

les finalités sont-elles utiles?

par Armand Daigneault

Le Livre vert, après quelques pages d'observations générales sur l'école, la réforme qu'elle a connue au Québec et les principaux problèmes qu'elle connaît actuellement, entre de plain-pied dans la définition des finalités de l'éducation.

Nous sommes ici en terrain connu. Je veux dire que tous les textes importants sur l'école se donnent un en-tête semblable, depuis le *Politique* d'Aristote jusqu'au Rapport Faure en passant par le Rapport Parent. Le Livre vert est en bonne compagnie. Terrain connu, à un deuxième titre: il est remarquable de constater comment le contenu de cet en-tête n'a à peu près pas évolué depuis Aristote, par exemple:

- épanouissement de la personnalité,
- acquisition de l'autonomie, du sens des valeurs morales, du sens de la responsabilité,
- engagement,
- intégration au milieu social,
- etc.

À croire que depuis la perte du Paradis terrestre, on se pose toujours les mêmes questions et qu'on a presque toujours les mêmes réponses, à ce niveau de réflexion tout au moins.

Le problème est le suivant: si le point de départ (philosophie de l'homme, de la société, de l'éducation) est le même, pourquoi a-t-on des points d'arrivée (l'école) si différents? Ou autrement dit: est-il possible de définir concrètement l'école et son organisation en respectant l'intention philosophique mise de l'avant au départ? Ou encore: la traduction de l'intention de départ en objectifs et en contenus pratiques de l'école n'est-elle pas un exercice inutile, tant il y a perte et trahison parfois dans ce cheminement vers le concret?

Pour répondre à cette question très vaste, nous n'allons pas analyser tout ce qu'il y a de

pertinent à ce sujet dans le Livre vert pour des raisons évidentes mais plutôt:

- a) suivre, en le commentant ici et là, le schéma utilisé par le Livre vert,
- b) voir brièvement comment on pourrait parler d'une école sans éducation (1^{re} solution au problème posé),
- c) indiquer non moins brièvement comment une école, par le biais des objectifs institutionnels, pourrait récupérer les finalités de l'éducation (2^e solution).

A — Le schéma

1. Au commencement est une philosophie de l'homme, de la société et de son éducation. Les millions d'écrits sur le sujet nous disent assez qu'il s'agit là de problèmes éternels.

Il se dégage du Livre vert, sur ce chapitre (1.3, 1.6, 1.14, 1.36, 1.79, 1.84, 1.85, 1.88, les objectifs de formation de l'école primaire, de l'école secondaire, l'encadrement des élèves, etc.), une vision classique de l'homme: individu engagé dans une société, autonome, responsable et appelé à se réaliser tout en améliorant le sort de la collectivité (autrefois on aurait ajouté: pour la plus grande gloire de Dieu).

Ajoutons que dans le chapitre des observations générales (de 1.1 à 1.74), on peut sentir un doux regret de ne plus pouvoir compter sur la belle unanimité de naguère et une discrète tentation (un rével): celle d'un régime (scolaire et politique) basé sur l'ordre, le travail et l'obéissance.

2. Supposons un instant qu'une société donnée se soit entendue sur un nécessaire point de départ. Il lui faudra encore traduire et expliciter en langage plus clair cette philosophie, rendre accessible au plus grand nombre l'intention de départ, se commettre en des énoncés plus capables d'une action orientée. Ce sont les *finalités de l'éducation*. Le danger inévitable, on le conçoit aisément,

est que de telles finalités ne respectent pas assez la philosophie de départ, qu'elles la trahissent un peu ou beaucoup. Un autre danger est de croire que tout acte est acte éducatif et de confondre école et éducation.

Le Livre vert, il me semble,

- définit tout l'homme par son éducation (1.85), comme si tout geste ou acte de la vie traduisait une tentative d'épanouissement de la personnalité, alors que la plupart de nos actes sont automatiques, réflexes, sans intentionnalité consciente;
- confond finalités de l'école et finalités de l'éducation (1.79, 1.86). On y reviendra au point suivant;
- fait de l'école le lieu privilégié de la formation et du développement culturel (1.88). Personnellement, je crois qu'une telle affirmation est fautive ou, à tout le moins, très grossièrement exagérée. Les personnes qui ne sont pas passées par l'école (trois ou quatre ans, parfois six) et qui forment la majorité des adultes âgés d'aujourd'hui sont bien des gens de chez nous qui savent travailler et qui ne sont pas étrangers à la culture où nous sommes (Vigneault, la moto-neige, le syndicalisme et les films pornographiques).

Retenons aussi que l'éducation est l'affaire de toute une vie. L'homme cherche, jusqu'à sa mort, à se réaliser, bellement ou bêtement: à l'usine, au bureau, en vacances ou en famille, chaque geste conscient et voulu peut être une tentative d'achèvement, un essai d'épanouissement plus grand, quel que soit le résultat obtenu.

3. Le Livre vert traduit «bien», en parlant des fonctions de l'école (1.89 à 1.93), l'intention philosophique de départ et les finalités de l'éducation qu'il met de l'avant. C'est beau. Sans être malin ni méchant, je dirais que c'est facile: on n'a qu'à reprendre le texte des finalités et mettre le mot *école* à la place de *éducation*.

