

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ÉCOLE NORMALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE,
L'UNIVERSITÉ NOUVELLE ET
LA FORMATION TECHNIQUE SUPÉRIEURE.
HISTOIRE ET ANALYSE D'UN ÉCHEC.

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN HISTOIRE

PAR

ROCH MONTPETIT

JUIN 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont naturellement à Robert Gagnon. Il fut mon premier contact avec les études universitaires à travers son cours sur l'histoire de l'éducation au Québec. Je le remercie particulièrement d'avoir accepté de me diriger et de m'accompagner dans la rédaction de ce mémoire. Homme de rigueur et soucieux du détail, il s'est aussi montré, par ses intuitions qu'il n'a jamais hésité à partager, très inspirant. En insistant sur l'importance de travailler hors des sentiers battus, il m'a permis d'explorer non seulement une histoire pratiquement inconnue, mais aussi d'utiliser de nouvelles approches et de nouveaux outils d'analyse de l'histoire. Je lui dois ma reconnaissance la plus sincère et la plus profonde.

Je ne saurais passer sous silence l'accompagnement exceptionnel que m'ont fourni deux techniciennes du Services des archives de l'UQÀM, Claude Cantin et Justine Boivin. Leur accueil, leur disponibilité, leurs judicieux conseils et les recherches connexes qu'elles ont effectuées, à l'occasion, pour compléter et enrichir la documentation à consulter m'ont été d'un secours très précieux. Merci Claude et Justine.

DÉDICACE

*À Rachel,
à nos enfants et petits-enfants :
il n'est jamais trop tard pour
entreprendre la réalisation de nos
rêves et de nos ambitions de jeunesse.*

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
BILAN HISTORIOGRAPHIQUE.....	14
1.1 La formation technique.....	14
1.2 Le régime scolaire.....	17
1.3 La formation des maîtres	19
1.4 L'enseignement supérieur et l'université nouvelle	20
1.5 Les situations d'échecs, les oublis et les silences de l'histoire.....	25
CHAPITRE II	
ÉMERGENCE DU RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE	26
2.1 La Commission Tremblay	28
2.1.1 L'éducation et les problèmes constitutionnels.....	28
2.1.2 L'annexe 4 du Rapport de la Commission Tremblay	31
2.1.3 Le renouvellement de l'enseignement technique	33
2.2 Le Comité Tremblay.....	34
2.2.1 Situation des enseignants au début des années 1960	35
2.2.2 Un changement de culture	37
2.2.3 Une école normale technique.....	38
2.2.4 Intégration du rapport du Comité Tremblay aux travaux de la Commission Parent	38
2.3 La Commission Parent, l'enseignement technique supérieur et l'ENET	40
CHAPITRE III	
L'ÉCOLE NORMALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE.....	43
3.1 Le comité d'organisation	43
3.1.1 La formation du comité d'organisation	44
3.1.2 Le statut de l'école.....	46
3.2 L'organisation de l'école	48
3.2.1 Le perfectionnement des professeurs « actuels ».....	48
3.2.2 La production des programmes.....	51
3.2.3 L'engagement des professeurs.....	52

3.2.4	La liaison avec les universités ou toute autre « spécialisation appropriée »	53
3.3	La recherche en vue d'une pédagogie propre à l'enseignement technique	54
3.3.1	Un service de recherche	55
3.3.2	Un comité de formation pédagogique.....	56
3.3.3	L'innovation dans les pratiques pédagogiques	58
3.4	Cinq années d'un projet-pilote.....	59
3.4.1	Bilan de l'ENET : quelques données statistiques	61
3.4.2	« La première d'une série d'écoles normales... »	64
3.4.3	La formation des maîtres de l'enseignement professionnel au secondaire	66
3.5	La formation de techniciens supérieurs	68
CHAPITRE IV		
L'ENET ET L'UNIVERSITÉ NOUVELLE		
4.1	L'Université et l'après Seconde Guerre mondiale.....	70
4.1.1	La conjoncture particulière au Québec	71
4.1.2	Le Rapport Parent et la question universitaire.....	73
4.2	Le Comité Rocher.....	75
4.3	L'université nouvelle	77
4.4	La mise en place de l'UQÀM.....	80
4.4.1	Les conditions nécessaires à la formation technique supérieure	82
4.4.2	Le monde industriel et l'UQÀM.....	82
4.4.3	Le partenariat avec l'École Polytechnique de Montréal	83
4.4.4	La contribution de l'ENET à l'UQÀM.....	84
4.5	Intégration du personnel à l'UQÀM.....	85
4.6	Effritement graduel du modèle de formation de l'ENET	88
4.7	La résurgence du projet de formation technique supérieure.....	89
CHAPITRE V		
SITUATION D'ÉCHEC ET HISTOIRE : ANALYSE DU CAS DE L'ENET.....		
5.1	Traits caractéristiques d'une situation d'échec.....	95
5.1.1	Approches de l'échec en histoire	96
5.1.2	Silences et oublis dans l'histoire.....	98
5.2	Échec-oubli : analyse du parcours de l'équipe de l'ENET.....	99
5.2.1	Itinéraire de l'échec de l'ENET	100
5.2.2	Échec prévisible.....	101
5.2.3	Déficiences de l'infrastructure et des ressources	102
5.2.4	Revers au Comité Rocher et au Comité de planification de l'UQÀM	103
5.2.5	L'échec définitif.....	104

CONCLUSION	107
ANNEXE A	112
ANNEXE B.....	113
ANNEXE C.....	114
ANNEXE D	115
ANNEXE E.....	116
ANNEXE F	117
ANNEXE G	118
BIBLIOGRAPHIE	119

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences
BET	Baccalauréat en enseignement technique
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEP	Cours d'études pédagogiques
CESSA	Cours d'études en sciences appliquées
CETS	Cours d'études techniques supérieures
ENET	École normale de l'enseignement technique
ENJC	École normale Jacques-Cartier
ENVM	École normale Ville-Marie
OSA	Opérations sciences appliquées
SSJB	Société Saint-Jean-Baptiste
UQÀM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

En 1964, en pleine Révolution tranquille au Québec, est créée l'École normale de l'enseignement technique (ENET). Sa raison d'être est la formation des professeurs de l'enseignement technique et professionnel et la mise à jour des professeurs de ce secteur d'enseignement déjà en exercice. Le Québec accuse un retard en formation technique et l'ENET, dans la foulée des développements effectués en Europe et aux États-Unis pour une université nouvelle, prône le développement d'un enseignement technique au niveau supérieur, tant pour la formation des professeurs que pour la création d'une nouvelle catégorie de techniciens. Depuis quelques années, des représentations étaient faites à différentes instances à ce sujet. Quelques mois après sa création, l'équipe de l'ENET se trouve impliquée dans le processus de développement de l'enseignement universitaire par la participation de son directeur au Comité Rocher, qui doit poursuivre le travail amorcé à la Commission Parent concernant la mise en place d'une nouvelle université de langue française à Montréal. L'ENET y propose la création d'un centre universitaire de sciences appliquées. Le Comité Rocher prône plutôt une université nouvelle qui développera une expertise dans une diversité de nouveaux champs d'études.

Appelée à fusionner, avec quatre autres établissements, à l'Université du Québec à Montréal, l'équipe de l'ENET tentera à nouveau d'inscrire la formation technique dans le curriculum universitaire, mais échouera une seconde fois. Dès sa création, on a voulu faire de l'ENET un établissement de niveau supérieur, mais devant l'urgence à former de nouveaux professeurs en enseignement technique, le projet ne s'est pas concrétisé. Dès le départ, l'ENET semblait voué à l'échec. Le statut d'école normale qui lui est attribué à un moment où celles-ci sont remises en question au point de recommander leur disparition, le climat d'urgence et de précipitation qui caractérise la mise en place des réformes et le besoin de diversification des profils d'enseignement universitaire ont tôt fait de lui imposer revers sur revers. Le présent mémoire décrit l'émergence et le parcours de l'ENET, et propose à travers une grille d'analyse d'une situation d'échec, des pistes pour comprendre pourquoi elle n'atteint pas ses objectifs, et, comme plusieurs parcours similaires, tombe dans l'oubli presque total pour l'histoire.

Mots clés : école normale, enseignement technique, expansion universitaire, Révolution tranquille, commission d'enquête, situation d'échec

INTRODUCTION

En octobre 1964, en pleine période de remise en question de la formation donnée aux futurs maîtres dans les écoles normales du Québec, est créée l'École normale de l'enseignement technique (ENET). Singulière idée en effet que la création de cette institution, alors que les écoles normales sont l'objet de critiques sévères depuis plusieurs années et que l'idée de confier la formation des maîtres aux universités fait de plus en plus unanimité. Malgré les manœuvres visant à consolider le modèle existant, dont la création d'une Fédération des écoles normales, le mouvement est irréversible et on assiste, dès 1965, à la fermeture graduelle de ces institutions, qui disparaîtront définitivement au début de la décennie 1970¹. La mission confiée au personnel de l'ENET consiste à former les futurs professeurs de l'enseignement technique et professionnel et d'offrir un perfectionnement adéquat aux professeurs déjà en exercice dans le réseau de l'enseignement spécialisé. Le présent mémoire retrace l'histoire de cette institution jusqu'à maintenant méconnue, qui n'eût en fait qu'une courte existence de cinq années, puisque la formation des maîtres est finalement confiée, à partir de 1969, aux universités.

Contexte historique

La conjoncture qui provoque l'éclosion de multiples réformes durant les années 1960 au Québec s'observe particulièrement dans le monde de l'enseignement. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec²

¹ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Québec, les Éditions du Boréal, 1997, p. 99.

² La loi créant la Commission Parent est sanctionnée le 24 mars 1961. Son rapport est publié graduellement en 5 volumes. Le premier, proposant la création d'un ministère de l'Éducation, paraît en 1963, et le dernier, portant principalement sur l'administration et les finances, paraît en 1966.

(Commission Parent), chargée dès 1961 d'analyser la situation, ne recommande rien de moins qu'une réforme complète du système d'enseignement, incluant la réforme de la formation des maîtres à propos de laquelle la critique est persistante, et ce malgré certains correctifs effectués visant à corriger le tir. Dans ce contexte, l'histoire de l'ENET fournit un éclairage particulier sur la conjoncture dans laquelle se trouve la formation des maîtres, tant dans le secteur de l'enseignement général que celui de l'enseignement technique et professionnel. Comme la solution qui se dessine à ce sujet s'oriente vers le projet de réforme de l'enseignement universitaire, cette histoire apporte également des informations nouvelles sur le débat des décennies 1950 et 1960 à propos de la nécessaire diversification des profils d'enseignement supérieur au Québec, particulièrement sur la place que devrait y prendre l'enseignement technique.

L'historiographie démontre que la Commission Parent est loin d'être le point de départ du débat sur la réforme de l'enseignement au Québec³. Déjà au milieu des années 1950, la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels⁴ (Commission Tremblay) fait état des revendications concernant le système d'enseignement dont certaines datent de plusieurs décennies. Une quantité importante de mémoires qui y sont présentés en font état. De façon plus particulière, l'annexe 4 du rapport de la Commission Tremblay contient plusieurs recommandations, dont la mise en place d'une autre commission d'enquête qui soit consacrée spécifiquement aux problèmes inhérents au système d'enseignement en vigueur au Québec⁵. La conférence sur « L'enseignement au Québec face aux problèmes contemporains », organisée par la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) en 1958, fait figure d'états généraux sur l'éducation

³ Certains acteurs et témoins de cette période affirment que la Révolution tranquille s'est préparée durant la décennie précédente, comme c'est le cas pour Gérard Fillion dans son ouvrage *Fais ce que peux. En guise de mémoires*, Montréal, Boréal, 1989, p. 291.

⁴ Cette commission présidée par le juge Thomas Tremblay, siège dès 1953 et dépose son rapport en 1956.

⁵ La rédaction de cette annexe est confiée à Arthur Tremblay qui, cinq ans plus tard, devient le conseiller principal de Paul Gérin-Lajoie.

et emboîte le pas dans la même voie que la Commission Tremblay. Malheureusement, le gouvernement de l'Union nationale dirigé par Maurice Duplessis, qui est au pouvoir depuis 1944, ne se montre pas ouvert aux changements rendus pourtant nécessaires. Même la contestation des étudiants universitaires de 1958 ne le persuade pas. Bien que ses successeurs, Paul Sauvé et Antonio Barrette, aient tenté de résoudre la crise universitaire, il faut attendre l'arrivée au pouvoir du Parti libéral en 1960 pour qu'un processus de changement majeur s'enclenche. Le premier geste est de concentrer tout ce qui concerne l'enseignement sous la responsabilité d'un seul ministère : en effet, le ministère de la Jeunesse, qui assumait déjà la responsabilité d'une bonne partie de l'enseignement spécialisé⁶, se voit confier l'entièreté du dossier de l'enseignement et entreprend le virage souhaité depuis plusieurs années.

La mise sur pied du Comité d'étude sur l'enseignement professionnel et technique⁷ (Comité Tremblay) en janvier 1961 témoigne de la précocité de certains chantiers mis en marche dans le monde de l'enseignement, et ce avant même la création de la Commission royale d'enquête. La formation technique constitue un dossier qualifié de « grave et urgent »⁸ auquel s'attaque la nouvelle équipe du ministère de la Jeunesse. En effet, à l'aube des années 1960, la formation technique dans le Québec francophone souffre de plusieurs déficiences, malgré les efforts déployés pour l'expansion et l'accessibilité du réseau d'écoles professionnelles et techniques depuis 1945. Tributaire d'un système d'enseignement jugé stagnant et déphasé, l'enseignement technique, cette branche de l'enseignement spécialisé à laquelle nous nous intéressons plus particulièrement dans notre propos, fait déjà l'objet de certaines recommandations par la Commission Tremblay au milieu des années 1950. Parmi les problèmes qui y

⁶ Les écoles de l'enseignement spécialisé relevaient jusque dans les années 1960 de différents ministères et départements, selon les spécialités concernés.

⁷ Ce comité, présidé par Arthur Tremblay, auteur de l'annexe 4 du rapport de la Commission Tremblay, fut créé par un arrêté en conseil en janvier 1961.

⁸ *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome 1, Québec, 1962, p. V. Ce sont les qualificatifs utilisés dans l'Arrêté en conseil qui crée le Comité Tremblay.

sont soulevés, on déplore la mauvaise qualité des programmes d'études, mais surtout le manque de compétence d'un grand nombre de ses professeurs. En fait, la profession d'enseignant en formation technique ne soulève pas beaucoup d'intérêt, car les conditions d'emploi, particulièrement au plan salarial, n'attirent pas suffisamment le type de candidats souhaité. On constate par ailleurs qu'une grande partie des professeurs, qui provient directement du domaine de l'industrie, n'a aucune formation pour l'enseignement⁹. Face à cette situation, le comité recommande donc la création d'une école normale technique, pour laquelle il privilégie l'embauche d'un personnel ayant, de préférence, une formation de niveau universitaire, et ce tant dans le domaine de la technologie que de la pédagogie.

Objet d'étude

Le présent mémoire a pour objet l'histoire de l'École normale de l'enseignement technique, de sa création en 1964 à sa fusion à l'Université du Québec à Montréal, en 1969. Le contexte de sa création soulève un intérêt particulier, à la fois par son arrivée tardive, alors que l'existence des écoles normales est remise en question, ainsi que par la précipitation avec laquelle le projet est exécuté. En effet, le rapport du comité Tremblay, qui recommande la création de cette nouvelle école normale, est déposé en décembre 1962, et le comité d'organisation de l'école est en place dès le mois de septembre suivant, alors que le premier tome du rapport Parent, qui porte essentiellement sur les structures administratives, vient à peine d'être déposé, soit en avril 1963.

Créée donc dans le contexte de réforme non seulement des structures du système d'enseignement primaire et secondaire, mais aussi de celui de l'enseignement

⁹ Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), Québec 1982, p. 284.

supérieur, pour lequel on envisage une importante expansion, de même qu'une diversification des profils de formation, cette nouvelle école se présente comme un « projet-pilote », un laboratoire en vue des réformes envisagées pour l'enseignement technique et la formation des maîtres. Elle se présente aussi comme un véhicule privilégié pour le développement d'une formation technique supérieure. On y retrace, en effet, la volonté de donner une formation de niveau universitaire, d'abord au profit des futurs maîtres de l'enseignement technique, mais aussi pour des techniciens diplômés qui souhaitent obtenir une formation supérieure. C'est d'ailleurs dans l'idée d'université nouvelle, qui soulève un enthousiasme certain chez plusieurs intellectuels durant les années 1960, que s'inscrira ce projet préconisé par l'équipe de l'ENET.

La reconstruction de ce parcours soulève un intérêt, et ce pour plusieurs raisons. D'abord le fonds d'archives de l'institution étant relativement abondant et éloquent, facilite la tâche. On y décèle rapidement que le projet, qui est relativement novateur pour l'époque, semble prometteur. En effet, ce projet constitue une première non seulement au Québec, mais dans l'ensemble du Canada. Cependant, on y prend conscience du fait que, malgré de nombreuses occasions de le promouvoir à des moments et des endroits stratégiques, comme à la Commission Parent où, nous le verrons, l'intérêt et l'appui sont manifestes, à certains congrès de l'ACFAS et au Comité Rocher¹⁰, le projet de l'équipe de l'ENET s'arrête avec la fusion de cette dernière à l'UQÀM.

¹⁰ Les travaux de ce comité, présidé par le sociologue Guy Rocher, par ailleurs commissaire à la Commission Parent, se déroulent de janvier à avril 1965, et portent sur la création d'une deuxième université de langue française à Montréal.

Problématique et hypothèse

Pour comprendre l'émergence et le développement de l'ENET, nous nous proposons d'interroger les conjonctures politique, économique et sociale dans lesquelles cette institution est créée. En effet, le contexte de développement industriel de l'après-guerre génère un important besoin en main d'œuvre qui, à cause des progrès technologiques, doit être de plus en plus spécialisée. Dans ce contexte, nous voulons mettre en perspective l'intérêt du gouvernement pour ce type d'établissement, commandé à la fois par les besoins manifestés par les représentants du monde industriel, et par l'important accroissement de la clientèle étudiante qui génère, de son côté, le besoin d'un plus grand nombre d'établissements d'enseignement et une diversification des profils de formation.

L'analyse des travaux du comité d'organisation de l'ENET, de septembre 1963 à l'ouverture de l'école en octobre 1964, fait ressortir les préoccupations et les visées nouvelles qui animent ses membres. Le comité entend inscrire l'ENET dans un réseau institutionnel particulier : en effet, malgré son statut d'école normale, il ne souhaite aucun lien significatif avec les institutions de ce réseau, mais davantage de collaboration avec des institutions d'enseignement supérieur comme l'École Polytechnique de Montréal, l'École des Hautes Études Commerciales (HEC) ainsi qu'avec des écoles normales supérieures d'enseignement technique ou encore des écoles de génie, en France. Nous tenterons donc de comprendre pourquoi elle choisit d'évoluer dans un réseau différent de celui des écoles normales québécoises, comme on aurait dû normalement s'y attendre.

Nous entendons également retracer de quelle façon le projet innovateur de l'ENET s'inscrit dans le mouvement pour l'université nouvelle et comment ses dirigeants recherchent sa légitimation dans les projets d'expansion et de démocratisation de l'enseignement supérieur. Créée pour former des professeurs aptes à offrir une meilleure qualité d'enseignement dans les écoles techniques, elle se

retrouve non seulement en plein débat sur la remise en question de la formation des maîtres donnée par les écoles normales, mais aussi sur celui de la promotion d'une formation technique supérieure. En effet le projet de l'équipe de l'ENET se dessine comme une voie privilégiée dans la diversification des profils de formation qu'on préconise en vue d'une université nouvelle.

En 1966, le gouvernement libéral perd le pouvoir aux mains de l'Union nationale. Les inquiétudes soulevées par le discours de cette formation politique durant la campagne électorale, accentuées par l'apparent ralentissement du projet d'expansion universitaire qui se dessine, provoquent, dans la foulée d'un mouvement international, une importante mobilisation étudiante et donnent lieu à des grèves et à des manifestations sans précédent, particulièrement à Montréal, et ce malgré les garanties de poursuite du processus d'expansion données par le gouvernement unioniste. Nous tenterons de comprendre comment, dans cette conjoncture, la précipitation de la mise en place de l'Université du Québec contribue à l'échec du projet de formation technique supérieure développé à l'ENET, ainsi qu'à l'effritement graduel du modèle de formation des maîtres de l'enseignement technique qui y avait été créé.

L'hypothèse que nous proposons tient au fait que l'échec de l'ENET à inscrire la formation technique dans le curriculum universitaire s'explique par la multiplicité des enjeux présents dans le débat sur la réforme universitaire, dont principalement la disparition des écoles normales, les divergences de vue dans la diversification des profils de formation de la part des principaux acteurs de cette réforme, et du climat social provoqué par les manifestations du mouvement étudiant qui force la création précipitée du réseau de l'Université du Québec, à l'automne 1969.

Cette hypothèse soulève un certain nombre de questions dont nous souhaitons traiter. D'abord comment s'expliquer la création d'une école normale dans un contexte où elles sont remises en question, même par le gouvernement? Alors que l'enseignement technique supérieur est déjà un acquis dans l'ensemble de l'Occident,

comment peut-on expliquer l'absence d'une volonté politique de l'inscrire dans le nouveau curriculum universitaire des années 1960 au Québec?

Au-delà de l'hypothèse proposée et compte tenu des développements ultérieurs concernant l'enseignement technique supérieur, survenus dès le début de la décennie 1970, deux autres questions méritent une recherche de réponses. D'abord, comment expliquer que l'expertise développée à l'ENET n'ait pas été mise à profit dans l'élaboration du projet menant à la création de l'École de technologie supérieure (ETS), alors que deux années seulement séparent la fusion de l'ENET à l'UQÀM en 1969 et le dépôt du rapport du Conseil supérieur de l'Éducation ainsi que la mise sur pied de l'Opérations Sciences Appliquées (OSA), en 1971? La rareté de références à l'ENET dans l'historiographie sur les années 1960, malgré ses réalisations et sa présence dans des lieux et à des moments stratégiques du processus de réforme du système d'enseignement nous suggère une dernière question : l'absence d'intérêt pour l'histoire du projet et de l'action de l'équipe de l'ENET s'explique-t-il uniquement par son échec? Nous nous proposons de rechercher des pistes de réponses à ces quatre questions.

Les sources

Pour notre étude, nous avons profité d'abord d'un volume important de documents gouvernementaux. En effet, la documentation inhérente à la Commission Tremblay, à la Commission Parent, ainsi qu'aux comités Tremblay et Rocher s'est avérée incontournable pour retracer le contexte historique dans lequel l'ENET a été créée et a évolué. Ce qui a cependant constitué le cœur du corpus se retrouve dans le *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*¹¹, dans la *Collection*

¹¹ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*.

de documents relatifs à l'UQÀM¹², de même que dans les archives de la *Commission des études de l'UQÀM*¹³. Ils forment la majeure partie des sources archivistiques utilisées. Nous avons également exploré plusieurs numéros de la revue *Technique* du ministère de la Jeunesse (par la suite ministère de l'Éducation) publiés à l'époque de l'existence de l'ENET. Cette revue nous a fourni plusieurs informations à travers des entrevues avec des membres du personnel de l'école et des articles portant sur des projets mis en place, les innovations pédagogiques qu'on y retrouve, certaines statistiques, etc. Certains rapports du ministère de l'Éducation et d'organismes qui y sont liés, dont les rapports annuels du Conseil supérieur de l'Éducation, ont également servi à la recherche.

Méthodologie

Une fois le bilan historiographique établi, un examen de l'abondante documentation provenant des différentes sources identifiées a été effectué, permettant une reconstruction de l'histoire de l'ENET. Dans un premier temps, nous avons identifié dans la documentation issue de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels ainsi que dans celle du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, les faits saillants de la situation de l'enseignement spécialisé durant la décennie 1950 et au début de la décennie 1960. Ces deux sources nous ont permis de retracer les conditions qui ont provoqué l'émergence du projet d'école normale technique et qui expliquent sa raison d'être.

Une analyse du fonds d'archives de l'ENET à travers les procès-verbaux, la correspondance, les différentes publications, les programmes et les statistiques, nous a

¹² Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*.

¹³ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des Documents, *Commission des études de l'UQÀM*.

fait connaître les travaux du comité chargé de son organisation, le réseau de collaboration qu'on y développe et dans lequel l'école a évolué par la suite. Ces archives nous ont également permis de suivre le parcours et l'évolution du projet de l'école, jusqu'à sa fusion à l'UQÀM. On y trouve en effet des documents relatifs à sa fondation, à ses programmes, à ses innovations pédagogiques et à son implication dans la mise en place de l'UQÀM en 1969. Ces éléments nous ont permis d'analyser les préoccupations, les activités et l'implication de l'équipe de professeurs, entre autres dans la production d'un modèle de formation des maîtres adapté à l'enseignement technique et dans la création et l'expérimentation de nouvelles approches et de nouveaux outils pédagogiques.

Finalement, nous avons dégagé des archives du Comité Rocher et de l'abondante documentation contenue dans la *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, de même que dans les archives de la *Commission des études de l'UQÀM*, les éléments nous permettant de cerner davantage comment l'équipe de l'ENET s'inscrit dans ce processus, tant par ses propositions de programmes de formation des maîtres que par ses différentes tentatives d'inscrire la formation technique dans le curriculum universitaire.

Notre méthodologie tient compte de deux rapports au « temps historique », rapports qui s'entrecroisent tout au long de la recherche et qui sont inspirés principalement d'un ouvrage sur la méthodologie en histoire d'Antoine Prost¹⁴. Il y a d'abord la description chronologique. Non seulement nécessaire à la reconstruction de l'histoire de l'ENET, elle se doit d'être la plus « fine » possible, c'est-à-dire enrichie du maximum de détails concernant les événements, les personnes, les opportunités et les écueils, afin de faciliter l'analyse de sa trajectoire et le repérage des causes de son échec. Prost prévient cependant des risques de la description chronologique; elle

¹⁴ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, 2010 [1996], p. 114-118.

« réserve souvent des surprises, car les événements se chevauchent, s’imbriquent »¹⁵, précise-t-il. C’est pour cette raison que le deuxième rapport au temps, l’utilisation de la périodisation, s’avère nécessaire.

La périodisation de l’histoire permet selon Prost, d’organiser une suite d’événements en une structure signifiante entre deux points de rupture. Pour contextualiser le parcours de l’ENET, nous nous référons à deux périodes communément utilisées dans l’histoire du Québec, soit, pour l’histoire de son émergence, la période de l’après Seconde Guerre mondiale qui couvre les années 1946-1960, et, pour l’histoire de ses activités, la période de la Révolution tranquille, qui couvre une bonne partie de la décennie 1960. Bien que l’objectif principal de la référence à ces deux périodes soit la mise en contexte de l’histoire de l’ENET, les informations nouvelles que nous y retrouvons permettent d’autre part de revisiter, à partir de nouvelles données, ces deux périodes.

Plan du mémoire

Le premier chapitre porte sur le bilan historiographique et fait ressortir la méconnaissance du parcours de l’ENET. Il s’agit donc d’un bilan plus général, à l’égard de la remise en question de l’ensemble du système d’enseignement en vigueur jusqu’au début de la décennie 1960, des besoins identifiés et des revendications qui trouvent une réponse à travers les réformes des années 1960.

Le deuxième chapitre porte sur l’émergence du renouveau dans l’enseignement technique. Nous nous y attarderons d’abord aux rapports de la Commission Tremblay en 1955 et du Comité Tremblay en 1962. Nous en dégagerons les principaux éléments de changement souhaités, notamment celui de mettre en place une école normale de

¹⁵ *Ibid.*, p. 114.

l'enseignement technique, qui répond aux besoins manifestés par plusieurs organismes et institutions, particulièrement par les écoles professionnelles et techniques et les représentants du monde de l'industrie et du commerce dans les mémoires présentés au Comité Tremblay. Nous verrons également comment la formation technique s'inscrit par la suite dans le plan de réforme de l'ensemble du système d'enseignement contenu dans le Rapport de la Commission Parent, à travers la recommandation visant la création d'un centre universitaire de sciences appliquées.

