personne, puis ils ne sont sûrement pas évalués non plus, et

qu'en conséquence il est très difficile d'en tenir compte dans les cours préuniversitaires ou à l'université. Ça, c'est une réalité. Je pense que le drame, à nouveau, de rappeler constamment... Tant qu'on ne saura pas plus ce qui se passe véritablement dans les cégeps, c'est évident que ça pose des relations interordres autant à l'entrée qu'à la sortie. Et plus que ça, puis on y reviendra... Mais j'étais heureux de vous rappeler ça à nouveau. Par contre, la question, moi aussi, je trouvais qu'elle était plus précise sous l'angle des moyens concrets au niveau du français et j'aimerais ça que M. Bélanger y revienne.

M. Bélanger (Jules): Oui, M. le député, je suis content que vous ayez posé cette question. Elle est importante. Vous me demandez: Comment en arriver à faire écrire les élèves plus souvent? Eh bien, c'est très simple. Les élèves n'écrivent pas assez souvent pour la raison suivante. Un professeur, normalement, un professeur de français au cégep, il a 125 élèves. S'il leur dit: Je ne veux pas plus d'une page, ça lui fait 125 pages à corriger. Alors, il ne le fait pas trop souvent, pas très souvent. C'est fini, les professeurs qui corrigent toute la soirée, comme anciennement. Maintenant, pourquoi est-ce qu'il a 125 élèves? C'est parce que, lorsque la répartition des tâches a été faite, le syndicat était là, puis le syndicat disait, avec tous les avantages qu'il a apportés: Écoutez, nous, les professeurs, nous sommes égaux. Alors, 15 périodes pour le prof de français puis 15 périodes pour le prof de natation, ou à peu près. La natation, ça se corrige vite, ça; ça se corrige à l'oeil. Les 125 copies de français, c'est long à corriger. Alors, le prof de français, il les demande moins souvent, ses 125 copies. Est-ce que c'est assez concret, M. le député?

M. Gendron: Ah, c'est très concret, et je pense qu'effectivement vous traduisez encore une réalité qui est là. Dernière question sur l'évaluation. Moi, je vous félicite d'avoir touché d'une façon aussi élaborée, dans votre mémoire, tout le problème de l'évaluation des apprentissages, des enseignants, des institutions, et ainsi de suite. Ce qui m'a frappé, cependant, et j'aimerais que vous soyez un peu plus clair là-dessus... Moi, je ne change pas d'avis, pour en avoir fréquenté, des institutions d'enseignement, pour y avoir oeuvré moi-même pendant 11, 12 ans. Vous dites: Dans les cégeps, reconnaissons-le courageusement, le pouvoir n'est vraiment pas aux mains de la direction. Moi, je suis en mesure de vous dire, selon mon expérience, que c'est vrai dans certains collèges parce que les directions ont voulu qu'il en soit ainsi. Je répète, je pense que c'est vrai dans plusieurs institutions parce que les directions ont voulu qu'il en soit ainsi.

Moi, je suis tanné, constamment, de viser et de sentir - et je ne dis pas que c'est vous qui avez fait ça, là - constamment qu'on semble

cibler l'évaluation autour de l'équipe professorale. Je ne dis pas qu'il n'y a pas des choses à regarder là. Je l'ai été pendant 11 ans, professeur, dans une institution secondaire, et j'ai vu des fois des comportements de collègues qui m'inquiétaient. Mais ce que j'ai surtout vu, c'est l'absence complète, totale de certaines directions de regarder ce qui se fait au niveau, des fois, des plans de cours. Vous l'avez dit vous-mêmes: On exige des plans de cours, mais on les estampille le même soir, même heure, même poste, peu importent les cours qu'on donne. Il y a toujours un bout. Là, évidemment, je caricature. Mais un directeur pédagogique, dans un collège, qui n'a pas assez de professionnalisme pour prendre le temps de les regarder, et ça lui prend deux adjoints pour s'occuper de toutes sortes de choses, moi, je suis renversé de voir qu'il n'y ait pas plus de souci pour les actes pédagogiques, les méthodes, l'uniformisation d'un certain nombre d'apprentissages.

Je reviens, entre autres - je fais juste un petit laïus sur l'éducation physique... Je trouve que vous donnez un éclairage intéressant. Vos recommandations, je les aime, elles sont spécifiques. Vous dites: On ne veut pas chambouler tout ça. Mais comment ça se fait que ça existe, un appareil dans un laboratoire de chimie et de physique? Pourquoi que ça n'existerait pas, un appareil qui, à un moment donné, part avec son groupe de 30 élèves? Puis le prof prend 45 minutes à expliquer les attelages, comment on met ça, au niveau du ski de fond, entre autres? Ça n'a pas de bon sens! Ça n'a rien à voir à ce que ce soit le prof qui donne ça. Un technicien payé aux mêmes rémunérations que les autres...

Une voix:...

M. Gendron: Oui, je le sais. Alors, je termine. Sur l'évaluation, j'aimerais ça que vous me précisiez: Selon votre expérience, comment ça se fait que les directions ont semblé laisser presque complètement glisser l'évaluation pédagogique, prise au sens large du terme? Je suis convaincu que vous me comprenez, vous avez oeuvré dans les collèges.

M. Bélanger (Jules): Je pense que le défaut dans la cuirasse, M. le député, il est dans le fait que le coordonnateur de département - jadis c'était le chef, mais ça, c'est banni, ce terme - est à la fois syndiqué et semi-cadre. Voilà le défaut dans la cuirasse. Alors, il est normal qu'il se solidarise avec ses collègues de l'enseignement. Et puis l'évaluation se fait entre nous. Je pense que le point faible, il est là.

Maintenant, quand nous avons affirmé que le pouvoir n'est pas aux mains de la direction, je sais que c'est une affirmation pénible, je le sais, mais nous étions sincères. Peut-être que, dans certains collèges, ils ont réussi à contourner cette situation, qui est inacceptable, mais

vous connaissez... On n'en nommera pas, de collège, mais un DSP, un directeur des services pédagogiques qui décide d'appliquer, d'insister et d'exiger de la qualité du contrôle, il est sur le bord de la porte. Ce n'est pas long que les profs peuvent le faire sauter. Ils ne souhaitent pas tous qu'il saute, mais c'est facile d'en trouver assez pour le faire sauter, celui-là, parce qu'il dérange trop. Conclusion: S'il veut garder sa job, il ferme sa... Il reste tranquille. C'est un peu ça à peine caricaturé. La situation, elle est pénible.

M. Gendron: Merci.

Le Président (M. Bradet): Alors, messieurs, au nom de la commission, je veux vous remercier pour votre excellente présentation.

Je vais suspendre les travaux quelques minutes, le temps que le prochain groupe, la commission scolaire des **Chutes-de-la-Chaudière**, la MRC des Chutes-de-la-Chaudière et leurs partenaires, puissent prendre place.

(Suspension de la séance à 16 h 59)

(Reprise à 17 h 1)

Commission scolaire et MRC des **Chutes-de-la-Chaudière** et leurs partenaires

Le Président (M. Bradet): La commission reprend donc ses travaux. Nous recevons la commission scolaire des **Chutes-de-la-Chaudière**, ainsi que la MRC des **Chutes-de-la-Chaudière** et leurs partenaires. Mesdames et messieurs, bienvenue à la commission. Est-ce que c'est M. Normand le porte-parole?

M. Normand (Évariste): Oui.

Le Président (M. Bradet): Alors, M. Normand, vous pourriez peut-être nous présenter les gens qui vous accompagnent. Vous avez 20 minutes pour faire votre présentation.

M. Normand: Merci, M. le Président. Mme la ministre, **Mmes** et **MM.** les députés membres de la commission, d'abord, je voudrais vous remercier d'avoir invité notre groupe à vous présenter notre mémoire. Je vous présente les gens qui m'accompagnent. D'abord, à mon extrême gauche, M. Richard **Ramsay**, qui représente la Chambre de commerce de la **Rive-Sud**; M. Marc Lavallée, maire de Charny, qui représente également les intérêts de la MRC des **Chutes-de-la-Chaudière** et celle de Desjardins; Mme **Raymonde** Touzin, directrice générale de la commission scolaire des **Chutes-de-la-Chaudière**, qui vous livrera le mémoire; à ma droite, M. Gaétan Poirier, directeur général du cégep de Lévis-Lauzon; et moi-même qui représente à la fois le monde scolaire de Lotbinière et des **Chutes-de-la-Chaudière**.

Le sommet socio-économique vécu dans la région Chaudière-Appalaches a été le déclencheur des travaux de ce groupe varié qui représentait les forces de la région. Son intervention devant vous se veut l'expression d'une population désireuse de voir la région se développer, garder ses jeunes le plus longtemps possible dans le contexte familial, s'intéresser à la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée. Pour toutes ces raisons, nous réclamons un sous-centre du cégep de Lévis-Lauzon à Charny.

Je demande maintenant à Mme Touzin de vous livrer le mémoire. Mme Touzin.

Mme Touzin (Raymonde): Mme la ministre, vous avez fait preuve de clairvoyance mais aussi d'une grande qualité d'écoute en conviant tous les acteurs socio-économiques à collaborer à une réflexion sur les collèges d'enseignement général et professionnel, consciente, nous en sommes bien sûrs, que l'éducation a toujours été et demeurera toujours une richesse collective d'un peuple.

Certes, notre mémoire ne peut être qualifié de volumineux, mais nous pensons qu'il peut enrichir un débat en ce sens qu'il questionne de nouveau le contexte qui a vu naître cet ordre d'enseignement. Deux éléments vont ressortir, c'est-à-dire des enjeux nouveaux sont présents et la création des régions a permis aux cégeps de remplir, de façon encore plus adéquate, un de leur mandat, soit de contribuer au développement régional. Deuxièmement, nous croyons qu'une nouvelle vision de l'accessibilité s'impose et, enfin, nous présentons quelques éléments du projet.

Tout d'abord, des enjeux nouveaux. Le contexte a changé. Le contexte des années quatre-vingt-dix est différent de celui de 1967. De la centralisation nécessaire à ce moment, on doit maintenant tendre, croyons-nous, à une organisation qui épouse davantage, chaque fois que possible, les priorités d'une région. Dans les années soixante, et c'était très pertinent, il fallait donner un accès à l'enseignement supérieur. Cela a été fait. Aujourd'hui, notre population, tout en demeurant soucieuse des coûts du système, réclame une plus grande prise en charge de son devenir en éducation.