C'est un peu ce qu'on fait partout sans se demander si l'école (celle d'ici, avec nos professeurs, nos élèves, notre convention collective et nos sous) peut réaliser un tel programme éducatif.

Le Livre vert maintient que l'école est un milieu privilégié d'éducation (1.79, 1.86, 1.88, 1.89 à 1.94). Outre qu'il n'est pas sûr que ce soit le milieu le plus important (la famille et la société immédiate qui l'entoure sont plus déterminantes à mon avis), l'école n'occupe pas toute la vie d'une personne, mais à peine le tiers. Ainsi, donner à l'école des objectifs d'éducation (puisque selon la tradition, il semble nécessaire de lui en faire assumer), c'est choisir un moyen, un parmi tant d'autres, supposément capable de poursuivre les finalités éducatives établies au préalable. Si encore, à l'âge de l'enfance et de l'adolescence, l'école était tout dans la vie de la personne, il y aurait peut-être moyen de la définir, de la circonscrire plus complètement. Mais tout éducateur vous dira que l'école doit plus souvent qu'autrement lutter contre les écoles parallèles, sauvages et attrayantes où se font des apprentissages clandestins nécessaires à la vie certes mais qui vont rarement dans le sens de ce que l'école privilégie. Il y a un choix à faire: quels objectifs éducatifs assigner à l'école puisqu'il est sûr que l'école ne peut pas assumer toutes les finalités de l'éducation?

Il n'est pas facile de choisir des objectifs éducatifs dont soit capable l'école, à telle enseigne qu'une hypothèse avance la possibilité d'une «école sans éducation» (voir point *b* plus loin). L'important, si une école décide de s'en donner ou si une école tente de traduire les *finalités éducatives* du Ministère en *objectifs éducatifs*, est qu'elle accepte de se donner les moyens nécessaires (voir point *c* plus loin).

4. Pour traduire les finalités de l'éducation et les fonctions de l'école, le Livre vert parle

d'orientations de l'école primaire (2.24 à 2.31) et de l'école secondaire (3.44 à 3.48).

On s'attend ici à des énoncés concrets et descriptifs d'une situation à venir (pas dans le détail bien sûr!) N'oublions pas qu'ici on commence à définir et à décrire une école (ou un système) où on espère voir se réaliser les belles intentions énoncées plus haut. Or, à la lecture, on n'en apprend pas plus que ce que nous ont donné le Rapport Parent et autres textes de plus humble envolée:

- respecter les caractéristiques individuelles des élèves,
- assurer les apprentissages fondamentaux,
- évaluer périodiquement l'atteinte des objectifs,
- créer un milieu de vie,
- etc.

Mon opinion est qu'il n'est pas possible qu'il en soit autrement, car on cherche bien plus ici à expliciter ou à reprendre en d'autres mots les finalités de l'éducation qu'à décrire une réalité institutionnelle. Des orientations, ça ne décrit pas un contenu mais un cadre et des lignes de force, des directions. À cause de cela, on ne peut parler que d'éducation, d'épanouissement et de milieu de vie. La véritable traduction-trahison se produit quand on cherche à décrire des contenus (programmes et organisation scolaire) précis, opérationnels. Le pire est donc à venir car le Livre vert ne fait qu'annoncer discrètement ces programmes.

5. À l'école, on demande depuis toujours (et c'est là sa principale raison d'être) d'être le lieu privilégié de la *transmission du savoir* (connaissances et habiletés spécifiques) que la famille ou un plus vaste milieu (la tribu, le village) ne peuvent plus garantir à cause des tâches qui les accaparent (l'industrialisation est le mot qui décrit cette situation) et à cause de la complexité du savoir lui-même (la spécialisation des tâches en est, dit-on, la cause).

Ainsi donc on demande à l'école d'éduquer et d'instruire, c'est-à-dire d'amener les élèves à des savoir-être (attitudes et intérêts) et à des savoir-faire (savoirs et habiletés). Deux univers différents, on le voit bien, qui, dans l'ordre des moyens, font appel à des médiations fort différentes: respecter l'opinion d'un autre et savoir résoudre une équation à deux inconnues sont deux apprentissages distincts.

Et c'est ici qu'est le noeud du problème. En fait, il est triple, au moins:

a) quelle éducation et quelle instruction l'école doit-elle et peut-elle assurer? De quels intérêts et de quels savoirs va-t-on lui demander de s'occuper? Envisage-t-on de lui demander «d'enseigner» les valeurs d'amitié, d'honnêteté, de travail, de loisirs, etc? Envisage-t-on de lui demander d'enseigner le français (le français international ou le québécois?), l'histoire (l'histoire nationale ou l'histoire universelle?), la mathématique (moderne ou traditionnelle?), etc.? Et pourquoi «n'enseignerait-elle» pas aussi le chinois, la conduite automobile, la méditation transcendante et l'art de préparer des boissons alcooliques? À partir de quels critères fera-t-on le choix?

b) L'école peut-elle en même temps et avec un égal bonheur enseigner le latin ou la chimie et épouser, par insertion culturelle et sociale, le milieu où elle se trouve sans courir le risque ou bien de mal enseigner ou bien de mal épouser? L'école peut-elle en même temps s'occuper du français et de la pauvreté du quartier où elle se trouve?

c) Quand l'école décide de faire l'un ou l'autre, l'un et l'autre, avec les moyens traditionnels du bord (un édifice, des professeurs, des cours, des activités, etc.), est-elle sûre

qu'elle continue ce faisant les finalités éducatives établies plus haut?

