

Recherches sociographiques



Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel

Yves Martin

Volume 4, Number 1, 1963

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/055177ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/055177ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Martin, Y. (1963). Review of [*Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel*]. *Recherches sociographiques*, 4(1), 126–129.
<https://doi.org/10.7202/055177ar>

l'Ontario. On peut en tirer des constatations intéressantes. Ainsi, entre 1956 et 1961, la province de Québec a bénéficié d'une immigration nette évaluée à 109,000 personnes, avec un léger excédent des hommes sur les femmes. Pour les hommes, l'immigration nette est particulièrement forte de 5 à 15 ans et de 25 à 40 ans. Pour tous les groupes d'âges, d'ailleurs, le solde migratoire est positif, sauf pour les hommes de 15 à 25 ans. Les migrations nettes de 1951-56 ressemblent beaucoup à celles de 1956-61, sauf que l'excédent masculin a été, alors, plus prononcé. Mais celles de 1941-51 ont été fort différentes : léger solde positif pour le sexe féminin ; solde négatif appréciable pour le sexe masculin, surtout entre 15 et 30 ans.

Les deux autres volumes publiés se rapportent aux quatorze régions déjà mentionnées et aux divisions de recensement. Elles ne couvrent que la période 1951-56. En outre, les estimations de migrations nettes par groupe d'âges de cinq ans sont limitées aux groupes compris entre 15 et 45 ans, auxquels on a ajouté le groupe 45-59 ans. Sur quatorze régions, cinq seulement ont subi une migration nette globale positive. Le solde migratoire de la région de Montréal (Île-de-Montréal et Île-Jésus) est de 94,500 et correspond à 7% de la population de cette région.

Les auteurs indiquent les risques d'erreur qui découlent de la méthode utilisée et il faut les en féliciter. Faute des détails nécessaires, nous ne pouvons ici apprécier cette méthode. Peut-être, cependant, est-il utile de signaler que la formule générale, donnée à la page II de l'introduction, est exprimée de façon incorrecte : c'est $P_1 - P_0 - (N - D) = M$ qu'il faut écrire, et non $P_1 - P_0 + (N - D) = M$. Mais ce n'est là qu'une erreur d'énoncé ; dans le travail, la formule a été appliquée correctement. On doit aussi regretter l'emploi de l'anglicisme « statistiques vitales » au lieu de « statistiques de l'état civil ».

En terminant, souhaitons que le Bureau de recherches économiques continue de prendre des initiatives aussi heureuses. Les quelques critiques que nous avons formulées ne sauraient diminuer en rien le mérite des auteurs. Il s'agit là de travaux fort utiles à la connaissance de la société du Québec et que des chercheurs isolés n'ont guère les moyens d'entreprendre. Ils ont été réalisés avec un soin et une compétence qu'il faut louer.

Jacques HENRIPIN

*Département de science économique,
Université de Montréal.*

*Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, [Québec], 1962 :
tome I, La situation en 1962 — Les programmes d'étude — La didactique, xxi+266 p. ;
tome II, L'aménagement et le financement des institutions — Les cadres administratifs
et les procédures, xv+334 p.*

« La province de Québec n'a certes pas échappé aux phénomènes économiques et sociaux de portée mondiale qui devaient facilement provoquer, ici comme ailleurs, une prise de conscience de l'importance accrue de l'enseignement technique. Mais les discussions qui, depuis une dizaine d'années, ont agité l'opinion publique autour de l'école, ont à peu près ignoré la question de la formation professionnelle jusqu'à une date toute récente. Elles ont plutôt porté sur des thèmes non moins importants, mais plus généraux et moins immédiatement liés à l'économie du milieu et à son évolution technologique ». Par ces quelques lignes, les membres du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel soulignent discrètement, dans l'« Introduction » à leur *Rapport*, toute l'importance de la tâche que leur ont confiée, en janvier 1961, les autorités gouvernementales. Le peu d'intérêt suscité dans l'opinion publique par leur travail d'enquête et par la publication de leur *Rapport* confirme en quelque sorte leur diagnostic. Il est vrai qu'ils ont dû subir la concurrence, si l'on peut ainsi parler, d'une Commission d'enquête, formée vers

le même temps, dont les pouvoirs et le mandat étaient beaucoup plus larges, puisqu'elle avait pour mission de redéfinir l'ensemble des structures du système d'enseignement du Québec.