Le développement régional. Notre région s'est vu accorder le titre de région autonome par un décret gouvernemental le 22 décembre 1987. Dans un milieu jeune comme nous, Mme la ministre, dynamique, où tout se construit, vous ne devez pas vous étonner que, lors du sommet socio-économique, il y ait eu une concertation autour de ce projet d'antenne collégiale à Charny. La configuration de notre région change rapidement et nous nous retrouvons en tête des ponts avec une concentration de jeunes qui explose littéralement.

Les différents intervenants du milieu socio-économique ont compris qu'une région se déve-

loppe à certaines conditions: une bonne conscientisation du milieu, le développement du sentiment d'appartenance, le respect des besoins de la population, la volonté d'agir. Ce projet a reçu de nombreux appuis. On vous avait déposé une première pétition de 3143 noms. Nous vous en déposons une autre aujourd'hui. Nous l'avons remise au secrétaire afin que vous ne soyez pas surchargée avec nos pétitions. Et, aujourd'hui, c'est 4423 nouvelles signatures que nous vous déposons. Nous avons eu 98 organismes environ, d'une douzaine de municipalités, des deux MRC des **Chutes-de-la-Chaudière** et de Lotbinière qui ont appuyé le projet. Et, enfin, un sondage réalisé par la maison Léger & Léger a confirmé que la population appuie le projet dans une proportion de 72 %. C'est un signe évident que la population de notre territoire a confiance au cégep de Lévis-Lauzon.

Deuxièmement, une nouvelle vision de l'accessibilité s'impose. Jusqu'à ce jour - et c'était normal - l'accessibilité a été considérée en fonction du taux de passage, de scolarisation, du temps de transport. Loin de nous l'idée de nier leur pertinence dans une étude de rentabilité du système, mais nous croyons que ce concept doit être revu et traité en lien avec le discours sur la famille et la lutte au décrochage scolaire. Nous avons une population jeune - l'une des plus jeunes du Québec - et bien scolarisée. Les membres de ces familles viennent remplir des écoles qui débordent et ce, tant au primaire, au secondaire qu'à l'éducation des adultes. Notre région n'est toutefois pas à l'abri des problèmes qui frappent notre société mais elle veut réagir. Et pour les parents, «Chacun ses devoirs», ça veut dire quelque chose aussi pour les services de niveau collégial.

Le Conseil de la famille parle souvent, mais il dit tout haut ce que beaucoup pensent tout bas. Je ne reprendrai que deux éléments de notre mémoire. Par exemple, il a dit que la famille joue un rôle vital dans le succès scolaire et que la volonté de soutenir et de compléter la famille doit marquer la stratégie des politiques gouvernementales et des programmes qui en découlent.

De plus, nous voulons vous souligner le retour en force des adultes, pour des raisons économiques évidentes, et que ce retour doit définitivement être considéré dans l'analyse que nous faisons des places-élève. La réponse à l'offre de service du cégep de Lévis-Lauzon, le soir, dans les locaux de la commission scolaire, à Charny, démontre clairement le besoin à ce niveau, besoin que vous avez d'ailleurs reconnu dans une lettre que vous nous faisiez parvenir.

Au secteur «jeunes», la dernière rentrée au collégial prouve que des problèmes de places existent et vont continuer à s'amplifier dans les régions de Québec et Chaudière-Appalaches. En plus, les prévisions ne tiennent pas compte de la clientèle adulte croissante et des efforts marqués

pour accrocher nos jeunes et revaloriser l'instruction et le diplôme.

Avec tout le respect que nous avons pour les intervenants de la Rive-Nord, si on continue à solutionner le problème d'accès en augmentant la capacité d'accueil sur la Rive-Nord et en trouvant des solutions de fortune sur la Rive-Sud, jamais notre région, même reconnue par décret, ne pourra penser se développer. Vous savez, la population est inquiète de cette situation parce qu'elle croit en une éducation de qualité dans des centres où la mobilisation des ressources humaines est encore possible. Elle s'inquiète des regroupements monstres où il est difficile d'offrir aux jeunes, même de niveau collégial, un réel accompagnement.

(17 h 10)

Nous pensons vraiment que l'analyse de notre dossier devrait être revue afin que vous ayez un tableau plus fidèle et plus juste de la réalité démographique du territoire. La population et les intervenants ont du mal à croire que les solutions doivent toujours passer par le nord, surtout quand c'est le sud qui explose. Mme la ministre, nous souhaitons une décision éclairée pour le bénéfice des deux régions, Québec et Chaudière-Appalaches.

Enfin, quelques mots du projet. Une caractéristique, le partenariat qui se traduit dans les éléments suivants. Tout d'abord, vous avez constaté la composition diversifiée de notre groupe. Deuxièmement, un engagement à mettre en commun certaines ressources, tels l'utilisation par l'antenne des facilités de la bibliothèque de l'école secondaire Les Etchemins; l'optimisation des équipements sportifs et culturels, piscine et **aréna** au niveau de la municipalité de Charny; l'auditorium de la commission scolaire; enfin, l'octroi du terrain par la municipalité de Charny et la commission scolaire et, ce qui n'est pas à dédaigner dans le contexte de notre territoire, une solution, une vraie solution à l'épineux problème du transport des jeunes de niveau collégial. Les deux commissions scolaires des Chutes-de-la-Chaudière et de **Lotbinière** sont prêtes à organiser le transport de la clientèle. Cela implique l'harmonisation des horaires interordres, une concertation secondaire-collégial déjà bien amorcée sur le territoire.

En conclusion, Mme la ministre et membres de la commission, nous espérons vous avoir démontré avec conviction nos couleurs dans ce dossier que nous considérons prioritaire. Nous croyons surtout que vous comprendrez mieux les enjeux d'une région d'abord soucieuse pour ses jeunes de services éducatifs de qualité dans un contexte où la dimension humaine demeure toujours un gage de succès. De plus, cette région désire fermement se donner des outils de développement, et la présence mieux répartie sur le territoire de services éducatifs de niveau collégial représente un aspect non négligeable pour une population qui croît toujours à la richesse de

l'éducation. Je vous remercie.

Le Président (M. Bradet): Merci madame, messieurs. Merci de votre présentation. Je dois d'abord vous dire que je prends acte, que je reçois les documents et qu'on se chargera de les faire parvenir à qui de droit. Pour la période d'échanges, je reconnais tout de suite la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Mme la ministre.

Mme Robillard: Merci, M. le Président. Ça me fait plaisir de revoir les gens de **Chutes-de-la-Chaudière**, de la commission scolaire, de la MRC et les autres partenaires. Si j'ai bien compris le message de votre mémoire, dans le fond, c'est une demande de réactualiser, je dirais, que vous m'aviez faite l'an dernier, qui remonte à plus longtemps que ça, mais pour laquelle vous aviez eu une réponse négative l'an dernier. Comme nous faisons une réflexion très particulière au niveau de cette commission parlementaire, je pense que vous avez saisi l'occasion pour venir me faire part de besoins encore plus pressants, peut-être, un an plus tard. Je reconnais qu'il y a une augmentation de clientèle significative dans le réseau collégial et ça ne peut que faire plaisir à la ministre de l'Enseignement supérieur de constater que peut-être le message commence à porter au niveau de l'importance des études à l'ordre collégial.

Dans ce sens-là, présentement, nous sommes aussi à réactualiser, au niveau du ministère, nos prévisions pour les années qui viennent. Alors, sachez que, dans ce contexte-là, nous allons réétudier la demande que vous nous aviez faite, c'est très clair. Je suis certaine que vous ne vous attendiez pas à ce que je vous annonce quoi que ce soit en commission aujourd'hui, mais ce que je veux vous dire, c'est que l'étude est réactualisée, présentement, au sein du ministère concernant les capacités d'accueil physiques non seulement de Québec, mais de Chaudière-Appalaches aussi. Alors, nous sommes en train de regarder ça en termes de besoins.

M. Normand ou Mme Touzin, je suis curieuse de savoir pourquoi - l'an dernier c'était comme ça aussi et, cette année, c'est la même chose - dans votre projet, vous me suggérez que ce soit une antenne de Lévis-Lauzon?

Mme Touzin: Vous savez, Mme la ministre, nous n'en sommes pas à nos premières armes avec le cégep de Lévis-Lauzon. Nous avons déjà plusieurs ententes de signées avec ce collège au niveau de la formation des adultes, parce que nous desservons nous aussi les adultes. Nous nous sommes entendus pour ne pas faire de chevauchement avec lui dans les services que nous dispensons à la population. Nous avons une entente déjà, et ils sont dans nos murs, le soir, à l'école secondaire. Nous avons tout fait ça dans une concertation qui a très bien fonctionné.

Donc, il était normal, je pense, que ce soit avec lui d'abord. En plus, il faut vous dire - parce qu'on vous a dit que c'est lors du sommet socio-économique - que lors du sommet socio-économique les deux groupes sont arrivés avec la même demande et on a dû négocier ensemble pour savoir qui allait la présenter au sommet socio-économique. Donc, concertation dès ce moment-là. Et il y a un sentiment d'appartenance qui se développe fortement dans la région 12, une fierté d'avoir une région administrative, une fierté aussi d'avoir ces institutions et qu'on puisse organiser un développement ordonné autour de ces institutions-là.

Ce qu'on est venus vous dire aujourd'hui, c'est que le cégep de Lévis-Lauzon y avait pensé. Il est à l'est du territoire. En ayant une antenne à l'ouest, où la population éclate, bien, ça permettrait de mieux répartir la clientèle sur le territoire.

Mme Robillard: Une antenne pour combien d'étudiants jeunes, Mme Touzin?

Mme Touzin: Bien, si je veux être logique avec le texte que nous vous avons déposé... Nous étions très sérieux, parce que vous savez qu'au secondaire on a vécu de très gros regroupements. Quand on est rendu, au niveau d'un collège, avec des jeunes adultes qui ont besoin non pas de l'encadrement du secondaire mais d'un accompagnement significatif, je pense qu'il ne faut pas dépasser les 4000. C'est déjà assez gros.

Nous, on envisage... Bien sûr, on n'est pas des spécialistes au niveau collégial, mais je pense à une antenne qui pourrait tourner autour de 700 à 1000. Une dimension, en tout cas en bas de 2000, je crois, pourrait être intéressante parce qu'on peut faire quelque chose avec la ressource humaine, on peut mieux structurer la communication à l'intérieur d'une unité collégiale et on y voit beaucoup d'avantages. Maintenant, nous ne sommes pas des spécialistes. Je pense que Lévis-Lauzon est beaucoup plus structuré que nous à ce niveau-là.

