

L'enseignement ou français dans son contexte québécois

Fernand Dumont

Number 21, March 1976

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56767ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dumont, F. (1976). L'enseignement ou français dans son contexte québécois. *Québec français*, (21), 12–15.

L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS DANS SON CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Conférence de M. Fernand Dumont
prononcée le 28 novembre 1975
devant la section de Québec de
l'A.Q.P.F.*

Après avoir défendu «notre langue, nos institutions et nos lois», combattu les lois 63 et 22, nous avons déplacé le vieux débat sur le sort de notre parlure vers l'enseignement du français. Ces divers aspects peuvent-ils être envisagés chacun pour leur part? Certes non. Privilégier une dimension du problème amène fatalement à évoquer les autres. «Vous voulez sauver le français, disent les uns; commencez par le parler et l'enseigner convenablement.» «Comment y arriver, rétorquent les autres, si sa place n'est pas assurée au sein de tous les secteurs de la vie sociale, s'il continue d'être le symbole de notre sujétion collective?»

Il n'en reste pas moins que l'usage et l'enseignement de notre langue demeurent de quelque manière au cœur du débat puisqu'il serait vain d'élever des fortifications autour de ce qui se révélerait être à la fin une maison vide.

Le problème

De quel problème s'agit-il? Nous ne le savons pas très bien. Disons tout au moins que nous partageons tous le même malaise, quel que soit le niveau où nous enseignons, vous le français, moi la philosophie ou la sociologie. Ce malaise, il est aisé à définir, bien que le problème soit difficile à circonscrire: une grande partie de nos enfants, de nos étudiants, non seulement ne savent plus écrire mais ne savent plus parler. En fait, il s'agit non pas d'un malaise, mais d'une angoisse. Je commence à être un vieux professeur; il m'arrive, surtout depuis quelques années, de désespérer de mon métier, d'être même tenté de le quitter. À entendre certains de mes étudiants, à lire les copies qu'ils me remettent, je doute du métier que nous faisons. Et je vous assure que cette réaction n'est pas inspirée par l'esthétisme. Ce n'est pas parce que nos étudiants ne respectent pas tout à fait les règles de l'orthographe ou les règles de la syntaxe que me viennent les sentiments que je confesse.

Ne plus savoir dire ce que nous sommes, ce que nous ressentons: le problème du français, pour moi, est d'abord là. Il gangrène tous les autres aspects de notre métier. À quoi sert-il, en effet, d'accumuler théories et méthodes, raisonnements et exégèses, si fait défaut le langage, principal outil de prise de conscience, d'analyse, de report à soi-même des connaissances abstraites? Le dégoût pour l'érudition qu'éprouvent nos étudiants provient souvent des connaissances vaines et indigestes que leur transmettent des pions ou des imbéciles instruits (il s'en trouve dans nos institutions scolaires); ce dégoût leur vient aussi de la pauvreté de l'outil linguistique qui les contraint à n'assimiler qu'en surface, par placage superficiel, ce qui exige pour être vivant d'être raccordé aux racines de l'esprit et de l'être.

Ce disant, j'ai l'air de faire d'abord le procès des professeurs et des étudiants. Je ne m'en priverai pas sous prétexte de respecter les conformismes de corporation qui ont succédé aux conventions d'autrefois (plus faciles à dénoncer). Il est certain que plusieurs professeurs bavardent plus qu'ils ne parlent et que bien des étudiants préfèrent plus qu'ils n'analysent. Il n'en reste pas moins que, cela dit, on ne peut guère aller plus loin dans cette direction. Sans vouloir excuser la paresse des uns et des autres, il vaut mieux élargir nos considérations.

La faute des professeurs de français?

Quand les lecteurs de la *Presse* ont lu, il y a quelques mois, la retentissante série d'articles de Lysianne Gagnon, la plupart — vous ne l'ignorez pas — ont été tentés d'imputer à l'enseignement du français les effarantes constatations dont nous a fait part la journaliste. Beaucoup de parents ont réagi ainsi, et avec véhémence.

J'ai assez marqué l'incompétence et la mollesse de certains professeurs pour pouvoir affirmer tout aussi nettement, et sans avoir l'air de vous flatter, que le bouc émissaire était en l'occurrence fort mal choisi.