Dans le troisième chapitre, nous aborderons l'histoire de l'ENET, et ce dès la mise en place du comité d'organisation à l'automne 1963. Nous y observerons la façon dont l'ENET s'inscrit dans la mise en place des réformes en éducation, tant pour la formation des maîtres que pour le développement de l'enseignement technique à tous les niveaux du système scolaire, particulièrement à celui de l'enseignement supérieur. Nous verrons finalement ce qu'il advient du mandat de recherche qui lui est confié pour le développement d'une pédagogie propre à l'enseignement technique. Nous voulons également mettre en perspective l'innovation pédagogique qui devient un véritable leitmotiv pour le personnel durant les cinq années d'existence de l'école. Nous proposerons finalement un bilan des activités de l'école et de l'impact qu'elle a eu sur le développement de la formation technique.

Dans le quatrième chapitre, nous aborderons les changements qui touchent le champ universitaire québécois, particulièrement durant la deuxième moitié des années 1960. Nous verrons comment l'équipe de l'ENET, aspirant depuis sa création à une affiliation universitaire, se trouve impliquée dans le processus de réforme de l'enseignement supérieur en y prônant non seulement l'intégration de la formation des maîtres de l'enseignement technique, mais également la mise en place d'une formation de techniciens supérieurs. Nous analyserons comment la création de nouvelles institutions universitaires au Québec, particulièrement à Montréal, est l'occasion pour les dirigeants de l'ENET de contribuer, et ce dès leur participation au Comité Rocher

en 1965, à la mise en place de l'UQÀM. Le courant pour une université nouvelle, qui se concrétise dès lors, se dévoile à travers les nombreux comités qui sont créés et qui prépareront la voie à la création de l'Université du Québec et, pour le propos qui nous concerne, de sa filiale montréalaise, l'UQÀM. Nous tenterons de faire ressortir les éléments qui démontrent que l'ENET y est le principal véhicule de promotion et le fil conducteur du projet de formation technique au niveau de l'enseignement supérieur, depuis les recommandations du Rapport Parent en 1964 jusqu'à l'ouverture de l'UQÀM en 1969.

Le cinquième et dernier chapitre vise à mettre en perspective l'intérêt et la pertinence du développement de l'étude des situations d'échec dans la pratique historique. Nous souhaitons démontrer, à partir d'une grille qui circonscrit leurs caractéristiques propres, que les situations d'échec, lorsque nous pouvons les repérer et surtout les reconstituer, peuvent suggérer de nouvelles pistes d'analyse permettant de « revisiter » autrement une période de l'histoire, par exemple. En nous inspirant des travaux sur les situations d'échec et du rapport de ces dernières à l'histoire, nous tenterons de répondre aux questions que soulève l'absence de l'ENET dans l'historiographie existante et de ressortir de la découverte de ce parcours singulier, des informations utiles à une meilleure compréhension de certains enjeux durant la Révolution tranquille.

Notre conclusion mettra en perspective l'originalité et la singularité du parcours de l'ENET ainsi que l'éclairage supplémentaire qu'il jette sur le cheminement des réformes des années 1960 en éducation, particulièrement sur le développement de l'enseignement universitaire durant la deuxième moitié de cette décennie. Nous y soulignerons le potentiel pour la pratique historique de s'intéresser aux situations d'échec dont elle semble faire trop peu état, en identifiant quelques pistes de travail et de réflexion susceptibles d'ouvrir de nouveaux chantiers de recherche.

CHAPITRE I

BILAN HISTORIOGRAPHIQUE

Les informations concernant l'émergence et le parcours de l'École normale de l'enseignement technique sont presque inexistantes dans l'historiographie. Quelques historiens l'évoquent, mais de façon évasive, selon ce que nous avons pu constater. En conséquence, le bilan historiographique que nous présentons concerne davantage l'environnement dans lequel l'ENET naît et évolue, soit dans le cadre spatio-temporel des décennies 1950 et 1960, au Québec. Il s'articule surtout autour de certaines thématiques liées au secteur de l'enseignement, à savoir la formation technique, le régime scolaire, la formation des maîtres, de même que l'enseignement supérieur et l'idée d'université nouvelle au Québec. Notre bilan se termine par un survol historiographique concernant la question des situations d'échecs, les faits oubliés et les silences de l'histoire. En effet, l'étude des situations d'échec n'ayant soulevé que peu d'intérêt à ce jour dans la pratique historique, il est apparu nécessaire d'en faire état, les objectifs de cette recherche nous amenant sur ce terrain relativement inexploré.

1.1 La formation technique

En 1950, l'historien Louis-Philippe Audet présente un portrait de l'enseignement spécialisé au Québec¹⁶. Concernant les professeurs, il note déjà l'absence d'une école normale spécifique à ce domaine d'enseignement, ce qu'il

¹⁶ Louis-Philippe Audet, *Le Système Scolaire de la Province de Québec. Tome 1. Aperçu général*, Québec, Les éditions de l'érable, 1950, p. 169-186.

considère comme une lacune importante. Vingt ans plus tard, dans son *Histoire de l'enseignement au Québec*¹⁷, il mentionne, d'entrée de jeu, qu'une histoire de l'enseignement professionnel au Québec « reste à faire ». Bien qu'il consacre quelques pages à l'histoire de ce secteur d'enseignement, il y est surtout question des nombreuses écoles spécialisées créées entre 1872 et 1959. L'ouvrage prétend couvrir l'histoire de l'enseignement jusqu'en 1971, mais, dans les faits, l'auteur ne s'aventure pas au-delà de l'année 1959 pour l'enseignement technique, comme si, au moment de la publication de son étude, plus d'une décennie plus tard, rien n'était survenu dans ce secteur d'enseignement : pas une référence à l'ENET, et peu de choses à propos des cégeps et de l'enseignement professionnel au secondaire. Audet écrit probablement cet ouvrage durant les années d'implantation de la réforme, ce qui peut expliquer son silence sur les années 1960 bien que, étant secrétaire de la Commission Parent, il est bien au fait de l'évolution des réformes. Sa conclusion semble le signifier : « Une telle situation [de l'enseignement professionnel] créait de multiples équivoques que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec tentera d'éliminer en proposant de nouvelles structures pédagogiques¹⁸ ».

Jean-Pierre Charland, dans son *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*¹⁹, propose quant à lui un tour d'horizon de la formation professionnelle et technique, à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle jusqu'au début des années 1980. Les deux dernières parties de l'ouvrage, qui nous concernent plus directement, portent successivement sur la période de l'après-guerre (1946-1959) de même que sur celle de 1960 à 1982, dans laquelle l'auteur présente l'évolution de la réforme du système d'enseignement initiée par Paul Gérin-Lajoie qui, secondé par Arthur Tremblay, crée une série de groupes de travail, dont le Comité d'étude sur

¹⁷ Louis-Philippe Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*, Tome 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, p. 291.

¹⁸ *Ibid.*, p. 301.

¹⁹ Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, IQRC, 1982, 482p.

l'enseignement technique et professionnel, de même que la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.

Présentant le contexte économique dans lequel le Québec évolue et une description détaillée de la situation de l'enseignement technique et de la formation des maîtres durant ces deux périodes, l'auteur ne consacre pas plus d'un paragraphe à l'ENET, se limitant à décrire les diplômes qui y sont offerts. De plus, l'institution est présentée dans la partie concernant la situation de l'enseignement technique durant les années 1950 alors que l'ENET n'est créée qu'en 1964 dans la foulée des recommandations du Comité Tremblay. Dans ses propos sur les décennies 1960-1970, il n'aborde l'ENET que pour exprimer du regret face à sa disparition. Il ne fait état en aucune façon des changements effectués par l'équipe de l'ENET qui, pourtant, fait table rase d'une grande partie des modèles existants de formation ou de perfectionnement en enseignement technique et professionnel, en proposant une nouvelle approche de la formation des maîtres de ce secteur, ce qui aura un impact apparemment significatif sur la qualité de l'enseignement dans les écoles techniques. Ce seul bouleversement mérite, en ce qui nous concerne, que nous nous y attardions davantage.

Dans une étude publiée en 1980²⁰, le sociologue Marcel Fournier propose, pour sa part, une brève synthèse historique de la formation professionnelle au Québec dans laquelle il aborde l'impact des changements en formation professionnelle et technique issus de la réforme des années 1960. Reprenant l'essentiel de la mise en marche des recommandations du Comité Tremblay, il fait ressortir comment l'équipe de l'ENET en particulier contribue à développer une nouvelle conception de l'enseignement

²⁰ Marcel Fournier, *Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Chicoutimi, 1980, 108p.
<http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel/entre_ecole_et_usine/entre_ecole_et_usine.html> (30 janvier 2015).

technique et professionnel et à proposer une formation vraiment adaptée aux enseignants de ce secteur.

1.2 Le régime scolaire

L'historiographie sur les réformes des années 1960, particulièrement dans le domaine de l'enseignement, est abondante. Plusieurs ouvrages de synthèse présentent la période de la Révolution tranquille dans un contexte de réponse à des attentes signifiées et revendiquées depuis plusieurs années. Paraissant parfois précipitées, la modernisation des structures de l'État et la récupération, voire la centralisation, par le pouvoir politique, de certains dossiers majeurs comme celui de l'éducation, démontre une volonté ferme de rattrapage et de réponses à des besoins maintes fois manifestées depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale dont, entre autres, le coup de barre essentiel à la formation technique. *L'histoire du Québec contemporain*²¹ de Paul-André Linteau et *al.*, évoque comment le régime scolaire est traité de façon prioritaire, et ce dès les deux très courts mandats de Paul Sauvé et d'Antonio Barrette à la tête du gouvernement : ces premiers ministres unionistes semblaient avoir saisi le poids des revendications ainsi que l'urgence d'agir. L'ouvrage précise cependant que le véritable coup de barre est donné lors de la première session du gouvernement Lesage avec « la grande charte de l'éducation » et la mise sur pied, un peu plus tard, de la Commission Parent.

²¹ Paul-André Linteau et *al.*, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Tome 2, nouvelle édition révisée, Montréal, Les Éditions du Boréal, 1989, 834 p. Voir aussi John A. Dickinson et Brian Young, *Brève histoire économique du Québec*, traduit de l'anglais par Hélène Filion, Québec, Les Éditions du Septentrion, 1992, 382p.

Dans son ouvrage *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur*²², Arthur Tremblay explique comment s'est manifestée la critique du système d'enseignement à l'occasion de la Commission Tremblay, dont il fut d'ailleurs un témoin et un acteur privilégié au milieu des années 1950²³, par l'ampleur des recommandations qui concernent une réforme de ce secteur dans plus de 140 des 260 mémoires qui y sont présentés. Pourtant, écrit Tremblay, « les autorités du système scolaire ne semblent pas réaliser pleinement l'ampleur des besoins nouveaux aux plans de la scolarisation et de la spécialisation... »²⁴. Il aborde également les débats tenus lors de la conférence sur l'éducation organisée par la SSJB en 1958. À cette occasion, la nécessité d'une réforme complète du système d'enseignement au Québec, du primaire à l'université, apparaît de plus en plus urgente.

Certains ouvrages comme *Les insolences du Frère Untel*²⁵ témoignent du ras-le-bol de la classe intellectuelle face à l'anachronisme du système d'enseignement. Jean-Paul Desbiens critique l'emprise de l'Église catholique sur l'éducation, la piètre qualité des programmes d'études, particulièrement au cours secondaire, et l'enseignement du français. Le constat de Desbiens est que le système d'enseignement du Québec, à l'aube des années 1960, est un échec. Par ailleurs, le recueil de textes *Repenser l'école*²⁶, présenté par Claude Corbo, offre de son côté une synthèse significative des différents discours de l'époque qui sont souvent opposés, et qui

²² Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, 430p.

²³ Avant de se voir confier la rédaction de l'annexe 4 du rapport, Arthur Tremblay avait collaboré, avec Paul Gérin-Lajoie, à la rédaction et à la présentation des mémoires présentés à la Commission par la Fédération des collèges classiques et la Fédération des commissions scolaires.

²⁴ *Ibid.*, p. 54.

²⁵ Jean-Paul Desbiens, *Les insolences du Frère Untel*, Les Éditions de l'Homme, Montréal, 2000 [1960], 256p.

²⁶ Claude Corbo et Jean-Pierre Couture, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2000, 673p.

caractérisent le débat sur les enjeux reliés à une réforme scolaire devenue incontournable.

1.3 La formation des maîtres

Après l'abolition des bureaux d'examineurs en 1939, le brevet d'enseignement, nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant, ne peut dorénavant être décerné que par les écoles normales. On observe donc, durant la décennie 1950, une augmentation importante du nombre de ces écoles. Selon Andrée Dufour²⁷, les écoles normales de garçons passent de trois durant les années 1940 à 12 en 1962, et celles de filles de 22 en 1939 à 66 en 1959, sans compter la cinquantaine de scolasticats-écoles normales des communautés religieuses existants à la même période. Elle souligne que durant les années 1950 et 1960, la critique est de plus en plus sévère envers la formation offerte dans les écoles normales. Malgré les efforts d'adaptation et quelques réformes, la formation des futurs maîtres est jugée insuffisante et inadéquate. Cette critique revient dans plusieurs mémoires soumis à la Commission Tremblay, ainsi qu'aux « États généraux » de la SSJB et finalement à la Commission Parent. Elle se reflétera également dans le plaidoyer du Comité Tremblay, à l'effet de créer une école normale technique, le réseau existant ne pouvant pas offrir, peut-on y lire, une formation adéquate dans ce domaine.

André Laurendeau soutient, en 1961, la position de Paul Gérin-Lajoie sur la nécessité d'une réforme de la formation des maîtres, appuyant lui aussi son argumentation sur la piètre formation des futurs enseignants²⁸. La Commission Parent emboîte le pas en 1964 et recommande que la formation des maîtres se fasse dans les

²⁷ Andrée Dufour, *Histoire de l'éducation au Québec*, Québec, les Éditions du Boréal, 1997, p. 77.

²⁸ André Laurendeau, « L'importance critique de la formation du personnel enseignant », dans Claude Corbo, *Op. cit.*, p. 384-386.

universités. Progressivement, le nombre d'écoles normales diminue. Ainsi, entre 1965 et 1969, plus de 53 écoles normales ferment leurs portes²⁹. C'est dans ce contexte particulier que nous cherchons à comprendre la pertinence de la création d'une « école normale » supplémentaire pour l'enseignement technique alors que, de toute évidence, les jours de ce type d'institution sont comptés.

1.4 L'enseignement supérieur et l'université nouvelle

La crise de l'enseignement supérieur durant les années 1960 est analysée sous plusieurs angles dans l'historiographie. D'abord d'un point de vue démographique, on souligne le manque de places pour accueillir la clientèle étudiante de plus en plus nombreuse³⁰. La question de l'expansion universitaire qui ne se posait auparavant que pour les grands centres urbains comme Montréal ou Québec apparaît désormais comme une nécessité en région également³¹.

L'élargissement de l'accès à l'université s'était posé dans la première moitié du XXe siècle, et les universités francophones de Montréal et de Québec avaient emboîté le pas dans un premier processus de diversification des profils de formation. Non seulement les universités développent de nouvelles facultés, comme dans le domaine des sciences pures et des sciences sociales, mais aussi plusieurs grandes écoles affiliées aux universités sont créées. Ces premières percées n'élargiront cependant l'accès aux études universitaires qu'à un faible pourcentage de nouveaux étudiants, la plupart issus

²⁹ Micheline Dumont, « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-diamants*, n° 75, automne 2003, p. 43-48.

³⁰ Paul-André Linteau *et al.*, *op. cit.*, p. 338-341.

³¹ Lucia Ferretti, *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1994, p. 7-12.

de couches sociales privilégiées³². Le contexte social occidental de l'après Seconde Guerre mondiale, l'explosion démographique et le développement de nouveaux modèles universitaires en Europe et aux États-Unis font réapparaître au Québec le besoin de repenser l'accès à l'université. La ville de Sherbrooke réussit le tour de force, en 1954, de convaincre le premier ministre de créer une nouvelle université en dehors des réseaux protégés de Québec et de Montréal³³.

Du point de vue idéologique, la situation est tendue à l'aube des années 1960 particulièrement avec le débat sur le projet de création d'une université à Montréal promue par les Jésuites et la stratégie du gouvernement, pour éviter d'être impliqué directement dans une confrontation, de laisser à la Commission Parent le soin de faire le point sur la question de l'enseignement supérieur et de formuler des recommandations³⁴. C'est du moins ainsi que Martial Dassylva présente le cheminement de l'expansion universitaire, qui se traduira principalement en fin de parcours, soit à la toute fin des années 1960, par la création du réseau de l'Université du Québec. Il fait ressortir de ce processus la crise des valeurs religieuses et de la confessionnalité qui a cours, ainsi que la présence de forces de résistance, comme le plaidoyer des professeurs de l'Université de Montréal s'opposant à toute nouvelle université. Carolyne Hébert retrace pour sa part le parcours conduisant à la création du réseau de l'Université du Québec et fait état de l'important débat d'idées dans de nombreux comités qui se sont penchés sur ce projet dès le début des travaux de la

³² Pour cette période de l'histoire du développement des universités au Québec, on peut se référer à l'ouvrage de Marcel Fournier, *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1986, 240p.

³³ L'histoire des origines de l'Université de Sherbrooke est fort bien relatée dans Denis Goulet, *L'histoire de l'Université de Sherbrooke. 1954-2004*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2004, p. 25-55.

³⁴ Martial Dassylva, « L'Université du Québec, université nouvelle et nouvelles universités », *Bulletin d'histoire politique*, vol.16, n° 2, p. 233-264.

Commission Parent ³⁵. Claude Corbo, dans son anthologie *L'idée d'université*³⁶, présente quant à lui une sélection de textes qu'il qualifie de représentatifs de chacune des périodes de l'histoire de l'éducation du Québec, incluant celle qui couvre la décennie 1960.

L'historiographie plus récente met également en perspective la place occupée par le mouvement étudiant dans le débat sur l'enseignement supérieur durant les décennies 1950 et 1960³⁷. Par la force du nombre, le groupe des étudiants devient un acteur incontournable, d'autant plus que le syndicalisme étudiant prône la cogestion et la gestion participative, principes que le Rapport Parent reprend par ailleurs dans ses recommandations concernant le développement universitaire. L'année 1968 est particulièrement marquante selon Jean-Philippe Warren : alors que les étudiants se trouvent dans une impasse quant à l'accès à l'université, le gouvernement annonce en décembre, dans un climat de contestation et de forte pression, la création du réseau de l'Université du Québec.

C'est en bonne partie l'idée d'université nouvelle qui alimente le débat sur l'expansion universitaire durant les années 1960. Bien que voulant répondre aux besoins spécifiques du Québec et particulièrement pour la région montréalaise, c'est dans la foulée du contexte mondial d'expansion universitaire que s'inscrit le débat sur la nécessité de nouvelles universités au Québec³⁸. Martial Dassylva situe l'apparition

³⁵ Carolyne Hébert, *La genèse de l'Université du Québec. 1960-1969*, Mémoire de maîtrise, UQAM, 2007, 134p.

³⁶ Corbo, Claude et Marie Ouellet, *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 383p.

³⁷ Voir à ce sujet les ouvrages de Jean-Philippe Warren, *Une douce anarchie. Les années 68 au Québec*, Les éditions du Boréal, Montréal, 2008, 311p., celui de Marc Simard, *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013. Des trois braves aux carrés rouges*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2013, 313p., de même que l'ouvrage de Nicole Neatby, *Carabins ou activistes? L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997, 264p.

³⁸ Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), « Introduction », dans *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 3.

de l'idée d'université nouvelle au Québec en 1965, avec le dépôt du rapport du Comité Rocher³⁹. André Laurendeau utilise cependant cette expression dès 1959⁴⁰ en proposant que ce nouveau type d'université soit ouvert à toutes les couches de la population et non seulement à l'élite. L'idée d'université nouvelle est dans l'air partout dans le monde et fait référence à la multiplication des modèles d'institutions supérieures⁴¹, comme l'expliquent Lyse Roy et Yves Gingras. Ces derniers font ressortir également que les universités nouvelles intègrent les nouvelles écoles techniques qui, longtemps exclues du réseau universitaire, « ont également subi la force d'attraction vers le haut des universités »⁴². C'est dans ce courant que se situent les interventions de l'équipe de l'ENET tant au Comité Rocher qu'au Comité de planification de l'UQÀM. Les circonstances de l'échec de cette dernière à implanter, peu après son ouverture, un baccalauréat en technologie, s'explique par la résistance des représentants du milieu industriel à collaborer à leur mise en place, comme l'indique Lucia Ferretti dans son ouvrage « *L'Université en réseau* »⁴³.

Dans ses mémoires, Alphonse Riverin, premier président de l'Université du Québec, accorde à Roland Dugré l'initiative de répondre au « désir maintes fois répété » de la Chambre de Commerce du Québec et de plusieurs autres instances de mettre sur pied une école « d'ingénieurs technologues »⁴⁴. Dans cette veine, un ouvrage portant sur l'École de technologie supérieure écrit par Michel Bédard⁴⁵ prétend relater les faits qui ont mené à sa création. Or, cet ouvrage comporte certaines inexactitudes⁴⁶.

³⁹ Martial Dassylva, *Loc. cit.*, note infrapaginale n° 45, p. 26.

⁴⁰ André Laurendeau, *Loc. cit.*, p. 246.

⁴¹ Lyse Roy et Yves Gingras, *op. cit.*, p. 3.

⁴² *Ibid.*

⁴³ Lucia Ferretti, *op. cit.*, p. 63-66.

⁴⁴ Alphonse Riverin, *Du sillon à la gerbe*, Chicoutimi, Editions JCL, 1991, p. 167-168.

⁴⁵ Michel Bédard, *Trente ans de génie et d'audace. Éléments pour une histoire de l'ÉTS*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2005, 287p.

⁴⁶ L'auteur semble prétendre que le Comité chargé d'enquêter sur l'état de l'éducation dans le Bas-Canada en 1853 est né d'un constat d'absence de formation technique adéquate (p. 27), alors que ce comité se penche essentiellement sur l'enseignement primaire et la compétence des instituteurs et

L'auteur y affirme à propos de la Commission Tremblay que « plus de la moitié des rapports qu'elle reçoit abordent la formation technique »⁴⁷. Il s'agit de toute évidence d'une transposition erronée des commentaires sur la Commission à savoir que 140 des 260 mémoires abordent la question de l'éducation, et non de la formation technique⁴⁸. L'analyse que nous avons effectuée a d'autre part démontré que l'enseignement technique à proprement parler n'y avait été que peu abordé. Seule une dizaine de mémoires aborde ce secteur d'enseignement, et généralement de façon superficielle.

On dénote également un certain nombre d'omissions dans l'ouvrage de Michel Bédard, que nous considérons majeures dans l'historique du développement de la formation technique supérieure, d'autant plus que l'auteur prétend avoir consulté « divers fonds d'archives, d'organismes ou d'individus, associés à un titre ou à un autre à l'histoire de l'ÉTS »⁴⁹. En effet, la lecture des quelques pages de l'ouvrage portant sur la période se situant entre la publication du rapport du Comité Tremblay et la création de l'OSA, soit entre 1962 et 1971, donne l'impression qu'à l'exception des interventions de l'ingénieur Gérard Letendre, coauteur des mémoires présentés par la Chambre de Commerce de la province de Québec au Comité Tremblay et à la Commission Parent sur la création d'une école d'ingénieurs-techniciens, il ne s'est rien passé dans la promotion de la formation technique au niveau supérieur. La *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*⁵⁰, auxquels nous nous référons dans notre recherche, démontre pourtant le contraire.

institutrices. Il qualifie de Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation pour 1971, le rapport sur la création d'écoles d'ingénieurs-techniciens, alors que ce dernier constitue plutôt un Avis du Conseil supérieur publié en mars 1971 et qui constitue un des nombreux annexes du rapport annuel auquel il se réfère (p. 35).

⁴⁷ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁸ Paul-André Linteau *et al.*, *op. cit.*, p. 343.

⁴⁹ Michel Bédard, *op. cit.*, p. 24.

⁵⁰ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*.

1.5 Les situations d'échecs, les oublis et les silences de l'histoire

Les situations d'échec intéressent plusieurs domaines de recherches, dont la psychologie et la médecine, par exemple, mais n'attirent que très peu l'attention des historiens, sauf exception.. C'est du moins ce qui se dégage des principaux ouvrages de synthèse sur le sujet durant les années 1960⁵¹. En 2006, la revue *Histoire, Économie et Société*⁵², propose une série d'articles portant sur le thème de l'échec en histoire. Caroline Le Mao⁵³ et Michel Fugeac⁵⁴ en particulier, reprennent les propos de Jean Lacroix en rapport avec la recherche en histoire et mettent en perspective le sort d'un grand nombre de situations d'échec, à savoir l'oubli. La *Revue d'histoire de l'Amérique française* publie en 2013 un article de Yves Gingras et Mahdi Khelfaoui sur l'analyse d'un échec technologique⁵⁵. Enfin, un ouvrage de Marc Ferro⁵⁶ propose une typologie des « silences de l'histoire ». Son étude permet de faire une distinction entre différentes « absences » de traces concernant certains faits du passé.

⁵¹ Jean Lacroix qui est l'auteur du principal ouvrage de synthèse sur le sujet, soit *L'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1964, 119p., a également dirigé un ouvrage collectif, *Les hommes devant l'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 240p.

⁵² « Échec et magistrature », *Histoire, Économie et Société*, vol. 25, n° 3, 2006.
<<https://www.cairn.info/revue-histoire-economie-et-societe-2006-3.htm#about>>

⁵³ Caroline Le Mao, « L'échec, le temps et l'histoire : réflexions autour de la Fronde parlementaire bordelaise », *loc. cit.*, p. 311-334.

⁵⁴ Michel Fugeac, « Les magistrats et le pouvoir sous l'Ancien Régime ou le syndrome de l'échec en politique », *loc. cit.*, p. 307-310.

⁵⁵ Yves GINGRAS et Mahdi KHELFAOUI, « La centrale nucléaire Gentilly-1 : la trajectoire imprévisible d'une innovation technologique avortée », dans *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 67, no 1, 2013, p. 57-81.

⁵⁶ Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*, La Flèche, Calmann-Lévy, 1985, 254p.

CHAPITRE II

ÉMERGENCE DU RENOUVEAU DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

Durant toute la décennie 1950, le portrait de l'enseignement spécialisé au Québec est sensiblement le même que celui que l'on pouvait observer à la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'industrie de guerre avait généré la création de plusieurs écoles de formation spécialisée, et ce développement avait été financé, pour une large part, par le gouvernement fédéral. Cette augmentation d'écoles d'enseignement spécialisé se remarque cependant davantage dans le secteur des écoles de métiers que dans celui des écoles techniques⁵⁷. Le financement accordé par le gouvernement fédéral disparaît progressivement après la guerre. En conséquence, la création de nouvelles écoles d'enseignement spécialisé se fait de plus en plus rare et le développement des écoles existantes s'observe dans l'ensemble du Québec.

À ce problème de financement s'ajoute celui de la diplomation. Le taux de persévérance et de réussite, particulièrement en formation technique, est effectivement faible⁵⁸. D'abord, le bassin de clientèle admissible est limité car, malgré la loi votée par le gouvernement Godbout en 1943, obligeant la fréquentation scolaire jusqu'à l'âge de 14 ans, un pourcentage minime de garçons se rend au degré de scolarité exigé pour l'admission aux écoles techniques, soit environ 13%⁵⁹. Cet état de fait a un impact

⁵⁷ Voir à ce sujet l'annexe A.

⁵⁸ Voir l'annexe B.

⁵⁹ Environ 47 % des garçons francophones catholiques se rendent en 7^e année et à peine 13 % en 10^e année. Voir à ce sujet Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, IQRC, 1982, p. 231.

important et contribue à maintenir l'état de stagnation dans lequel se retrouvent les écoles techniques de façon beaucoup plus significative que pour les écoles de métiers, dont le bassin de clientèle demeure beaucoup plus important. Le développement industriel et technologique exige pourtant de plus en plus une main-d'œuvre qualifiée, mais les institutions de l'enseignement spécialisé, particulièrement les écoles techniques, n'arrivent pas à diplômer un nombre suffisant de candidats pour répondre à la demande.