Mme Robillard: Mme Touzin, vous me dites: un horizon entre 700 et 2000. C'est ce que je comprends en termes de nombre d'étudiants, de jeunes. Est-ce que, dans vos hypothèses d'organisation, vous avez étudié la possibilité, dans l'éventualité que le gouvernement accèderait à cette demande, que ce soit un cégep autonome?
(17 h 20)

Mme Touzin: C'est sûr que Noël existe encore et on se disait... Vous savez, la région 12, c'est une région réaliste, Mme la ministre - c'est le Laval de Montréal, c'est le Hull peut-être d'Ottawa - on devra foncer pour qu'il se passe quelque chose dans la région 12. On y a pensé, mais on s'est dit: Qu'est-ce qui est arrivé à Limoilou? Limoilou était trop gros. On a pensé déconcentrer; ça semble bien aller. On se dit: Le

temps arrange beaucoup de choses. La sagesse vient aussi. Alors, il y aura peut-être un jour, mais on a pris le parti d'être réalistes dans un premier temps et d'utiliser l'expertise d'un cégep qui est reconnu et acheté par la population.

Mme Robillard: Alors, vous me dites que vous avez été sages dans votre demande.

Mme Touzin: C'est ça.

Mme Robillard: J'ai bien compris ce message-là. Mme Touzin, vous êtes présidente de la commission scolaire, non?

Mme Touzin: Je suis directrice générale.

Mme Robillard: Vous êtes directrice générale. Dans le rapport que vous me soumettez aujourd'hui, vous parlez d'une meilleure harmonisation interordres. Vous savez que je suis très sensible à cette question. Est-ce que dans votre projet vous avez imaginé comment cette harmonisation pourrait se faire entre le secondaire et le collégial au niveau des programmes? Je ne parle pas de l'utilisation des lieux, des ressources, des bibliothèques, etc. Je ne parle pas du transport non plus, je parle au niveau des programmes dispensés par les deux ordres d'enseignement. Est-ce que vous avez fait une réflexion?

Mme Touzin: Pour être honnête, nous n'avons pas touché à ça, sauf au niveau de la formation professionnelle et au niveau de l'enseignement aux adultes. Il y a eu harmonisation, entente, concertation entre le service de l'éducation des adultes de la commission scolaire et le cégep de Lévis-Lauzon pour éviter, par exemple, qu'au niveau du cours de secrétariat on offre les mêmes choses à la même population. Déjà, je pense que ça, ça a été très significatif. Vous savez qu'à l'échelle du Québec il y a des chevauchements. C'est pour ça que je vous disais qu'il y a déjà des possibilités de concertation chez nous, il y a des réalités de concertation. Mais je dois vous dire, pour connaître très bien le primaire et le secondaire, pour avoir été sur le conseil d'administration d'un cégep, qu'il y a beaucoup de chevauchements. On a l'impression, dans une commission scolaire, lorsque nos élèves arrivent au cégep, ça ne fait pas toujours l'affaire des professeurs et ils aimeraient mieux qu'on n'enseigne pas grand-chose au niveau secondaire, afin qu'ils puissent les prendre à zéro. On se l'est fait dire très clairement. Il y a du grand ménage à faire là, du très grand ménage à faire.

Mme Robillard: Je comprends que dans l'éventualité où il y aurait une antenne, chez vous, ce problème n'existerait pas.

Mme Touzin: Nous y verrions.

Le Président (M. Bradet): Je reconnais le député d'Abitibi-Ouest.

M. Gendron: Oui, M. le Président, je veux, moi également, saluer la présence des représentants de la commission scolaire des **Chutes-de-la-Chaudière** ainsi que les éléments dynamiques de votre milieu qui vous accompagnent. Je ne peux pas faire autrement que de dire que vous avez un bon mémoire puisque vous voulez prendre appui sur la région de l'**Abitibi-Témiscamingue** à certains égards. Donc... Je me rappelle avoir vu ça aux pages 12 et 13; alors, je vous en sais gré.

Trêve de plaisanterie, je pense que c'est assez évident que vous êtes en demande de quelque chose. C'est sûrement fondé et légitime. Ma collègue aura l'occasion d'approfondir davantage cette demande légitime, puisque c'est elle qui vous représente à l'Assemblée nationale.

J'aurais une question à vous poser. Je sais bien qu'étant de la Rive-Sud vous n'êtes peut-être pas une région au sens de ce qu'on appelle les régions éloignées puis tout ça mais, quand même, vous avez été reconnus, la Rive-Sud forme une région dynamique de la capitale ou de la grande région de Québec. À tout le moins, vous êtes dans la grande région de Québec. Vous avez des relations privilégiées avec un certain nombre d'intervenants. Vous êtes à proximité de services collégiaux et universitaires. J'aimerais ça, Mme la directrice générale ou M. le président ou quelqu'un d'autre, que vous m'indiquiez comment ça se passe, concrètement, les types de collaboration entre les différents cégeps et vos milieux d'affaires concernant plus spécifiquement la formation professionnelle. Je sais qu'il y a énormément de demandes et de besoins.

J'en profite pour vous dire que je trouve intéressant que vous rappeliez deux choses fondamentales en tout cas, en ce qui concerne, cette espèce de retour en force des adultes. Dans votre mémoire, vous avez indiqué clairement qu'il y avait massivement, un certain retour des adultes à des niveaux de formation collégiale, et au niveau de votre commission scolaire. Nous en sommes, on est au courant de cette réalité, ce qui requiert, dans une période où les ressources semblent, en tout cas, assez limitées... quoique ce n'est pas toujours vrai suivant certaines annonces, ça dépend sur quelle rive elles se situent. Il y a eu une espèce de temps d'arrêt qui a été marqué par la ministre, du moins quant à l'engagement de l'**ex-ministre** de l'Éducation d'implanter un cégep à Donnacona. Peut-être que le président de la commission pourrait parler de celui qu'il veut dans la région de Charlevoix. On a des gens de la Rive-Sud qui ont des demandes particulières. J'ai ma collègue ici qui se sent passablement négligée dans la grande couronne de Montréal, et elle a raison.

Mais, au-delà de ça, il en existe, des

cégeps, puis il y a un milieu universitaire qui vous entoure. En formation professionnelle, vous avez des besoins particuliers. C'est quoi le type de collaboration que vous avez réussi à établir avec vos diverses instances qui doivent composer avec vous?

M. Normand: Je demanderais à M. Poirier, directeur du cégep, de répondre.

M. Poirier (Gaétan): Je pourrais répondre à cette question-là comme directeur du cégep, mais aussi, antérieurement, j'ai occupé des postes au niveau de l'éducation des adultes, où j'ai été vice-président provincial du Regroupement des collèges en éducation des adultes, et j'ai également travaillé au niveau des centres spécialisés où j'ai été aussi sur un regroupement des centres spécialisés, ce qui m'a permis d'avoir une vision, je pense, d'ensemble de ce qui se fait actuellement au Québec en termes de relations entre les cégeps et les milieux industriels, les milieux d'affaires.

Je n'ai aucune hésitation à dire que le cégep de Lévis-Lauzon est un des cégeps actuellement au Québec où il y a eu le plus d'efforts mis pour établir ces ponts-là entre les milieux d'affaires, les milieux industriels de sa région et le cégep. L'existence du centre spécialisé en est un exemple, mais le choix des options professionnelles développées dans ce collège en témoigne. Même la définition des orientations du collège depuis plusieurs années insiste sur le lien nécessaire entre le cégep et son milieu. On a mis sur pied une foule de choses.

Quelques mots sur le centre spécialisé. Le centre spécialisé réalise des projets de recherche actuellement avec, je dirais, peut-être une vingtaine d'entreprises de la région. Il fait de la formation aussi dans peut-être 30, 40 entreprises par année. Le service de l'éducation des adultes, en termes de chiffres d'affaires, je dirais que c'est entre 3 000 000 \$ et 4 000 000 \$ de revenus de formation, dont la majeure partie est de la formation sur mesure, formation en entreprise et une bonne partie de cette formation-là est autofinancée. Donc, les liens sont constants, je pense, entre ces deux univers-là et, au niveau de la direction du collège, on a toujours eu la préoccupation aussi que ces liens-là, qu'on maintient avec les entreprises, aient des retombées dans le collège, autant au niveau du développement des programmes, de la formation de nos enseignants, des stages pour les étudiants. On fait un effort vraiment pour que ces deux univers soient le plus intégrés possible.

M. Gendron: Mme la directrice générale, il me semble que ce n'est pas spécifiquement exprimé comme ça dans votre mémoire, mais on sent un certain sentiment, entre guillemets, je vais l'exprimer comme ça, d'un peu laissé pour compte, un peu une forme de pénalisation. La

commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière serait un peu pénalisée par rapport à sa situation géographique de rive sud, compte tenu qu'il y a de l'effervescence autour et, en conséquence, on vous laisserait voir: Bon, bien, arrangez-vous avec les services qui sont disponibles autour. Allez les prendre ailleurs. Est-ce que c'est ça un peu le sentiment qui vous habite?

Mme Touzin: Je pense que quand on oeuvre tous les jours dans la région 12, en tête des ponts, avec une population qui a continuellement besoin qu'on augmente l'infrastructure - on a une école secondaire qui est demandée et qui est urgente - bien, c'est sûr que l'impression que nous avons, c'est que le nombre de places qui sont créées, et on sait qu'il y en a un besoin d'en créer, on a l'impression que c'est toujours du même côté qu'elles se créent. Les gens de la région 12, pour toutes sortes de raisons, vous savez, ils doivent développer la patience, la patience de se mettre en ligne le matin pour traverser deux ponts. Et là nos jeunes doivent se mettre en ligne, eux aussi, pour traverser les ponts parce que le plus court chemin pour avoir accès au cégep, c'est la rive nord, ce n'est pas le cégep de Lévis-Lauzon qui est à l'extrémité est. Alors, ce qu'on vous dit, puisqu'il semble que c'est reconnu qu'il y aura un besoin de créer des places, on dit: Soyons cohérents, il y a une région administrative qui a été créée et puis, au lieu d'ajouter toujours des roulettes à Sainte-Foy ou au cégep Garneau, etc., pour les faire remplir par les étudiants de la rive sud, on dit: S'il vous plaît, un petit peu de condescendance pour une région qui ne demande qu'à vivre.
(17 h 30)

Le Président (M. Bradet): M. Lavallée.