Rappelons d'abord une évidence. Si une masse importante d'étudiants en chimie ne savaient pas distinguer l'hydrogène et l'oxygène, on n'aurait sans doute pas tort d'incriminer les professeurs de chimie. Mais l'apprentissage de la langue ne se confine pas à un processus étroitement délimité par la relation avec un spécialiste. Les professeurs de chimie ou d'éducation physique enseignent aussi le français, puisqu'ils parlent. Les parents, les amis des parents, le garçon de la brasserie, les camarades, la radio, la télévision, etc., font de même. C'est, pour ainsi dire, le milieu tout entier qui enseigne le français.

Pourtant, dira-t-on, n'est-ce pas la tâche spécifique et le privilège du spécialiste que de faire procéder à un apprentissage formel, de faire prendre conscience de la norme, de redresser les apprentissages plus diffus? Je ne le méconnaissais pas, et j'aurai l'occasion d'insister sur l'importance de cette tâche, sur les modifications aussi qui s'imposent quant à son aménagement pratique. Mais il ne sera pas inutile de souligner d'abord ses limites, ou plutôt son intégration nécessaire dans un plus large travail.

Vous vous souvenez de la vogue longtemps persistante au Québec des petits formulaires du genre: *Ne dites pas, mais dites*. On nous les faisait pratiquer encore dans notre enfance. Leur défaut était de nous apprendre, en plus des bonnes expressions, des locutions fautiveuses que, sans leur secours, nous aurions ignorées. Surtout, leur usage trahissait une conception toute scolaire, étroitement pédagogique, d'une réforme de la langue.

Là-dessus, comme sur bien d'autres choses, Jules Fournier exerçait déjà son humour féroce, au début de ce siècle. Louvigny de Montigny venait de publier un ouvrage, *La langue française au Canada* où, après avoir constaté, comme nous le faisons encore aujourd'hui, l'état pitoyable de notre langue, il proposait des remèdes. Vous le remarquerez, tous ces médicaments sont de caractère pédagogique: lire les grands écrivains; veiller à la justesse du langage dans nos conversations; étudier les *Corrigeons-nous*.

Fournier n'a pas de peine à montrer que ce traitement se borne aux symptômes. Il faudrait citer longuement ces pages dures et salutaires. Je vous y renvoie, non sans avoir retenu ce passage :

Tout de même et aussi nécessairement que tel fruit pousse sur tel arbre et non sur tel autre, le langage — le vôtre, le mien, celui du voisin — ne saurait, en dernière analyse et malgré qu'on en eût, que reproduire, jusque dans les plus infimes nuances, les qualités et les défauts d'esprit de l'homme qui le parle. Vous voulez, mon cher Montigny, changer mon langage ? Commencez donc par me changer le cerveau ! Il n'y a pas en effet à sortir de là, et, de cerveaux paresseux, nonchalants, relâchés, — tels que les nôtres —, de cerveaux à moitié noyés et dissous dans l'à-peu-près, vous ne tirerez pas plus, quoi que vous fassiez, un langage précis, correct, français, en un mot, que vous ne ferez pousser des pommes excellentes sur un vieux pommier tout branlant et tout rabougri. En vain, vous armant des gaules formidables des CORRIGEONS-NOUS, taperez-vous à grands coups sur tous les fruits flétris du solécisme et du barbarisme, en vain même attacherez-vous de force aux branches — aux branches de notre arbre mental —, par-ci par-là, quelques fruits dérobés aux lointains vergers du bon langage, vous n'empêcherez pas que votre récolte, en somme, ne soit pitoyable. Non ! confrère, croyez-moi, ce ne sont pas les fruits qu'il faut soigner ; c'est l'arbre ; ce n'est pas notre langage : c'est la mentalité qui le produit.¹

C'est la culture, dirons-nous, dans le langage d'aujourd'hui. Je ne parle pas de cette « culture » faite de multiples lectures et de l'affinement esthétique de la sensibilité. Comme Fournier, je me borne à mettre en cause le terreau plus large de la vie commune, nos façons de lui donner forme par la pensée, le sentiment, les idéaux. Si le travail ne s'effectue aussi, d'abord devrais-je dire, sur ce terreau, il est, je ne dirais pas vain, mais tout au moins inefficace de nous rabattre sur des correctifs pédagogiques.

La faute des étudiants ?

On serait dès lors tenté de passer des professeurs aux étudiants, d'accuser cette génération de mollesse, d'inconsistance et de dénoncer un débraillé qui se manifeste de bien d'autres manières. Mais faisons attention, comme nous en prévient l'article ancien de Fournier que je viens d'évoquer, que le problème n'est pas nouveau et que, par conséquent, on ne saurait en tenir nos cadets comme les uniques responsables. Surtout, attardons-nous un peu à l'outillage mental que leur donne notre système d'éducation.