Déjà en 1950, dans son ouvrage intitulé *Le système scolaire de la Province de Québec*⁶⁰, Louis-Philippe Audet fait remarquer qu'il n'existe aucune école normale pour former les enseignants des écoles spécialisées, et qu'en conséquence, aucune formation pédagogique et méthodologique propre à l'enseignement spécialisé n'est disponible. Cette constatation sème un doute, particulièrement sur la qualité des manuels et sur les cours par correspondance qui sont préparés par des professeurs qui, dans la plupart des cas, n'ont pas la formation requise pour l'exécution de ces tâches⁶¹. Ces observations d'Audet reviendront durant les décennies 1950 et 1960 sous la plume d'Arthur Tremblay. Ce dernier devient d'ailleurs une des figures de proue du développement du système d'enseignement au Québec et des réformes qui s'y opèrent. C'est lors de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, appelée également la Commission Tremblay, du nom du juge Thomas Tremblay qui en est le président, que lui sera offerte l'opportunité d'une première intervention significative à cet effet.

⁶⁰ Louis-Philippe Audet, *Le Système Scolaire de la Province de Québec. Tome 1. Aperçu général*, Québec, Les éditions de l'érable, 1950, 345 p.

⁶¹ *Ibid.*, p. 175-177.

2.1 La Commission Tremblay

La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, créée en 1953 par le gouvernement de l'Union nationale, est l'occasion pour les intervenants de tous les secteurs d'activités de la province de présenter des mémoires sur les problèmes auxquels ils sont confrontés. Portant essentiellement sur les problèmes liés à la fiscalité, la commission invite le plus grand nombre d'intervenants à faire part de leur situation et de leurs recommandations, afin de tracer un portrait relatif à un élément majeur de son mandat :

[...] les répercussions et les conséquences de ces empiétements (du gouvernement fédéral) dans le régime législatif et administratif de la province et dans la vie collective, familiale et individuelle de sa population⁶².

2.1.1 L'éducation et les problèmes constitutionnels

Les problèmes liés à l'enseignement prennent curieusement une large place devant cette commission. Arthur Tremblay, auteur de l'annexe 4 du rapport de la Commission, qui porte essentiellement sur les questions d'enseignement, observe qu'au-delà de 140 mémoires sur les 260 présentés à la commission abordent la question⁶³. L'enseignement spécialisé, par contre, n'est évoqué que par une faible proportion d'entre eux. Le ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse, duquel relève l'enseignement technique et professionnel, dépose un mémoire qui donne un état

⁶² Loi instituant une commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Gouvernement du Québec, vol. 1, 1956, p. VI, aliéna c.

⁶³ Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 52.

de situation des services offerts⁶⁴. Conformément aux objectifs de la commission, on y fait état du manque à gagner en vue de la construction de nouvelles écoles ou de l'agrandissement de celles qui sont existantes, de procéder à l'achat d'équipement, d'ajouter du personnel au Service de l'enseignement ou encore d'améliorer l'échelle de salaire des professeurs. Dans les faits qui y sont relatés, le représentant du ministère confirme que l'enseignement spécialisé, au Québec comme dans le reste du Canada, a connu une expansion importante de son réseau durant la Seconde Guerre mondiale, profitant d'un financement important du gouvernement fédéral. Le gouvernement de Duplessis s'est particulièrement préoccupé de collaborer au développement de ce secteur en le confiant au nouveau ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse qu'il crée en 1946. Cependant, comme on le sait, les subventions d'Ottawa diminuent sensiblement au début des années 1950 et mettent un frein à cette expansion, indique le mémoire du ministère.

On est à même de constater, par la simple lecture de la liste des mémoires présentés à la commission, et par la provenance des différents témoins et experts aux audiences⁶⁵, que les représentants des autres instances de l'enseignement spécialisé ne font aucune intervention à la Commission, comme si le mémoire du ministère suffisait et faisait autorité. Contrairement aux écoles de l'enseignement spécialisé, plusieurs écoles des autres secteurs de l'enseignement, au primaire comme à l'université, en passant par les collèges classiques, déposent un mémoire, incluant souvent une analyse de situation détaillée de la situation ainsi que des recommandations. Ainsi, par la force du nombre, ils réussissent à provoquer les impacts souhaités, c'est-à-dire, dans un premier temps, sensibiliser la Commission aux conséquences des problèmes fiscaux

⁶⁴ *Mémoire du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, 2 volumes, Bibliothèque, Assemblée nationale du Québec, avril 1954, notice 735771 : http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=52531

⁶⁵ La liste des mémoires et des experts entendus par la Commission apparaît au Tome 4 du Rapport, p. 411 à 424.

sur l'éducation, et amener, dans un deuxième temps, les commissaires à recommander que le gouvernement pousse plus loin l'analyse dans ce secteur d'activité par une commission d'enquête consacrée spécifiquement au système d'enseignement.

La formation spécialisée n'est abordée, dans les faits, que dans neuf mémoires, en plus de celui du ministère du Bien-Être social et de la Jeunesse⁶⁶, et généralement de façon sommaire. La Commission scolaire d'Arvida par exemple, qui crée à même son organisation une école technique pour sa région, souligne la collaboration du gouvernement pour que le statut de technicien soit reconnu à ses diplômés. L'Association de la Jeunesse canadienne-française recommande l'augmentation des salaires des professeurs, des bourses d'études, et du nombre d'écoles techniques dans la province. La Société Saint-Jean-Baptiste de Montréal dans sa proposition de créer un département d'éducation nationale, recommande qu'on mette sur pied un Conseil de l'enseignement technique.

La Commission Tremblay, malgré la quantité de mémoires qui abordent le système d'enseignement, constate qu'elle manque d'informations pour formuler des recommandations adéquates à son sujet :

[...] conformément à notre mandat, nous tâchons...de prendre du problème de l'enseignement la vue d'ensemble nécessaire à l'évaluation globale des besoins financiers des prochaines années... Si compréhensifs que soient plusieurs des mémoires...ils ne donnent pas cette vue d'ensemble. Nous avons donc dû [...] confier à un spécialiste le soin de les compléter⁶⁷.

⁶⁶ Il s'agit des mémoires présentés par le séminaire Saint-Charles Borromée, l'école des Beaux-Arts, les Anciens de Laval, l'Association des parents catholiques de Ville-Mont-Royal, de l'Ouest commercial et industriel, de la Commission des écoles catholiques d'Arvida, de l'Association de la Jeunesse canadienne-française et de la SSJB de Montréal.

⁶⁷ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, vol. 3, Tome 1, 1956, p.145.

La commission d'enquête commande donc à Arthur Tremblay une étude supplémentaire dans laquelle on retrouve les bases de ses recommandations concernant « le problème et les besoins » de l'enseignement technique, au milieu des années 1950.

2.1.2 L'annexe 4 du Rapport de la Commission Tremblay

Des 407 pages de sa « Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec »⁶⁸, Arthur Tremblay consacre 34 pages à l'enseignement professionnel, dont dix contiennent essentiellement des tableaux sur les statistiques et prévisions de clientèle. En effet, étant donnés les objectifs de la commission, orientés surtout vers les problèmes liés à la fiscalité, les besoins en financement prennent une large part de cette étude, ne laissant que peu de place à l'analyse des autres aspects de l'enseignement spécialisé. Néanmoins, il aborde l'interdépendance de la formation générale et de la formation professionnelle⁶⁹, indiquant que les exigences des cours enseignés dans les écoles de métiers ou dans les écoles techniques doivent être compatibles avec la formation générale acquise par les candidats, ce qui ne semble pas être la réalité observée. Il considère primordial de faire un inventaire systématique des besoins réels en formation professionnelle en rapport à la situation économique québécoise, avant de procéder à la multiplication des écoles que semble exiger l'augmentation de clientèle prévue. Il préconise la création d'un organisme provincial de recherche, sur une base permanente, dont le rôle serait « de faire le joint entre la situation de notre économie...et la nécessité de fondations

⁶⁸ Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*, Rapport de la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels, annexe 4, Québec, 1956, p. 239.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 240.

nouvelles, de façon que ces fondations soient du type et du niveau requis par l'avenir de notre société »⁷⁰.

Tremblay dresse un portrait global des enseignants de l'enseignement spécialisé : outre les professeurs donnant des cours du soir ou à la leçon, « les écoles professionnelles emploient 950 professeurs à plein temps »⁷¹. Plusieurs d'entre eux sont recrutés directement de l'industrie et s'improvisent professeurs du jour au lendemain. Il juge la situation alarmante. Jean-Pierre Charland constate les mêmes faits; résumant une étude effectuée en 1961 par l'Université de Sherbrooke, il fait ressortir que 20% des professeurs de l'enseignement spécialisé n'ont aucune formation technique, que « 72% des professeurs n'ont pas une formation supérieure à une 11^e année et près de la moitié n'a même pas fait plus que la 9^e année ».⁷² Cette situation, poursuit-il, génère un climat d'insatisfaction généralisé.

Un autre aspect soulevé par Tremblay dans son étude est l'absence de données sur les conditions de travail du personnel enseignant et en particulier sur les salaires. Les conditions observées dans les autres secteurs d'enseignement laissent à penser qu'elles n'étaient pas plus reluisantes en enseignement spécialisé. Il aborde finalement ce qui lui semble être une nécessité pour le redressement de la qualité de l'enseignement :

Il est un point cependant que nous croyons opportun de souligner : il n'existe pas d'institution de formation pour les professeurs de l'enseignement spécialisé... les exigences pédagogiques propres (à cet enseignement) exigeraient [...] la création d'une école normale technique⁷³.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 272.

⁷¹ *Ibid.*, p. 246.

⁷² Jean-Pierre Charland, *op. cit.*, p. 284.

⁷³ Arthur Tremblay, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la Province de Québec*, Rapport de la Commission d'enquête sur les problèmes constitutionnels, annexe 4, Québec, 1956, p. 247.

La Commission reprend sans réserve dans son rapport final la recommandation de la création d'une école normale technique pour les motifs suggérés par Arthur Tremblay dans son étude⁷⁴. Il faudra cependant attendre le changement politique de 1960 avec l'arrivée au pouvoir du Parti libéral pour que cette recommandation soit enfin mise à exécution par le gouvernement, car Duplessis n'y donnera suite en aucune façon⁷⁵.

2.1.3 Le renouvellement de l'enseignement technique

À partir de 1956, les revendications et les remises en question du système d'enseignement à travers la province, tant dans le secteur de l'enseignement primaire que dans celui de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement spécialisé, provoquent tout de même certains changements. Vers la fin de la décennie 1950 entre autres, certaines écoles normales commencent à offrir une formation en enseignement spécialisé, le soir et les fins de semaine. Dès 1957, l'Université de Sherbrooke offre un certificat en enseignement spécialisé⁷⁶, puis crée un Baccalauréat en enseignement technique au début des années 1960.

⁷⁴ *Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels*, Québec, vol. 3, Tomes 1, 1956, p.201.

⁷⁵ Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 64-66.

⁷⁶ Université de Sherbrooke *Annuaire 1957-58*. <<https://www.usherbrooke.ca/programmes/ref/annuaire/versions-pdf-1954-1960/>>

2.2 Le Comité Tremblay

Le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, communément appelé le Comité Tremblay, du nom de son président Arthur Tremblay, a essentiellement pour mandat de procéder à une étude approfondie de la situation de l'enseignement spécialisé dans l'ensemble du Québec. Plus de 172 mémoires y sont présentés. Le Comité dépose les deux premiers tomes de son rapport à la fin de 1962. Le projet d'un troisième tome concernant le personnel, les étudiants, la formation des adultes et la formation professionnelle féminine est toujours sur la table de travail, mais ne sera jamais finalisé. Nous y reviendrons. Il apparaît opportun, à ce stade-ci, de retracer le parcours d'Arthur Tremblay depuis la fin des travaux de la Commission Tremblay en 1956, jusqu'à la création du comité d'étude et de la Commission Parent.

Devenant, par son implication à la Commission Tremblay une figure dominante du débat sur la réforme du système d'enseignement, le spécialiste en sciences de l'éducation formé entre autres à Harvard⁷⁷, qui fut professeur puis directeur adjoint de l'école de pédagogie de l'Université Laval, est appelé à intervenir à plusieurs reprises, notamment lors de la Conférence annuelle de l'Institut canadien des affaires publiques en 1956, et à la conférence de la Société Saint-Jean-Baptiste (SSJB) sur l'enseignement au Québec en février 1958. À travers l'ensemble des débats de la fin des années 1950, Tremblay défend l'idée d'une organisation de l'enseignement centralisée, appelée à coordonner tous les services du primaire à l'université, en passant par l'enseignement technique et professionnel. Sans la nommer expressément, il évoque la création d'un ministère de l'Éducation.

⁷⁷ Après avoir obtenu sa maîtrise en sciences sociales à l'Université Laval, où il subit l'influence du P. Georges-Henri Lévesque, c'est une maîtrise en sciences de l'éducation qu'il va décrocher à Harvard, grâce à une bourse d'études du gouvernement québécois. Il fait par la suite d'autres séjours d'études, entre autres à Paris.

Le Parti libéral prend le pouvoir en 1960 et Paul Gérin-Lajoie devient ministre de la Jeunesse (le ministère du Bien-Être-social et de la Jeunesse est scindé en deux ministères distincts depuis janvier 1959). Il nomme Arthur Tremblay « conseiller principal » du ministre. Dans ses mémoires⁷⁸, Gérin-Lajoie explique son choix : considérant Tremblay comme son compagnon d'armes durant les années 1950 dans les différents débats sur l'enseignement, il veut le voir se consacrer entièrement à la réforme du système d'éducation et à sa mise en œuvre.

2.2.1 Situation des enseignants au début des années 1960

Une fois en fonction, un des premiers dossiers auquel Tremblay s'attaque est donc celui de l'enseignement spécialisé. Dans l'introduction du Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, il indique la nécessité de revoir le fonctionnement de l'enseignement spécialisé qui, « organisé en marge de l'ensemble du système scolaire, ne semblait encore soulever aucun problème spécial jusqu'en 1959-60, alors qu'il devint l'objet de critiques particulièrement sévères »⁷⁹. Cette affirmation paraît curieuse sous la plume de Tremblay, lui qui en 1955, posait un diagnostic déjà sévère sur l'enseignement spécialisé. C'est dès janvier 1961 que le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel est mis sur pied⁸⁰. Sans attendre la fin des travaux de ce comité, un projet de règlement sur le système de classement et l'échelle salariale des professeurs de l'enseignement spécialisé est

⁷⁸ Paul Gérin-Lajoie, *Combats d'un révolutionnaire tranquille : propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, p.197-199.

⁷⁹ *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, Québec, 1962, p. XVI.

⁸⁰ Le texte de l'arrêté en Conseil numéro 60, daté du 10 janvier 1961, fait partie du rapport du Comité Tremblay, Tome I, p. V et VI.

proposé au ministre dès juillet 1961, projet qui est par la suite intégré aux recommandations du Comité⁸¹.

Il ressort en effet de l'analyse du système de classement en vigueur jusque-là que les salaires en enseignement spécialisé sont déterminés par une panoplie de considérations reliées à la formation de l'enseignant, à l'expérience industrielle et à la reconnaissance d'équivalences, d'une complexité qui apparaît difficile à décortiquer, selon l'analyse qu'en fait le Comité. De plus, l'échelle salariale des professeurs de l'enseignement spécialisé se révèle inférieure à celle des enseignants des commissions scolaires, alors que cette échelle de salaire avait été identifiée comme cause de la difficulté de recrutement et de persévérance chez les enseignants par la Commission Tremblay dès 1955. Ce problème ne semble toujours pas résolu de façon satisfaisante au début des années 1960.

Le Comité s'inquiète également du mode de perfectionnement en vigueur chez les professeurs de l'enseignement spécialisé, qui vise davantage à améliorer leur classification et, par le fait même, leur salaire, que leurs compétences réelles :

Ce barème incite les professeurs à poursuivre des études [...] non dans le but d'acquérir des connaissances additionnelles [...], mais plutôt pour obtenir des points qui se traduiront par des augmentations de salaire [...] il en est résulté que des cours de durées et de qualités variables sont parfois évalués suivant des rapports inverses. Cela a donné lieu à ce que les professeurs appellent des injustices⁸².

Le Comité évoque dans son rapport l'effet positif de la nouvelle échelle salariale proposée : « Beaucoup de professeurs qui nous avaient exprimé leur intention de s'orienter dans une autre voie sont demeurés [...] Les directeurs d'institutions nous ont aussi affirmé que...le recrutement de professeurs qualifiés a été beaucoup plus facile [...]»⁸³.

⁸¹ *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome II, Québec, 1962, p. 271-319.

⁸² *Ibid.*, p. 279.

⁸³ *Ibid.*, Tome I, p. XVII.

2.2.2 Un changement de culture

Parmi les autres irritants soulevés dans les mémoires soumis au Comité, on note l'absence de lien entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé⁸⁴, ce qui crée une difficulté dans l'élaboration des programmes et dans la détermination des préalables à l'admission dans les différents cours de l'enseignement spécialisé. Ce problème avait également été souligné dans l'annexe 4 de la Commission Tremblay. L'absence de lien est également vraie avec le monde de l'industrie : « ...Il n'existe également aucun lien organique entre l'enseignement spécialisé et le monde du travail. L'élaboration des programmes d'études se déroule uniquement dans le monde fermé des institutions d'enseignement spécialisé, sans communication avec le monde extérieur »⁸⁵. Dans leur mémoire, les directeurs de l'enseignement technique confirment l'isolement des différents établissements, les qualifiant de « vases clos »⁸⁶.

Pour l'objet d'étude qui nous intéresse, le rapport du Comité établit les règles suivantes quant à la qualification des professeurs : le choix du personnel doit se faire en fonction du besoin réel dans l'enseignement concerné, les professeurs doivent être formés préalablement à leur entrée en fonction et doivent être soumis par la suite à un processus de formation permanente⁸⁷. Le rapport ajoute que pour ce type d'enseignement, il y a nécessité d'une expérience industrielle préalable de trois ans pour tous les candidats.

⁸⁴ *Ibid.*, Tome I, p. 14.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, Tome II, p. 155.

⁸⁷ *Ibid.*, Tome II, p. 283.

2.2.3 Une école normale technique

Dans la foulée des commentaires de Louis-Philippe Audet en 1950 et des recommandations de l'annexe 4 du rapport de la Commission Tremblay, le comité réitère la proposition de créer une école normale technique, seule façon d'offrir la formation souhaitée⁸⁸. L'école doit dans un premier temps assurer un perfectionnement continu pour les professeurs en exercice afin de « maintenir la qualification au niveau des progrès de la technique »⁸⁹. Le développement d'une formation plus poussée de tous les nouveaux enseignants préalablement à l'entrée en fonction est la seconde priorité. Pour le Comité, les effets d'un tel projet devraient en principe corriger plusieurs problèmes liés à l'enseignement technique : on souhaite stabiliser le personnel en place par de meilleures conditions salariales et un perfectionnement adéquat, mais surtout attirer un nombre important de candidatures de meilleur calibre. De plus, l'amélioration de la qualité d'enseignement devrait contribuer à augmenter la clientèle étudiante, sa persévérance, voire son taux de diplomation.

2.2.4 Intégration du rapport du Comité Tremblay aux travaux de la Commission Parent

Les deux premiers tomes du rapport du Comité Tremblay sont donc finalisés et remis en décembre 1962 et Tremblay demande une prolongation du mandat du comité afin de compléter l'analyse concernant le personnel, les étudiants, la formation des adultes et la formation professionnelle féminine. Cette prolongation ne sera pas accordée et le troisième tome ne paraîtra jamais. La Commission Parent, qui amorce ses activités en mai 1961, est mise en place alors que le Comité Tremblay vient à peine de commencer ses travaux. De plus, l'article 5 de la loi constituant la Commission

⁸⁸ *Ibid.*, p. 287.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 289.

Parent stipule que le Comité Tremblay à l'instar du Comité d'étude sur l'enseignement agricole et agronomique doit mettre à la disposition de la Commission l'ensemble de sa documentation et de ses recommandations. Cette situation avait soulevé la question de la dépendance de ces comités de travail à la Commission Parent, provoquant le commentaire suivant d'un commissaire lors d'une des premières séances de travail à l'automne 1961 :

[...] les comités d'étude ne sont pas des sous-comités de la commission royale. Ils sont autonomes et il n'y a pas nécessité qu'il y ait accord entre leurs rapports et celui de la commission [...] c'est au gouvernement de juger s'il peut donner suite à telle ou telle recommandation du rapport d'un comité sans attendre le rapport de la commission royale⁹⁰.

Ainsi, le Comité Tremblay a pu poursuivre ses travaux et, avant même le dépôt des rapports de la Commission Parent, on assiste à la mise en place d'un certain nombre de mesures, dont, de façon particulièrement expéditive, la création de l'École normale de l'enseignement technique.

Arthur Tremblay, tout en dirigeant les travaux de son comité, était par ailleurs nommé commissaire à la Commission Parent avec un statut un peu particulier. Étant à l'emploi du ministère de la Jeunesse et proche conseiller de Gérin-Lajoie, il pouvait en être membre, mais sans droit de vote. Malgré l'éventuelle disparition de son comité d'étude, il a pu ainsi faire progresser ses recommandations concernant l'enseignement technique et professionnel. L'expertise qu'il a d'ailleurs développée depuis plusieurs années sur les différents projets de réformes envisagées lui permet d'exercer une influence certaine à la Commission. Alphonse Riverin, qui allait devenir le premier président de l'Université du Québec, raconte dans son autobiographie, une de ses rencontres avec Arthur Tremblay vers 1964, durant laquelle ce dernier parle de

⁹⁰ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, procès-verbal, séance du 29 novembre 1961, p. 139, cité dans : Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 170.

l'organisation d'écoles polyvalentes, de collèges d'enseignement général et professionnel qui remplaceraient les collèges classiques et les écoles techniques, etc. L'impression que laissa cette rencontre à Riverin fut, selon lui, que le Rapport Parent était en fait le Rapport Arthur Tremblay⁹¹.

2.3 La Commission Parent, l'enseignement technique supérieur et l'ENET

Document fondateur des réformes des années 1960 en éducation, le Rapport Parent propose plusieurs modifications à l'espace organisationnel de la formation spécialisée : il recommande que l'enseignement des métiers soit désormais sous la responsabilité des institutions d'enseignement secondaire et que la formation des techniciens se fasse dans des institutions postsecondaires qu'il appelle « instituts », les futurs Cégeps, qui doivent offrir à la fois un enseignement général préuniversitaire et une formation professionnelle technique. Reconnaissant l'impact de la technologie sur le développement industriel et social du Québec, le Rapport recommande l'intégration d'une certaine culture technologique dès le cours secondaire, ainsi que la mise en place d'une formation technique plus avancée, dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Plusieurs mémoires ont, d'autre part, alimenté par différentes recommandations les énoncés du Rapport à propos de la formation technique au niveau supérieur. À la lecture de ces différents mémoires⁹², il est aisé de constater que les commissaires ont tenté de synthétiser l'ensemble des recommandations en un seul projet, que l'on retrouve à deux reprises dans le rapport. Une des recommandations apparaît au chapitre des structures proposées :

⁹¹ Alphonse Riverin, *Du sillon à la gerbe*, Chicoutimi, Editions JCL, 1991, p. 112.

⁹² Nous faisons référence en particulier aux mémoires de la Chambre de Commerce de la Province de Québec, de l'Association des manufacturiers canadiens, de l'École Polytechnique de Montréal et de l'Association des professeurs de l'Université de Montréal.

Nous pensons que l'école normale supérieure technique, créée récemment dans notre province, pourrait devenir partie intégrante d'un Centre universitaire de sciences appliquées; on pourrait rattacher également à ce centre universitaire les enseignements techniques du niveau de la 14^e année [...] ⁹³.

Au chapitre de l'enseignement supérieur, le Rapport contient, dans un énoncé assez général, une énumération de types de techniciens supérieurs suggérés dans les différents mémoires, et que l'université se devrait de former pour l'industrie, pour les services publics, pour l'administration, etc. Il met cependant en perspective un type particulier de technicien supérieur, l'ingénieur-technicien, suggéré par la Chambre de Commerce de la Province de Québec. La recommandation concernant la formation de ces différents techniciens supérieurs est claire : « Nous recommandons que cet enseignement soit, tout comme celui de l'École normale supérieure technique, rattaché à un centre universitaire de sciences appliquées » ⁹⁴.

Il est surprenant de constater que l'ENET, nommée à deux reprises dans le Rapport Parent, ne soit l'objet d'aucun des mémoires soumis aux audiences de la Commission. De plus, elle vient à peine d'ouvrir ses portes au moment de la publication de cette deuxième tranche du Rapport à l'automne 1964. Les archives de l'école nous informent cependant qu'en janvier 1964, deux membres de son comité d'organisation, Roger Langlois, qui en est le président, et Jean-Marie Joly, sont invités à rencontrer les membres de la Commission Parent afin de leur présenter le projet de la nouvelle école normale ⁹⁵. À la suite de cette rencontre, ils affirmeront au comité que les commissaires furent « favorablement impressionnés » par le projet, ce qui peut expliquer, du moins

⁹³ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, Tome 2, Québec, 1964, n° 185, p. 85.

⁹⁴ *Ibid.*, n° 344 et 345, p. 255-256. Il est curieux de constater que le qualificatif « supérieure » soit accordé à l'ENET. Le nom définitif n'était peut-être pas officialisé au moment où le texte du Rapport Parent est rédigé.

⁹⁵ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Fonds d'archives de l'école normale de l'enseignement technique*, Comité d'organisation de l'ENET, 4P-164/1.

partiellement, les recommandations qu'ils formulent quant à l'intégration de l'ENET à l'intérieur du projet de centre universitaire de sciences appliquées. C'est dans cette perspective que le prochain chapitre lève le voile sur cette institution pratiquement inconnue, mais considérée d'entrée de jeu par la Commission Parent comme partie prenante du développement de l'enseignement technique supérieur au Québec, si l'on se fie aux deux recommandations qu'elle énonce à cet effet.

CHAPITRE III

L'ÉCOLE NORMALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

L'ouverture de l'École normale de l'enseignement technique en octobre 1964 est le résultat d'un peu plus d'une année de travail, de réflexion et de planification d'un comité créé à cette fin. De septembre 1963 à septembre 1964, ce comité procède prioritairement à un élagage dans la formation existante en enseignement technique, provoquant graduellement la disparition de la plupart des programmes de formation, tant dans les cours par correspondance que dans les programmes offerts dans les écoles normales. Le développement d'une nouvelle approche de la formation à l'enseignement technique s'organise désormais dans la voie tracée par les recommandations du Comité Tremblay.

3.1 Le comité d'organisation

La mise en place de l'ENET se fait dans un climat d'innovation. On l'anticipe comme une institution de niveau universitaire pour la formation des maîtres de l'enseignement technique, de même que pour le développement de profils permettant la formation de « super techniciens », selon l'expression de celui qui en deviendra le directeur, Roger P. Langlois.

Au début de 1963, Arthur Tremblay tout en demeurant conseiller auprès du ministre, devient directeur du Bureau « de la recherche et de la planification »⁹⁶ du ministère de la Jeunesse. C'est à cette époque qu'il crée, dans la foulée des recommandations du comité d'étude qu'il a présidé, le comité d'organisation de l'École normale de l'enseignement technique. Les procès-verbaux⁹⁷ des rencontres de ce comité permettent de retracer les principales étapes de la mise sur pied du futur établissement.

3.1.1 La formation du comité d'organisation

Arthur Tremblay choisit pour présider le comité d'organisation un ingénieur, professeur à l'École Polytechnique de Montréal et prêté au gouvernement, Roger P. Langlois. Ce dernier devient quelque mois plus tard le directeur de l'ENET et un acteur influent des réformes de la formation des maîtres et de la formation technique.

Un examen sommaire de la provenance des autres membres du comité d'organisation met en perspective des choix qui sont révélateurs des intentions de Tremblay. On remarque d'abord la provenance d'un seul expert en pédagogie et en formation des maîtres. Il s'agit de Jean-Marie Joly, qui est directeur du département de pédagogie à l'Université Laval. La situation est singulière, car aucun membre du comité ne provient des écoles normales qui, en principe, ont l'expertise en formation des maîtres. Dans la foulée du rapport du Comité Tremblay qui souligne la difficulté des maîtres formés pour l'enseignement général dans les écoles normales à « s'adapter

⁹⁶ James Iain Gow, *Histoire de l'administration publique québécoise, 1967-1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Toronto, Institut d'administration publique du Canada, 1986, p. 317.