Le Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel constitue, à nos yeux, un document d'une importance et d'une qualité exceptionnelles. Pour la première fois ici, on a cherché à élaborer une politique cohérente en matière d'enseignement professionnel de niveau infra-universitaire ; ce type d'enseignement, ainsi que le conçoit le Comité, intéresse en principe une très forte proportion — plus des quatre-cinquièmes — de chaque génération d'enfants. Les sociologues et les économistes sont en général peu familiers avec les objectifs et les structures de l'enseignement professionnel dans le Québec ; ce secteur de notre système scolaire est, en réalité, demeuré jusqu'à présent un univers marginal auquel, même chez bon nombre d'éducateurs, on accordait rarement quelque attention. Les membres du Comité d'étude ont dû innover, en acceptant les risques que l'entreprise comportait. Il faut toutefois souligner que ce Comité était présidé par un homme qui, au cours des quinze dernières années, a étudié avec une compétence et une rigueur probablement sans égales tous les aspects des problèmes de l'éducation dans notre milieu : monsieur Arthur Tremblay, universitaire devenu conseiller du ministre responsable de l'éducation.

L'inventaire de la situation actuelle de l'enseignement professionnel dans le Québec fait l'objet de la première partie du *Rapport* ; on est vite convaincu, à la lecture de ces pages, de l'opportunité du travail confié au Comité d'étude. Certains éléments du diagnostic retiennent davantage l'attention, parce qu'ils indiquent bien, dès le départ, les principaux problèmes à résoudre. Sur le plan de la régie administrative aussi bien que sur celui de la régie académique, la situation actuelle se caractérise par de graves incohérences : absence de coordination à l'intérieur même du secteur public comme entre celui-ci et le secteur des institutions privées ou semi-publiques ; absence de liens organiques entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement général, d'une part, et entre l'enseignement professionnel et le monde du travail, d'autre part ; absence de contrôle pédagogique sur l'enseignement dispensé dans les écoles professionnelles privées. La faiblesse même des effectifs d'élèves dans le secteur de l'enseignement professionnel donne la mesure de l'impréparation d'une forte proportion des jeunes au moment où ils quittent l'école : on a déjà fait la preuve que nos nombreux chômeurs se recrutent d'abord chez les travailleurs sans formation professionnelle. Le Comité souligne aussi la place minime qu'occupent l'enseignement professionnel féminin et l'enseignement professionnel post-scolaire dans le secteur public ; il est regrettable qu'il ait dû négliger, faute de temps, l'étude des problèmes particuliers ainsi posés (il serait éminemment souhaitable qu'une telle étude soit dès maintenant confiée à un organisme compétent).

Nous ne résumerons pas le volumineux document que constitue le *Rapport*, bien qu'il soit difficile d'isoler des pièces d'un ensemble systématiquement conçu et très clairement présenté. Nous ne retenons ici que quelques points susceptibles d'intéresser plus immédiatement le sociologue ou l'économiste.

Le plan proposé par le Comité d'étude s'appuie sur le principe fondamental suivant : « *Aucun enfant ne devrait quitter l'école avant d'avoir reçu un minimum d'enseignement professionnel et le système scolaire devrait être aménagé de telle sorte qu'il puisse, au moment opportun, offrir à chacun l'enseignement professionnel qui convient à ses aptitudes et à ses ambitions* » (I, p. 116). Trois niveaux de formation professionnelle sont distingués, en outre de l'enseignement universitaire proprement dit, chacun correspondant à un niveau de formation générale antérieure : a) les cours d'*initiation au travail* pour les enfants qui n'ont pas les aptitudes suffisantes pour s'engager avec profit dans des études de formation générale au-delà de la 7^e ou de la 8^e années — ou pour les enfants qui, à 14 ans, n'ont pas encore atteint l'année terminale du cours élémentaire ; b) les *cours de métiers*, pour