Ce qu'on appelle partout ailleurs une *culture* a été partagé en rondelles que le « s'éduquant » avale sans percevoir le plus souvent l'ensemble sur lequel elles sont prélevées ; il peut même choisir très tôt parmi les morceaux épars offerts à l'étalage. Une culture de cafétéria ou de super-marché. Ce modèle (si on peut dire) s'affirme plus nettement au Cegep, où l'étudiant suit souvent les cours les plus disparates ; il s'est instauré dans nos universités, dans les secteurs des sciences humaines tout au moins, où l'accumulation des crédits tient lieu d'itinéraire pédagogique et où les professeurs « offrent des cours » comme le marchand de tapis étale sa marchandise.

La spécialisation hâtive va nous donner des médecins qui sauront le calcul intégral ; ce qui sera sans doute utile pour le calcul des impôts mais les prépare mal sans doute, en l'absence d'une culture humaniste, à pratiquer l'art délicat de la clinique et de la connaissance d'autrui. Elle nous donnera aussi des « lettrés » qui sauront tout des pièces de Michel Tremblay ou des romans de Robbe-Grillet mais n'entendront rien à la technique qui façonne notre milieu et notre vie. De plus, et on l'oublie trop souvent, cette génération aura été formée selon des processus si différents qu'on ne voit pas bien comment on pourra parler encore dans vingt ans d'un certain consensus, d'une culture québécoise.

Culture de déracinés, sans attaches avec les fondements essentiels de la vie de l'époque. Bric-à-brac de notions disparates, de connaissances sans liens propre à transformer le milieu scolaire — oh ! paradoxe — en instrument de prolétarianisation. Culture sans cheminement non plus, où s'empilent les unes sur les autres, au fil des années, des connaissances qui ne reposent pas sur des acquis sérieux et qui ne tiennent pas compte des problèmes concrets que les jeunes affrontent. À des jeunes qui doivent apprendre à parler et à écrire, et qui souvent le veulent, on propose l'acquisition des notions linguistiques suivantes : sémantique, niveaux de langue, structure de textes, paradigme et syntagme, connotation et dénotation... (Voir le cours 402). À des jeunes qui doivent apprendre à penser, et qui souvent le désirent, tel professeur suggère pour aborder la philosophie de définir celle-ci comme « la production de philosophèmes »... Et ça continue à l'Université : je connais des étudiants qui ne savent rien de l'histoire, pour qui Henri Bourassa fut premier ministre du Canada et Papineau évêque de Québec, et à qui on enseigne pourtant la théorie de l'histoire de M. Balibar.

Sous prétexte d'effectuer une réforme de l'éducation, on a édifié au Québec une tour de Babel. On a morcelé à l'extrême l'enseignement, isolé les « spécialistes », incité à des choix précoces qui ne tiennent aucun compte de l'évolution et des hésitations normales d'un adolescent.

Comment penser sérieusement qu'un enseignement du français, aussi bien fait qu'on le veuille, pourrait dégager un mode cohérent d'expression de ce cirque culturel ? Et comment la jeunesse peut-elle retrouver une certaine identité de soi et du monde dans ce savant brouillage ?

Un problème d'identité

Dès lors, comment s'étonner que les jeunes se rabattent sur ce qu'on appelle le *joual* ?² Le terme est fort ambigu ; il désigne en vrac des choses bien diverses. Anglicismes, solécismes, errance de la syntaxe : fautes que dénonçaient déjà les générations d'avant nous. Le *joual*, du moins l'animal que dénommait ainsi le frère Untel, c'était aussi pour lui ce charabia verbal lié à des connaissances évanescences. Le morceau fameux cité par lui où le chant national canadien proclame que « notre histoire est une des pas pires » nous a fait rire ou nous a fait rugir non pas parce qu'il est une infraction à la langue mais parce qu'il dénonce le genre de liaison entre le réel et la langue, le savoir et l'expression, qui caractérise trop souvent la pratique de la culture et qui, la date de parution des *Insolences* nous en avertit, remonte bien avant la récente réforme de l'éducation.