⁹⁷ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Fonds d'archives de l'école normale de l'enseignement technique*, 4P-164/1 et 2.

à l'enseignement professionnel... »⁹⁸, on privilégie une ressource du milieu universitaire. Les autres membres du comité d'organisation sont des gestionnaires d'institutions du réseau de l'enseignement technique dont deux sont également impliqués dans des associations professionnelles, soit pour les professeurs, soit pour les techniciens. Ainsi, les principaux milieux intéressés par le développement de la formation à l'enseignement technique sont présents. Curieusement, le milieu de l'industrie, dont la mise à contribution est pourtant fondamentale dans le rapport du Comité Tremblay, ne siège pas au comité d'organisation.

La première rencontre se tient le 10 septembre 1963. Arthur Tremblay, qui la préside, fait état du mandat du comité sous quatre aspects. La première tâche qu'il propose est de s'attaquer au perfectionnement des professeurs de l'enseignement technique et professionnel en exercice, en proposant de nouvelles orientations. Le comité doit également établir un premier programme de formation pour les futurs professeurs. Il doit assurer le recrutement des professeurs de l'ENET en prévision d'une ouverture au plus tard en septembre 1964, et finalement « entamer des procédures de liaison étroite entre l'ENET et les universités ou toute autre spécialisation concernée »⁹⁹.

Les trois premiers éléments du mandat sont explicites. Le quatrième et dernier mandat, quant à lui, propose l'exploration de nouvelles avenues. Une liaison étroite avec les universités plutôt qu'avec le réseau des écoles normales laisse miroiter un statut particulier pour la nouvelle institution. De plus, l'expression « toute autre spécialisation concernée » est large. L'ENET est une première au Canada¹⁰⁰ et les collaborations recherchées débordent rapidement du cadre québécois et même canadien. En effet ce

⁹⁸ Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, *Rapport du Comité Tremblay*, Tome I, Québec, 1962, p. 248.

⁹⁹ Archives UQÀM, *ibid.*, réunion du 10 septembre 1963, Extrait du mémo d'A. Tremblay au ministre, le 17 mai 1963, 4P-164/1.

¹⁰⁰ *Rapport annuel 1967-68*, Ministère de l'Éducation, p. 58.

genre de formation n'existant dans aucune des autres provinces¹⁰¹, on se tourne également vers les États-Unis et l'Europe pour repérer des institutions avec lesquelles une collaboration est possible.

Les premiers travaux du comité d'organisation portent principalement sur le modèle d'institution souhaité. Langlois, confirmé à la présidence du comité dès la première rencontre, demande aux membres de s'approprier les recommandations concernant l'école contenues dans le rapport du Comité Tremblay, document qui d'ailleurs, demeurera tout au long du mandat, la référence privilégiée.

3.1.2 Le statut de l'école

Dès le début des discussions, le statut universitaire de la nouvelle institution fait unanimité pour le comité d'organisation¹⁰². Il propose que le diplôme de l'ENET soit de niveau universitaire, car la scolarité des étudiants qui la fréquentent le justifie. En effet, ces derniers sont diplômés des différents instituts de technologies québécois et ont donc 13 et même 14 années de scolarité reconnues. On veut également, dans cette perspective, faciliter la poursuite d'études universitaires plus avancées pour les étudiants qui le souhaitent et qui, évidemment, en ont la capacité.

Le compte-rendu d'une rencontre du président Roger P. Langlois avec Arthur Tremblay nous révèle que ce dernier préfère que l'ENET s'insère dans la « structure actuelle de l'enseignement »¹⁰³, à savoir qu'elle soit une école normale régulière, mais

¹⁰¹ Archives UQÀM, *ibid.*, réunion du mercredi 2 octobre 1963, 4P-164/1. De retour d'un symposium de l'Association canadienne de l'éducation, des délégués du comité rapportent que, dans les autres provinces, les gouvernements s'opposent au financement d'écoles normales d'enseignement technique. Seules des initiatives plutôt timides de certaines universités sont faites en Colombie-Britannique, en Alberta et au Nouveau-Brunswick.

¹⁰² Archives UQÀM, *ibid.*, réunion du 2 octobre 1963, 4P-164/1.

¹⁰³ Archives UQÀM, *ibid.*, réunion du mercredi 13 novembre 1963, 4P-164/1.

consacrée à la formation à l'enseignement technique et professionnel. Ce revirement provoque l'étonnement du comité qui demande à Langlois d'avoir l'opinion du ministre sur le statut éventuel de l'école. Aucune trace de cette entrevue ne semble exister, mais, par la suite, le comité décide de recommander qu'elle soit « une corporation privée et qu'une loi spéciale soit promulguée à cet effet »¹⁰⁴. Par la suite, Arthur Tremblay rencontre le comité et l'informe que « la création de l'ENET avec un statut de corporation retarderait sa mise en marche »¹⁰⁵ et qu'il est plus simple de s'en tenir au statut d'école normale régulière.

Malgré cet empêchement de devenir une école normale « supérieure », l'ENET, dans les intentions du comité d'organisation, doit faire cavalier seul, en parallèle du réseau des écoles normales, et tisser davantage de liens avec des partenaires comme l'École Polytechnique de Montréal pour les contenus de ses programmes ou encore l'École des Hautes Études Commerciales pour le perfectionnement des cadres de l'enseignement technique¹⁰⁶. Même si elle est identifiée, à l'occasion, comme une école normale supérieure¹⁰⁷, ce statut ne lui sera jamais reconnu officiellement.

Le comité d'organisation souhaite que la mise en marche des différents mandats de l'école se fasse rapidement et, en conséquence, entame dès janvier 1964, le processus de nomination du directeur de l'école. La recommandation faite au ministre est de retenir la candidature de Roger P. Langlois. Quelques semaines plus tard, ce dernier est effectivement nommé directeur et, tout en présidant le comité d'organisation, se consacre à la mise en place concrète de l'école.

¹⁰⁴ Archives UQÀM, *ibid.*, réunions des dimanche et lundi 15 et 16 décembre 1963, 4P-164/1.

¹⁰⁵ Archives UQÀM, *ibid.*, réunion du mercredi 18 décembre 1963, 4P-164/1.

¹⁰⁶ Archives UQÀM, *ibid.*, Procès-verbal du conseil pédagogique du 26 février 1965, 4P-166/1.

¹⁰⁷ Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport Parent*, Tome 2, Québec, 1964, p. 85 et 256.

3.2 L'organisation de l'école

L'analyse des procès-verbaux et de la correspondance entre Arthur Tremblay et Roger P. Langlois fait ressortir qu'un plan de match est élaboré avant même le début des travaux du comité d'organisation. En effet, dès octobre 1963, Langlois écrit à Arthur Tremblay qu'il souhaite que l'ENET soit située à Montréal, près de l'Institut de Technologie Laval (aujourd'hui Cégep Ahuntsic) et de l'Institut des arts graphiques dans le cadre du « projet conçu pour ce site... »¹⁰⁸. Ce projet consiste en un campus d'enseignement technique, incluant des espaces pour faciliter une certaine vie communautaire pour l'ensemble des étudiants qui le fréquentent. Langlois met également en perspective le carrefour qu'est Montréal tant sur le plan des institutions d'enseignement que des entreprises : on y retrouve trois universités, 11 Instituts du ministère de la Jeunesse dans le domaine de la technologie, et l'industrie y est diversifiée.

Une fois le statut et la localisation de l'école déterminés, le directeur Langlois et le comité d'organisation s'attaquent rapidement aux quatre mandats qui leur sont confiés par le ministère de la Jeunesse, car la date butoir pour l'ouverture de l'école est toujours fixée à septembre 1964.

3.2.1 Le perfectionnement des professeurs « actuels »

Le premier mandat du comité d'organisation est « d'orienter et de coordonner » le perfectionnement des professeurs en exercice. Langlois propose qu'on fasse un inventaire complet des différentes formes de perfectionnement : cours offerts par les universités ou par les écoles normales, cours par correspondance, etc. Un élagage entrepris avant même la création du comité d'organisation, entre autres dans les cours

¹⁰⁸ Archives UQÀM, *ibid.*, lettre de Roger P. Langlois à Arthur Tremblay, 4 octobre 1963, 4P-164/1.

par correspondance, confirme l'urgence de mettre fin à certaines pratiques. En effet, l'offre de service apparaît comme un libre marché où se côtoient des cours d'inégales valeurs.

La décision du comité de ne plus reconnaître, tant aux fins de la classification que des échelles salariales, la presque totalité des cours de perfectionnement, n'est pas sans soulever l'inquiétude des professeurs qui, en région, peuvent difficilement se déplacer sur de longues distances pour suivre des cours, comme l'indique la correspondance provenant des professeurs de régions éloignées¹⁰⁹. L'annonce de sessions de perfectionnement organisées en région par l'ENET semble résoudre le problème.

Dans ce processus de changement des pratiques de formation et de perfectionnement, la fermeture à l'Université de Sherbrooke du baccalauréat en enseignement technique (B.E.T.) est significative du tournant proposé par le comité d'organisation. L'Université de Sherbrooke, fondée en 1954, offre en effet une formation aux professeurs de l'enseignement spécialisé depuis 1956¹¹⁰, dont le baccalauréat en enseignement technique depuis 1960. Malgré le mémoire que l'Université dépose au Comité Tremblay afin de promouvoir ce programme, le rapport de ce dernier est formel : il n'existe pas au Québec de formation des maîtres vraiment adaptée à l'enseignement technique. En janvier 1964, le doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Sherbrooke, Pierre H. Ruel, fait savoir qu'il est disposé à abandonner le B.E.T., mais à la condition que l'ENET reconnaisse le

¹⁰⁹ Archives UQÀM, *ibid.*, Correspondance 1963-1969, 4P-100/1.

¹¹⁰ Les annuaires de l'Université de Sherbrooke nous renseignent sur les différents programmes offerts pour l'enseignement technique : <https://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Annuaire/1954-1959/57_Annuaire_General_-_Troisieme_Anee_Academique.pdf>, p. 28.

diplôme de Sherbrooke, et assume la scolarisation des étudiants en cours de formation¹¹¹. Le comité d'organisation refuse de s'y engager.

Les échanges étant infructueux, une rencontre se tient au bureau d'Arthur Tremblay, où Langlois, un représentant de l'Université de Sherbrooke et un représentant du Service de l'enseignement supérieur sont présents. Tremblay se montre finalement réticent à fermer le programme de Sherbrooke pour plusieurs raisons, particulièrement à cause de l'urgence de former le plus grand nombre possible de nouveaux enseignants, et ce, à court terme. Sa stratégie privilégie tout de même le programme élaboré par l'ENET : il propose que le B.E.T. se poursuive à Sherbrooke, mais avec le programme établi par l'ENET. Pour Tremblay, il s'agit d'un premier pas dans le mandat de créer des ponts avec les universités¹¹². N'arrivant pas à une entente, le ministre Paul-Gérin-Lajoie tranche : Sherbrooke finalisera la formation de ses étudiants en collaboration avec l'ENET et y garantit l'admission de ces derniers, si nécessaire¹¹³.

L'ENET devient donc dès son ouverture le guichet unique de formation et de perfectionnement de l'enseignement technique. La formation d'agents de perfectionnement pour les régions s'organise dès l'automne 1964 et, à l'été 1965, des sessions de perfectionnement données par une trentaine de professeurs sont offertes dans l'ensemble du Québec.

¹¹¹ Archives UQÀM, *ibid.*, Comité d'organisation de l'école normale de l'enseignement technique, procès-verbal des rencontres du 3 et 20 janvier 1964, 4P-164/1.

¹¹² Archives UQÀM, *ibid.*, Comité d'organisation de l'école normale de l'enseignement technique, procès-verbal de la rencontre du 3 février 1964, 4P-164/1.

¹¹³ Archives UQÀM, *ibid.*, Comité d'organisation de l'école normale de l'enseignement technique, procès-verbal de la rencontre du 10 avril 1964, 4P-164/1.

3.2.2 La production des programmes

Pour la préparation des programmes provisoires, le comité fait appel à des professeurs du réseau de l'enseignement technique. Langlois interpelle les directions des écoles de l'enseignement spécialisé au sujet du recrutement de volontaires. Quatre sessions de travail sont organisées au printemps 1964, supervisées par des spécialistes choisis par le comité d'organisation, ce qui permet l'élaboration de ces programmes et même l'organisation des différents services comme l'admission, l'organisation des laboratoires ou encore la bibliothèque.

Répartis sur trois années, les programmes de l'ENET¹¹⁴ permettent aux étudiants, selon leur curriculum d'entrée ou leur profil de carrière, d'aller chercher sur une, deux ou trois années d'études les prérequis pour accéder à la fonction souhaitée : le programme de la première année, appelée CEP (cours d'études pédagogiques), mène à l'enseignement professionnel au secondaire, tout comme le cours de deuxième année, le CETS (cours d'études techniques supérieures). L'étudiant qui se prépare à l'enseignement dans les instituts de technologie doit compléter une formation de trois ans. La troisième année de ce diplôme est donnée par l'École Polytechnique de Montréal et comporte un stage industriel. Décerné aux finissants de troisième année, le CESSA (cours d'études en sciences appliquées) comprend à la fois une formation en psychopédagogie et une formation qualifiée de supérieure, en sciences appliquées¹¹⁵.

Les programmes de l'ENET conservent tout au long de son existence leurs caractères provisoires et évolutifs. En effet, la réforme de l'éducation amène constamment des changements, dont l'intégration de l'enseignement des métiers dans les commissions scolaires de même que celui des instituts de technologie dans les Cégeps : les programmes doivent donc s'adapter à ces changements. Les nombreux

¹¹⁴ Annexe C.

¹¹⁵ Annexe D.

échanges avec d'autres institutions d'enseignement génèrent aussi des améliorations. Les rencontres régulières avec une équipe de l'École Polytechnique de Montréal concernant la mise à jour des programmes en font foi¹¹⁶. La création, en 1968, d'un programme de 4^e année de formation supervisée en milieu industriel est un exemple des adaptations exigées par les changements des parcours scolaires au secondaire et au collégial, afin de permettre aux étudiants n'ayant pas d'expériences en industrie de répondre à cette exigence de la formation.

3.2.3 L'engagement des professeurs

La direction de l'ENET réussit de justesse à engager le personnel requis pour l'ouverture de l'école en octobre 1964 (un mois après la date butoir qui avait été fixée). Les candidats ayant une formation universitaire sont privilégiés. La définition de tâche est sans équivoque : les candidats retenus devront participer à l'élaboration des programmes et effectuer de la recherche. Ce projet de nouvelle école attire d'ailleurs certains candidats ayant déjà une carrière universitaire : Léon Colas entre autres, professeur régulier au département de sciences de l'Université de Sherbrooke depuis 1960¹¹⁷, vient se joindre à l'équipe et occupe la fonction de directeur des études à l'ouverture de l'école. Quelques professeurs spécialistes de branches techniques provenant des instituts de technologie viennent aussi compléter l'équipe. Fait particulier, les candidats doivent être bilingues. On ambitionnait en effet au Comité d'organisation, de former tant pour le secteur anglophone que le secteur francophone, les professeurs de l'enseignement spécialisé¹¹⁸. On avait même prévu la version

¹¹⁶ Archives UQÀM, *ibid.*, Description de cours, 4P-610 : 01/16.

¹¹⁷ Voir à ce sujet les annuaires de l'Université de Sherbrooke.

¹¹⁸ Archives UQÀM, *ibid.*, Projet d'annonce en vue de la nomination de professeurs pour l'École normale de l'enseignement technique à Montréal, 4P-210/6.

anglaise du nom de l'établissement, soit le *Technical Teachers' College*¹¹⁹. Les archives ne contiennent cependant aucune trace d'un enseignement en anglais ni de la présence d'étudiants anglophones durant les 5 années d'existence de l'ENET.

Les conditions d'engagement des professeurs (salariales en particulier), établies par le ministère de la Jeunesse et la définition de leurs tâches semblent être de nature à fragiliser la stabilité du personnel d'origine ainsi que le recrutement des futurs professeurs. C'est pourquoi le directeur Langlois écrit un « mémo »¹²⁰ à Arthur Tremblay quelques semaines après l'ouverture de l'école, dans lequel il définit la tâche propre aux professeurs de l'ENET, et l'échelle salariale souhaitée pour « attirer le plus grand nombre possible d'universitaires ». Dans ce document, Langlois indique que la préparation relativement avancée des étudiants de l'ENET exige des professeurs une qualification élevée étant donné le niveau d'enseignement projeté et les exigences liées à la recherche qu'ils doivent effectuer en vue de l'élaboration d'une pédagogie nouvelle. Langlois fait finalement ressortir qu'en plus de la formation en psychologie, en pédagogie et en culture générale, les professeurs doivent assurer une formation scientifique, technique, et industrielle. Il demande donc, minimalement, une échelle salariale comparable à celle des enseignants des écoles normales, sans quoi l'engagement de professeurs qualifiés risque d'être difficile.

3.2.4 La liaison avec les universités ou toute autre « spécialisation appropriée »

Le quatrième mandat, on s'en souvient, vise à encourager une liaison entre l'ENET et « les universités ou toute autre spécialisation appropriée ». Cette dénomination très générale reflète à la fois la rareté, sinon l'inexistence d'établissements similaires à l'ENET, ainsi que la latitude laissée au comité

¹¹⁹ Archives UQÀM, *ibid.*, Procès-verbal du Conseil pédagogique du 23 octobre 1964, 4P-166/1.

¹²⁰ Archives UQÀM, *ibid.*, lettre du 2 décembre 1963, 4P-100/2.

d'organisation, et plus tard au personnel de l'école, qui doit les inventorier et y établir des contacts. La liste de ces établissements est significative du caractère particulier de la nouvelle école normale¹²¹. L'établissement de ce réseau, en plus de permettre un échange sur les contenus de programme et les approches pédagogiques, favorise, particulièrement dans le cadre des échanges France-Québec, des stages d'observation et même d'enseignement dans plusieurs établissements.

3.3 La recherche en vue d'une pédagogie propre à l'enseignement technique

Le rapport du Comité Tremblay avait évoqué la nécessité de la recherche liée à l'amélioration et au progrès de l'enseignement technique. La nature de la recherche dont il y est question concerne spécifiquement le développement d'une pédagogie nouvelle qui soit propre à ce secteur d'enseignement et adaptée au type de formation qui y est donné. Le développement technologique en constante évolution depuis la Seconde Guerre mondiale génère une dynamique de changement continu qui exige, selon le rapport, une approche de la formation des jeunes qui comporte une double mission pour le professeur de l'enseignement technique : en plus de se tenir à la fine pointe du développement technologique et industriel, il doit proposer une formation humaniste propre à habiliter les jeunes à vivre dans cette nouvelle dynamique sociale de changement continu.

Cet humanisme nouveau doit aussi « se reformuler en fonction [...] des problèmes qui se posent à l'homme engagé dans les situations concrètes de la vie professionnelle, sociale et religieuse »¹²². Comme ce type d'humanisme ne se retrouve

¹²¹ L'annexe E contient une liste des principales institutions avec lesquelles L'ENET entretient des liens de collaboration.

¹²² *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, Québec, 1962, p. 249.

pas dans la pédagogie traditionnelle enseignée dans les écoles normales, le rapport conclut qu'à cet effet, il faut découvrir et mettre au point une pédagogie propre à l'enseignement professionnel et technique basée sur un humanisme redéfini et développer par d'importants travaux de recherche. Il recommande formellement que des professeurs d'expérience et particulièrement qualifiés soient affectés « à plein temps ... à la poursuite des recherches didactiques nécessaires à une pédagogie de l'enseignement professionnel »¹²³.

3.3.1 Un service de recherche

Le comité d'organisation de l'école endosse cette recommandation et prévoit, dans l'organigramme de l'école, trois directeurs adjoints dont l'un affecté exclusivement à la recherche. De plus, en annonçant officiellement par voie de communiqué la création de l'ENET le 22 avril 1964, le ministre de la Jeunesse, Paul Gérin-Lajoie, confirme le mandat d'organisation d'un service de recherche¹²⁴. Dans une entrevue publiée deux ans plus tard, en 1966, l'équipe de direction dit souhaiter « faire progresser la pédagogie de l'enseignement technique en développant l'expérimentation et la recherche dans ce domaine »¹²⁵.

Le directeur Langlois soumet son projet de secteur consacré à la recherche aux autorités du ministère. L'accusé de réception du sous-ministre adjoint est décevant : trouvant le projet intéressant, il s'inquiète des coûts et se montre hésitant sur le besoin de trois adjoints, dont l'un exclusivement affecté à la recherche¹²⁶. Deux ans plus tard,

¹²³ *Ibid.*, p. 250.

¹²⁴ Archives UQÀM, *ibid.*, Comité d'organisation de l'école normale de l'enseignement technique, Communiqué, 22 avril 1964, 4P-164/1.

¹²⁵ Bruno Dostie, *Technique, Revue de formation professionnelle*, vol. 40, n° 2, juin 1966, p. 23.

¹²⁶ Archives UQÀM, *ibid.*, Comité d'organisation de l'école normale de l'enseignement technique, procès-verbal du Comité de pédagogie du 21 décembre 1965, 4P-210/1.

Langlois réitère sa demande. Pour lui, un directeur adjoint à la recherche, tout en assurant l'élaboration des principaux instruments de recherche, doit superviser une équipe de chercheurs qui se consacre au développement d'une formation des maîtres propre à l'enseignement technique, comportant l'élaboration de nouveaux programmes, ainsi que la création et l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement¹²⁷. Malgré des demandes maintes fois répétées, la nomination d'un directeur adjoint à la recherche, conformément au modèle d'organisation, ne se fera jamais.

3.3.2 Un comité de formation pédagogique

Pour suppléer à un service voué exclusivement à la recherche, Langlois s'en remet au comité de pédagogie mis sur pied dès l'ouverture de l'école. À partir des recommandations contenues dans le rapport du Comité Tremblay, ce comité tente de développer « une pédagogie et une didactique adaptées à l'enseignement des matières techniques »¹²⁸.

Les travaux de ce comité ont leur écho lors des communications de trois enseignants qui en font partie, Maria et José Gutierrez de même que Norbert Coisman, à l'occasion de deux congrès de l'ACFAS, où ils font état de la « recherche » en pédagogie effectuée à l'ENET. Dans une première communication au Congrès de 1965, les trois professeurs présentent leurs travaux concernant le développement d'un humanisme propre à l'enseignement technique et son impact dans la formation culturelle des futurs enseignants¹²⁹. Ils y évoquent l'approche proposée dans les

¹²⁷ Archives UQÀM, *ibid.*, Document « Poste de direction à l'ENET », 4P-210/1.

¹²⁸ Yvon Pineau, *Politiques gouvernementales se rapportant à la formation des maîtres de l'enseignement professionnel de 1940 à 1969*, Mémoire de maîtrise, UQÀM, juillet 1978, p. 222.

¹²⁹ Bruno Dostie, « Peut-être l'avenir : la voie de recherche du groupe de professeurs de pédagogie de l'ENET », *Technique*, 40^e année, n° 3, juillet 1966, p. 4-8.

programmes qui seront appliqués dans les éventuelles « facultés de sciences appliquées ou dans les écoles normales techniques... »¹³⁰.

Un an plus tard, en 1966, Norbert Coisman présente un compte-rendu sur les développements en formation psychopédagogique des futurs professeurs en formation à l'ENET, où l'on privilégie la participation active de l'étudiant à sa formation, l'intégration des acquis extrascolaires dans l'apprentissage et la gradation logique des difficultés¹³¹. Les recherches qu'il a effectuées portant sur le développement d'une pédagogie active à partir du concept de « classe-atelier », Coisman explique les avantages de ce type de cours ou le professeur devient davantage un animateur. Ces deux présentations aux Congrès de l'ACFAS sont les seules traces de résultats de recherche effectuée à l'ENET.

Révélateurs du développement d'une pédagogie nouvelle et d'une approche de la formation des maîtres mieux adaptée à l'enseignement technique, ces quelques éléments illustrent d'autre part l'intérêt certain de l'équipe de l'ENET pour des pratiques novatrices et adaptées aux besoins de sa clientèle. La rareté des traces est probablement symptomatique du manque de ressources et de l'absence de soutien du ministère de l'Éducation qui, loin d'être conséquente avec ses engagements, n'a pas permis le recrutement d'un groupe significatif de professeurs véritablement formés pour la recherche et voués à cette tâche. Dans ce contexte, l'équipe de l'ENET semble avoir privilégié, grâce aux échanges interinstitutionnels, de participer à l'expérimentation et au développement de pratiques pédagogiques novatrices, en collaboration avec d'autres établissements de leur réseau.

¹³⁰ Archives UQÀM, *Fonds d'archives de l'ACFAS*, Annales pour l'année 1964-65, vol. 32, 1966, 17P-640 :07/21.

¹³¹ Archives UQÀM, *ibid.*, Annales pour l'année 1965-66, vol. 33, 1967, 17P-640 :07/21.

3.3.3 L'innovation dans les pratiques pédagogiques

Les archives de l'ENET contiennent une abondante correspondance entre son personnel et celui d'autres institutions, françaises en particulier, dans laquelle on prend connaissance d'échanges de renseignements sur de nouveaux contenus de programmes de même que sur de nouvelles approches et méthodes d'enseignement.

Les procès-verbaux des différents comités de travail à l'ENET permettent de tracer le portrait d'une équipe qui se tient à la fine pointe du développement pédagogique et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Plusieurs exemples de projets novateurs y sont présentés. En premier lieu, le projet de « l'école industrielle » en collaboration avec la *United Aircraft of Canada Limited*¹³². Ce projet, mis en place pour le perfectionnement des professeurs en exercice, consiste en un stage supervisé en industrie aéronautique qui favorise une mise à jour des connaissances en développement technologique dans le milieu industriel et, par conséquent, assure une formation adéquate aux futurs techniciens à qui ils enseignent.

Plusieurs approches pédagogiques utilisées par les professeurs, novatrices pour l'époque, sont également décrites dans les procès-verbaux : on y retrouve des comptes-rendus sur l'application du télé-enseignement ainsi que sur l'enseignement microgradué. De nouvelles techniques audiovisuelles¹³³ sont exploitées comme le montage d'émissions radiophoniques et même de télévision par des étudiants de l'ENET. Certaines d'entre elles sont même diffusées par Radio-Canada¹³⁴.

¹³² Bruno Dostie, « Le perfectionnement des professeurs de l'enseignement spécialisée », *Technique*, 40^e année, n° 1, mai 1966, p. 29-32.

¹³³ Archives UQAM, *ibid.*, lettre de J. R. Claude Fournel, 4P-100/1.

¹³⁴ Annexe F, lettre de Roger P. Langlois.

Dans son ouvrage *Entre l'école et l'usine*¹³⁵, Marcel Fournier reconnaît l'apport initié par le Comité Tremblay et poursuivi par l'ENET dans la définition et la mise en place d'une nouvelle conception de l'enseignement professionnel. Pour lui, cet apport

modifie le discours relatif à cet enseignement et centre son argumentation autour de la notion d'humanisme professionnel. L'enseignement de la morale [...] est intégré à l'enseignement des matières humanistes [...] L'idée principale est de [...] préparer (l'étudiant) à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la condition de vie particulière [...] associée à la fonction de travail¹³⁶.

Inspirée selon Fournier d'une recommandation de l'Unesco qui rappelle de ne pas « oublier l'homme dans le travailleur [...] (et de ne pas) former des pseudo-techniciens incapables d'occuper le poste de travail auquel ils se destinent »¹³⁷, ce changement lui semble incontournable.

3.4 Cinq années d'un projet-pilote

Lorsque Roger Langlois, en prévision de l'ouverture prochaine de l'école, tient une première rencontre du personnel en septembre 1964, il annonce que l'ENET est la « première d'une série d'écoles normales de l'enseignement technique... l'amorce d'un grand projet »¹³⁸. Il précise que l'école ouvre dans des locaux temporaires (elle occupe en fait le deuxième étage de l'Institut de technologie Laval, aujourd'hui le cégep Ahuntsic), mais que bientôt sera inaugurée la première école normale de

¹³⁵ Marcel Fournier, *Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Chicoutimi, 1980, 108p.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 32-33.