les enfants dont la scolarité totale ne pourrait pas dépasser, en raison de leurs aptitudes, un maximum de 11 ou 12 années ; c) le *cours technique*, auquel s'inscriraient les jeunes dont la scolarité totale peut atteindre un maximum de 13 à 15 années. Selon les normes « idéales » retenues par le Comité, près de 40% des sujets âgés de 14 à 20 ans devraient, théoriquement, fréquenter l'un ou l'autre de ces trois cours (le taux actuel de scolarisation professionnelle est d'environ 7 ou 8%).

Personne, évidemment, ne contestera le principe sur lequel s'appuient les propositions du Comité. On se posera tout de suite, non moins sûrement, le problème de l'orientation des élèves. Sur ce point, pourtant capital, le *Rapport* est bref : on se borne à recommander l'institution d'un « cycle d'observation » se situant « durant la dernière année du cours primaire pour les sujets qui parviennent à ce degré à l'âge de 12 ans ou moins » et « à l'âge de 13 ans pour tous les autres ».

En ce qui concerne le contenu de la formation à dispenser, la perspective générale adoptée par le Comité est claire : tout enseignement professionnel doit comporter à la fois des aspects *techniques* et des aspects *humanistes* : a) « Il doit d'abord transmettre à l'étudiant les techniques propres à la fonction de travail à laquelle il a choisi de se destiner ; b) Il doit aussi le préparer à assumer les tâches et les responsabilités qui définissent la *condition de vie* particulière ordinairement associée à la fonction de travail » (I, p. 123). Un sociologue ne peut manquer d'insister sur le fait que les auteurs se sont inspirés d'une notion d'humanisme tout à fait nouvelle : le but visé est de rendre l'individu conscient des dimensions sociales liées de plus près à l'exercice même de sa fonction de travail et de le préparer à assumer, à sa propre mesure, les conditions de vie qui seront les siennes — et non pas seulement à s'y « adapter ». Comment traduire ce souci dans les termes concrets d'un programme d'études ? Il serait normal que des sociologues soient incités à réfléchir sur un tel problème.

Une fois précisée la perspective que nous venons de présenter, le Comité devait chercher à résoudre un problème qui constituait sans doute le nœud de toutes les difficultés que comportait sa tâche. Il s'agit de la coordination entre les besoins du monde du travail et l'orientation de l'enseignement professionnel. À quel degré de spécialisation, à quel type de qualification doit conduire l'enseignement professionnel pour préparer adéquatement les jeunes, selon ce qui est son objectif essentiel, à s'intégrer au monde du travail ? Les économistes tout particulièrement se préoccupent à bon droit de la nécessaire correspondance entre les besoins de l'économie de demain et les caractères de la formation professionnelle que doit recevoir aujourd'hui la future main-d'œuvre. Sur ce thème, le Comité a entrepris des recherches, mais, faute de ressources et faute de temps, il n'a pas poussé très loin ses investigations. Il y a, à ce sujet, nous le savons, matière à débat. Le Comité a adopté, un peu par la force des choses, une attitude d'attente : il recommande la poursuite des recherches qu'il n'a pu qu'amorcer. Pour notre part, nous poserons seulement la question suivante : faut-il s'engager d'emblée très avant dans la recherche des besoins futurs de l'économie, ayant en vue d'en arriver jusqu'à définir une gamme très étendue des « spécialités » qu'on devrait enseigner dans les instituts de formation professionnelle ? Ne serait-il pas plus rentable de commencer par examiner en profondeur toutes les implications de cette notion de « polyvalence » dans la formation professionnelle sur laquelle on insiste chez les économistes et, peut-être davantage encore, chez les industriels ? Compte tenu des conditions de l'apprentissage dans l'industrie moderne, compte tenu des exigences de mobilité de la main-d'œuvre, il n'est pas impossible qu'à la phase scolaire de la formation professionnelle, le problème soit moins difficile à résoudre qu'il ne peut paraître si l'on songe d'abord et avant tout aux besoins très diversifiés d'une économie moderne en transformation rapide.