Si le *joual* est utilisé par beaucoup de gens, c'est parce que la langue parlée est celle avec laquelle nous nous sentons le plus profondément identifiés. Le *joual* correspond ici à une certaine spontanéité du langage, et plusieurs d'entre nous (ne nous le dissimulons pas), quand nous éprouvons de grandes joies ou de grandes colères, nous parlons souvent *joual*. Pour nous, la *langue française* demeure une langue écrite. C'est-à-dire une langue qui, à tort ou à raison, ne se prête pas, d'après nos sentiments profonds, à l'expression de l'affectivité, des intentions les plus vraies, des protestations les plus véhémentes. Bref, de la manière la plus concrète, le *joual* pose le problème de la référence à la langue comme référence à notre identité.

Comment l'expliquer sans déborder l'école et sans recourir à l'histoire ? Nous avons constitué pendant très longtemps une société rurale. Or, rappelons-nous des choses élémentaires : en milieu rural, l'expression est avant tout un ensemble de signes non-verbaux et non pas un

langage articulé. Le langage parlé dans un pareil contexte a donc beaucoup moins de poids que l'ensemble des gestes, des repères, des références qui vont presque de soi et qui constituent le monde habituel de l'échange. Le langage traditionnel est aussi stéréotypé: ainsi, si les proverbes fleurissent dans les milieux ruraux, ce n'est pas parce que les gens ne sont pas capables de réfléchir, mais parce que les situations auxquelles renvoie la parole sont elles-mêmes des situations-types, des situations habituelles et qui reviennent selon des rythmes relativement fixés.

Au surplus, même le langage proprement dit a été longtemps confiné ici à l'expression orale. Il a été, et il demeure encore chez beaucoup de nos paysans, d'une grande correction. Mais cette correction ne supposait évidemment pas la connaissance des règles. Elle se transmettait spontanément dans un milieu fermé, comme les archaïsmes de vocabulaire dont notre parler est encore heureusement parsemé. C'est par là que cette langue se trouvait menacée: elle tenait trop exclusivement à l'expression orale. L'écriture n'est pas simplement la traduction ou même la contrepartie de la parole, mais sa régulation. Elle représente aussi un relai où la parole, obligée d'inventer un mode inédit d'être au monde, fait consciemment appel à ses ressources. L'écriture peut étouffer la parole, c'est entendu, et la prolifération de notre ancien langage — dont certains de nos écrivains se sont fait une belle parure — ne s'explique que par l'absence de cette contrainte... Il n'en reste pas moins qu'une semblable parole n'appréhendait vraiment que la signification du monde immédiat, ne s'appropriait qu'un univers rendu familier par une longue histoire de l'isolement. Affrontée à un monde plus vaste et doublement étranger par la présence de l'anglais, contrainte à l'abstraction, elle devait se trouver dépourvue.²

Ne nous bornons pas à mettre en cause les avatars du langage rural. Les gens instruits dans nos collèges de jadis étaient, pour d'autres raisons, aux prises avec des situations convergentes. Notre peuple tout entier a été, et demeure encore largement marginal. Il n'a jamais contrôlé son économie, les vrais pouvoirs politiques; il n'a jamais été confronté, depuis 1867 surtout, à de vraies décisions, à de sérieuses options. Quand nos « professionnels » parlaient français, ce n'était à peu près jamais pour débattre des problèmes décisifs mais pour faire de la rhétorique. Un bon témoin, Edmond de Nevers, le dénonçait en 1896: « La déclamation tient lieu, aujourd'hui, de science, d'aptitudes, de supériorité, je dirais même de vertu. Le grand art, dans ce monde bizarre, c'est

de pouvoir faire un *speech*. »³ Cette rhétorique sans prise sur les choses ne pouvait pas contribuer à donner à notre langue une authentique vitalité.

L'idéologie de la spontanéité

Notre problème de langage, en tant qu'il est relié à la condition tout entière d'un peuple, est donc ancien. Il faut être conscient que, pour y faire face, c'est le cours d'une longue histoire qu'il nous faudra infléchir.

Or voici qu'il se complique d'un facteur nouveau.