¹³⁷ Recommandation internationale en matière d'enseignement technique. Organisation des Nations-Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), Paris, octobre 1961. Cité dans *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, Québec, 1962, p. 123.

¹³⁸ Archives UQÀM, *ibid.*, Procès-verbal de la rencontre du personnel des 4 et 8 septembre 1964, p. 2, 4P-166/1.

l'enseignement technique. Dans un communiqué du 22 avril 1964, le ministre Paul Gérin-Lajoie avait effectivement annoncé que des

fonctionnaires... [étaient] ...déjà au travail, au ministère de la Jeunesse, afin de doter l'école de locaux permanents appropriés, le plus rapidement possible... à Montréal... et pouvant recueillir de 700 à 800 élèves¹³⁹.

La revue *Technique* publie en 1966 une interview réalisée avec Langlois et le directeur adjoint aux études, Léon Colas. Ce dernier qualifie l'ENET de projet-pilote :

[...] les nombreuses innovations auxquelles elle donne lieu, l'enthousiasme de son personnel et de sa direction, l'intérêt qu'elle suscite au Ministère [...] le rôle de cheville qu'elle joue dans la réforme du système d'éducation justifie sa vocation pilote¹⁴⁰.

Le projet de l'école semble effectivement ambitieux et motivant. Roger Langlois agit comme conseiller technique auprès du nouveau ministère de l'Éducation dont Arthur Tremblay est devenu le sous-ministre. Ce rôle de conseiller technique en fait un des acteurs influents des réformes qui s'amorcent. Ses nombreux déplacements à Québec se font d'ailleurs sentir à l'école; ses nombreuses absences se constatent à la lecture des procès-verbaux des différents comités où il doit participer avec les professeurs.

Le réseau dans lequel l'école désire évoluer est en constante progression. Les partenariats avec l'École Polytechnique de Montréal et la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal répondent à l'intérêt manifesté dès l'origine d'offrir une formation de niveau universitaire. Dans le cadre des échanges France-Québec, plusieurs professeurs de l'ENET ont l'occasion d'effectuer des stages dans

¹³⁹ Archives UQÀM, *ibid.*, Déclaration de monsieur Gérin-Lajoie sur la création de l'École normale de l'enseignement technique (ENET), p. 4-5, 4P-725/1.

¹⁴⁰ Bruno Dostie, « La pédagogie nouvelle dans l'enseignement technique », *Technique*, 40^e année, n° 2, juin 1966, p. 23.

différentes écoles françaises et y élargissent constamment leur réseau¹⁴¹. Au Québec, plus de 14 institutions de l'enseignement spécialisé collaborent aux stages d'enseignement en recevant les étudiants de l'ENET dans leur établissement, et au-delà de 44 industries les accueillent pour la réalisation de leurs stages pratiques.

3.4.1 Bilan de l'ENET : quelques données statistiques

Les recommandations contenues dans le Rapport du Comité Tremblay, qui sont à la source de la création de l'ENET, en plus de s'attaquer à la qualité de l'enseignement par la mise en place d'un perfectionnement continu des professeurs en exercice, comportent également des objectifs de type quantitatif. En effet, les conclusions du Rapport quant aux prévisions de clientèle pour la formation professionnelle et technique sont à l'effet d'aménager « l'enseignement professionnel infra-universitaire pour environ 143,000 élèves de plus... [en 1971-72] ...qu'en 1960-61 »¹⁴². Reprenant ces conclusions dans une conférence devant le club Kiwanis-St-Laurent en 1966, Roger Langlois indique que l'augmentation de clientèle en enseignement professionnel et technique est de plus de 10,000 étudiants par année. Traitant de la formation des maîtres de l'enseignement spécialisé à l'égard de cette explosion de clientèle, il indique que les 2000 professeurs déjà en poste dans les différentes écoles ne suffisent pas à combler le besoin : « c'est de 400 à 600 nouveaux professeurs qu'il faut engager chaque année », affirme-t-il¹⁴³. Tous ces nouveaux enseignants qui joignent l'enseignement spécialisé depuis 1964, année d'ouverture de l'ENET, auraient dû en principe y recevoir leur formation dans le cadre des nouveaux programmes créés à leur intention, ce qui ne fut

¹⁴¹ Françoise Côté, « Une roue qui tourne : le recyclage des professeurs de l'enseignement spécialisé », dans *Technique*, 41^e année, n° 5, mai 1967, p. 6.

¹⁴² *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome II, Québec, 1962, p. 28.

¹⁴³ Archives UQÀM, *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*, Notes sur la formation des maîtres de l'enseignement, St-Laurent-Kiwanis, 16 février 1966, 4P-138-6.

malheureusement pas le cas. Le fonds d'archives de l'institution nous permet de découvrir certaines données quant à l'inscription et la diplomation des étudiants qui ont séjourné à l'ENET entre 1964 et 1969, de même que des professeurs de l'enseignement spécialisé qui ont profité du perfectionnement en région pour la même période.

À son ouverture en octobre 1964, l'école accueille une première cohorte de 55 étudiants¹⁴⁴. Trois années plus tard, 44 d'entre eux reçoivent le diplôme du programme CESSA et sont immédiatement engagés comme professeurs : 21 dans les différents instituts de technologie, 14 dans des écoles de métiers, 2 dans des écoles régionales et 6 sont affectés à la Direction générale de l'enseignement spécialisé¹⁴⁵. Ces données laissent supposer un taux de diplomation minimal d'au moins 80%, car nous n'avons retracé aucune donnée sur les 11 autres étudiants, dont certains sont peut-être des diplômés de première (CEP) ou de deuxième année (CETS).

Le nombre d'étudiants réguliers à l'ENET est en progression chaque année. À l'automne 1967, c'est 85 nouveaux étudiants qui viennent s'ajouter à la clientèle des programmes de 2^e et de 3^e années pour un total de 218 étudiants, alors que les prévisions de nouvelles inscriptions pour les trois années subséquentes sont de 175, 200 et 225 nouveaux étudiants¹⁴⁶.

À l'été 1965, l'ENET ajoute à son programme régulier à temps complet, les cours à temps partiel à l'intention des professeurs en exercice dans les écoles spécialisés de toute la province. Répartis sur trois sessions, soit une session intensive l'été, et des sessions à l'automne et à l'hiver, durant lesquelles elle offre des cours le soir et le samedi pour les professeurs en exercice, tant à Montréal qu'en région. Un régime de bourses du gouvernement facilite l'inscription des professeurs à ces cours.

¹⁴⁴ *Ibid.*, Hebdo-éducation, 2 juillet 1965, 4P-725/1.

¹⁴⁵ *Ibid.*, Lettre de Roger Langlois, 4 janvier 1967, 4P-510/20.

¹⁴⁶ Archives UQAM, *Collection de documents relatifs à l'UQAM*, Tableau 3, 174P-900 :01/13

Pour les sessions d'automne 1965 ainsi que celles d'hiver et d'été 1966, près de 70% des professeurs ont profité de ces bourses d'études, soit plus de 1440 professeurs sur les 2100 que compte le secteur de l'enseignement spécialisé¹⁴⁷.

Le perfectionnement lors des sessions d'été se donne exclusivement dans les locaux de l'ENET, à Montréal, et pour le projet d'école industrielle, en milieu industriel, particulièrement à la United Aircraft. De 329 professeurs inscrits à la toute première session d'été en 1965, les données du Service du perfectionnement indiquent que ce nombre a triplé en seulement trois ans. On compte, en effet, 1192 professeurs inscrits à la session d'été de 1968. Les statistiques pour les cours du soir et du samedi, qui se donnent dans l'ensemble des régions du Québec, sont tout aussi révélatrices de l'intérêt des professeurs de l'enseignement spécialisé des différentes régions pour le perfectionnement : les sessions de perfectionnement de l'automne 1965 et de l'hiver 1966 ont accueilli 784 professeurs. Deux ans plus tard, aux sessions d'automne 1967 et d'hiver 1968, ce nombre a plus que quadruplé : c'est en effet plus de 3163 professeurs que les formateurs de l'ENET rejoignent dans les différentes régions¹⁴⁸.

À première vue, le bilan des cours réguliers à l'ENET semble indiquer que cette dernière n'a pas fourni un nombre important de nouveaux enseignants pour l'enseignement technique. Il faut cependant comprendre ces données dans le contexte particulier dans lequel l'ENET est placée : étant un projet-pilote en vue de l'établissement d'institutions du même type, elle n'a jamais disposé de son propre bâtiment afin de recevoir un maximum de clientèle, évaluée annuellement à environ 700 ou 800 élèves selon les propos de Gérin-Lajoie, utilisant durant ses 5 années d'existence les locaux disponibles dans d'autres établissements. Les possibilités d'expansion n'ont donc jamais été au rendez-vous. Répondant à un questionnaire d'un service d'orientation d'une commission scolaire, Norbert Gingras indique que pour

¹⁴⁷ Françoise Côté, *Technique, Revue de formation professionnelle*, vol. 41, n° 5, mai 1967, p. 6.

¹⁴⁸ Voir le tableau du Service de perfectionnement de l'ENET à l'annexe G.

l'année scolaire 1967-1968, l'ENET n'a admis que 96 nouveaux étudiants sur les 250 demandes d'admission, dont une seule fille. Il indique que selon le court historique que l'école possède, 95% des étudiants admis terminent leur cours avec succès¹⁴⁹. Malgré un bassin de clientèle restreint, ces informations remettent dans une perspective plus positive la performance de l'ENET. Quant au perfectionnement des professeurs en exercice dans l'ensemble des régions du Québec, le nombre d'inscriptions aux différentes sessions indique que le mandat a été effectué de façon plus que satisfaisante.

Le taux de diplomation des étudiants réguliers et l'importance de la mise à jour des enseignants en exercice confirment le potentiel du projet que met progressivement en place l'équipe de l'ENET. Il y a cependant des aspects plus sombres à ce portrait : l'équipe essuie quelques revers qui s'ajoutent à celui de la création d'un service de recherche dont nous avons traité précédemment. Certains écueils n'ont pu être contournés et méritent d'être mis en perspective pour comprendre l'effritement progressif du projet initial qui trouve son aboutissement dans sa fusion à l'UQÀM, processus qui se déroulent durant les années 1968 et 1969.

3.4.2 « La première d'une série d'écoles normales... »

Force est de constater que la création d'écoles normales de l'enseignement technique un peu partout à travers la province et annoncée par Roger Langlois ne voit jamais le jour. L'ENET loge dans ses locaux dits temporaires à l'Institut de technologie Laval jusqu'au printemps 1968, alors que la transformation de cette institution en collège d'enseignement général et professionnel (cégep Ahuntsic) l'oblige à se relocaliser. La direction entend acheter un bâtiment inoccupé, au 331 est rue Sherbrooke (intersection sud-est des rues Sherbrooke et Saint-Denis) pour y installer

¹⁴⁹ Archives UQÀM, *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*, Questionnaire du Service d'orientation de la C S R Dollard-des-Ormeaux, 4P-100/1.

l'école, une fois effectuées les transformations nécessaires. En cette année 1968, les réformes du système d'enseignement vont bon train. On sait déjà que les écoles normales sont appelées à disparaître définitivement, et ce de façon imminente, la formation des maîtres devant être confiée à l'université. Bien que rien ne soit annoncé officiellement, la planification d'une deuxième université de langue française à Montréal est relativement avancée. Dans ce contexte, le ministère demande à la direction de l'ENET de renoncer à son projet et de se reloger encore une fois dans des locaux d'un autre établissement, cette fois-ci à l'École normale Jacques-Cartier (ENJC), pour une période indéterminée. L'organisation de cette cohabitation se déroule dans un climat de tension. Langlois doit de son côté assurer une installation convenable à son organisation et la direction de l'ENJC est fortement opposée à partager ses locaux avec une autre institution¹⁵⁰. Elles cohabiteront tout de même durant l'année académique 1968-1969.

La résistance d'une école normale à accueillir l'ENET ne s'explique pas que par les ennuis inhérents à la cohabitation. Le Comité Tremblay, en proposant la création d'une école normale technique, pose un jugement sévère quant à l'incapacité des écoles normales existantes à former les enseignants de l'enseignement spécialisé. Le comité d'organisation de l'ENET en fait tout autant en ne reconnaissant plus les programmes de formation en enseignement professionnel et technique mis en place dans les écoles normales.

L'ENET elle-même n'entretient aucun lien avec le réseau des écoles normales depuis sa création, afin de bien s'en démarquer. De plus, la Fédération des écoles normales et les cadres de chacune d'entre elles se battent pour la survie de leurs institutions. Finalement, les procès-verbaux des rencontres entre les directions de

¹⁵⁰ Dans le procès-verbal d'une rencontre des représentants des deux écoles pour l'aménagement de cette cohabitation, le directeur de Jacques-Cartier demande que « d'autorité, la Direction générale de la Formation des maîtres lui ordonne par écrit de recevoir l'ENET ». Archives UQÀM, *ibid.*, Rapport de la réunion du 11 avril 1968, 4P-425/2.

l'ENJC et de l'ENET font ressortir que chacune des institutions tient à protéger ses acquis et se montre réticente à partager ses ressources. L'ensemble de ces considérations rend évidemment difficile la cohabitation des deux institutions qui est tout de même effective et, en décembre 1968, le gouvernement annonce la création de l'UQÀM. Les deux écoles entament alors le processus de fusion dans la nouvelle université dont l'ouverture est prévue pour septembre 1969.

3.4.3 La formation des maîtres de l'enseignement professionnel au secondaire

L'ENET, dès son origine, a le mandat de donner une formation à tous les enseignants de l'enseignement spécialisé, ceux des écoles de métiers inclusivement. Les prospectus de l'école en font foi, de 1964-1965 à 1968-1969¹⁵¹. L'étudiant admis à l'ENET et qui complète les programmes I ou II obtient, comme on l'a vu, un permis d'enseignement pour les écoles de métiers. Seul l'étudiant qui complète le programme III peut enseigner dans les instituts de technologie, ou encore, à partir de 1968-1969, dans les cégeps.

Dès 1965 cependant, le besoin de plus en plus important de professeurs de métiers dans les écoles secondaires amène le ministre Gérin-Lajoie à souhaiter la collaboration des écoles normales pour aider à la formation de ces professeurs. Les directions de l'ENET et de l'École normale Ville-Marie (ENVM) se rencontrent à ce sujet¹⁵². Dans un article publié en 1988, Robert Morissette, professeur à l'ENVM à l'époque, indique que l'ENET s'est presque essentiellement limitée à préparer des enseignants pour les instituts de technologie et les cégeps :

¹⁵¹ Archives UQÀM, *ibid.*, Prospectus de l'ENET, 4P-610 :1/1 à 15.

¹⁵² Archives UQÀM, *ibid.*, Procès-verbal de la réunion du conseil pédagogique, 1^{er} juin 1965, 4P-166/1.

Elle ne prend pas en charge l'ensemble des programmes conduisant aux innombrables profils, métiers et professions, préférant s'en tenir aux spécialités qui débouchent aux niveaux collégial ou universitaire [...] ¹⁵³.

Bien que le jugement soit sévère, il n'est pas dénué de fondements. Les étudiants inscrits à l'ENET s'orientent majoritairement, comme on l'a vu, dans les spécialités enseignées dans les instituts de technologie, puis à partir de 1967, dans les cégeps. Une faible minorité se prépare à l'enseignement dans les écoles de métiers alors que ces dernières reçoivent une quantité d'étudiants nettement plus considérable que les instituts de technologie. C'est surtout par le biais de son service de perfectionnement que l'ENET rejoint la grande majorité des professeurs des écoles de métiers.

Morissette affirme qu'aucun programme de formation « à temps complet » n'existe pour les professeurs des écoles de métiers, ces dernières devenant, une fois fusionnées aux commissions scolaires, le secteur de l'enseignement professionnel des écoles secondaires. Or le besoin de nouveaux professeurs pour ce type d'enseignement, avec l'*Opération 55* qui génère la création des écoles polyvalentes et des commissions scolaires régionales, exige selon lui la création d'un programme spécialisé de formation des maîtres au niveau du brevet B, encore en vigueur à l'époque, dont la durée est de deux ans. Une lettre de Léopold Weaner de la Direction générale de la formation des maîtres informe d'ailleurs Langlois d'un projet de programme, envoyé par Morissette, qui comporterait un risque de « recouvrement entre le cours offert par l'École normale de l'enseignement technique et celui qui est proposé ... [par l'ENVM] » ¹⁵⁴.

Langlois est invité par Weaner à communiquer avec Morissette, à titre de directeur de la seule école reconnue pour la formation des maîtres de l'ensemble de l'enseignement professionnel et technique. Ces échanges se déroulent durant l'hiver

¹⁵³ Robert Morissette, « La formation des maîtres et l'enseignement professionnel », dans Jean-Jacques Jolois et Roland Piquette (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, UQAM, 1988, p. 112-127.

¹⁵⁴ Archives UQAM, *ibid.*, Lettre de Léopold Weaner, 9 janvier 1968, 4P-510/20.

1968. Langlois privilégie de collaborer à la mise en place du programme que propose alors l'ENVM et même de faciliter les stages en industrie pour les étudiants, plutôt que de s'en tenir à ses prérogatives quant aux différents programmes qu'elle est la seule à offrir jusque-là. L'équipe de l'ENET privilégie, à partir de ce moment, le développement de la formation des maîtres de l'enseignement technique au niveau collégial. En effet, l'arrivée des cégeps et des écoles polyvalentes annonce la fin du régime de l'enseignement spécialisé, alors que les écoles de métiers sont rapatriées par les commissions scolaires et les instituts de technologie par les cégeps, et y deviennent le secteur professionnel. Alors que toutes les décisions ne sont pas arrêtées quant à la formation des maîtres tant pour le cours professionnel secondaire que pour le cours professionnel collégial, la direction de l'ENET adopte une dernière stratégie de survie : elle propose que les cégeps forment les professeurs du cours professionnel secondaire, et recommande une formation universitaire pour les professeurs du cours professionnel collégial, les compétences requises étant nettement plus élevées pour ces derniers¹⁵⁵.

3.5 La formation de techniciens supérieurs

L'idée de formation de techniciens supérieurs, de « super techniciens » comme Langlois se plaît à les nommer, n'est pas une idée originale de l'ENET. Nous l'avons évoqué précédemment, plusieurs mémoires présentés aux audiences du Comité Tremblay ou de la Commission Parent en font état, et l'Université de Montréal recommande plus précisément la création d'écoles techniques supérieures offrant une formation plus avancée à certaines catégories de techniciens, dont la pratique dans des

¹⁵⁵ Actes du colloque provincial sur la formation des maîtres, « Rapport des membres de la direction de l'École normale de l'enseignement technique », *L'avenir de la formation des maîtres au Québec*, École normale Laval, 22-24 janvier 1969, item II-13, p. 3.

domaines comme le génie ou encore la médecine ont grandement besoin, lit-on dans le mémoire qu'elle présente¹⁵⁶.

L'opportunité de s'impliquer dans ce type de projet se présente à deux reprises à l'équipe de l'ENET, d'abord lors du Comité Rocher, mandaté pour étudier les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, à l'hiver 1965, et lors de la mise en place de l'UQAM, de janvier à juin 1969, ce dont nous traitons au chapitre qui suit.

¹⁵⁶ Banq, *Commission Parent*, Mémoire de l'Université de Montréal, boîte 19, M265, p. 61.

CHAPITRE IV

L'ENET ET L'UNIVERSITÉ NOUVELLE

Le projet de l'ENET s'inscrit, au-delà de la nécessaire réforme de la formation des maîtres au Québec, dans la réforme de l'enseignement supérieur des années 1960, enclenchée dans l'ensemble de l'Occident depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Certains repères historiques sont nécessaires pour comprendre de quelle façon les changements socioéconomiques et la poussée industrielle bouleversent toutes les sphères d'activités, y compris celui de l'enseignement.

4.1 L'Université et l'après Seconde Guerre mondiale

Durant les décennies 1950 et 1960, l'enseignement universitaire se voit remis en question. Le modèle traditionnel s'accommode mal à l'essor que connaît l'Occident de l'après Seconde Guerre mondiale. Les institutions universitaires de l'Allemagne, de l'Angleterre, de la France, des États-Unis et de plusieurs autres pays occidentaux connaissent graduellement une remise en question, un renouveau et un accroissement sans précédent. Le Québec, comme l'ensemble du Canada, n'échappe pas à ce mouvement.

Cette période qui s'échelonne sur une vingtaine d'années se caractérise par un essor industriel et économique, accompagné d'un accroissement démographique observable dans tout l'Occident. Cet essor génère un accroissement du besoin en main-d'œuvre. Cette dernière s'avère d'ailleurs plus abondante que jamais auparavant, mais

les développements dans le domaine de la technologie exigent qu'elle soit davantage qualifiée. D'une part, le besoin de scolarisation devient de plus en plus élevé et, d'autre part, la clientèle étudiante augmente de façon extrêmement importante. Les institutions d'enseignement se multiplient, même au niveau des études supérieures. Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard font d'ailleurs remarquer qu'en France, le nombre d'institutions universitaires quadruple entre 1958 et le début de la décennie 1970¹⁵⁷, et, conséquemment à l'essor industriel et aux changements sociaux qui l'accompagne, intègre l'enseignement et la recherche dans le domaine de la technologie. Le phénomène s'observe dans l'ensemble des pays occidentaux¹⁵⁸.

4.1.1 La conjoncture particulière au Québec

Bien que l'expansion que connaît l'enseignement universitaire dans le Québec de la Révolution tranquille s'inscrit dans cette impulsion occidentale, la situation de nos institutions est par ailleurs tributaire d'un certain nombre de considérations locales. D'abord durant la décennie 1950, un affrontement oppose le gouvernement provincial de l'époque au gouvernement fédéral, à propos de la fiscalité. En effet, l'interdiction aux universités québécoises par le gouvernement Duplessis d'accepter les octrois du gouvernement fédéral les condamne à vivre avec des ressources financières insuffisantes. L'état de stagnation qui s'ensuit explique pour une bonne part, le retard des universités à répondre adéquatement à l'accroissement de la clientèle ainsi qu'à la diversification des profils de formation nécessaires pour répondre aux nouveaux besoins.

¹⁵⁷ Yves-Claude Lequin et Pierre Lamard, « Universités nouvelles, technique et technologie (France : 1968-2010) », dans Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 112-115.

¹⁵⁸ Voir à ce sujet l'ouvrage collectif dirigée par Lyse Roy et Yves Gingras (dir.), *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2012.

Déjà en 1956, le rapport de la Commission Tremblay évoque à la fois le besoin de ressources supplémentaires pour les universités, mais curieusement aussi, le quasi-consensus d'appui à la position du gouvernement Duplessis. S'appuyant sur plusieurs mémoires présentés depuis le début des auditions en 1953, particulièrement ceux de l'Université de Montréal et du collège Jean-de-Brébeuf, les commissaires soutiennent que l'intrusion du gouvernement fédéral dans les universités par le biais de subventions va à l'encontre de la Constitution, et que son devoir est plutôt de « faire en sorte, par sa politique générale et fiscale, que les provinces soient en mesure d'accomplir elles-mêmes et pleinement leurs fonctions »¹⁵⁹. On observe cependant certaines notes discordantes dans le consensus évoqué dans le rapport Tremblay, surtout chez les intervenants des milieux anglophones. L'Université McGill en particulier, propose un plaidoyer favorable à des octrois fédéraux aux universités, mais ne réussit pas à influencer les conclusions de la Commission¹⁶⁰. Par ailleurs, le sociologue Jean-Philippe Warren voit dans les manifestations étudiantes de 1958 un ras-le-bol face à l'apparente inertie du gouvernement québécois, ainsi qu'une tendance favorable des associations étudiantes à l'ingérence fédérale¹⁶¹.

Le mouvement étudiant est en effet de plus en plus identifié, dans les études récentes sur l'histoire des années 1950, comme un facteur important de la remise en question de l'enseignement universitaire au Québec. Contrairement à l'analyse pré-révisionniste qui qualifie d'apolitique les étudiants de cette période, Nicole Neatby, après une analyse des publications de l'Association des étudiants de l'Université de Montréal, fait ressortir que les étudiants sont plutôt sensibles aux problèmes internationaux, préoccupés par la démocratisation de l'accès à l'université, en plus de

¹⁵⁹ *Rapport de la Commission Tremblay*, vol. II, 1956, p. 251.

¹⁶⁰ Voir à ce sujet l'extrait du mémoire de l'Université McGill dans : Claude Corbo et Marie Ouellon, *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, p. 224-227.

¹⁶¹ Jean-Philippe Warren, *Une douce anarchie. Les années 68 au Québec*, Les éditions du Boréal, Montréal, 2008, p. 20.

revendiquer un développement et une diversification de l'enseignement universitaire. Elle fait également ressortir la présence, dans leurs revendications, du courant de laïcisation qui annonce déjà les transformations de la Révolution tranquille¹⁶².

Un autre aspect de la conjoncture québécoise concerne l'omniprésence de l'Église catholique dans le monde de l'éducation. En fait, les universités de langue française sont sous le contrôle de l'Église catholique et le projet de création d'une nouvelle université francophone à Montréal, l'Université Sainte-Marie, qui aurait été sous la gouverne des Jésuites, essuie un échec qui est significatif du revirement qui s'opère au tournant des années 1960 par rapport à l'emprise de l'Église sur les institutions d'enseignement. L'analyse que fait Martiel Dassylva du débat entourant la création de cette université illustre le désir des milieux intellectuels et de la nouvelle classe politique québécoise, majoritairement francophone, de laïciser tant la gestion que l'enseignement universitaire¹⁶³. C'est en usant de prudence que le nouveau gouvernement libéral qui s'installe à Québec en juin 1960 met en suspens le projet de l'Université Sainte-Marie et exprime le souhait de soumettre l'ensemble du dossier de l'éducation à une commission royale d'enquête avant de prendre quelques décisions que ce soit quant aux réformes du système d'enseignement dans la province, incluant la réforme de l'enseignement universitaire.

4.1.2 Le Rapport Parent et la question universitaire

Devant la nécessaire augmentation du bassin d'accueil des universités existantes, la Commission Parent fait des recommandations audacieuses non seulement

¹⁶² Nicole Neatby, *Carabins ou activistes?, L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997, p. 5-8.

¹⁶³ Martial Dassylva, « L'Université du Québec, université nouvelle et nouvelles universités », *Bulletin d'histoire politique*, vol.16, n° 2, p. 233-264.

au sujet de l'agrandissement des institutions existantes, mais aussi pour le développement de nouveaux modèles d'universités et une diversification des profils de formation. Ces recommandations se caractérisent également par les principes suivants : sauvegarde de la liberté universitaire, statut de corporation à caractère public, diversité et libre choix des enseignements, développement d'une éducation permanente spécialisée, participation active des professeurs et des étudiants à la gestion des établissements, importance accrue de la recherche, multiplication des centres d'études universitaires tant à Montréal qu'en région, etc¹⁶⁴.

Pour le sujet qui nous intéresse, soit l'enseignement technique, le Rapport Parent prône le développement de ce secteur au niveau universitaire. Avec une proposition s'appuyant sur la création en Angleterre et en Allemagne d'universités et de collèges techniques, il contient, comme nous l'avons vu, le projet de création d'un centre universitaire de sciences appliquées. Pierre Lucier y voit « l'idée originelle » de l'École de technologie supérieure¹⁶⁵. Guy Rocher, sociologue et commissaire à la Commission Parent, se voit confier dès janvier 1965 la responsabilité d'un comité chargé d'étudier les modalités d'implantation d'une deuxième université de langue française à Montréal. Roger Langlois, directeur de l'ENET, est nommé membre de ce comité sur lequel siègent majoritairement des représentants du milieu universitaire. Les procès-verbaux du comité sont révélateurs du degré d'intérêt que soulève l'intégration de l'enseignement technique au niveau des études supérieures.

¹⁶⁴ « Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Orientations pour une réforme de l'université québécoise. 1964. », *L'idée d'université. Une anthologie de débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*, Choix de textes de Claude Corbo et Marie Ouelton, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, p. 284-299. L'essentiel des recommandations de la Commission Parent concernant la réforme universitaire y est présenté.