M. Lavallée (Marc): J'ajouterais un petit mot ~~là-dessus~~ parce que la problématique dont nous parle M. Gendron, jusqu'à date, tant au niveau de la collaboration entre les intervenants économiques et le cégep et même la polyvalente, c'est une problématique qui, pour les élus en tout cas, semble au centre un petit peu des aspects politiques du développement régional et pas juste de la MRC; c'est un des volets bien importants. La difficulté, je dirais la plus grande qu'on vit dans le moment, ça a démarré avec le sommet économique, bien sûr, qui était au début de notre nouvelle région, et c'est une dynamique qui se continue dans notre milieu, de tenter de créer, comme le disait Mme Touzin, au début, dans sa **présentation**, un esprit d'appartenance, un goût d'appartenance à cette région, à nos MRC et à la région, dans le but d'activer nos intervenants socio-économiques, de les intéresser, de les motiver à développer notre région. Comment voulez-vous qu'on y arrive, à les intéresser à ça et à les activer, si, de plus en plus, ils se sentent tributaires de la région voisine?

On demande à des conseils économiques, on

demande à la Chambre de commerce, on demande à toute sorte de monde de nous donner un coup de main et on va se bâtir une région, on va se bâtir une MRC. Lotbinière est aussi visée que Nouvelle-Beauce et Chutes-de-la-Chaudière dans ça. Ça représente quand même 100 000 habitants sur les 360 000 de la région Chaudière-Appalaches. Et quand vient le temps de passer à l'action, ces gens, où doivent-ils s'adresser? À la région voisine. Alors, finalement, ils ne se sentent pas tellement, tellement attachés à travailler fort avec nous ou à mettre du temps.

Le jour où ils pourront agir avec les intervenants de leur milieu, là, il va se bâtir une solidarité et une dynamique qui va nous permettre d'aller de l'avant et de réellement anticiper des retombées de ça. Mais c'est difficile dans le moment. Les parents, ils choisissent la Rive-Nord pour y envoyer leurs enfants. Je ne suis pas jaloux de la Rive-Nord, tant mieux pour eux autres, mais ça nous fait une belle jambe pareil.

Le Conseil économique met dans sa programmation des activités pour les prochaines années de développer des relations plus étroites avec la commission scolaire et avec le cégep surtout pour mieux adapter la main-d'oeuvre. Alors, s'ils vont à Lévis-Lauzon, ils sont dans l'autre MRC, et la tendance est d'aller au plus proche, puis ils n'y vont pas généralement. Donc, on est un petit peu défectueux du côté de notre MRC, de ce côté-là.

Alors, c'est tout ça qui fait qu'on a de la difficulté à mettre sur pied la dynamique qui devrait être excellente chez nous. La population est jeune, on a beaucoup d'énergie à mettre dedans, mais c'est comme un frein, cette question de dépendance, sur plusieurs des volets importants de notre milieu socio-économique. On se fie à la ministre pour considérer, dans les critères qui sont sans doute très rationnels et qui lui permettent d'ajouter des places dans les cégeps, d'ajouter dans ces critères le facteur de développement régional qui, pour le gouvernement, nous apparaît bien important puisqu'il a créé une nouvelle région. Avec tout ce qui a été véhiculé autour des régions administratives comme dynamique autonome, je pense que c'est important de le considérer et ça s'ajoute strictement au nombre d'étudiants du territoire de la région Chaudière-Appalaches qui est en excédent des places, c'est évident.

M. Gendron: Merci. Ma collègue va pour suivre.

Le Président (M. Bradet): Alors, Mme la députée de Chutes-de-la-Chaudière.

Mme Carrier-Perreault: Je vous remercie, M. le Président. Vous savez, quand je suis arrivée en politique, on m'avait dit, comme premier conseil: En politique, il faut que tu apprennes à être redondante; il faut répéter et redemander

souvent les mêmes choses si on veut être entendu.

M. Tremblay (Rimouski): Vous avez compris ça, vous!

Mme Carrier-Perreault: Je comprends de plus en plus ça, M. le député de Rimouski. Alors, je suis très contente aujourd'hui de voir que les gens de chez nous, les gens de la MRC des Chutes-de-la-Chaudière, de la commission scolaire soient venus réitérer la demande et profiter de la commission pour, encore une fois, exposer les besoins qu'on a sur notre territoire en termes d'enseignement collégial. À toutes fins pratiques, je pense que ça veut dire qu'avant même que les décisions ne soient prises, chez nous, on faisait partie, j'imagine, du consensus à l'effet que les cégeps sont là pour rester puisqu'on a tenu à revenir ici le redemander.

J'avais des questions à poser. J'en ai encore, mais disons que Mme la ministre m'a coupé un peu beaucoup l'herbe sous le pied. Il reste que, dans votre mémoire, vous avez fait état de certains commentaires, des énoncés du Conseil de la famille. Je trouve ça intéressant parce que, moi, c'est le dossier que je débats ici, à l'Assemblée nationale. Vous avez fait aussi, dans votre allocution de départ, certains énoncés concernant les dimensions, la dimension humaine et tout ça, l'approche au niveau d'un cégep. Les jeunes étaient venus aussi. Le Secrétariat à la jeunesse est venu et il nous a dit à peu près le même genre de commentaires. Il nous a expliqué, suite à un sondage qu'il a fait dans son milieu, que c'était une des préoccupations: on a de la difficulté à se reconnaître dans ces boîtes-là, c'est un peu beaucoup des boîtes à cours, là où on passe, où il n'y a pas vraiment d'âme ou de sentiment d'appartenance.

Le cégep de Lévis-Lauzon nous a parlé longuement de la façon de faire de Lévis-Lauzon concernant l'aspect qui est très marqué au niveau des ressources humaines, au niveau de l'esprit d'équipe, de l'âme du cégep, si je me rappelle bien les propos qui ont été émis à ce moment-là.

Disons que j'aimerais quand même revenir un petit peu sur les énoncés du Conseil de la famille. Vous savez, il y a des gens qui peuvent s'interroger. On en avait un petit peu discuté lors du passage d'autres groupes. On dit: Écoutez, au collégial, il ne faut quand même pas exagérer. En quoi c'est si important pour un jeune de 17 ans d'avoir autant de support de sa famille? C'est un jeune adulte, à toutes fins pratiques, pourquoi ça devient aussi important pour lui d'en arriver à ce support?

M. Normand: Je vais demander à Mme Touzin, pédagogue, de vous répondre.

Mme Touzin: Oui, moi, je pense que, au

niveau collégial, le jeune s'est pris en main. Il a commencé à faire ses choix et il est rendu dans la dernière phase, à mon sens, avant de faire ses choix vers l'université, et, dans certains cas, ils ont fait leur choix pour le secteur professionnel. La famille s'estompe un peu, doit s'estomper pour laisser de la place aux jeunes. Un des côtés de notre mémoire, c'est qu'on dit: On va régler l'aspect économique du transport. On va régler le problème de la distance pour avoir accès au niveau collégial. Le jeune va pouvoir demeurer dans sa famille. On va lui régler le problème économique du transport. Les parents s'estompent un peu. Ils sentent qu'ils doivent s'estomper un peu, mais le jeune, ce n'est pas vrai qu'il est à l'université. Le jeune a besoin... C'est un jeune adulte qui est rendu à l'âge où c'est très intéressant d'argumenter, d'argumenter avec des adultes qui sont prêts à argumenter avec lui. Mais, pour faire ça, ça ne se fait pas à 6000 dans une boîte. C'est ce qu'on pense.

Chez nous, à la commission scolaire, on a enlevé la grosse polyvalente de 4000 élèves, ça ne tenait pas debout, et on a bâti des écoles. Dans toutes nos écoles de premier cycle, les 12 ans, 13 ans et 14 ans sont ensemble et les plus vieux ensemble. Et c'est à cette seule condition qu'on peut recréer une vie et un accompagnement et un encadrement qui est signifiant pour les jeunes. Quand on arrive au niveau collégial, il faut faire les transpositions qui s'imposent et il faut à ce moment-là se dire: Est-ce que nous autres mêmes, quand on est confrontés avec 4000 personnes, est-ce qu'on se sent bien là-dedans? Est-ce qu'on repère rapidement les gens qui peuvent nous aider ou bien si c'est une usine à cours? Et nous, on ne privilégie pas ça. On a travaillé ça au secondaire et on souhaite qu'au niveau collégial, pour des services qui s'implanteraient chez nous, on souhaite avoir une unité plus petite où la communication avec les gens, les ressources humaines vont pouvoir avoir le temps et leur espace vital pour s'occuper de ça, et où on permettrait à des jeunes adultes de se prendre en main. Se prendre en main contre 6000 élèves, ce n'est pas facile.

Moi, je pense qu'on vit au niveau collégial ce qu'on a vécu au début des polyvalentes. On faisait des polyvalentes de 3000 et de 4000 et on s'imaginait, en faisant vivre des jeunes dans des villes, que ça allait merveilleusement bien. Ce n'est pas vrai. Il a fallu passer 15 ans après ça pour corriger la situation. C'est ce que j'avais à vous dire là-dessus.

Mme Carrier-Perreault: Si je comprends bien, par rapport à la question que la ministre vous posait tout à l'heure, la façon de faire Lévis-Lauzon vous conviendrait parfaitement? (17 h 40)

Mme Touzin: Bien, c'est-à-dire que la façon de faire, la connaissance qu'apporte Lévis-Lauzon et sa façon... Et ça se voit. Vous allez au cégep

de Lévis-Lauzon et vous voyez, vous sentez une attitude. Ça, ça nous plaît. Si on est capable de reproduire, de partir de leur expérience et de le faire dans un milieu plus petit, ça va être extraordinaire, ce qu'on va pouvoir faire. On va former des hommes et des femmes qui auront vécu les phases importantes de leur vie dans un contexte où ils vont pouvoir vraiment s'épanouir et non pas juste aller suivre des cours.

Mme Carrier-Perreault: Vous avez, tout à l'heure, fait état des ententes que vous aviez déjà. Il y a une collaboration présentement qui existe entre le cégep de Lévis-Lauzon et la commission scolaire Chutes-de-la-Chaudière. Je pense qu'on parle du pavillon Gabriel-Rousseau et des cours qui se donnent là. Vous avez dit que cette collaboration évitait, en fait, par rapport à la carte professionnelle, certains chevauchements. Est-ce que vous avez des exemples concrets ou des choses concrètes à nous apporter là-dessus?

Mme Touzin: Bon. Concrètes. Oui, il y en a eu de concrètes, par exemple, quand ils se sont assis ensemble pour dire: On fait une même offre de service. Ça ne se voit pas souvent, ça, une commission scolaire qui décide de faire la même offre de service à une population. Les gens se sont assis, se sont parlé, et là ils se sont mis à se dire: Tu vas offrir, par exemple, le traitement de textes; le traitement de textes, c'est au secondaire qu'on peut faire ça, c'est à l'éducation des adultes, secondaire. Offre - bon, je m'y connais moins - bureaucratique, offre... Bon, etc. Là, il y a eu une entente comme ça parce que, sans ça, on offre en commun un service à une population. Si les mêmes cours peuvent se donner au collège ou au service de l'éducation des adultes, qu'est-ce que vous pensez que l'adulte va choisir? Surtout s'il n'a pas un cours secondaire fini, il va dire: C'est gratifiant d'aller prendre ça du côté du collégial.