Partout dans le monde occidental et singulièrement au Québec, un *doute* profond et multiforme se porte actuellement sur les institutions. Tout ce qui exprime d'une manière relativement stable, et par conséquent contraignante, des modes de vivre les valeurs humaines, de les inscrire dans l'histoire, de leur donner durée est plus ou moins soupçonné d'être un artifice. De la famille à l'école, de l'Église à l'État, toutes les institutions paraissent inadéquates à nos recherches de l'authenticité. La langue, surtout si elle fait écriture, n'échappe pas à cette suspicion. Car elle aussi est essentiellement une institution: un moule où je dois couler mes intentions et mes sentiments et qui, par la résistance qu'elle m'oppose, me laisse toujours en deçà du but confus de ma quête de l'expression. Par contre, toute institution est expression puisqu'elle prétend dessiner ouvertement les schémas de mes actions, leurs formes, leur finalité. Sous les dehors d'une nonchalance qui nous irrite souvent, il se pourrait que la désarticulation du langage que nous observons autour de nous s'inspire plus au fond d'une dénégation du formalisme social, d'un désir de retrouver ailleurs les chemins de la communication et les lieux de la fraternité. On sait, en tout cas, la place qu'occupe la musique dans la vie des plus jeunes, l'importance de la spontanéité, du geste, du corps. Notre civilisation n'est certes pas celle du silence; elle n'est pas pour autant celle du langage articulé, construit, sûr de sa prospection.

L'apologie du jocal se situe, pour une large part, dans ce contexte. On nous propose, pour que nous soyons enfin nous-mêmes, de nous délester d'une langue artificielle parce qu'empruntée, de briser du même coup les barrières de classes qui séparent l'écrivain du peuple.⁴

Ce n'est pas le lieu de réfuter longuement ces arguments, qui d'ailleurs constituent moins une théorie qu'un état d'esprit. Quel langage opposer, en effet, à celui qui récuse le langage? On ne peut que dénoncer une conséquence fatale: le danger de se noyer dans le

bourdonnement confus du monde, de ne plus pouvoir lui opposer justement le besoin de dire l'homme, son refus et son ouverture. Peut-être faut-il aussi qu'un langage figé, que des institutions sclérosées retrouvent la fraîcheur des expressions originelles qu'ils ont fini par étouffer? Mais, cela serait-ce, il faudra bien que le langage lui-même prenne le relai de ce qui se fait sans lui mais qui inlassablement l'appelle à la fois comme une issue et un défi.

Que faire ?

On m'avait demandé un diagnostic. Je m'y suis attardé. Mais je ne peux manquer de dire, pour terminer, quelles tâches j'entrevois.

Ces tâches sont à la mesure des dimensions du problème: elles sont donc indiquées en filigrane dans le diagnostic lui-même. On peut les répartir à trois niveaux, du plus large au plus restreint.

1. S'il est vrai que la langue ne saurait être envisagée d'abord dans son strict domaine, toute entreprise qui voudrait la réformer isolément serait vouée à ne traiter que des symptômes. L'histoire de notre peuple, la remontée actuelle de la spontanéité, nous montrent qu'il nous faut d'abord redonner à la collectivité l'emprise sur son monde. Travail de culture, bien entendu, commencé d'ailleurs magnifiquement par la littérature québécoise, par la poésie en particulier. Travail politique aussi qui, sur tous les terrains, du plus petit centre de décision à la souveraineté nationale, doit rendre aux hommes d'ici leur faculté de construire leur milieu d'existence. L'homme ne saurait parler avec cohérence et fermeté d'un univers qu'il ne maîtrise pas par un autre travail que celui de la parole. On doute du langage quand on n'est plus chez soi, quand il ne reste plus que la présence ineffable de l'intimité.
2. À un autre plan, et nous avons déjà insisté là-dessus, il ne peut y avoir apprentissage pertinent de la langue à l'intérieur d'un système plus large de scolarisation éclaté et déraciné. La bataille du français est d'abord un combat pour refaire l'ensemble d'une culture scolaire.⁵ Seul le ministère de l'éducation ne semble pas percevoir une urgence qui crève les yeux de la majorité des élèves, des professeurs et des parents.
3. Alors, à un troisième niveau, plus resserré que les autres mais tout aussi important, le labeur du professeur de français prend son sens et sa portée. À la condition qu'il soit officiellement défini selon ses difficultés

spécifiques et son statut propre. En principe, je veux dire selon les normes administratives, le professeur de français accomplit un travail semblable à celui des autres. Alors qu'il n'en est rien dans les faits : voilà, en effet, un éducateur qui n'enseigne à proprement parler aucun *contenu* puisqu'il n'enseigne pas la chimie, la sociologie ou la géographie ; il enseigne la forme qu'on doit mettre dans des contenus éventuels. Il ressemble un peu aux professeurs de religion ou de philosophie qui, eux, sont censés initier à l'art de se bien conduire alors que ce que disent les autres professeurs ne concerne pas, paraît-il, l'art de vivre. De tels enseignements requièrent des statuts particuliers. Je pense simplement aux contrôles, aux examens : si un travail de mathématique peut être corrigé à la machine, on ne voit guère qu'il puisse en être ainsi pour un exercice d'écriture. Normalement, un professeur de français devrait faire écrire souvent ses élèves, relever les fautes les plus fréquentes de chacun, les rencontrer fréquemment. Comment cela est-il possible actuellement au secondaire, pour un professeur de français qui fait face à 150 élèves chaque semaine ? Et si, comme nous le constatons, tous les professeurs enseignent de fait le français, se dessine la nécessité d'un travail de concertation, d'échange de diagnostics et de méthodes où le premier responsable, le professeur