¹⁶⁵ Pierre Lucier, *L'université québécoise. Figures, mission, environnements*, Les Presses de l'Université Laval, 2006, p. 9.

4.2 Le Comité Rocher

La Commission Parent juge urgente la création d'une nouvelle université et recommande donc qu'elle « soit immédiatement créée à Montréal... »¹⁶⁶. Le gouvernement met sur pied un comité chargé d'élaborer un projet à ce sujet. La situation d'urgence est maintenue par ce comité présidé par Guy Rocher, qui recommande, de son côté, l'ouverture de cette université dès l'automne 1967, sinon au plus tard en 1968.

Dès la première rencontre, le 26 février 1965, Roger P. Langlois accepte un mandat du comité à l'effet de fournir un document préparé par un groupe de professeurs de l'ENET, d'abord sur le concept d'université à charte limitée, conformément à la recommandation du Rapport Parent, et aussi sur un projet de centre universitaire de sciences appliquées, en lien avec la recommandation 129 de cette dernière¹⁶⁷. À la deuxième rencontre, le 12 mars, Langlois dépose le document préparé par le Comité d'études pédagogiques de l'ENET qui recommande la création d'une université technique, en y incluant le volet de la formation des maîtres de ce secteur d'enseignement. Bien que l'idée d'une institution vouée à la formation technique au niveau supérieur reçoive un accueil favorable auprès des autres membres du comité, l'idée d'une université strictement consacrée à l'enseignement technique leur apparaît moins pertinente, vu le besoin d'une plus grande diversification des profils d'enseignement.

Le concept de centres universitaires de sciences appliquées, rattachés à plusieurs universités qui offrent plusieurs autres profils de formation, semble faire unanimité auprès des autres membres du comité, à la suite des échanges avec Henri

¹⁶⁶ *Rapport Parent*, Tome 2, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, recommandation 125, p. 283.

¹⁶⁷ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Procès-verbaux du Comité Rocher, réunion du 26 février 1965, p. 7, 4P-900 :01/4.

Gaudefroy, directeur de l'École Polytechnique de Montréal¹⁶⁸. Un examen des procès-verbaux de mars et d'avril 1965 permet de penser que l'ensemble des membres est en accord avec l'idée de former des cadres moyens pour les entreprises, de même que des techniciens supérieurs, mais des résistances importantes se manifestent soudainement, particulièrement de la part des intervenants de l'Université de Montréal, et ce malgré l'intervention de M. Gaudefroy. Le caractère trop spécifique et relativement ambitieux du projet proposé par Langlois amène finalement le Comité à « repenser la création du centre universitaire de sciences appliquées » et à s'attarder strictement, à la suite des discussions, à l'amélioration de l'enseignement professionnel au secondaire et à la formation des maîtres de ce secteur¹⁶⁹.

Quant au deuxième mandat confié à l'équipe de Langlois concernant la création d'un établissement universitaire à charte limitée, c'est-à-dire un établissement « autorisé à donner l'enseignement du premier grade universitaire et à décerner lui-même ce diplôme »¹⁷⁰, ce dernier explique que les échanges qui ont eût lieu entre certains instituts de technologie français ayant vécu avec ce statut et des représentants de l'ENET amenaient à la conclusion qu'une charte limitée n'était pas souhaitable pour la nouvelle université montréalaise.

Certains propos rapportés dans les procès-verbaux illustrent bien les divergences d'opinions des intervenants au Comité Rocher, comme ceux de M. Henri Favre, membre d'une sous-commission de développement pédagogique mise sur pied en 1963 à l'Université de Montréal. Invité à se prononcer sur la création de nouvelles disciplines au niveau universitaire, ce dernier prétend que c'est l'Université de Montréal qui devrait créer des départements pour de nouvelles disciplines et que la nouvelle université devait être en quelque sorte celle qui absorbe pour l'ensemble des

¹⁶⁸ *Ibid.*, Réunion du 21 mai 1965, p. 65-66, 4P-900 :01/4.

¹⁶⁹ *Ibid.*, Réunion du 25 juin 1965, p. 97-98, 4P-900 :01/4.

¹⁷⁰ *Rapport Parent*, Tome 2, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, recommandation 120, p. 281.

départements existants, l'augmentation de clientèle¹⁷¹. À la réunion suivante, au suivi du procès-verbal, une note indique, à la manière d'un démenti, que les affirmations de M. Favre ne reflétaient pas l'opinion de l'ensemble des administrateurs et des professeurs de l'Université de Montréal¹⁷², qui s'inscrivent d'ailleurs en faux à ce genre de propos.

Les recommandations finales du Comité sont à l'effet de créer une université publique, offrant tous les cycles de l'enseignement supérieur, avec un choix de disciplines élargi, établi par le ministère de l'Éducation. Langlois réussit tout de même à faire inscrire dans les recommandations une préoccupation pour la formation des maîtres de l'enseignement technique et professionnel, sans plus. Les conclusions du Comité Rocher sont à l'effet que le processus d'expansion universitaire québécois se déroule dans une atmosphère d'innovation : « Il faudra créer un cadre, des structures, des habitudes, un style enfin qui fasse de cette institution non pas seulement une nouvelle université, mais véritablement une université nouvelle »¹⁷³.

4.3 L'université nouvelle

Ce concept d'université nouvelle est de nature à répondre aux différentes attentes manifestées depuis les années 1950, tant pour une accessibilité accrue que pour la diversification des profils et la mise en place d'un modèle de gestion plus participatif. En effet, depuis le début des travaux de la Commission Tremblay en 1953, le débat public sur l'université et l'ensemble du système d'enseignement s'amplifie et exerce

¹⁷¹ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQAM*, Procès-verbal de la réunion du 2 avril 1965 du Comité Rocher, p. 25, 174P-900 :01/3.

¹⁷² *Ibid.*, Procès-verbal du 9 avril 1965.

¹⁷³ *Ibid.*, Rapport du Comité d'étude sur les modalités de réalisation d'une nouvelle université de langue française à Montréal, déc. 1965, p. 14, 174P-900 :01/3.

une pression de plus en plus forte sur le gouvernement Duplessis. Les nombreuses interventions d'André Laurendeau, dont « L'université, creuset du renouveau du Québec »¹⁷⁴, sont représentatives de la teneur de plusieurs propos sur le renouveau universitaire tenus à l'époque. La cogestion réclamée par les associations étudiantes des différentes universités est également symptomatique des changements souhaités dans le paysage universitaire¹⁷⁵.

La Commission Parent jette les bases d'un développement en plusieurs volets, dont la création de centres universitaires tant à Montréal qu'en région, la prise en charge de la formation des maîtres et aussi le développement d'un enseignement technique supérieur¹⁷⁶. Dès la création du ministère de l'Éducation en 1964, le sous-ministre adjoint Yves Martin travaille déjà à la réforme de l'enseignement supérieur, examinant plusieurs modèles alternatifs, et développe, avec Arthur Tremblay et d'autres fonctionnaires, le modèle de la future Université du Québec¹⁷⁷. Ce modèle vise non seulement à résoudre le besoin d'espaces et d'accessibilité, mais aussi le développement de nouveaux profils de formation qui répondent aux besoins réels de la société québécoise.

Le concept d'université nouvelle se retrouve dans toutes les déclarations concernant la mise sur pied de l'Université du Québec. Le nouveau ministre de l'Éducation, Jean-Guy Cardinal, déclare à ce propos : « En plus de constituer n instrument de développement de nouvelles universités, l'Université du Québec permettra d'organiser l'université nouvelle [...] dans l'Université nouvelle, l'accent est

¹⁷⁴ André LAURENDEAU, « Où va le Canada français? -XIII-, Propos recueilli par Jean-Marc Léger », *Le Devoir*, jeudi 21 mai 1959, p. 1, 6 et 14, dans Claude Corbo et Marie Ouelton, *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001 p. 244-258.

¹⁷⁵ Marc Simard, *Histoire du mouvement étudiant québécois 1956-2013. Des trois braves aux carrés rouges*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2013, p. 50-51.

¹⁷⁶ *Rapport Parent*, Tome 2, 1964, p. 236-286.

¹⁷⁷ Denis Bertrand *et al.*, *La naissance de l'UQÀM. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 3-5.

mis sur la formation et la recherche interdisciplinaire [...] il n'y a pas de faculté [...] »¹⁷⁸.

Lors de la rentrée universitaire en septembre 1969, le président Alphonse Riverin déclare :

[...] nous avons un plus grand défi encore : inventer l'Université nouvelle, une université qui soit fondée sur la participation. À cette fin nous venons de mettre en place des mécanismes de participation uniques par rapport aux autres universités d'Amérique du Nord, et même du monde [...] ¹⁷⁹.

Pour le recteur Léo Dorais, l'Université nouvelle est une entreprise collective, à bâtir ensemble :

[...] un des éléments significatifs...est son aspect de participation [...] l'Université nouvelle se veut contestataire : d'elle-même, de ses structures et de ses modes d'administration, de ses méthodes et des hommes qui l'incarnent. L'Université nouvelle se veut [...] ouverte [...] humaine, respectueuse de la personne [...] ¹⁸⁰.

Les comités de travail sur la future université se succèdent. Un groupe de « Recherche et Développement » pour la création de la deuxième université de langue française à Montréal est créé en novembre 1967, afin de reprendre les conclusions du Comité Rocher et d'évaluer la contribution des institutions existantes susceptibles de fusionner pour former la nouvelle université¹⁸¹. L'échéance concernant son ouverture, évaluée comme urgente depuis les propos de la Commission Parent en 1964 et renforcée dans le rapport du Comité Rocher, est une fois de plus reportée, à septembre

¹⁷⁸ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Comité de planification de l'UQÀM, onglet Déclaration du ministre, 16 octobre 1968. 174P-900 :01/25.

¹⁷⁹ Extrait d'une déclaration d'Alphonse Riverin dans : Denis Bertrand *et al.*, *La naissance de l'UQÀM. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 47.

¹⁸⁰ Léo Dorais, « Universités nouvelles, nouvelles universités », *Forces*, n° 9, automne 1969, p. 17-27.

¹⁸¹ Une copie des procès-verbaux de ce comité se trouvent dans la *Collections des documents relatifs à l'UQÀM*, au Service des archives de l'UQÀM.

1969 cette fois-ci. Le comité « Recherche et Développement » aurait souhaité, à cause de l'ampleur et de la complexité de la mise en place de l'université, retarder une autre fois à septembre 1970, mais on apprend par le procès-verbal de la réunion du 15 novembre 1968 que le ministre de l'Éducation a annoncé que la Loi de l'Université du Québec sera déposée et adoptée avant l'ajournement de Noël. Cette précipitation n'est pas étrangère au climat social de l'époque.

Les premiers cégeps ouvrent leurs portes en 1967. Le dossier de l'expansion universitaire semble encore piétiner pour les étudiants qui commence à manifester leur impatience. En septembre 1967, 300 étudiants de l'Union générale des étudiants du Québec participent à une « ironique première pelletée de terre » sur un terrain vague de Montréal¹⁸². Dans la foulée de mai 68, la contestation étudiante s'engage au Québec et provoque des remous jusqu'à l'automne¹⁸³. Dans ce contexte, le gouvernement de Jean-Jacques Bertrand annonce en décembre 1968 la création du réseau de l'Université du Québec. L'ouverture officielle est prévue pour septembre 1969, à peine neuf mois plus tard. Un défi majeur attend les équipes de travail qui ont le mandat d'organiser, dans ce court laps de temps, les différents campus devant recevoir les étudiants.

4.4 La mise en place de l'UQÀM

Le compte à rebours est commencé. Le Comité de planification de l'UQÀM qui avait été mis sur pied en novembre 1968 est dissous au dépôt de son rapport final en

¹⁸² Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, article du journal *La Presse*, mardi 26 septembre 1967, *L'UGEQ réclame une université*, 174P-900 :03/1.

¹⁸³ Voir à ce sujet Jean-Philippe WARREN, *Une douce anarchie. Les années 68 au Québec*, Montréal, Boréal, 2008, 311 p.

février 1969. Roger Langlois y présidait un comité *ad hoc*, chargé de proposer une structure de programme universitaire de formation des maîtres. Un comité de régie dont font partie les directeurs des cinq institutions constituantes est formé en février 1969, ainsi qu'un sous-comité de coordination et de mise en place des programmes de formation¹⁸⁴.

La Collection de documents relatifs à l'UQÀM contient une grande partie de la documentation issue des travaux des différents comités et groupes de travail et nous livrent des renseignements sur l'ensemble des projets qui y ont été traités. L'analyse de ces pièces d'archives fait ressortir que la formation technique supérieure est partie intégrante de la planification des programmes de l'UQÀM. En effet, le Comité de planification prévoit, à sa réunion du 26 novembre 1968, la mise sur pied d'un comité de travail pour une « famille des techniciens supérieurs »¹⁸⁵. Le rapport final du Comité¹⁸⁶, déposé en février 1969, fait état des propos de Guy Richard de l'ENET, indiquant qu'après avoir analysé les conditions de mise en place de ce projet de famille, il apparaît impossible qu'elle réponde à ces conditions pour la rentrée de 1969. Les conditions de réalisation ne pouvant être réunies à temps, le projet est reporté. Les rapports des différents comités qui travaillent intensivement à l'hiver et au printemps 1969, particulièrement ceux qui se préoccupent de permettre aux étudiants de l'ENET de compléter leur scolarité dans la nouvelle université, nous fournissent des renseignements sur les enjeux ayant amené ce report.

¹⁸⁴ Les repères chronologiques du processus de mise en place de l'UQÀM sont présentés sous forme de tableau dans : Denis Bertrand *et al.*, *La naissance de l'UQÀM. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 139-140.

¹⁸⁵ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Ordre du jour de la réunion du Comité de planification, 26 novembre 1968. 174P-900 :01/26.

¹⁸⁶ *Ibid.*, Rapport final du Comité de planification de l'UQÀM, 15 février 1969, 174P-900 :01/30.

4.4.1 Les conditions nécessaires à la formation technique supérieure

La formation de techniciens supérieurs repose sur trois volets, selon l'expertise développée par l'équipe de l'ENET : une formation en science fondamentale, une formation en sciences appliquées et des stages en industrie. Dans son plan de développement, l'ENET intègre déjà ces trois volets en plus de la formation en psychopédagogie, mais avec des partenaires extérieurs. Dans un premier temps, le milieu industriel est nécessaire pour les stages des étudiants. Les conditions de formation en industrie doivent être satisfaisantes pour les deux partenaires et à cet effet un protocole fut signé entre l'ENET et un certain nombre d'entreprises industrielles montréalaises. D'autre part, le volet de formation en sciences appliquées suppose une infrastructure de laboratoire et un personnel qualifié. À cet effet, l'ENET avait établi une entente de service avec l'École Polytechnique de Montréal qui se chargeait du volet des sciences appliquées.

Avec la fusion à l'UQÀM, ces deux partenariats doivent être, sinon reconduits, du moins mis à jour, car le ministère de l'Éducation et la direction de l'ENET ne sont plus les interlocuteurs auprès de l'industrie et de l'École Polytechnique. C'est bien à l'UQÀM qu'appartient désormais la responsabilité d'établir des partenariats, si nécessaire.

4.4.2 Le monde industriel et l'UQÀM

Les archives ne permettent pas d'affirmer que les industries se sont opposées à toute entente avec la nouvelle université dès le départ. C'est plutôt le climat de précipitation dans lequel la mise en place des programmes et du nouveau modèle de fonctionnement de l'université se déroule qui provoque le report du projet de famille

de techniciens supérieurs. Le procès-verbal de la rencontre du 28 janvier 1969 du Comité de planification comporte cependant des indications à l'effet que la poursuite du partenariat développé par l'ENET avec l'industrie n'est pas garantie et que des rencontres avec cette dernière doivent se faire par « des gens dûment mandatés à cet effet »¹⁸⁷. Ces propos laissent croire à des inquiétudes au sujet de ce partenariat, apparemment fragile.

Lorsque l'UQÀM reprend le projet un peu plus tard par le développement de deux programmes de baccalauréat en technologie au début de la décennie 1970, elle essuie un revers important. Le milieu industriel refuse en effet toute collaboration avec l'université, étant en désaccord avec sa formule modulaire et se montrant surtout extrêmement inquiet de l'atmosphère de contestation qui règne dans l'établissement¹⁸⁸. Le dénouement de ce conflit ne s'effectuera qu'en 1974, par la création de l'École de technologie supérieure (ETS), que nous abordons plus loin.

4.4.3 Le partenariat avec l'École Polytechnique de Montréal

Le projet de création, en 1970, de deux baccalauréats en technologie n'impliquait pas un partenariat avec l'École Polytechnique de Montréal, malgré l'absence à l'UQÀM des infrastructures nécessaires au volet « sciences appliquées ». La collaboration de cette dernière est cependant au cœur des discussions lors de la mise en place de l'université à propos des étudiants en cours de formation à l'ENET, qualifiée de clientèle « captive » dans la correspondance entre le directeur Langlois et les autorités de l'UQÀM. Ces étudiants doivent terminer leur formation et c'est l'École Polytechnique qui possède les infrastructures et l'expertise pour donner le cours de

¹⁸⁷ *Ibid.*, Procès-verbal du Comité de planification de l'UQÀM, 28 janvier 1969, p. 3, 174P-900 :01/26.

¹⁸⁸ Lucia Ferretti, *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1994, p. 64.

3^e année. De plus, le protocole entre l'ENET et l'École Polytechnique génère des coûts que devra absorber la nouvelle administration de l'UQÀM¹⁸⁹.

Langlois fait savoir aux autorités de l'université qu'une facture de l'ordre d'un demi-million de dollars à payer à l'École Polytechnique est toujours pendante et s'inquiète de savoir si c'est le ministère de l'Éducation ou l'université qui règlera. Un retard trop important dans le règlement de cette facture semble mettre en péril la poursuite de la formation des étudiants de l'ENET. Les archives ne contiennent pas de traces de la solution apportée, mais on y voit que les étudiants terminent leur formation, conformément au scénario de transition à l'UQÀM qui avait été prévu.

4.4.4 La contribution de l'ENET à l'UQÀM

Il est surprenant de constater que les travaux sur le projet de Famille de techniciens supérieurs ne sont évoqués dans aucun des ouvrages portant sur la mise en place de l'UQÀM. Les ouvrages de Denis Bertrand sur *La naissance de l'UQÀM*¹⁹⁰ et de Claude Corbo sur les *Matériaux fragmentaires pour une histoire de l'UQÀM*¹⁹¹ n'en traitent d'aucune façon. De plus, ne situant la préoccupation de la mise en place d'un enseignement technique supérieur qu'au début de la décennie 1970, environ deux ans après l'ouverture de l'UQÀM, les ouvrages de Lucia Ferretti, qui relate les 25 ans de l'Université du Québec¹⁹², et celui de Michel Bédard, qui porte sur les réalisations de

¹⁸⁹ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Lettre de Roger Langlois à René Hurtubise, 30 juillet 1969. 174P-900 :011/56.

¹⁹⁰ Denis Bertrand *et al.*, *La naissance de l'UQÀM. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, 193p.

¹⁹¹ Claude Corbo, *Matériaux fragmentaires pour une histoire de l'UQÀM. De la descente aux enfers à l'UQÀM de l'an 2000*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, 367p.

¹⁹² Lucia Ferretti, *Op. cit.*

l'ETS ¹⁹³, ignorent totalement la place accordée au dossier du centre universitaire de sciences appliquées proposé par Roger Langlois lors des délibérations du Comité Rocher, ainsi que l'apport de l'équipe de l'ENET lors des travaux du sous-comité de planification et de mise en place des programmes de formation de l'UQÀM.

En effet, outre le projet de création d'une famille de techniciens supérieurs, piloté principalement par Roger Langlois et Guy Richard de l'ENET, le personnel de l'école est impliqué dans plusieurs comités. C'est principalement dans la préparation du programme destiné aux futurs maîtres de l'enseignement professionnel au collégial que les membres de la direction et du personnel enseignant de l'ENET s'investissent. Huit d'entre eux, sous la responsabilité du directeur adjoint, Norbert Gingras, créent le programme des majeures dans différentes spécialités : technique de génie civil, électrotechnique, chimie industrielle, technique métallurgique et mécanique¹⁹⁴. Ils élaborent également le programme de mineure en sciences de l'éducation pour l'enseignement professionnel collégial¹⁹⁵. Ces programmes sont en vigueur dès septembre 1969.

4.5 Intégration du personnel à l'UQÀM

Pour la mise en marche de l'UQÀM, la récupération des infrastructures matérielles des cinq institutions préalables allait de soi. Ce ne fut cependant pas le cas pour les ressources humaines, malgré les pressions exercées par certains syndicats des constituantes, à l'effet que tous les membres du personnel, sans exception, soient

¹⁹³ Michel Bédard, *Trente ans de génie et d'audace. Éléments pour une histoire de l'ÉTS*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2005, 287p.

¹⁹⁴ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Rapport du sous-groupe de travail « sciences techniques », 174P-900 :01/75.

¹⁹⁵ *Ibid.*, *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*, Mineure en sciences de l'éducation pour l'enseignement professionnel collégial, 4P-166/4.

intégrés à la nouvelle organisation. En effet, tous les candidats et candidates sont tenus de postuler personnellement et les dossiers sont scrutés minutieusement. Les candidatures qui répondent aux exigences d'un poste d'enseignement universitaire sont retenues sans trop de difficultés. Pour les autres, des mesures sont prévues, comme des congés avec solde pour terminer qui une maîtrise, qui un doctorat. Un certain nombre cependant, faute d'un curriculum vitae suffisant, sont littéralement remerciés. Quant au personnel de direction, aucune garantie ne fut donnée à qui que ce soit. Une fois en fonction, le recteur Dorais souhaite s'entourer d'une équipe de gestion qui correspond à ses exigences.

Paul-Émile Gingras, qui dirige la plus prestigieuse des cinq institutions, le Collège Sainte-Marie, est nommé doyen du 1^{er} cycle. Un an plus tard, il quittera l'UQÀM. Quant au directeur de l'ENET, Roger Langlois, la situation est différente. Malgré le fait qu'il ait acquis une certaine notoriété depuis son arrivée au ministère de la Jeunesse pour la mise en place l'ENET, agissant régulièrement comme conseiller aux différentes instances des ministères de la Jeunesse et de l'Éducation, et ayant été sollicité pour participer à plusieurs comités de travail, dont le Comité Rocher, son avenir à l'UQÀM est incertain. D'abord, certains documents utilisés par Dorais et Gingras contiennent des notes manuscrites qui laissent penser que Langlois est pressenti dès le printemps 1969 pour devenir le prochain directeur général de l'École Polytechnique de Montréal, selon les tractations dont ils sont informés¹⁹⁶. La seule opportunité qui lui est offerte dans la nouvelle université est un poste de vice-doyen, soit à la famille des sciences, soit à celle de la formation des maîtres. Léo Dorais lui annonce tardivement, dans une lettre datée du 23 juillet 1969, sa nomination comme vice-doyen de la famille des sciences. Le ton et le texte sont sans ambiguïté sur la rétrogradation infligée à Langlois : « à ce titre, votre qualité principale est d'être

¹⁹⁶ Université du Québec à Montréal, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Rencontres recteur/doyen, réunion du 28 avril, 174P-900 :1/79.

membre du corps professoral...la fonction de vice-doyen est confiée à un professeur pour une durée limitée... »¹⁹⁷

Langlois occupera cette fonction pendant une seule année, en 1969-1970. Dès l'automne 1970, il quitte l'UQÀM pour effectivement occuper le poste de directeur général de l'École Polytechnique de Montréal, autrement plus prestigieux que celui de vice-doyen dans la toute nouvelle université, dont la renommée reste à faire. Il occupera ce poste jusqu'à sa retraite en 1982.

D'autre part, les trois autres membres de la direction de l'ENET poursuivent leur carrière à l'UQÀM : Léon Colas qui était directeur adjoint des services aux étudiants devient professeur au département de mathématique. André Bourdeau, qui était pour sa part directeur adjoint responsable du perfectionnement des professeurs, se voit offrir une fonction similaire comme responsable du perfectionnement des maîtres au Service de l'éducation permanente de l'UQÀM. Norbert Gingras, qui était directeur adjoint des études à l'ENET, est nommé directeur du module de sciences techniques où sont formés les futurs professeurs de l'enseignement professionnel au collégial. Il sera plus tard mis à contribution pour le projet de l'École de technologie supérieure. Quant aux 21 enseignants de l'ENET en poste au moment de la fusion, quatorze d'entre eux obtinrent un poste de professeurs à l'UQÀM dès septembre 1969, soit dans leurs spécialités respectives, soit au département des sciences de l'éducation.

¹⁹⁷ *Ibid.*, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*, Lettre de Léo Dorais à Roger Langlois, 23 juillet 1969. 174P-900 :01/56.

4.6 Effritement graduel du modèle de formation de l'ENET

La reconstitution du parcours de l'équipe de l'ENET suggère que cette dernière n'a pas réussi, effectivement, à inclure dans la diversification des profils de formation universitaire non seulement la formation des maîtres de l'enseignement technique telle qu'elle l'avait développée, mais également la formation de techniciens supérieurs, dans le cadre d'un centre universitaire de sciences appliquées, tel que recommandé dans le Rapport Parent. À première vue, il apparaît qu'à cause de son statut d'école normale, elle subit le même sort que les autres institutions de ce réseau, C'est du moins l'opinion de Jean-Pierre Charland¹⁹⁸. Comment s'expliquer alors qu'elle soit créée aussi tardivement qu'en 1964, alors que le nouveau gouvernement libéral a comme scénario la disparation de ce type d'institution ?

La réponse à cette question est que sa création répond à une urgence, non seulement de réformer, mais de rehausser le niveau de la formation des maîtres de l'enseignement technique. Le refus d'Arthur Tremblay d'entreprendre une trop longue démarche pour l'obtention d'un statut de corporation semble confirmer cette atmosphère d'urgence qui préside à la précipitation de sa mise en place. Ainsi empêchée d'obtenir un statut d'école de niveau universitaire, l'équipe met le cap dès l'ouverture, en octobre 1964, sur l'idée d'un centre universitaire de sciences appliquées, qui assurerait à la fois la formation des professeurs de l'enseignement technique et celle de techniciens supérieurs, dans l'esprit de la recommandation du Rapport Parent. C'est du moins ce qui se dégage des procès-verbaux du Comité Rocher, où Roger Langlois soumet le projet de l'équipe. Ce n'est finalement pas ce projet qui est retenu, car une diversification beaucoup plus élargie des profils de formation est privilégiée. Nous connaissons le deuxième revers de l'équipe, quatre années plus tard, dans le projet de création d'une famille de techniciens supérieurs dans la nouvelle

¹⁹⁸ Jean-Pierre Charland, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, IQRC, 1982, p. 431.

UQÀM. Cependant, tout ce cheminement que nous avons dégagé des archives semble complètement occulté de l'histoire de cette période, qui suggère que ce n'est qu'à partir de la décennie 1970 que le développement de l'enseignement technique supérieur devient une véritable préoccupation.

Force est de constater, en effet, que le travail accompli par l'équipe de l'ENET n'a aucunement retenu l'attention, ni de ses contemporains ni de ceux qui ont suivi. De plus, la formation des maîtres de l'enseignement technique subit une forte régression une fois confiée au module de sciences techniques de l'UQÀM. Lors du colloque sur la formation des maîtres en octobre 1974, un expert explique que de 10 formations différentes qu'offrait l'ENET lors de sa fusion à l'UQÀM en 1969, il n'en reste que deux en 1974, les autres étant complètement désertées. La principale cause semble être, selon lui, certains changements désastreux dans les règles d'attribution des bourses d'études¹⁹⁹. La critique de Jean-Pierre Charland porte davantage sur la valeur des cours, reprochant aux programmes structurés de l'Université du Québec le fait que leurs « contenus...laissent à désirer »²⁰⁰.

4.7 La résurgence du projet de formation technique supérieure

Le report du projet de famille de techniciens supérieurs, le départ de Langlois et l'éparpillement de l'équipe de professeurs dans différents départements de l'UQÀM, marquent effectivement la fin du projet de l'équipe de l'ENET, du moins celui pour lequel elle a travaillé, à partir de l'époque de son dépôt au Comité Rocher, en 1965. L'équipe dirigée par Langlois n'était cependant pas la seule à souhaiter un tel développement. Dans le réseau de l'Université du Québec, particulièrement à

¹⁹⁹ Jean-Guy Leduc, « Atelier n° 15, Enseignement professionnel », *Actes du colloque sur la formation des maîtres*, Université de Sherbrooke, 17-18-19 octobre 1974, p. 5-12.