On a réussi ça et ça voudrait dire qu'il faudrait, je pense, aller beaucoup plus loin. Par exemple, il faudrait qu'on s'entende sur les horaires des cours; parce que, si on voyage les élèves, il faut qu'on s'entende. Ça voudrait dire qu'on pourrait même aller jusqu'à s'entendre sur la formation générale pour aller beaucoup plus loin, dire: Qu'est-ce que vous faites, vous autres, au secondaire? Ils nous arrivent comment, les élèves? Ce serait drôlement intéressant pour les élèves aussi d'arrêter de les ennuyer, de recommencer continuellement les mêmes choses et se faire dire par le prof du cégep, très souvent, comme nos jeunes reviennent et nous disent: Ah bien! Ça serait bien mieux que ça soit donné au cégep, ça, parce qu'on est obligé de recommencer. Le message qu'on envoie, c'est que vos profs, au secondaire, ne sont pas bons. Et, nous autres, on ne pense pas toujours ça, qu'ils ne sont pas bons. On a nos petites idées aussi sur l'autre ordre.

Le Président (M. Bradet): Alors, madame et messieurs, je vous remercie. Le temps qui nous était alloué est maintenant dépassé. Je vous souhaite un bon voyage de retour et je suspends les travaux pour quelques minutes, de façon à permettre à l'Ordre des chimistes du Québec de prendre place.

(Suspension de la séance à 17 h 44)

(Reprise à 17 h 46)

Ordre des chimistes du Québec

Le Président (M. Gobé): Mesdames et messieurs, nous allons maintenant recommencer les audiences de la commission et, sans plus attendre, je demanderais aux représentants de l'Ordre des chimistes du Québec de bien vouloir prendre place.

Mme la ministre, vous avez une petite demande à faire.

Mme Robillard: Oui. Merci, M. le Président. Si vous permettez, je vais prendre quelques minutes pour saluer les membres de l'Ordre des chimistes du Québec, leur dire que j'ai lu leur mémoire avec attention, bien que ça fait très longtemps que je l'ai lu. Si je me souviens bien, vous étiez un des premiers mémoires qui sont entrés au niveau de la commission parlementaire. Donc, vous avez été très tôt dans le dépôt de votre mémoire. Je l'ai lu à l'époque, je dirais, ça fait presque deux mois, et j'ai apprécié le contenu de votre mémoire. J'ai quelques questions de clarification sur le contenu, et surtout les recommandations. J'aurais aimé apprécier avec vous ce que vous nous suggériez, qu'il y ait une formation vraiment en morale sociale et éthique professionnelle - je pense que vous avez abordé ça dans votre mémoire.

Malheureusement, je dois quitter immédiatement mais mon adjoint parlementaire sera là pour vous questionner en mon nom. Je voulais vous remercier personnellement d'être venus à la commission. Merci.

Le Président (M. Gobé): Merci, Mme la ministre. Nous comprenons très bien qu'il y a Conseil des ministres et que vous devez vous absenter.

Nous allons donc maintenant reprendre le cours normal de cette audition et je vous demanderais de bien vouloir faire votre présentation. Vous avez pour ce faire approximativement 20 minutes.

Veuillez vous présenter, monsieur, ainsi que les gens qui vous accompagnent pour les besoins de l'enregistrement, afin que les noms soient enregistrés sur les débats.

M. Fournier (Antoine): Je vous remercie,

Mme la ministre. Mesdames, messieurs de la commission, je vais vous présenter, à ma droite, Mme **Éveline** de Médecis. Mme de Médecis est vice-présidente de l'Ordre des chimistes. Elle est spécialiste en biochimie clinique, professeure de biochimie à l'Université de Sherbrooke qui est affiliée au département de médecine; à ma gauche, M. Paul Dupuis, directeur général, et également de formation en chimie; et moi, à titre de président de l'**Ordre**, Antoine **Fournier**, qui vais vous présenter le mémoire.

Dans ma présentation, je ne lirai pas le mémoire comme tel. À partir des recommandations, je vais apporter davantage d'éléments justifiant les différentes recommandations du mémoire. J'aimerais vous préciser, dans un premier temps, que le chimiste est la seule formation des sciences pures à posséder un exercice exclusif au niveau des professionnels membres du système professionnel québécois. Et, si c'est la seule profession à posséder un droit d'exercice, c'est que ce n'est pas juste une science pour des connaissances complémentaires dans la formation, mais c'est aussi un champ d'activité, un champ de travail. Pour assurer la protection du public, le législateur a cru bon de lui accorder un droit d'exercice exclusif.

De plus, la chimie est enseignée aux trois niveaux d'éducation au Québec, c'est-à-dire au niveau secondaire, au niveau collégial et également à l'université. Donc, il y a une interdépendance dans le cheminement **des** connaissances entre les trois niveaux.

(17 h 50)

Au niveau des recommandations que vous avez, la première, «de maintenir le système des cégeps en conservant le regroupement de la formation générale et professionnelle», l'Ordre des chimistes recommande de maintenir les cégeps. Toutefois, des ajustements sont nécessaires. Et pourquoi le système des cégeps doit-il être maintenu? D'une part, c'est peut-être le niveau où on peut vraiment permettre à l'étudiant de compléter un raffinement de connaissances et de formation.

C'est également à ce niveau où les étudiants développent une autonomie d'apprentissage, surtout au niveau de la formation générale, avant de se diriger à l'université. C'est aussi à ce niveau-là où le contact avec des professionnels variés permet à l'étudiant de bien orienter son choix de carrière. C'est également au collégial où l'étudiant peut développer un enrichissement au niveau de la culture et au niveau de la langue. De plus, plusieurs programmes professionnels donnent accès directement au marché du travail. Entre autres, dans le domaine de la chimie, il y a trois programmes qui donnent accès au marché du travail. Donc, ces gens-là auront des contacts avec la population, d'où l'importance d'associer à la formation technique une formation générale correcte.

La deuxième recommandation portait sur la

concertation entre les divers niveaux de formation lorsque des réaménagements s'imposent. Je l'ai précisé tout à l'heure, la chimie est enseignée au secondaire, au collégial et à l'université; donc, il y a interdépendance. On soulève souvent un problème d'arrimage entre le secondaire et le collégial, et il semble que ce problème d'arrimage se soit accentué au cours des dernières années.

D'ailleurs, l'**Ordre** des chimistes avait fait une enquête auprès des étudiants de chimie, de biochimie dans les différentes universités québécoises pour s'enquérir justement de leur perception face à l'enseignement de la chimie au niveau secondaire et au niveau collégial. Et cette enquête-là s'adressait à des étudiants de première année universitaire. Le problème de l'arrimage a été soulevé. Un des éléments qui peut justifier ce problème d'arrimage, c'est qu'il y a 20 ans le nombre d'heures consacrées à la formation en chimie au secondaire était de 300 heures: 150 heures en secondaire IV et 150 heures en secondaire V. Il y a eu des modifications de programme et, dans ces modifications de programme, la chimie a écopé. Désormais, il y a 190 heures de formation. Les potentiels intellectuels n'ont pas changé en 20 ans, de telle sorte que la quantité de connaissances et la formation en ont souffert. Naturellement, l'arrimage devient difficile. Cette conséquence se fait sentir au collégial et il y a davantage de décrocheurs. Souvent, on va interpréter en disant: Il y a des décrocheurs, donc, la formation au collégial est défailante, le système n'est pas bien. Plus on aura de ces diminutions de formation dans un niveau qui précède, le phénomène va se faire sentir au niveau suivant, au niveau des décrocheurs.

Nous ne sommes pas les seuls à le revendiquer. Le gouvernement du Québec... C'est avec les fonds de l'État, ça, le Sommet québécois de la technologie. Il semble que les rapports qui ont été préparés par la suite sont restés lettre morte. On précise, au point de vue des recommandations, entre autres, que l'on révisé les programmes de chimie et de physique présentement offerts en secondaire IV et V afin d'en hausser les contenus au moins jusqu'à la moyenne internationale. Donc, au Sommet québécois, on avait avoué qu'on n'était pas compétitifs avec les autres provinces et avec les autres pays industrialisés.

Une autre recommandation qui en ressortait: que l'on redonne à l'enseignement des sciences en quatrième et en cinquième secondaire le temps qu'on lui a amputé il y a quelques années. Et 110 heures sur - si on prend le total - 300 heures, c'est un pourcentage qui est relativement élevé, ça dépasse les 33 %.

Au cours de ces 20 dernières années, les contenus de cours, au niveau des cégeps, n'ont pas changé, à toutes fins pratiques, de telle sorte que les étudiants, de par la formation qu'ils reçoivent maintenant, sont désavantagés.

Au niveau de la troisième recommandation: «resserrer les exigences dans la réussite d'un programme tant général que professionnel». Vous savez tous que bon nombre d'étudiants prennent quatre, cinq années, séjourment de quatre à cinq années au niveau cégep. C'est un peu inadmissible et ça a aussi des conséquences importantes. D'une part, ce sont des coûts sociaux non justifiés et, deuxièmement, la présence de ces étudiants amène à la longue une baisse un peu du niveau. Finalement, le phénomène des décrocheurs, on veut le diminuer le plus possible. Donc, cette baisse de niveau conduit à s'éloigner davantage d'autres pays, à ne pas être compétitifs au niveau des sciences.

En plus, vous savez comme moi qu'au secondaire il n'est pas requis, pour être admis au cégep, la réussite de l'ensemble des unités. Donc, c'est très souple, très large pour avoir accès au niveau collégial. Or, à plus forte raison, eh bien! le phénomène de difficultés rencontrées au cégep s'accroît.

L'autre inconvénient aussi, c'est qu'on est passés d'une promotion par année à une promotion par matière, par discipline. C'est une souplesse qui est peut-être un petit peu trop grande et, en plus, on continue de maintenir des étudiants au cégep, on se satisfait d'une réussite de 50 % des unités de cours. Ceci a pour conséquence qu'on change la conception de programme. L'étudiant n'a plus l'impression d'être dans un contenu de programme, sa préoccupation, c'est bien plus de réussir ses unités de cours pour être capable d'avoir son diplôme et, ensuite, se diriger ailleurs.