de français, devrait jouer un rôle capital. Comment tout cela sera-t-il possible sans qu'on définisse autrement sa place dans nos institutions scolaires ?

Me faut-il m'excuser, en terminant, de l'ampleur de mon propos. Sans doute, ai-je dû, pressé par le temps qui m'était donné, limité aussi par mon incompétence, survoler de larges difficultés. Mais il m'a semblé qu'en procédant ainsi, il était au moins possible d'entrevoir à quel point la question de la langue est au cœur de nos problèmes sociaux et comment on pourrait, sur ce point comme sur d'autres, dépasser l'ère des cataplasmes ou des chants d'impuissance qui tiennent lieu, en ce pays plus qu'ailleurs, d'un projet collectif.

Fernand DUMONT

* Cette conférence a été prononcée à partir de quelques notes. Le texte dactylographié de l'enregistrement a été repris et remanié largement par l'auteur.

1. Jules Fournier, *Mon encrier*, nouv. éd., Fides, 1965, « La langue française du Canada », 2 articles rédigés en 1917, 337.
2. Je me suis étendu ailleurs plus longuement là-dessus : « La langue, un problème parmi d'autres ? », *Maintenant*, avril 1973, pp. 7 ss.
3. Edmond de Nevers, *L'avenir du peuple Canadien-français*, nouv. éd., Fides, 1964, 98. Voir aussi la description que traçait

Fournier en 1910 de notre députation au parlement fédéral (op. cit., 147 ss.). Il y montre à quel point nos députés, à la différence des Anglais, étaient tenus à l'écart des problèmes, en particulier des marchandages entre politiciens et représentants des pouvoirs économiques. Et il décrit leurs discours à la Chambre : « C'est presque toujours au commencement d'une séance. On voit se lever le héros du jour, en redingote sévère, rasé de frais, la chevelure bien peignée. Il a les mains pleines de papier, des piles de gros livres s'étalent sur son pupitre, et quelquefois sur celui de son voisin. Il sait que les yeux du pays sont fixés sur lui, et qu'il est le centre de quelque chose de grand. Il est pâle et grave. Il sent sa responsabilité et il le laisse bien voir. Et alors il commence... Son discours (généralement en anglais) dure trois quarts d'heure, à tout coup. Lieux communs, généralités, développements aqueux et boursoufflés. *Le Canada est un grand pays... ses ressources sont immenses... les libertés dont nous jouissons... nos pères ont été des héros... la gloire du drapeau britannique... sir Wilfrid est un grand homme...* Pas un mot qui touche au cœur du sujet, rien qui ne sente de dix lieux sa rhétorique de collégien. Les autres *Canayens* applaudissent à tout casser, pendant que les Anglais, ministériels comme oppositionnistes, écoutent avec un sourire amusé... » (pp. 149-150).

4. Je devrais m'attarder plus longuement au *joual*. Je l'ai fait ailleurs : « Réticences d'un cheval ordinaire », *Maintenant*, mars 1974, 24-25.
5. Guy Rocher et moi avons formulé quelques suggestions en ce sens dans un article de *Maintenant* sur la crise des Cegep.

Le plan de perfectionnement des maîtres de français

Rapport
du comité
d'étude

Lors de son assemblée générale annuelle du 11 novembre dernier, l'Association Québécoise des professeurs de français a adopté à l'unanimité la résolution suivante :

Que l'A.Q.P.F. forme un comité qui verra à suivre étroitement l'application du P.P.M.F. mis en vigueur par les différentes universités afin d'informer ses mem-

bres et de leur faire des recommandations. Que ce comité fasse une analyse critique des objectifs du P.P.M.F. et que soient prises toutes les mesures qui s'imposent.

Conformément à cette résolution un comité d'étude a été constitué¹ et, après étude du dossier, a remis au Conseil d'Administration le rapport suivant.