²⁰⁰ Jean-Pierre Charland, *ibid.*, p. 431.

l'UQÀM, de nouveaux porte-étendards se mettent rapidement à l'oeuvre : par l'action des Gérard Letendre, Roland Dugré, Maurice Boisvert et plusieurs autres, l'École de technologie supérieure (ETS) finit par voir le jour, cinq ans plus tard en 1974. Notre propos ne visant pas à retracer le cheminement menant à la mise en place de cette institution, il apparaît opportun d'autre part, d'y rechercher certains liens et de mettre en perspective de quelle façon l'équipe de l'ENET a tout de même contribué à maintenir en vie la recommandation de la Commission Parent qui trouve finalement son aboutissement dans la création de l'ETS.

Bien que l'école disparaisse en 1969, certains de ceux qui y ont œuvré demeurent actifs dans le domaine de la formation technique supérieure. Ainsi, Norbert Gingras est mis à contribution dans le projet de l'ETS. Il dépose à la Commission des études de l'UQÀM, le 21 janvier 1974, un des documents fondateurs de la future École de technologie supérieure : « Proposition pour l'implantation d'une école supérieure de technologie dans la région de Montréal en avril 1974 »²⁰¹. À la lecture du document, on observe, bien qu'il ne s'agisse pas d'une réplique, certaines ressemblances avec les volets de formation donnés par l'ENET et par l'École Polytechnique de Montréal pour l'obtention du CESSA, ainsi que le modèle de stages industriels qui y avait été développé.

En fait, une importante résurgence du projet de développement de la formation technique supérieure s'observe au début de l'année 1970, soutenue par la création de l'Opération Sciences Appliquées (OSA) en 1971 et par les recommandations du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec dans son rapport annuel de 1971. Ce sont ces nouvelles démarches qui, trouvant leur aboutissement dans la fondation de l'ETS,

²⁰¹ Archives UQÀM, *Commission des études de l'UQÀM*, Annexe au procès-verbal de la 40^e réunion du Conseil des études, 9 avril 1974. IU-951-01/93.

semblent marquer d'un trait opaque les traces des actions de l'ENET en vue de mettre sur pied le centre universitaire de sciences appliquées.

C'est effectivement avec étonnement qu'après avoir pris connaissance des réalisations de l'école et des interventions des différents membres de l'équipe, on constate l'absence quasi totale de l'ENET dans la séquence de l'histoire de la formation professionnelle et technique au Québec qui couvre la période de 1964 à 1969. Il est encore plus étonnant de constater que, dès 1971, le rapport du Conseil supérieur de l'éducation affirme que rien n'a été fait pour la création d'un centre universitaire de sciences appliquées, depuis la recommandation de la Commission Parent à cet effet, en 1964²⁰². C'est en annexe de ce rapport que l'on retrouve le « *Rapport sur la création d'une école d'ingénieurs-techniciens* », rédigé par l'ingénieur Gérard Letendre, auteur des deux mémoires sur le même sujet qui furent présentés au Comité Tremblay et à la Commission Parent quelques années plus tôt.

On retrouve également dans ce rapport du Conseil supérieur de l'Éducation, une série de recommandations quant à la situation des professeurs de l'enseignement technique et de leurs conditions de travail :

[...] que leurs salaires tiennent compte de leurs années d'expérience [...] que de leurs années de scolarité [...], que l'on encourage ces professeurs à effectuer des stages périodiques en milieu industriel [...] que l'on consacre de plus grands efforts au recyclage des maîtres [...] ²⁰³.

L'absence de toute information sur les interventions de l'ENET en vue de la promotion de l'enseignement technique supérieur depuis 1964 et l'affirmation de l'urgence de mettre en place des services pour les professeurs de l'enseignement technique en exercice, alors que ce travail s'est effectué par le service de

²⁰² Gouvernement du Québec, *Rapport annuel, 1970-71*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, Roch Lefebvre Éditeur officiel, 1972, p. 170.

²⁰³ *Ibid.*, p. 193.

perfectionnement de l'ENET depuis 1965, sont pour le moins surprenantes dans un document émanant d'un organisme lié au ministère de l'Éducation. Certaines pistes d'analyse peuvent aider à comprendre pourquoi et comment le travail accompli par l'équipe de l'ENET pour le développement de la formation technique semble soudainement n'avoir jamais existé, ni pour les témoins et acteurs de l'époque, ni dans la littérature sur l'enseignement professionnel et technique émanant du ministère de l'Éducation, et ce dès 1971. C'est l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE V

SITUATION D'ÉCHEC ET HISTOIRE : ANALYSE DU CAS DE L'ENET

Il nous est apparu nécessaire, avant de tirer nos conclusions, de faire une incursion à la fois théorique et pratique dans le concept d'échec en lien avec la pratique historique. Caroline Le Mao fait observer que l'histoire ne semble retenir que les vainqueurs, que « la conséquence première de l'échec est l'oubli »²⁰⁴. Cette vision des situations d'échec nous a semblé correspondre, à première vue, au sort que connaît l'ENET après sa fusion à l'UQÀM. En effet, en plus des rares références que nous avons retracées dans l'historiographie et qui sont loin d'être significatives, il ressort de la lecture de différentes chronologies de la formation professionnelle et technique au Québec²⁰⁵, que les interventions de l'ENET y sont complètement absentes. De cet état de fait sont nés nos questions sur l'échec et l'oubli et, en regard de l'hypothèse de Caroline Le Mao qui suggère une correspondance apparemment inévitable entre ces deux concepts, nous souhaitons suggérer des pistes pour une approche théorique des situations d'échec en histoire.

Afin d'éviter certains pièges liés à la généralisation, il est opportun, d'entrée de jeu, de circonscrire notre terrain d'analyse. D'abord, les faits passés contiennent leur lot de défaites, de revers et de rebuffades qui ne sont pas nécessairement des échecs au

²⁰⁴ Caroline Le Mao, « L'échec, le temps et l'histoire : réflexions autour de la Fronde parlementaire bordelaise », *Histoire. Économie et société*, vol. 25, n° 3, 2016, p. 332.

²⁰⁵ Voir à ce sujet : *Chronologie de la formation professionnelle et technique au Québec*, Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), 2005. <<http://cdeacf.ca/dossier/chronologie-formation-professionnelle-technique-quebec>>.

sens où nous les considérons. Il importe donc de bien définir au préalable ce qu'est une véritable situation d'échec, afin de les repérer correctement. Aussi, force est de constater que tous les échecs ne sont pas nécessairement absents de l'histoire; l'analyse que nous proposons ne concerne cependant que ceux qui sont ignorés dans l'historiographie. Nous proposons d'établir, dans un premier temps, une toile de fond, une grille de critères permettant à la fois de repérer les véritables situations d'échec, et de circonscrire les causes de l'absence de certaines de ces situations en histoire. En effet, que des situations d'échec se retrouvent inscrites dans l'histoire nous amène à nous demander pourquoi et comment d'autres situations d'échec, comme le parcours de l'ENET par exemple, ne le sont pas. Nous devons, pour éviter de probables ambiguïtés, faire un incontournable détour dans ce qu'on appelle les « silences » de l'histoire.

Le tour d'horizon des recherches qui ont été effectuées dans différentes spécialités, et qui ont porté sur la question de l'échec, nous a ouvert de nombreuses pistes d'analyse pouvant être utiles à la recherche en histoire. Nous y reviendrons plus loin. Nous en évoquerons quelques-unes qui suggèrent des réponses aux questions de recherche que nous avons formulées au départ. Nous proposerons finalement, dans un deuxième temps, l'analyse du parcours de l'équipe de l'ENET. Les renseignements recueillis nous ayant permis de reconstruire ce parcours, nous en reprendrons certains éléments pour comprendre non seulement les causes de son échec et de son absence de l'historiographie, mais aussi comment cette reconstruction permet de revisiter avec un éclairage différent une période de l'histoire, et y trouver des pistes de réponse à des questions demeurées ouvertes.

5.1 Traits caractéristiques d'une situation d'échec

L'ouvrage du philosophe Jean Lacroix, *L'échec*²⁰⁶, présente une synthèse des recherches effectuées sur la question des situations d'échec dans différents domaines d'études, comme la psychologie, la psychiatrie et la médecine. L'auteur y identifie ce qui paraît en présenter les principaux éléments constitutifs. Dans un premier temps, selon ses observations, une situation d'échec ne se reconnaît que par la présence d'un projet initial, d'intentions préalables, de buts à atteindre²⁰⁷. Un deuxième trait essentiel est l'engagement, personnel ou collectif, dans la réalisation du projet, de l'intention de départ : « l'intention sans l'acte n'est rien »²⁰⁸. Le dernier élément se retrouve dans le constat que le projet initial, malgré les actions visant à sa réalisation, donne un résultat négatif : « l'échec est un acte inachevé »²⁰⁹.

Dans un ouvrage subséquent, Lacroix met à contribution des chercheurs de différentes disciplines qui apportent un éclairage sur l'expérience humaine de l'échec, sur la façon dont il est traité, selon leurs domaines de recherche spécifiques²¹⁰. Sans exception, ils abordent le phénomène de l'échec, tout comme celui de la réussite, en termes de résultat d'une ou de plusieurs actions en vue de la réalisation d'un projet initial. L'objectif de Lacroix dans cet ouvrage pluridisciplinaire était de produire, en ne négligeant aucun des aspects essentiels, insiste-t-il, « un lieu de référence nécessaire »²¹¹. Une approche de l'échec en histoire y aurait été une contribution intéressante, une référence supplémentaire. Elle n'y est malheureusement pas présente.

²⁰⁶ Jean Lacroix, *L'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1964, 119p.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 7.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 62.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 7.

²¹⁰ Jean Lacroix (dir.), *Les hommes devant l'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 240p.

²¹¹ *Ibid.*, Préface, p. VI.

5.1.1 Approches de l'échec en histoire

C'est à l'aube des années 2000 que l'on peut observer un intérêt certain envers la thématique de l'échec par un groupe d'historiens, avec la publication d'un numéro complet de la revue *Histoire, Économie et Société* qui y est consacrée²¹². L'historien Michel Figeac souligne, à l'instar de Caroline Le Mao, que les « trajectoires ascensionnelles, les parcours sans ombre » sont privilégiés par les historiens :

[...] pourquoi ne pas nous intéresser aussi à ceux qui échouent, qui font faillite, qui se ruinent, qui perdent leur statut social, comme si Clio se montrait oublieuse avec les malchanceux de l'histoire?²¹³.

En ce qui concerne les causes de l'oubli qui guettent les situations d'échec, Figeac cible particulièrement la fréquente rareté de leurs traces dans les archives. Caroline Le Mao, quant à elle, endosse les traits caractéristiques des situations d'échec identifiés par Jean Lacroix et les reprend dans le contexte de la recherche en histoire : c'est la relation au temps, affirme-t-elle, qui rend les processus de projet échoués pertinents et utiles à l'histoire. La phénoménologie historique de l'échec est selon elle un domaine peu exploré. Dans le contexte des multiples temporalités qui influencent l'évolution de la compréhension de l'histoire, elle se demande comment le temps peut permettre de « revisiter l'échec, de le transformer, voire de le transcender »²¹⁴. En effet, réévalué à court, moyen ou long terme, un échec peut devenir l'objet de perceptions nouvelles et suggérer une compréhension différente d'une période de l'histoire.

Les principales difficultés qui se présentent à l'historien dans le traitement d'une situation d'échec et qui expliquent peut-être le peu de recherche à cet égard, outre le crucial problème des sources, se retrouvent dans le caractère même de ce qu'est un

²¹² « Échec et magistrature », *Histoire, Économie et Société*, vol. 25, n° 3, 2006.
<<https://www.cairn.info/revue-histoire-economie-et-societe-2006-3.htm#about>>

²¹³ Michel Figeac, « Les magistrats et le pouvoir sous l'Ancien régime ou le syndrome de l'échec en politique », dans *ibid.*, p. 307.

²¹⁴ Caroline Le Mao, *loc. cit.*, p. 312.

échec. Le travail de reconstruction d'un parcours, propre à l'historien, exige une objectivité non seulement dans l'établissement des faits, mais aussi dans les intentions sous-jacentes au projet initial, donc à la reconnaissance de la situation comme échec ou réussite : « s'il est relativement aisé d'étudier les modalités concrètes de réaction, c'est-à-dire les actes et les décisions, il est en revanche plus difficile d'atteindre le sentiment vécu par l'individu »²¹⁵.

Figeac et Le Mao insistent sur l'importance pour l'historien de l'utilisation d'une chronologie fine dans la reconstruction d'une situation d'échec. Ce type de chronologie a l'avantage pour Michel Figeac de mieux la contextualiser, de la placer dans l'environnement dans laquelle elle se déroule, et de chercher à en connaître le maximum de détails. L'analyse fine, renchérit Caroline Le Mao, peut faire apparaître de nouvelles informations, comme des failles jusque-là inconnues dans les pratiques des acteurs de la situation, qui peuvent modifier la compréhension de l'histoire²¹⁶. L'historienne conclut son exposé en suggérant la relecture et le questionnement constant des situations d'échec, étant donné la complexité même de la problématique de l'échec, ainsi que l'importante diversité des angles d'approche à la disposition de l'historien.

Il est effectivement aisé de constater qu'une arborescence importante de pistes de recherche peut se développer sur le thème de l'échec. Les auteurs que nous avons consultés l'ont effectivement abordé sous plusieurs angles d'analyse et démontrent le grand nombre de chantiers de recherche que peut générer l'étude de l'échec en histoire. En voici un aperçu : la mécanique de l'échec, la distinction entre le traitement d'un échec personnel et d'un échec collectif, l'échec et leçon pour le futur, la conscience de l'échec et la réaction face à celle-ci, l'échec comme incapacité à faire ou impossibilité de faire, les échecs qui génèrent une documentation facilement accessible et utile à

²¹⁵ Caroline Le Mao, *loc. cit.*, p. 312.

²¹⁶ Caroline Le Mao, *loc. cit.*, p. 323.

l'historien par rapport aux échecs qui laissent peu de traces, l'analyse de l'échec selon différentes temporalités, l'échec et la construction identitaire, le champ lexical de l'échec et son utilisation, etc. Une dernière et importante piste mérite cependant d'être traitée concernant la dimension de l'oubli comme conséquence directe à l'échec.

5.1.2 Silences et oublis dans l'histoire

Les historiens qui ont traité de l'échec ont tous évoqué le risque de l'oubli, fatalité qui le guette souvent. Qu'il y ait d'innombrables faits oubliés en histoire relève de l'évidence et s'explique de plusieurs façons, dont l'absence de consignation des faits, la difficulté de retracer les sources, l'absence de réponses aux questions précises des historiens et les choix que ces derniers exercent à travers une certaine abondance de matériel, etc. Afin de comprendre ce phénomène de l'oubli comme conséquence de l'échec, il est nécessaire de faire le parallèle entre les faits oubliés et les « silences » de l'histoire, ces derniers étant d'un ordre d'idée très différent. L'historien Marc Ferro, qui s'est attardé à ces questions, propose une triple typologie des silences de l'histoire²¹⁷. Le premier type qu'il identifie est lié au principe de légitimité : le fait de mentir sur l'origine d'une institution, ou de créer de faux documents pour légitimer une autorité en sont des illustrations. Un deuxième type de silence concerne la complicité collective dans le mensonge, comme le silence dans l'historiographie allemande de l'après Seconde Guerre mondiale à propos du massacre des Juifs. Le troisième type de silence se rapporte au refus de se souvenir, parfois lié à la gêne ou la honte : l'histoire se limite à raconter les succès, et évite les erreurs et les échecs.

Ces silences de l'histoire relèvent donc d'une intention, d'une préméditation, en cachant délibérément des faits ou en les ignorant, au profit d'une histoire

²¹⁷ Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance*, La Flèche, Calmann-Lévy, 1985, p. 60-70.

« officielle ». Le silence, en ce sens, est volontaire. Il n'en est rien des faits oubliés qui nous intéressent. Ceux-ci, pour des motifs étrangers au mensonge ou au camouflage, finissent par « échapper » à l'histoire, ou encore par s'avérer de peu d'intérêt pour finalement disparaître de la mémoire collective, ne laissant souvent que peu de documentation susceptible de les faire ressurgir. Le parcours de l'ENET, en occurrence, ne contient aucun élément susceptible de le classer dans les silences volontaires de l'histoire. C'est plutôt la grille de l'échec, comme fait oublié de l'histoire, qui semble lui correspondre davantage comme nous allons maintenant tenter de le démontrer.

5.2 Échec-oubli : analyse du parcours de l'équipe de l'ENET

La chronologie du parcours de l'ENET permet dans un premier temps de vérifier la présence des trois éléments nécessaires à la reconnaissance d'une situation d'échec. Les buts et les intentions d'origine, cristallisés dans le projet du centre universitaire de sciences appliquées, annoncé dans les recommandations du Rapport Parent qui, de plus, inscrit l'ENET comme partie intégrante de ce centre, devient leur cheval de bataille. La volonté et l'engagement de l'équipe à promouvoir ce projet sont signalés à plusieurs reprises. Le directeur Langlois donne le ton dès janvier 1965 au Comité Rocher : ou la deuxième université francophone montréalaise doit être une université technique, ou elle doit être un centre universitaire de sciences appliquées. À l'automne suivant, une équipe de professeurs fait état des innovations pédagogiques de l'ENET et clame leur ambition de voir se poursuivre ces réalisations dans une « série de centres universitaires de sciences appliquées ». En préparation de la mise en place de l'UQÀM à l'automne 1968, Roger Langlois pilote un projet de « famille de techniciens supérieurs ». Rien de cela ne se réalise, et à peine deux ans après la fondation de l'UQÀM, lors de la reprise des travaux concernant la formation technique supérieure par la création de l'OSA, le projet de l'ENET semble complètement

inconnu : pourtant alimenté et soutenu par de multiples interventions, il est resté inachevé et ne semble pas être devenu un élément significatif des réformes des années 1960, personne n'ayant soulevé le voile sur son histoire. Les repères pour procéder à la reconnaissance de l'échec sont donc bien présents, incluant le phénomène de l'oubli qui y est associé.

5.2.1 Itinéraire de l'échec de l'ENET

La chronologie des événements dans l'histoire de l'ENET nous a permis de détecter plusieurs revers, essuyés principalement par le directeur Langlois, et ce dès la séquence des travaux du Comité d'organisation. La fréquence, la signification et l'impact de ces multiples revers nous fournissent l'opportunité d'une analyse qui démontre que, malgré quelques percées dignes de mention pour occuper un espace significatif dans la réforme de l'enseignement supérieur, le parcours de l'ENET ne pouvait se conclure autrement que par un échec complet et définitif. Sans nous orienter dans une sorte d'autopsie du parcours de l'ENET, la présence de plusieurs séquences où l'on peut observer un revers quelconque suggère qu'inévitablement, l'échec était prévisible. Il nous apparaît intéressant de revisiter ces séquences, d'abord une à une pour en dégager la situation d'échec, puis dans leur ensemble, afin d'en dégager une compréhension globale du cheminement vers l'échec.

Les principaux revers que nous avons identifiés sont au nombre de six, ce qui apparaît plutôt important si l'on tient compte qu'ils s'observent sur une courte période de six ans, en tenant compte de l'année de travail du Comité d'organisation qui précède les cinq années d'existence de l'ENET. Ces principaux revers sont : l'impossibilité d'être une corporation privée affiliée à une université, le refus d'établir un service de recherche, l'empêchement à devenir un établissement autonome dans son propre bâtiment, l'échec du projet de centre universitaire de sciences appliquées au Comité

Rocher, la perte de sa prérogative sur l'ensemble de la formation des maîtres de l'enseignement technique au profit des écoles normales et finalement, la disparition du projet de famille de techniciens supérieurs lors des travaux du Comité de planification de l'UQÀM.

Michel Figeac, traitant du « syndrome » de l'échec, affirme qu'il y a lieu de s'interroger sur les conséquences de la répétitivité de l'échec²¹⁸. Il nous est apparu intéressant d'aborder les revers successifs relevés dans la trajectoire de l'ENET sous cet angle. Par exemple, sans être voué à l'échec dès le départ, l'accumulation d'échecs successifs a peut-être rendu le projet, malgré des réussites significatives, plus vulnérable à certains égards.

5.2.2 Échec prévisible

Arthur Tremblay rejette le projet de corporation affiliée à une université lorsque le projet lui est soumis par le Comité d'organisation. Le climat d'urgence que nous avons évoqué précédemment pour expliquer ce refus apparaît cependant être une stratégie erronée. Dans la période où l'on suggère la création de l'ENET, l'appellation « école normale » va de soi, car il s'agit du modèle existant de formation des maîtres. Comme elles sont sérieusement remises en question au moment de la création de l'ENET, l'occasion aurait été bonne de nommer autrement l'institution, même si l'affiliation à une université pouvait attendre. En effet, Tremblay étant proche conseiller de Paul Gérin-Lajoie et qui plus est, commissaire de la Commission Parent, raconte lui-même que cette dernière a démarré ses travaux tardivement à cause d'une requête préalable du ministre : ce dernier souhaite que la commission se prononce rapidement sur un projet de loi visant à confier à l'université la formation du personnel

²¹⁸ Michel Figeac, *loc. cit.*, p. 308.

enseignant²¹⁹. Les jours des écoles normales étaient donc vraiment comptés. On peut se demander pourquoi Tremblay tient à maintenir l'ENET dans cette structure. Même en faisant miroiter un statut particulier, comme celui d'école normale « supérieure » comme on la qualifie lors de la Commission Parent, et malgré son fonctionnement en marge du réseau, elle semble associer en fin de parcours au même sort que les autres écoles normales, ce qui était prévisible.

5.2.3 Déficience de l'infrastructure et des ressources

Les discussions préalables à la mise en place de l'ENET annoncent un avenir prometteur. Dès les premières semaines de travaux du Comité d'organisation de l'ENET, une correspondance entre Langlois et Tremblay évoquait, comme on l'a vu, un projet déjà concocté d'un immense campus d'enseignement technique sur le site de l'Institut de technologie Laval, où serait construit le bâtiment devant abriter l'ENET, qui devait par ailleurs se multiplier à travers la province. Nous sommes à une époque de grande effervescence où les développements et les projets se succèdent sans relâche. En 1968, étant toujours en attente de construction, l'ENET doit quitter ses locaux « temporaires ». Elle doit chercher à se reloger et trouve un bâtiment, à l'angle des rues Saint-Denis et Sherbrooke. Le gouvernement refuse le projet et impose à nouveau une localisation temporaire, encore une fois dans un partage de locaux et d'équipements, à l'école normale Jacques-Cartier. Pendant toutes ces années, l'ENET doit fonctionner avec des effectifs restreints, faute d'espace, et n'atteint jamais son objectif quant à la formation d'une clientèle maximale. Qui dit clientèle limitée dit membres du personnel en nombre limité également : le développement pédagogique et l'innovation, qui sont

²¹⁹ Arthur Tremblay, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, p. 167.

à la base même de sa mission, s'en trouvent atteints, car tout est assujéti à des protocoles reliés à la disponibilité de personnel, d'espaces et d'équipements.

Le développement attendu par la création de l'ENET passait, selon les propos du Comité Tremblay, par la recherche. Les mêmes propos reviennent dans le communiqué du ministre de l'Éducation annonçant sa création. Une fois en marche, la marchandise n'est pas livrée : le service de recherche prévoyant l'engagement de chercheurs à temps complet ne se réalise pas, faute de ressources financières, affirme le ministère. Un scénario similaire s'observe dans la prérogative de l'ENET à l'égard de la formation et du recyclage des professeurs. Devant être le projet-pilote à l'origine d'une série d'écoles du même type, l'ENET doit mettre en place une formation unique, qui passe par l'élimination de toutes les formations en vigueur pour l'enseignement spécialisé. Même l'Université de Sherbrooke ferme, dans cette veine, son baccalauréat en enseignement technique. Cependant, à cause de la pénurie d'enseignants et l'impossibilité devenue évidente pour l'ENET de diplômer le nombre de professeurs nécessaires, Gérin-Lajoie fait demi-tour et demande la collaboration des autres écoles normales sur ce dossier, amenant la direction de l'ENET à déléster graduellement, au profit des autres écoles normales, une partie de sa responsabilité de la formation initiale et du recyclage des professeurs des écoles de métiers et du secteur professionnel des écoles secondaires.

5.2.4 Revers au Comité Rocher et au Comité de planification de l'UQÀM

Le directeur Langlois doit juger que le vent souffle du bon côté lorsqu'on réquisitionne sa contribution à la table du Comité Rocher. Le déplacement de la formation des maîtres vers l'université est presque chose acquise en 1965 et Langlois est, dans le comité, le seul représentant provenant des écoles normales. De plus, Guy Rocher, qui préside le comité, est déjà convaincu de la nécessité du centre universitaire

de sciences appliquées (il le réitère d'ailleurs au Congrès de l'ACFAS en 1966). Langlois lance donc la première proposition dès la deuxième rencontre : ce doit être une université technique ou un centre universitaire de sciences appliquées. On connaît la suite. Malgré l'ouverture que démontrent les autres membres du comité, le projet n'apparaît même pas dans les recommandations finales.

À l'automne 1968, devant l'imminence de la création de l'UQÀM, des représentants des cinq constituantes collaborent déjà à son organisation. Langlois pilote entre autres un dossier sur la création d'une famille de techniciens supérieurs alors que d'autres collaborateurs de l'ENET travaillent à des dossiers de formation des maîtres. Encore une fois, le projet de formation de techniciens supérieurs n'est pas retenu, malgré l'intérêt qu'il a suscité. Les moyens ne semblent pas être au rendez-vous, du moins pour l'échéancier de mise en place qui semble trop serré, vu l'ouverture hâtive de l'université. Jusqu'à la fin, Langlois et son équipe demeurent impliqués et devant cette série de revers, s'assurent minimalement que la clientèle de l'ENET, celle qui est en place et celle qui est à venir, reçoive la formation à laquelle elle s'attend dans la nouvelle université. Une fois celle-ci en marche, le projet de formation de techniciens supérieurs sera peut-être remis sur la table de travail, espèrent-ils.

5.2.5 L'échec définitif

Au moment de l'affectation du personnel provenant des constituantes, après l'élagage des employés « non légalement qualifiés », les membres de l'équipe de l'ENET se voient dispersés dans les différentes familles, selon leur formation et leurs compétences respectives. Pour le personnel de direction, la situation est plus délicate. Nous avons déjà vu comment la répartition s'est effectuée, mais nous devons nous attarder à ce qui attend le directeur, Roger Langlois. Il ressort du cheminement d'affectation que son cas pose problème au recteur et au doyen. On ne semble pas

savoir quoi faire de lui, il y a même une hésitation pour lui attribuer une fonction de vice-doyen entre deux familles. Il y a aussi la rumeur de sa nomination à l'École Polytechnique de Montréal. À la fermeture de l'ENET en juin, Langlois n'a aucune nouvelle quant à son statut et sa fonction. Ce n'est qu'à la fin juillet qu'il apprend, par une lettre de Dorais, sa rétrogradation comme professeur dans un poste électif, soit celui de vice-doyen de la Famille des sciences. Langlois se voit forcer d'accepter et occupe le poste durant une année, jusqu'à sa nomination comme directeur de l'École Polytechnique de Montréal en septembre 1970. Outre une tentative de création d'un baccalauréat en technologie qui échouera, plus rien ne se fera pour la formation technique supérieure à l'UQÀM, et le projet de l'ENET est à toute fin pratique terminé.

La dispersion de l'équipe de l'ENET, particulièrement le départ de Langlois, semble dans ce contexte la cause de la fin définitive du projet de formation technique supérieure, tel qu'elle l'avait imaginé et défendu, et dans laquelle elle aurait voulu continuer d'évoluer. Figeac fait remarquer à la suite de son analyse de l'attitude des magistrats sous l'Ancien Régime que l'échec finit par « libérer » les énergies individuelles qui choisissent parfois, dans leur dispersement, des voies divergentes²²⁰.