Selon les prévisions du Comité, plus de 180,000 garçons seraient inscrits dans les diverses institutions de formation professionnelle en 1971-72 (comparativement à 23,000

en 1960-61). On a tenté de préciser aussi rigoureusement que possible les frais qu'entraînerait une expansion si subite de ce secteur de l'enseignement.¹ On n'a toutefois pas pu rédiger le chapitre qui devait porter, selon le projet initial, sur le personnel enseignant qu'exigeront ces effectifs d'élèves ; le lecteur se demande, avec inquiétude, où seront recrutés les très nombreux nouveaux professeurs requis et comment ils seront préparés à assumer leurs tâches.

Le Comité d'étude consacre, dans son rapport, d'excellents chapitres aux cadres administratifs de l'enseignement professionnel ; ses propositions visent essentiellement à mettre en place un système ordonné, relevant en dernier ressort de l'autorité du ministre de l'éducation assisté d'un Conseil supérieur de l'enseignement technique, mais comprenant les rouages nécessaires pour permettre la participation de tous les intéressés à l'élaboration des politiques. Le *Rapport* ne recommande pas l'unification administrative complète de toutes les branches de l'enseignement professionnel public ; dans le cas de l'enseignement agricole par exemple, il suffirait, pense-t-on, d'assurer sa liaison avec le système général par l'intermédiaire du Conseil supérieur de l'enseignement technique. Dans le contexte d'une économie moderne, n'y a-t-il pas de sérieux inconvénients à maintenir un secteur distinct en ce qui concerne l'enseignement agricole ? Dans la mesure où ce type de formation exige des connaissances scientifiques générales, ce qui est de plus en plus le cas, n'y aurait-il pas de réels avantages à l'intégrer complètement à l'ensemble placé sous l'autorité du ministre de l'éducation ? Une telle intégration n'assurerait-elle pas de façon plus satisfaisante la « mobilité » des élèves de l'enseignement agricole sur le plan professionnel et la possibilité pour eux comme pour les autres élèves des cours techniques de passer d'un type d'enseignement à un autre, selon un principe général formulé par le Comité ? Celui-ci a peut-être pris la décision qui s'imposait, mais les arguments invoqués ne sont pas convaincants.

Mentionnons que le *Rapport* contient deux courts exposés qu'on lira avec grand profit même si l'on ne s'intéresse pas de façon immédiate au thème général du document : le premier, afin de situer dans une juste perspective l'analyse des cadres administratifs de l'enseignement technique, décrit avec concision « les rouages de l'État provincial » (pp. 135-146) ; le second porte sur la planification de l'éducation, mais il a en réalité une valeur plus générale : la conception de la planification qui y est proposée constitue une remarquable explicitation de cette notion dont on use souvent de façon bien vague (chapitre 20).

Dernière observation : le Comité admet que les universités puissent dispenser certains enseignements de niveau technique, mais à titre exceptionnel, si nous avons bien compris son point de vue ; nous approuvons tout à fait cette prise de position. Il serait essentiel, toutefois, que les universités donnent suite à la recommandation du Comité selon laquelle celles-ci feraient disparaître une source de confusion en ne sanctionnant pas « les enseignements de niveau technique qu'elles peuvent offrir par des diplômes de nature universitaire (par des baccalauréats « professionnels », par exemple) » (I, p. 154).

Yves MARTIN

¹ Comme on le note dans le *Rapport*, une forte proportion des frais prévus devraient de toute manière être assumés par la collectivité, puisque « l'augmentation considérable des inscriptions dans l'enseignement professionnel... (proviendra) de l'orientation vers des cours de formation professionnelle d'étudiants qui, selon les tendances actuelles, s'inscriraient de toute façon dans un cours de formation générale » (II, p. 96).