Donc, cette notion de programme, qui faisait partie des orientations ministérielles lorsqu'on a fait l'étude du programme des sciences de la nature, eh bien! avec une souplesse trop grande, on perd cette notion de programme. Donc, l'étudiant réussit morceau par morceau sa formation collégiale. Je pense que c'est néfaste à ce moment-là au niveau d'un tout de formation.

La quatrième recommandation, elle consistait à mettre en place des structures favorisant la formation technique par des stages plus élaborés en milieu de travail afin que la formation soit à la fine pointe des développements technologiques. D'une part, les stages devraient couvrir deux niveaux: celui des enseignants et celui des étudiants. La technologie évolue rapidement et, pour les enseignants qui sont dans le milieu depuis 20 ans, le creux entre la réalité technologique d'aujourd'hui et ce qu'ils avaient assimilé comme connaissances il y a 20 ans s'est élargi. Donc, il faudrait implanter un système beaucoup plus flexible pour permettre la réalisation de stages pour que les enseignants puissent s'adapter aux nouvelles technologies pour avoir un enseignement plus contemporain.

La même chose s'applique au niveau des étudiants. À l'heure actuelle, les programmes en

chimie, par exemple, les trois techniques de chimie (technique de chimie analytique, technique de génie chimique et technique de chimie-biologie) ont des stages, mais la durée des stages est de deux semaines. Quand on contacte les industriels pour ces stages-là, ils nous disent: Deux semaines? Vous appelez ça un stage? Là, pour être capables de jouer le jeu, on dit: C'est une «stagette». C'est n'est pas un bain dans l'industrie, c'est plutôt une douche, mais ça leur permet quand même de prendre contact. Je pense que la technologie, telle qu'elle évolue actuellement, impose des stages d'une plus longue durée dans la formation. Donc, c'est un correctif qu'il faudrait apporter au système collégial.

L'autre point d'importance est au niveau du programme des sciences de la nature. Il y a eu un branle-bas de combat il y a pratiquement sept ou huit ans, où les idées à l'intérieur de cette révision de programme collégial étaient tout à fait louables pour arriver à un programme des sciences de la nature qui convienne à notre réalité, à nos besoins. La ministre de l'Enseignement supérieur a adopté, en juin dernier, un programme qui, à toutes fins pratiques, est identique à celui qu'on vivait antérieurement. La seule différence, c'est que le nom a changé.

Nous, en tant qu'Ordre des chimistes, on s'attendait à ce qu'il y ait la présence d'un cours de chimie organique à l'intérieur de ce programme-là. Je vais vous dire **pourquoi**. La chimie organique, c'est une formation en soi. Quand on considère toute l'importance de l'interdisciplinarité, le besoin de la chimie organique pour la biologie, quand on considère aussi les développements dans lesquels le Québec prévoit s'orienter dans l'avenir... La ministre de l'Éducation avait demandé au Conseil de la science et de la technologie un rapport sur les biotechnologies. Le Québec a pris le virage de façon assez douce au niveau des biotechnologies. Au niveau des biotechnologies, je pense que l'importance de la chimie organique est indispensable. (18 heures)

Autre chose aussi, c'est que la chimie, comme je l'ai dit tout à l'heure, a souvent été amputée. C'est vrai que la chimie coûte peut-être plus cher à donner que d'autres cours de formation. Mais la chimie, c'est aussi un apport économique important dans la société. Qu'on regarde une publication du gouvernement canadien où on faisait ressortir, entre autres: exportations pharmaceutiques en hausse de 90 %, pour un total de 133 000 000 \$ dans l'économie; produits chimiques, 232 000 000 \$; matières plastiques, 1 800 000 000 \$; fibres de filaments artificiels et synthétiques, 200 000 000 \$; vêtements non tricotés, 179 000 000 \$. Et cet apport-là de la chimie se retrouve au niveau économique, et la chimie organique se retrouve dans ces différents secteurs industriels.

Autre chose aussi qui est à considérer: au niveau des besoins pour les programmes universitaires, pour les étudiants qui vont en médecine, pharmacie, ça découle de la chimie organique. Vous seriez peut-être surpris d'apprendre que les ingénieurs peuvent faire leur formation et se retrouver au niveau du marché du travail avec aucune formation en chimie organique. Pourtant, ils auront à porter des jugements au niveau de l'environnement, au niveau des micropolluants organiques. Ils ne savent même pas ce que c'est. Donc, ce cours-là aurait dû être décrété par Mme la ministre comme cours ministériel faisant partie du nouveau programme des sciences de la nature. Et il aurait été davantage balancé parce qu'il aurait permis d'offrir la formation comparable autant pour le secteur du génie que le secteur des sciences de la santé. Pourtant, dans le document, ces éléments-là étaient mentionnés.

J'écoutais récemment M. Henri Favre, ex-doyen de la Faculté des sciences de l'Université de Montréal, qui disait: C'est un tout en soi, la chimie organique, c'est la meilleure école de formation, la rigueur du langage par la nomenclature, l'étude spatiale des molécules. Il faut tenir compte de beaucoup de paramètres et de beaucoup d'éléments quand on pose des gestes au point de vue de la chimie: le laboratoire, l'apprentissage psychomoteur, apprendre à l'étudiant la prise de décision, donc, tout ça est fondamental. Pourtant, ce cours-là ne fait pas partie de la formation dans le programme des sciences de la nature.

Antérieurement, cette chimie organique là était donnée à l'université. Quand est arrivée la structure des cégeps, on peut considérer que la première année universitaire s'est retrouvée au cégep. Or, si cette première année s'est retrouvée au cégep, il va de soi que la chimie organique doit être un cours obligatoire, soit un cours ministériel.

C'est également un cours qui est une motivation pour les étudiants vers la carrière en chimie. La province de Québec est loin derrière l'Ontario au niveau de tout l'intérêt que les étudiants manifestent pour la chimie. La chimie n'est pas très bien prise en compte par les étudiants québécois. Je peux prendre un autre document venant du Sommet québécois, en 1988, et on cite, par exemple: Ce qui frappe, en étudiant la distribution des universités par rapport à la moyenne et à la médiane, c'est le succès que rapportent en général les universités canadiennes et américaines de grande taille auxquelles correspondent des départements de grande taille qui, par le fait même, comptent de nombreux professeurs et de nombreux étudiants. Le plus grand département de chimie au Canada compte 47 professeurs et il se trouve en Ontario. Le plus grand au Québec en compte 27 et il se retrouve dans la région de Montréal, vous l'avez tous compris.

Donc, on voit que l'intérêt est moins grand

au Québec et on constate de plus en plus qu'il y a des industries, dans le domaine de la chimie, qui ont quitté le Québec encore récemment. J'ai communiqué à Montréal, récemment, pour une entreprise de chimie, et on m'a dit: Elle est démenagée en Ontario, à Sarnia. Il y avait une usine de production, c'est fermé, et bon nombre des produits, maintenant, viennent des États-Unis.

Mme la ministre, tout à l'heure, a parlé qu'on avait mentionné dans notre mémoire l'importance d'un cours d'éthique professionnelle. J'ai regardé au niveau des programmes de cégep, entre autres; il y a plus de 30 programmes qui conduisent au marché du travail. Ces gens-là auront un contact avec la population, auront à vivre avec une considération au niveau de l'éthique professionnelle. Donc, je pense que, dans la formation, cet élément-là doit apparaître. Il pourrait faire partie des modifications au niveau du programme collégial. De plus, pour ceux qui sont au général, ils se dirigent, par la suite, à l'université où ils entameront des carrières professionnelles également, ce qui les amènera à avoir besoin d'éthique professionnelle.

Un autre point du mémoire consistait à parler du financement au niveau de l'appareillage. J'ai précisé que, peut-être que si la chimie était amputée lorsqu'il y a une modification de programmes, c'est au niveau des coûts que c'est important. Et la technologie évolue tellement rapidement que, dans certains cas, l'appareillage devient désuet après cinq ans. Donc, je pense qu'il faut repenser le mode de financement au niveau des équipements de laboratoire.

Un autre point d'importance que nous avons soulevé: une évaluation bien structurée des unités d'enseignement, tant par l'évaluation des programmes que des ressources humaines, et également les programmes... On devrait implanter un système qui permette d'adopter des changements beaucoup plus rapidement que maintenant. Quand j'ai parlé du programme des sciences de la nature, ça fait pratiquement 10 ans que l'étude se fait, et c'est la ministre qui a dû décréter le programme actuel. Donc, c'est trop long, 10 ans. La technologie évolue plus vite que ça.

L'autre élément, le dernier, dont on faisait état dans notre rapport, c'est au niveau du renouvellement du personnel professionnel, des enseignants, entre autres. Et, vers la fin du siècle, il y aura un départ massif des enseignants et un renouvellement. Donc, je pense qu'il faut prévoir une période transitoire pour que la qualité de la formation puisse se maintenir.

Voilà pour les différentes recommandations dans le mémoire de l'Ordre des chimistes.

Le Président (M. Gobé): Merci, M. Fournier. Je passerai donc maintenant la parole à M. l'adjoint parlementaire à Mme la ministre de l'Enseignement supérieur. M. le député de Sherbrooke.

M. Hamel: Merci, M. le Président. Il me fait plaisir de vous saluer, M. Fournier, Mme de Médicis, M. Dupuis. Voyez-vous, vos vœux ont été exaucés; vous êtes entendus à la commission parlementaire. Je pense bien qu'après vous avoir entendus vous avez exprimé avec force conviction certains éléments de votre mémoire auxquels vous teniez beaucoup.

J'aimerais dans une première question rappeler celle que Mme la ministre vous soulignait tantôt: Est-ce que vous pourriez apporter certaines clarifications concernant votre recommandation 6 où vous parlez d'un cours de formation en morale sociale et éthique professionnelle?

M. Fournier: D'accord. Au niveau des professionnels chimistes, par exemple, qui se retrouvent sur le marché du travail, ils ont des services à offrir à la population. Dans la formation collégiale et universitaire, l'approche au niveau de l'éthique professionnelle, au niveau de tous les éléments à considérer lorsqu'il y a un contact clients, lorsqu'il y a des services professionnels à accorder, ne fait pas partie de la formation. Et le jeune chimiste se voit dans une situation où il a peu d'éléments sur cet apport d'éthique professionnelle.

Entre autres, quand on parle de santé et de sécurité, le chimiste, au point de vue éthique professionnelle, a le devoir d'informer les gens qui travaillent autour de lui, qui travaillent avec lui, de toute l'implication des dangers relatifs pour la santé et la sécurité de certains produits qu'ils manipulent. Ces éléments ne sont pas couverts. Donc, il y a toute cette importance au point de vue du travail. Je pense qu'au cégep ce serait le niveau idéal pour pouvoir aborder cet élément de morale sociale et d'éthique professionnelle. Si on considère aussi au niveau de l'environnement, la protection de l'environnement, donc...