Les membres de l'équipe de l'ENET, au terme de leur aventure adoptent effectivement des voies différentes, voire divergentes. Le projet de formation technique supérieur, quant à lui, est repris par de nouveaux acteurs qui, partant du singulier constat que rien n'a été fait au Québec à cet effet, du moins selon les propos du Rapport annuel du Conseil supérieur de l'Éducation de 1971, ont relevé le défi. Seul Norbert Gingras, directeur adjoint à l'ENET, devenu directeur du module de sciences techniques à l'UQÀM, collabore à l'élaboration du projet de l'ETS. Langlois, comme directeur de l'École Polytechnique de Montréal, s'opposera plus tard à la reconnaissance du statut d'ingénieurs pour les étudiants de l'ETS. Peut-on reconnaître, dans ces deux cas, l'hypothèse émise par Figeac concernant les voies divergentes à la

²²⁰ Michel Figeac, *loc. cit.*, p. 308.

suite de l'échec? Ces considérations nous amènent à notre conclusion sur l'étude du parcours de l'ENET et de son échec ainsi qu'aux pistes de recherche qui, nous semble-t-il, méritent d'être examinées.

CONCLUSION

Nous abordons notre conclusion par un retour sur notre hypothèse de départ. Nous y avons évoqué, pour expliquer l'échec du projet de l'ENET, une multiplicité d'enjeux présents et d'importantes divergences de vues quant à l'orientation à donner aux réformes du système d'enseignement, particulièrement au niveau de l'enseignement supérieur, et ce dans un contexte social qui pousse le gouvernement à agir à des moments de fortes pressions, de façon précipitée. L'histoire que nous avons retracée confirme que toutes ces considérations sont exactes, mais incomplètes, en ce sens que notre démarche ajoute des éléments supplémentaires à la compréhension de l'échec du projet. De plus, les réponses à certaines questions de départ que nous avons cherchées tout au long de notre étude demeurent également incomplètes.

De façon plus particulière, la question de l'absence de volonté politique d'inscrire la formation technique au niveau de l'enseignement supérieur demeure ouverte et mériterait de nouvelles investigations. L'historiographie démontre que le Québec a accusé un réel retard dans ce domaine, à preuve, l'empressement qui s'observe durant la décennie 1970 pour corriger le tir. La question est pourtant à l'ordre du jour de façon régulière dans plusieurs mémoires présentés dans les comités et commissions de la décennie 1960. Elle constitue une recommandation majeure du Rapport Parent, et fut le cheval de bataille de l'ENET. Cette dernière fut en fait le principal véhicule de ce projet, et nous n'avons décelé aucun appui ni aucune intervention de la part de quelques organismes ou instances que ce soit, incluant ceux qui avaient présenté d'importants mémoires à ce sujet avant 1964, ce qui ne l'a pas aidé. D'autre part, comme d'autres constituantes qui auraient souhaité protéger leurs intérêts dans la nouvelle université montréalaise en souhaitant une réunion d'institutions existantes plutôt qu'une fusion, l'ENET a probablement trop associé la

formation technique supérieure à ses propres intérêts institutionnels, ce qui pourrait aussi expliquer, du moins partiellement, le manque d'appui qu'elle a reçu de la nouvelle organisation.

Sans revenir sur la question du statut d'école normale de l'ENET dont nous avons traité abondamment, nous réitérons que ce statut ne lui a probablement pas fourni la crédibilité nécessaire pour défendre un projet innovateur, les autres écoles normales n'ayant occupé aucun espace significatif dans les réformes des années 1960, étant considérées, du moins apparemment, comme des institutions dépassées, et appelées à disparaître. La préoccupation de l'ENET de se distinguer de ce réseau a probablement eu un effet pervers : fonctionnant dans un réseau très restreint et majoritairement hors Québec, et ayant opéré en vase clos à l'intérieur du secteur de l'enseignement spécialisé, n'ayant aucune visibilité dans l'espace public²²¹, elle n'a pu développer une notoriété qui aurait pu soutenir ses ambitions et générer des appuis.

Une autre de nos questions de départ demeure ouverte : l'échec de l'équipe de l'ENET peut-il être la seule explication à son absence dans l'historiographie sur les années 1960?

La grille de l'échec nous a permis d'analyser le parcours de l'ENET sous divers angles : de la répétitivité des revers à l'échec définitif par la dispersion des acteurs du projet, cette analyse n'a pas contredit notre hypothèse de départ, mais y a apporté des nuances importantes. En effet, les causes de son échec ne seraient plus inhérentes aux seules divergences de vue pour la création d'une université qu'on voulait nouvelle, pas plus qu'au seul contexte effervescent qui a généré des décisions précipitées. Les causes proviennent également de son parcours qui, dès le départ, est parsemé de revirements malheureux et de revers constants, qui ne lui ont pas permis de devenir le partenaire

²²¹ Les archives de l'ENET ne contiennent aucune information concernant des projets de publicité ou de séances d'informations. Un examen sommaire effectué dans des journaux et revues de l'époque, retracés dans le service en ligne de banq n'a donné aucun résultat à ce sujet.

incontournable de la réforme universitaire à laquelle elle voulait contribuer. Cette grille de l'échec ouvre également, et c'est l'essence de notre question, une voie d'interprétation au phénomène de l'oubli qui lui semble intrinsèquement lié. Bien que soit très curieuse l'ignorance que démontre le Conseil supérieur de l'Éducation des avancés de l'ENET pour la formation et le perfectionnement des maîtres de l'enseignement technique ainsi que pour la formation de techniciens supérieurs, et ce à peine deux ans après sa disparition, il ne semble pas qu'il faille s'en étonner.

Lorsque l'on constate, au début de la décennie 1970 une carence en enseignement supérieur quant à la formation de techniciens, on prend effectivement acte que rien n'a été fait dans ce dossier, qu'il y a un vide à combler. L'équipe de l'ENET n'a effectivement pas laissé de traces de ses travaux, de ses actions et de ses recommandations, et elle s'est dispersée. Il y a aussi et surtout le constat que ni le gouvernement, ni le nouveau réseau universitaire n'ont donné suite à ces projets. Même Norbert Gingras, dans le projet de programme qu'il dépose pour l'ETS en 1974, n'évoque pas l'expertise acquise durant ses années de travail à l'ENET. L'absence de traces génère inévitablement l'oubli, ce qui nous ramène à l'hypothèse de Michel Fugeac et de Caroline Le Mao à ce sujet.

Le présent mémoire tire son origine de la constatation qu'un fonds d'archives, celui de l'ENET, était méconnu et qu'il pouvait être une source d'informations précieuses sur certains aspects des réformes en éducation des années 1960 au Québec. C'est effectivement ce qui s'est avéré : à travers une trajectoire bien définie, nous avons revisité la genèse et la réalisation d'un certain nombre de réformes du système d'enseignement. Ce qui nous est apparu particulier fut de constater que l'historiographie portant sur les comités et les commissions ne retiennent presque exclusivement que les conclusions des travaux. La chronologie de l'émergence et des années d'opération de l'ENET nous a amenés à explorer plusieurs de ces fonds d'archives, soit ceux de deux commissions d'enquête, Tremblay et Parent, et de trois

comités de travail, Tremblay, Rocher et le Comité de planification de l'UQÀM. Bien que nous ayons aussi traité de leurs conclusions, nécessité s'impose, c'est davantage le contenu des mémoires et les procès-verbaux qui nous ont intéressés et sur lesquels ont porté nos recherches. Ce sont effectivement ces données internes qui se sont avérées riches de renseignements et qui ont inspiré les pistes de réflexion que nous avons suivi, particulièrement la découverte du parcours de l'ENET, de ses revers et ses échecs consécutifs.

Cette conclusion nous suggère certaines pistes de continuation. Il serait intéressant d'observer de quelle façon les deux autres écoles normales qui fusionnent à l'UQÀM, soit les écoles normales Jacques-Cartier et Ville-Marie, ont vécu le processus marquant leur fermeture éventuelle et les mécanismes de « survie » qu'ils ont peut-être tenté de mettre en place. L'intérêt de cette démarche réside dans les particularités de ces deux institutions, l'ENJC étant une institution centenaire et relativement prestigieuse, alors que l'ENVM était, tout comme l'ENET, une institution créée dans la décennie 1960 et qui ambitionnait aussi d'occuper une place importante dans la réforme de l'éducation. Le repérage d'autres situations d'échec durant la même période et dans le même contexte, ou carrément dans un autre contexte spatiotemporel, serait également enrichissant dans la perspective de proposer des lectures différentes de l'histoire.

Parmi les pistes de recherche que nous avons explorées, nous privilégions, dans une perspective plus théorique, l'élaboration d'une grille de travail sur la phénoménologie de l'échec, propre à la recherche en histoire. Les quelques travaux que nous avons consulté à ce sujet et dont nous nous sommes inspirés suggèrent plusieurs pistes d'investigation, que nous avons d'ailleurs évoquées précédemment. Il y aurait lieu également de s'inspirer de la façon dont l'échec est considéré et utilisé dans d'autres domaines de recherche. Les chercheurs en histoire tireraient avantage à s'inspirer, par exemple, de la façon dont la recherche médicale traite l'échec. Il y est

effectivement perçu comme la... « rançon d'un progrès s'accomplissant dans le temps...l'échec est enrôlé au service des conquêtes dont il constitue comme un rouage nécessaire »²²². Certaines séquences de l'histoire, revisitées à travers les échecs qu'on y retrouve, échecs connus ou oubliés, sur la base d'une grille de travail propre à l'analyse historique, pourraient proposer des avenues d'interprétation insoupçonnées.

²²² Jacques Sarano, « L'échec et le médecin », dans Jean Lacroix (dir.), *Les hommes devant l'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, p.70.

Écoles de l'enseignement spécialisé de 1925-26 à 1945-46

Année scolaire	Écoles de métiers	Écoles surveillées	Écoles techniques	Écoles hautement spécialisées	Écoles de métiers du soir	Écoles de métiers spécialisés	Total
1925-26	—	2	5	—	—	—	7
1926-27	1	2	5	—	—	—	8
1927-28	1	2	5	—	—	—	8
1928-29	1	2	5	—	—	—	8
1929-30	1	2	5	—	—	—	8
1930-31	2	3	5	—	—	—	10
1931-32	2	3	5	—	—	—	10
1932-33	2	3	5	—	—	—	10
1933-34	2	3	5	—	—	—	10
1934-35	2	3	5	—	—	—	10
1935-36	3	3	5	1	2	—	13
1936-37	4	3	4	2	1	—	17
1937-38	7	3	5	2	2	—	19
1938-39	9	2	5	2	1	—	19
1939-40	13	3	5	1	5	—	27
1940-41	15	2	5	1	6	—	30
1941-42	27	2	5	1	5	—	40
1942-43	33	3	5	2	5	—	48
1943-44	36	3	5	3	4	—	52
1944-45	35	3	5	3	5	—	51
1945-46	33	3	5	4	5	1	50

Source: ANQ Documents officiels. Fonds éducation. n° 26. Divers 1905-1945. 2) Enseignement spécialisé. Direction générale des études. Population étudiante. (I registre) - Rapport du directeur général de l'enseignement technique - et - Rapport de l'école des arts et métiers. - Rapport de services et opérations, 1931-32 (DP. 66. 1932) à 1944-45 (DP. 69. 1946). Statistique de l'enseignement... publication du Bureau des Statistiques. Secrétaire provincial. 1926-27 à 1944-45.

Les écoles de l'enseignement spécialisé de 1945-46 à 1964-65

Année	Écoles de métiers	Écoles surveillées	Écoles techniques	Écoles hautement spéc.	Écoles de métiers (soir)	Écoles de métiers spéc.	Total
1945-46	32	3	5	4	5	1	50
1946-47	33	3	5	4	4	2	51
1947-48	30	3	5	4	3	2	47
1948-49	31	3	6	4	4	3	51
1949-50	30	2	6	4	3	3	48
1950-51	34	3	6	4	2	3	50
1951-52	32	1	7	4	2	3	49
1952-53	34	1	7	4	1	4	51
1953-54	36	1	8	4	1	4	54
1954-55	37	1	8	4	—	4	54
1955-56	37	1	8	4	—	4	54
1956-57	37	1	8	4	—	4	54
1957-58	39	1	8	4	—	4	56
1958-59	41	1	8	4	—	4	58
1959-60	38	—	10	4	—	4	56
1960-61	42	—	11	4	—	4	61
1961-62	44	—	11	4	—	4	63
1962-63	44	—	11	4	—	4	63
1963-64	45	—	11	—	—	4	64
1964-65	43	—	12	5	—	4	67

Source: ANQ Documents officiels. Fonds éducation. N° 24. Divers 1905-1945 2) Enseignement spécialisé. Direction générale des études. Population étudiante.

ANNEXE B²²⁴

**Proportion des diplômés du cours technique par rapport
au nombre d'élèves admis à ce cours**

Promotion	Nombre de diplômés	% par rapport à l'inscription en préparatoire
1948-1952	288	28.7
1949-1953	325	34.3
1950-1954	313	30.5
1951-1955	361	32.4
1952-1956	436	34.0
1953-1957	483	34.6
1954-1958	610	37.6
1955-1959	627	38.2
1956-1960	750	40.9

²²⁴ Tiré de : *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*, Tome I, Québec, 1962, p. 37.

LES PROGRAMMES DE L'ENET

Les programmes d'études s'étendent sur trois années scolaires de 30 crédits chacune (un crédit correspond à 45 heures d'activités de formation). Moyennant certaines conditions, chaque année scolaire peut se faire sous la forme d'une année terminale. C'est ainsi que l'E.N.E.T. offre à ses étudiants inscrits à plein temps la possibilité de suivre un des trois programmes suivants:

Programme I, d'une seule année scolaire, composé de
30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques de
nature psycho-pédagogique: cours d'études pédagogiques
(C.E.P.).

Ce programme mène au Diplôme I de l'E.N.E.T.

Programme II, de deux années scolaires, composé de
30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques de
nature psycho-pédagogique: cours d'études pédagogiques
(C.E.P.);

30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques de
nature scientifique et technique, avec spécialisation:
cours d'études techniques supérieures (C.E.T.S.).

L'ensemble de ces 60 crédits mène au Diplôme II de l'E.N.E.T.

Programme III, de trois années scolaires, composé de
30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques de
nature psycho-pédagogique: cours d'études pédagogiques
(C.E.P.);

30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques de
nature scientifique: cours d'études scientifiques
(C.E.Sc.);

30 crédits de cours théoriques et de travaux pratiques en
sciences appliquées, avec spécialisation: cours d'études
supérieures en sciences appliquées (C.E.S.S.A.).

L'ensemble de ces 90 crédits mène au Diplôme III de l'E.N.E.T.

ANNEXE D²²⁶



PROVINCE DE QUEBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

s'est conformé aux exigences d'un programme de formation des maîtres de l'enseignement technique, de

TROIS ANNÉES SCOLAIRES

*ont, une année d'études psycho-pédagogiques et deux années d'études supérieures en sciences appliquées,
avec spécialisation en*

Il a ainsi mérité avec

ce **DIPLOME** de

L'ÉCOLE NORMALE DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE

En foi de quoi nous avons signé ce


MINISTRE


VICE-MINISTRE


REGISTRAR GÉNÉRAL
de la Province

DIRIGENT



ANNEXE E²²⁷

INSTITUTIONS PARTENAIRES DE L'ENET

- L'École Polytechnique de Montréal;
- la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal;
- l'École des Hautes Études Commerciales;
- le *Technical and Vocational Training Branch, Department of Labour* d'Ottawa;
- la Faculté de Pédagogie de l'Alberta;
- l'École nationale supérieure de la Métallurgie et de l'Industrie des Mines de Nancy;
- le *Massachusetts Institute of Technology*;
- l'Institut des sciences et techniques humaines (localisation non identifiée);
- les centres de formation du ministère de la Défense nationale;
- l'École normale de l'enseignement technique (ENSET) de Cachan;
- les écoles normales nationales d'apprentissage (ENNA)
- les écoles d'ingénieurs de France.

²²⁷ Cette liste est constituée à partir des comptes-rendus du Comité d'organisation et du Comité de pédagogie de l'ENET, ainsi que de la correspondance du personnel de l'école contenus dans le Fonds d'archives de l'ENET.

ANNEXE F²²⁸

Montréal, le 25 mai 1967

Monsieur Gérard Binet
Réalisateur
Société Radio-Canada
Case postale 6000
Montréal.

Cher monsieur,

Je vous remercie de votre lettre du 16 mai dernier concernant un travail sur Chaplin par trois de nos étudiants.

C'est une aimable attention de votre part de vouloir diffuser ce travail sur les ondes de Radio-Canada, et après en avoir discuté avec notre professeur, monsieur Gilbert Létourneau, je n'ai pas d'objection à cette heureuse initiative.

Pour éviter des difficultés, je fais parvenir aux trois étudiants en cause, copie de votre lettre et ferme à signer pour nous autoriser à utiliser leur projet à ces fins. Dès réception, je vous en communiquerai copie immédiatement.

Je vous prie d'agréer, Monsieur Binet, l'expression de mes meilleurs sentiments.



ROGER P. LANGLOIS,
Directeur.

RPL/mdl

ANNEXE G²²⁹

SERVICE DU PERFECTIONNEMENT

STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT

Sessions	Inscriptions	Groupes Scolaires	Matières Différentes	Endroits Différents
Eté 1965	329	11	3	7
Oct. 65 à juin 66	784	39	7	13
Eté 1966	635	28	8	12
Oct. 66 à juin 67	2,101	100	20	29
Eté 1967	443	26	8	13
Oct. 67 à juin 68	3,163	157	27	41

Mars 1968.



²²⁹ Archives UQAM, *Fonds de l'école normale de l'enseignement technique*, Service du perfectionnement, statistiques de l'enseignement, 4P-610 :01/05

BIBLIOGRAPHIE

SOURCES

Actes du colloque provincial sur la formation des maîtres, « Rapport des membres de la direction de l'École normale de l'enseignement technique », *L'avenir de la formation des maîtres au Québec*, École normale Laval, 22-24 janvier 1969.

Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDÉACF), *Chronologie de la formation professionnelle et technique au Québec*, 2005. <<http://cdeacf.ca/dossier/chronologie-formation-professionnel-le-technique-quebec>>.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL
Rapport du Comité Tremblay, Tomes I et II, Québec, 1962, 600p.

COMITÉ D'ÉTUDE SUR LES MODALITÉS DE RÉALISATION D'UNE NOUVELLE UNIVERSITÉ DE LANGUE FRANÇAISE À MONTRÉAL,
Rapport Rocher, Québec, 1965.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, *Rapport Parent*, Gouvernement du Québec, 5 tomes, 1963 à 1966.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC, *Rapport annuel, 1970-71*, Conseil supérieur de l'Éducation, Québec, Roch Lefebvre Éditeur officiel, 1972, 351p.

LEDUC, Jean-Guy, « Enseignement professionnel », *Actes du colloque sur la formation des maîtres*, Université de Sherbrooke, 17-18-19 octobre 1974, p. 5-12.

Mémoire du ministère du Bien-être social et de la Jeunesse à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 2 volumes, Bibliothèque, Assemblée nationale du Québec, avril 1954, notice 735771 :
<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=52531>

Rapport de la commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Gouvernement du Québec, 4 tomes, 1956.

TREMBLAY, Arthur, *Contribution à l'étude des problèmes et des besoins de l'enseignement dans la province de Québec*, annexe 4 du Rapport de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, 1956, 407p.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE, *Annuaire généraux*.

<https://www.usherbrooke.ca/programmes/fileadmin/sites/programmes/documents/Annuaire/1954-1959/57_Annuaire_General_-_Troisieme_Anee_Academique.pdf>

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Service des archives et de gestion des documents, *Fonds d'archives de l'École normale de l'enseignement technique*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Service des archives et de gestion des documents, *Collection de documents relatifs à l'UQÀM*

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Service des archives et de gestion des Documents, *Commission des études de l'UQÀM*.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, Services des archives et de gestion de documents, *Fonds d'archives de l'ACFAS*, 17P-640 :07/21.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, *Annuaire 1970-71*.

<http://www.registrariat.UQÀM.ca/Pdf/annuaire/annuaire_7071.pdf>

OUVRAGES

AUDET, Louis-Philippe, *Le Système Scolaire de la Province de Québec. Tome I. Aperçu général*, Québec, Les éditions de l'érable, 1950, 345p.

AUDET, Louis-Philippe, *Histoire de l'enseignement au Québec, 1840-1971*, Tome 2, Montréal, Holt, Rinehart et Winston Ltée, 1971, 496p.

BÉDARD, Michel, *Trente ans de génie et d'audace. Éléments pour une histoire de l'ÉTS*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2005, 287p.

BERTRAND, Denis *et al.*, *La naissance de l'UQÀM. Témoignages, acteurs et contextes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009, 193p.

CHARLAND, Jean-Pierre, *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, IQRC, Québec, 1982, 482p.

- CHENARD, Pierre et coll., *L'accessibilité aux études postsecondaires. Un projet inachevé*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 2013. 422p.
- CORBO, Claude, *Matériaux fragmentaires pour une histoire de l'UQÀM. De la descente aux enfers à l'UQÀM de l'an 2000*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994, 367p.
- CORBO, Claude et Jean-Pierre COUTURE, *Repenser l'école. Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « PUM-Corpus », 2000, 673p.
- CORBO, Claude et Marie OUELLON, *L'idée d'université. Une anthologie des débats sur l'enseignement supérieur au Québec de 1770 à 1970*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « PUM-Corpus », 2001, 383p.
- DESBIENS, Jean-Paul, *Les insolences du Frère Untel*, Les Éditions de l'Homme, Montréal, 2000 [1960], 256p.
- DICKINSON, John A. et Brian YOUNG, *Brève histoire économique du Québec*, traduit de l'anglais par Hélène Filion, Québec, Les Éditions du Septentrion, 1992, 382p.
- DUFOUR, Andrée, *Histoire de l'éducation au Québec*, Québec, les Éditions du Boréal, 1997, 124p.
- FERRETTI, Lucia, *L'université en réseau. Les 25 ans de l'Université du Québec*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec, 1994, 328p.
- FERRO, Marc, *L'histoire sous surveillance*, Paris, Calmann-Lévy, 1985, 254p.
- FILION, Gérard, *Fais ce que peux. En guise de mémoires*, Montréal, Éditions du Boréal, 1989, 383p.
- FOURNIER, Marcel, *Entre l'école et l'usine. La formation professionnelle des jeunes travailleurs*, Chicoutimi, coll. « Les classiques des sociales », 1980, 108p, <http://classiques.uqac.ca/contemporains/fournier_marcel_/entre_ecole_et_usine/entre_ecole_et_usine.html> (30 janvier 2015).
- FOURNIER, Marcel, *L'entrée dans la modernité. Science, culture et société au Québec*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1986, 240p.
- GÉRIN-LAJOIE, Paul, *Combats d'un révolutionnaire tranquille : propos et confidences*, Montréal, CEC, 1989, 378p.

- GINGRAS, Yves et Lyse ROY (dir.), *Les transformations des universités du XIIe au XXIe siècle*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006, 256p.
- GOULET, Denis, *L'histoire de l'Université de Sherbrooke. 1954-2004*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, 2004, 444p.
- GOW, James Iain, *Histoire de l'administration publique québécoise, 1967-1970*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, Toronto, Institut d'administration publique du Canada, 1986, 443p.
- HÉBERT, Carolyne, *La genèse de l'Université du Québec. 1960-1969*, Mémoire de maîtrise, UQÀM, 2007, 134p.
- JOLOIS, Jacques et Roland PIQUETTE (dir.), *La formation des maîtres et la révolution tranquille*, Montréal, UQÀM, 1988, p. 112-127.
- LACROIX, Jean, *L'échec*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je? », 1969 [1964], 123p.
- LACROIX, Jean (dir.), *Les hommes devant l'échec*, Paris, Presses universitaires de France, 1968, 240p.
- LANDRY, Carol (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. « Éducation, recherche », 2002.
- LINTEAU, Paul-André *et al.*, *Histoire du Québec contemporain. Le Québec depuis 1930*, Tome 2, nouvelle édition révisée, Montréal, Éditions du Boréal, 1989, 834p.
- LUCIER, Pierre, *L'université québécoise. Figures, mission, environnements*, Les Presses de l'Université Laval, 2006, 179p.
- NEATBY, Nicole, *Carabins ou activistes? L'idéalisme et la radicalisation de la pensée étudiante à l'Université de Montréal au temps du duplessisme*, Montréal, McGill-Queen's University Press, 1997, 264p.
- PROST, Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points », 2010 [1996], 379p.

- PINEAU, Yvon, *Politiques gouvernementales se rapportant à la formation des maîtres de l'enseignement professionnel de 1940 à 1969*, Mémoire de maîtrise, UQÀM, juillet 1978, 295p.
- RIVERIN, Alphonse, *Du sillon à la gerbe*, Chicoutimi, Éditions JCL, 1991, 287p.
- ROY, Lyse et Yves GINGRAS (dir.), *Les universités nouvelles. Enjeux et perspectives*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, 324p.
- SIMARD, Marc, *Histoire du mouvement étudiant québécois. 1956-2013. Des trois braves aux carrés rouges*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2013, 313p.
- TREMBLAY, Arthur, *Le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur. Antécédent et création, 1867-1964*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1989, 430p.
- WARREN, Jean-Philippe, *Une douce anarchie. Les années 68 au Québec*, Québec, Les éditions du Boréal, 2008, 309p.

ARTICLES

- CÔTÉ, Françoise, « Une roue qui tourne : le recyclage des professeurs de l'enseignement technique », *Technique*, vol. 41, n° 5, mai 1967, p. 5.
- DASSYLVA, Martial, « L'Université du Québec, université nouvelle, nouvelles universités », *Bulletin d'histoire politique*, vol. 16, n° 2, p. 233-264. <<http://www.bulletinhistoirepolitique.org/le-bulletin/numeros-precedents/volume-16-numero-2/1%E2%80%99universite-du-quebec-universite-nouvelle-nouvelles-universites/>> (25 janvier 2015).
- DORAIS, Léo, « Universités nouvelles, nouvelles universités », *Forces*, n° 9, automne 1969, p. 17-27.
- DUMONT, Micheline, « Des écoles normales à la douzaine », *Cap-aux-diamants : la revue d'histoire du Québec*, n° 75, 2003, p. 43-48. <<http://id.erudit.org/iderudit/7322ac>> (2 mars 2014).
- DUROCHER, René et Michèle JEAN, « Duplessis et la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels. 1953-1956 », *RHAF*, vol. 25, n° 3, décembre 1971, p. 337-363. <<http://id.erudit.org/iderudit/303091ar>> (25 janvier 2015).

- FUGEAC, Michel, « Les magistrats et le pouvoir sous l’Ancien Régime ou le syndrome de l’échec en politique », *Histoire, économie et société*, vol. 25, n° 3, 2016, p. 307-310. <<https://www.cairn.info/revue-histoire-economie-et-societe-2006-3-page-311.htm>>
- GINGRAS, Yves et Mahdi KHELFAOUI, « La centrale nucléaire Gentilly-1 : la trajectoire imprévisible d’une innovation technologique avortée », *Revue d’histoire de l’Amérique française*, vol. 67, n° 1, 2013, p. 57-81.
- LE MAO, Caroline, « L’échec, le temps et l’histoire : réflexions autour de La Fronde parlementaire bordelaise », *Histoire, économie et société*, vol. 25, n° 3, 2016 p. 311-334. <<https://www.cairn.info/revue-histoire-economie-et-societe-2006-3-page-311.htm>>
- LANDRY, Carol et Élisabeth MAZALON, « Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 21, n° 4, 1995, p. 781-808.
- RACINE ST-JACQUES, Jules, « Une fragile union : les universités québécoise et le financement fédéral de l’éducation supérieure, 1949-1956 », dans Stéphane Savard et Jérôme Boivin (dir.), *De la représentation à la manifestation. Groupes de pression et enjeux politiques au Québec, 19^e et 20^e siècles*, Québec, Septentrion, 2014, p. 388-426.
- SAINTE-MARIE, Paule, « L’actualité du Rapport Tremblay », *Technique*, vol. 40, n° 1, mai 1966, p. 21-26.