Une voix: ...très bien.

M. Fournier: Oui, c'est vrai, je ne vous avais pas vu venir. C'est vraiment un élément fondamental à tout professionnel, particulièrement au chimiste, au niveau de la protection de l'environnement, de faire un travail qui tienne compte de ces éléments-là, au niveau de la gestion des déchets. Donc, c'est tout cet aspect-là qui doit être abordé.

Finalement, les gens dans toute leur science oublient ces activités-là. Ils sont des scientifiques, des fois, avec certaines balises. Je pense qu'à ce moment-là, au cégep, l'ouverture qui est donnée par une variété de cours, entre autres, éthique professionnelle, pourrait permettre d'ouvrir davantage à ces éléments.

M. Hamel: Merci. Dans votre mémoire, vous mentionnez, à la page 3, que certaines règles de

gestion tant pédagogiques qu'administratives doivent être rajournées et les programmes modifiés en fonction de la réalité contemporaine. Quelles sont ces règles de gestion pédagogiques à rajourner?

M. Fournier: D'une part, il y en a déjà eu une qui a été modifiée récemment, et c'est heureux. Finalement, c'est la période d'abandon, par exemple, des étudiants qui, antérieurement, était à la mi-session et, désormais, c'est beaucoup plus tôt dans la session, pour éviter de traîner des étudiants, finalement, qui ne font pas le poids. L'autre point, c'est dans le cas d'un étudiant qui prend plusieurs sessions pour réussir un même cours, qui reprend un cours plusieurs fois. On devrait avoir, à ce moment-là, des normes qui amènent qu'un étudiant, s'il ne parvient pas à réussir... à le réorienter ailleurs pour éviter, finalement, que ce soit un éternel étudiant dans le réseau collégial et aussi éviter, comme je l'ai précisé tout à l'heure, que le niveau de formation soit abaissé par ces étudiants qui sont présents à répétition dans les cours. Je peux vous le préciser, tout à l'heure je ne l'ai pas indiqué, moi, qui suis professeur au niveau collégial, je peux vous confirmer que cette situation-là est déplorable, d'avoir des éternels étudiants de cégep.

(18 h 10)

M. Hamel: Vous pariez aussi de règles de gestion administratives à rajourner. Qu'est-ce que vous suggérez? Quelles sont ces règles?

M. Fournier: Je pense qu'on devrait, à ce moment-là, exiger, pour pouvoir se maintenir dans un programme, plus que 50 % de la réussite des unités. On devrait au moins augmenter aux deux tiers. Antérieurement, il fallait réussir une année complète pour être capable de changer de niveau; désormais, on est passé à l'autre extrême du pendule; et, finalement, bien, la réussite est par cours. Mais on devrait quand même avoir un critère plus élevé, au moins la réussite des deux tiers des unités pour pouvoir demeurer dans un programme. Sinon, c'est l'État qui paie, puis, également, c'est le niveau qui baisse.

M. Hamel: Qu'est-ce que vous voulez dire quand vous mentionnez que vous demandez de modifier les programmes en fonction de la réalité contemporaine?

M. Fournier: Bon, comme je vous l'ai précisé tout à l'heure, ça prend parfois 10 ans avant qu'un programme puisse être modifié, toute l'étude, et ainsi de suite, avec aussi, souvent, la guérilla qui s'installe selon les priorités de chacun. Lorsqu'il y a une modification de programme, déjà il est dépassé parce que la technologie, entre-temps, elle a évolué. Donc, il faudrait mettre au point un processus beaucoup plus rapide pour la modification des programmes,

et qu'ils soient en conformité avec les nouveaux développements technologiques. Je vais vous donner des exemples sans que je puisse aller trop, trop dans les détails. Au niveau de la chimie instrumentale, vous avez désormais des appareils qui sont couplés sur des systèmes informatiques. À ce moment-là, il faut modifier les programmes en conséquence pour pouvoir répondre aux besoins technologiques.

M. Hamel: Dans votre troisième recommandation, vous parlez de resserrer les exigences dans la réussite d'un programme tant général que professionnel. Quelles sont les mesures que vous suggérez pour resserrer ces exigences?

M. Fournier: Il y a celle que j'ai précisée tout à l'heure, au niveau de la réussite des deux tiers des unités pour se maintenir dans un programme. Il pourrait y avoir aussi, sans aborder trop, trop le sujet financier... un étudiant qui reprend un cours, il le reprend à ses frais et, à ce moment-là, bien, ça diminuerait le fardeau fiscal et ça permettrait peut-être de récupérer ces sommes-là pour améliorer, entre autres, le financement en appareillage et en équipements.

M. Hamel: Quand vous recommandez une évaluation positive et bien structurée des unités d'enseignement comportant programmes et ressources humaines, pouvez-vous nous dire comment cette évaluation sera faite et par qui?

M. Fournier: Pour nous, il était difficile de pouvoir présenter un mode d'évaluation, mais je pense qu'il est préférable, en concertation avec les différentes instances, qu'il puisse y avoir un mode d'évaluation au lieu de subir des modes d'évaluation de l'extérieur qui sont souvent inappropriés et qui nuisent à la réputation du Québec en termes de formation. Mais je ne pourrais pas vous donner là toute la structure de ce mode d'évaluation. Je pense qu'il faut le faire avec les différentes instances et qu'il puisse être vraiment objectif. Tout système se doit d'être évalué.

M. Hamel: Donc, à ce moment-là, ceux qui nous ont suggéré la création d'un organisme externe, pour vous autres, c'est plus ou moins opportun.

M. Fournier: Ça pourrait être fait par un organisme externe avec les instances qui sont concernées.

M. Hamel: Dans votre neuvième recommandation, vous dites que l'État mette en place dès maintenant des mécanismes pour que le renouvellement important du personnel enseignant prévu d'ici la fin du siècle s'effectue de façon à maintenir un corps professoral de haut niveau.

Quelle sorte de mécanismes?

M. Fournier: Enseigner, ce n'est pas juste transmettre des connaissances. C'est aussi passer un message pour permettre d'atteindre une formation, pour que la formation puisse être un tout. À ce moment-là, je pense qu'il faudrait peut-être être davantage... adopter une souplesse plus grande pour les professeurs qui vont être sur le point de quitter, les professeurs de carrière, pour peut-être leur permettre d'avoir une tâche, une demi-tâche, et consacrer une autre demi-tâche à l'entraînement des nouveaux professeurs qui vont rentrer massivement vers la fin du siècle. Cette transition de gens qui seront probablement très riches de connaissances, mais ils n'auront pas tout le vécu qui est présent actuellement au cégep, le vécu pédagogique pour bien cheminer et transmettre une formation adéquate. La rupture risque d'être brutale si on ne met pas au point un processus comme ça. Un processus, un peu un genre de tutorat pour les nouveaux professeurs. Si je m'exprimais comme Jean Perron, je dirais un «coaching».

M. Hamel: Merci. Ça va, M. le Président.

Le Président (M. Gobé): Merci, M. le député. Mme la députée de Terrebonne.

Mme Caron: Merci, M. le Président. Alors, je vous remercie pour votre participation à nos travaux au nom de ma formation politique. Le porte-parole, le député d'Abitibi-Ouest, a dû nous quitter. Donc, je poserai les questions à sa place.

Vous nous avez très bien présenté deux points qui **m'apparaissent** extrêmement importants sur des erreurs du passé, finalement, qu'il faudrait effectivement corriger et très rapidement. Par exemple, lorsque vous nous avez fait part de la réduction des heures au niveau du secondaire, ça **m'apparaît**, évidemment, très important. De réduire de 300 à 190 heures, c'est évident qu'il y a eu des conséquences majeures. L'autre élément, c'est lorsque vous avez parlé longuement dans votre mémoire... c'est court dans la recommandation, mais dans le mémoire vous avez élaboré très longtemps sur le cours de formation en chimie organique et, là aussi, je pense qu'il y aurait lieu de corriger et de revoir rapidement. Vous nous avez aussi mentionné que, lorsqu'il y a révision de programmes, le processus est évidemment beaucoup trop long; on parlait de 10 ans au niveau du programme des sciences de la nature. Compte tenu de cette expérience-là, est-ce que vous auriez des moyens à proposer pour, justement, améliorer le processus de révision de programmes lorsqu'il y a révision à faire?

M. Fournier: Au niveau du programme des sciences de la nature, l'étude a été très longue, parce qu'une modification au sein du programme

a nécessairement une conséquence par la suite sur les tâches professorales dans d'autres disciplines, de telle sorte que, comme je l'ai précisé, la guérilla persiste longtemps, et il n'y a jamais eu entente, et c'est pourquoi la ministre a pris la décision. La décision qu'elle a prise, à notre point de vue, n'est pas la meilleure, en ce sens que le programme actuel est peut-être même pire que le précédent. Il y a eu une petite modification, et il est peut-être pire que le précédent. Il ne rend pas justice aux besoins du domaine des sciences de la santé. On voulait en faire un programme des sciences de la nature et on en a fait davantage un programme uniquement pour accéder au génie. Donc, le programme ne répond pas même aux forces économiques du Québec dans le domaine de la chimie, c'est-à-dire, par exemple, l'industrie pharmaceutique qui, essentiellement, a un apport très élevé dans le domaine de la chimie organique. Autre chose aussi, le lien avec les autres disciplines. La biologie, pour comprendre le fonctionnement des systèmes, a besoin de la chimie organique. Donc, ce cours-là est un cours qui doit être présent dans la formation, qui doit être ministériel. Vous allez désormais écouter les ingénieurs, par exemple, qui vont se prononcer sur les problèmes de chimie organique, sachant que bon nombre d'entre eux n'ont pas eu de formation dans le domaine. Donc, je pense que c'est un élément essentiel dans la formation.

Mme Caron: Vous l'avez souligné vous-même, le problème de base, évidemment, c'est qu'il y a des conséquences au niveau des tâches pour les enseignants lorsqu'il y a une révision de programmes. C'est évident que, peu importe le programme qui est révisé, les enseignants vont faire valoir l'importance de leur matière.

M. Fournier: Oui.

Mme Caron: Si le processus de consultation est très long... Vous **semblez** nous dire que, finalement, au bout de 10 ans, on n'arrivait toujours pas à un consensus, donc la ministre a dû trancher et la décision, selon vous... le programme est pire qu'avant. Donc, la décision n'était pas nécessairement la bonne. Qu'est-ce que vous voyez pour contrer tous ces problèmes-là? Est-ce qu'il faut que la période de consultation soit réduite? Est-ce qu'il faut que, lorsque la ministre ou le ministre décide de prendre une décision, il refasse une consultation limitée au niveau de tous les enseignants touchés? Qu'est-ce que vous voyez comme mécanisme concret?

M. Fournier: Pour pouvoir accélérer, je pense qu'il faudrait bien définir, compte tenu de l'évolution technologique, accorder une année de consultation, pas plus, et, par la suite, retenir des professionnels dans divers domaines pour qu'on puisse arriver à des recommandations. Je

pense que, là, la ministre aurait été plus en mesure de prendre une décision plus valable au niveau de ce programme. Le programme s'appelle désormais sciences de la nature. Antérieurement, il s'appellait sciences. Désormais, il s'appelle sciences de la nature et il est moins proche de la nature qu'antérieurement. Il est beaucoup plus mathématisé.

(18 h 20)

Mme Caron: Je pense que c'est vraiment des propositions très concrètes: un an de consultation et, ensuite, on consulte les professionnels.

M. Fournier: Du domaine et, finalement, bien, les résolutions qui sont transmises permettent peut-être d'arriver à une meilleure décision.

Mme Caron: Ça répond parfaitement à mes questions.

Vous nous avez fait part aussi de la triste réalité des stages actuellement, c'est-à-dire, on parle de deux semaines. C'est évident que c'est insuffisant. Qu'est-ce qui vous apparaîtrait une formation correcte ou la base minimale au niveau des stages?

M. Fournier: La base minimale pour les programmes professionnels, si je regarde le secteur qui m'est plus familier, celui des techniques de chimie, au moins un mois pour pouvoir vraiment permettre à l'étudiant un meilleur contact avec le futur travail qui l'attend. C'est évident que de tels stages impliquent des coûts. Les étudiants ne peuvent pas nécessairement faire leurs stages tous à côté de chez eux. Je pense qu'il faudrait à ce moment-là prévoir, à l'intérieur du financement des prêts-bourses, un certain montant aux étudiants pour le logement, le transport, pour réaliser ces stages-là, et aussi aménager les programmes pour qu'ils puissent se faire. C'est assez difficile désormais, dans des stages de deux semaines, de réaliser de tels stages parce que ceci amène une perturbation au niveau de l'ensemble des cours. Vous savez comme moi que la transmission des cours se fait sur une période de 15 semaines. Finalement, les cours se répètent à chaque semaine. Donc, ce stage-là doit être continu, de telle sorte que c'est difficile à vivre maintenant. Les stages qu'on a obtenus de deux semaines, ça a été obtenu à la suite de revendications, de revendications et de revendications. La chimie, c'est une science expérimentale. Les techniques de chimie également font appel à cette science expérimentale. Donc, le stage est indispensable.

Mme Caron: Est-ce que vous pouvez nous dire un petit peu la réaction des milieux lorsque vous demandez ces stages? Est-ce que c'est très positif? Est-ce qu'il y a beaucoup de réticences?

M. Fournier: Les réticences viennent du fait que c'est un stage de courte durée. C'est surtout

ça, la principale réticence. Mais les milieux sont de plus en plus ouverts à collaborer à un élément complémentaire de la formation des futurs professionnels. Ils sont également gagnants dans le jeu, en ce sens que les stagiaires qui se retrouvent chez eux, ça leur permet une évaluation et c'est de loin supérieur, un stage d'un mois, à une entrevue de deux heures pour sélectionner un professionnel. Donc, à ce moment-là, cet apport-là est intéressant. Autre chose aussi, les stagiaires offrent également des services professionnels à l'entreprise. Un élément supplémentaire, toute entreprise qui engage un nouveau professionnel doit donner une période d'entraînement. Si le stage est un peu plus long, la période d'entraînement est réduite. Donc, finalement, l'entreprise, pour elle, les coûts ne sont pas tellement différents à ce niveau-là. Si on regarde en Europe, l'apport des entreprises au niveau de la formation est beaucoup plus important qu'ici.

Mme Caron: Est-ce que vous avez pu évaluer dans votre domaine particulier si, effectivement, suite à ces stages-là, le taux de placement est très élevé?

M. Fournier: Oui, effectivement, le taux de placement est assez élevé. Dans le domaine de la chimie, à l'heure actuelle, le placement est relativement bon. Pour ma part, je pourrais vous donner les réponses pour les trois techniques. Je peux vous dire que je suis au cégep de Lévis-Lauzon, qui a passé avant moi ici, comme professeur, et le taux de placement pour les techniques de génie chimique est à 100 %. Il n'y a que deux collèges dans la province qui l'offrent. En techniques de chimie analytique, il est aux alentours de 90 % et, en techniques de chimie-biologie, il rôde autour de 80 %. Souvent, le stagiaire qui fait un stage dans une entreprise trouve emploi dans cette entreprise. En même temps, ça permet de faire connaître aussi les divers programmes qui sont offerts au cégep, parce qu'il y a bien des entreprises qui ne connaissent pas tel ou tel programme qui est offert. Entre autres, celui de techniques de génie chimique, compte tenu qu'il n'y a que deux cégeps qui le donnent, eh bien, bon nombre d'entreprises de la région de Montréal ne connaissent pas ce programme-là. Il est donné à Québec, à Lévis-Lauzon, et à Jonquière.

Mme Caron: Sur la recommandation 9, j'ai trouvé extrêmement intéressantes les explications que vous avez données au député de Sherbrooke sur le perfectionnement des enseignants, c'est-à-dire votre proposition de transition, de tutorat. Ça m'apparaissait intéressant. Est-ce que vous pensez qu'on devrait également pour le futur, puisque ça ne s'est pas fait dans le passé, commencer à exiger des cours de pédagogie, une formation pédagogique au niveau des enseignants

qui enseignent au collégial?

M. Fournier: Pour ma part, je vous répondrais oui, et je pense que c'est un élément qui est indispensable. Si on regarde au niveau professionnel, nombre de professions ont une période de probation, une période d'entraînement avant d'obtenir leur statut de professionnel de plein droit. Par contre, pour un enseignant, du jour au lendemain, il se retrouve devant une classe et il doit performer. Alors, je pense que cet élément de formation pédagogique devrait être exigé pour les enseignants au niveau collégial.

Si on regarde aussi d'autres corps d'emploi, regardez dans la plupart des métiers, quelqu'un est apprenti avant d'être considéré comme autonome dans son métier. S'il y a un métier, une profession qui est vraiment, je dirais, importante pour l'évolution de nos jeunes, c'est bien l'enseignement, et on n'accorde pas ce souci-là aux enseignants qui arrivent sur le marché du travail. C'est une belle profession et je pense que, pour une meilleure efficacité au niveau de l'éducation et au niveau de la formation, on devrait également accorder une importance, sinon égale au secteur des différents métiers, plus grande encore, parce que c'est l'avenir de notre société.

Mme Caron: Oui, ce que vous dites me rappelle que c'est une des rares professions qu'on ne retrouve pas du côté des professions reconnues, c'est-à-dire qu'elle ne relève pas du Code des professions. Les enseignants n'ont plus de corporation professionnelle, c'est, finalement, seulement un syndicat, et je pense que ça a amené, ça, une certaine lacune. Même au niveau de la perception des gens, l'image professionnelle a tranquillement disparu et c'est peut-être un des éléments. Est-ce que vous croyez qu'une reconnaissance des enseignants et des enseignantes comme corporation professionnelle pourrait être utile?

M. Fournier: C'est difficile parce que le champ d'activité d'une discipline à l'autre est quand même variable. Il n'est pas nécessaire que ce soit par le biais d'une corporation professionnelle des enseignants qu'on puisse obtenir une amélioration de la qualité de la formation ou encore qu'on puisse surveiller l'encadrement du travail de l'enseignant. Je pense qu'on peut avoir des mécanismes autres que le système des professions pour les enseignants et atteindre un niveau de qualité.

Mme Caron: Vous nous avez parlé, dans votre recommandation 6, du cours de formation en morale sociale et éthique professionnelle. Vous avez donné des informations tantôt. Mais est-ce que ça devrait être un cours obligatoire?

M. Fournier: À mon point de vue, oui, parce que nombre de gradués de cégep, que ce soit via les programmes professionnels ou, par la suite, qui se dirigent à l'université et qui vont également se retrouver dans une profession, auront à utiliser les connaissances d'une telle formation. Oui, je pense que ça devrait être un cours obligatoire. Il pourrait se regrouper via, par exemple, les cours de formation générale tels que les sciences de l'homme, philosophie, entre autres.

Mme Garon: Ça m'amène à poser ma dernière question concernant la formation générale, justement, puisque la plupart des intervenants qui sont venus nous ont parlé beaucoup de cette formation générale, de son importance. Vous, vous nous ajoutez l'importance de ce cours-là. Qu'est-ce que vous voyez comme cours obligatoires pour une bonne formation fondamentale?

M. Fournier: Je n'irais pas vous énumérer quels doivent être les cours pour vraiment atteindre une bonne formation générale, mais nécessairement qu'il doit y avoir une bonne formation au niveau de la langue, de la littérature. Il est prouvé qu'un scientifique qui possède bien sa langue est un meilleur scientifique. Donc, je pense que ce n'est pas à nous de déterminer les cours qui doivent être présents, mais des cours de formation générale doivent faire partie de la formation. Un professionnel, ce n'est pas juste une compétence scientifique, c'est un tout. Donc, pour atteindre cette formation globale, la formation générale doit être présente. C'est pourquoi, d'ailleurs, nous avons fait la recommandation de maintenir le système des cégeps actuel, avec le regroupement, le mariage de la formation générale et professionnelle. Les scientifiques ont des rapports à transmettre, ont des conférences à présenter, des séminaires à tenir, et la formation, la culture est indispensable. Souvent, le défaut des scientifiques, c'est l'absence, une trop grande absence de culture. Je ne dis pas que c'est le cas de tous les scientifiques, mais on rencontre trop souvent des scientifiques avec une formation balisée. Donc, je pense qu'il faut avoir une ouverture d'esprit au niveau de la formation.

Mme Caron: Je vous remercie beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci beaucoup. Alors, en conclusion, M. l'adjoint parlementaire.

M. Hamel: Merci, Mme la Présidente. M. Fournier, M. Dupuis, Mme de Médicis, je pense que nous avons eu des échanges fort intéressants et nous vous remercions d'avoir accepté de venir nous rencontrer aujourd'hui. Merci.

M. Fournier: Merci beaucoup.

La Présidente (Mme Hovington): Merci. Alors, la commission de l'éducation ajourne ses travaux au 17 décembre, après la période des questions.

(Fin de la séance à 18 h 30)