On ne choisit pas impunément de faire l'un ou l'autre: choisir une orientation, c'est déjà se limiter, c'est déjà s'engager sur la voie des moyens particuliers qui viendront davantage limiter l'orientation retenue, c'est trahir une fois de plus les finalités belles et généreuses qu'on s'était données avant toute action concrète. Enseigner le français, c'est respecter d'abord cet objet d'apprentissage, c'est reconnaître la tyrannie de son contenu, c'est accepter de faire maîtriser la règle d'accord du participe passé et la technique de la dissertation avant de songer à organiser un happening ou une activité genre parloir pour amener le monde à se «conscientiser», avant de parler d'autonomie, de valeurs morales, de socialisation, d'ouverture sur la vie, etc.

Le Livre vert dans l'organisation et les objectifs de formation pour l'école primaire (2.32 à 2.81) et l'école secondaire (3.49 à 3.73) se rend-il coupable de cette traduction-trahison qu'on a dit plus haut se produire quand vient le temps de décrire le contenu de l'école, et est-il capable de définir des objectifs et une organisation qui conservent à l'école sa double vocation: instruction et éducation?

Je donne ici une réponse à ces deux questions (elle est la même) sans l'étayer car cela exigerait une bien longue analyse: mis à part les «cours»: religion, arts et formation personnelle qui traduisent les orientations de départ et qui sont à dominante éducative, mise à part la formule d'encadrement des élèves qui fait appel à l'étroite collaboration des parents, le Livre vert:

- fait de l'école un lieu presque exclusif d'instruction: programme précis, plan d'étude, devoirs, études, examens et bulletins, etc. La majorité (parents, élèves, professeurs)

va s'en réjouir, à n'en pas douter;

- ne parvient pas, en dépit de ses efforts lucides, de la clarté de ses énoncés et de ses diagnostics, à mener jusqu'au bout une traduction des finalités de l'éducation qui ne trahisse pas largement ces finalités. C'était inévitable.

Mais alors qu'est-ce qu'on fait des belles finalités? Qu'est-ce qu'on fait des objectifs éducatifs? Pourquoi s'évertuer à en énoncer si, dans sa pratique quotidienne, l'école est incapable de se donner un contenu et une organisation qui traduisent ces objectifs?

Ne vaudrait-il pas mieux voir s'il n'y a pas une autre manière que l'école pour atteindre ces objectifs?

B — Une école sans éducation ou enseigner ce qui peut l'être

Pour ma part, je crois que nous devrions justement cesser de nous interroger sur les objectifs éducatifs de l'école et essayer plutôt de lui donner un nouveau rôle et de nouveaux buts face aux jeunes qui la fréquentent.

D'abord, une mise au point. Rejeter les objectifs éducatifs ne signifie pas rejeter les valeurs que véhiculent ces objectifs. Par exemple, le respect de la personne et la recherche de la vérité ne m'apparaissent pas relever nécessairement de l'école: l'urbanisme, la politique, le journalisme peuvent faire leurs ces valeurs. Dire qu'il faut abandonner les objectifs éducatifs signifie pour moi que j'en ai contre une certaine manière de les poursuivre.

Je concède fort volontiers qu'il est légitime d'élever un enfant selon une perspective aussi généreuse que celle promue par le Livre vert; l'école doit même l'assumer si elle est sûre de réussir. Ma conviction est que la majorité des enfants, donc l'école, est incapable d'atteindre de tels objectifs et qu'à trop insister sur ceux-ci, on

condamne ces enfants à l'échec, à la désillusion.

Je propose donc que l'école se fixe des objectifs qui soient réalisables, c'est-à-dire de son ressort, et qu'elle laisse à d'autres lieux le soin de promouvoir les grandes valeurs défendues par le Livre vert.

Les objectifs éducatifs s'écartent des objectifs d'apprentissage:

- 1 — en ce qu'ils véhiculent des valeurs d'une nature très haute;
- 2 — en ce qu'ils ne sont jamais tout à fait atteints. On peut finir par apprendre les noms des dix provinces canadiennes. On ne finit jamais d'apprendre à être un bon citoyen ou à penser clairement;
- 3 — en ce qu'ils ne peuvent être atteints par la majorité. Tous, ou presque, peuvent à peu près convenablement apprendre à compter, alors que tous sont bien loin d'être capables de développer leur faculté de comprendre le point de vue des autres et d'exprimer le leur efficacement.

Bien sûr, il est nécessaire que la culture retienne de tels idéaux dont la réalisation, tout hypothétique, est le fait d'une minorité. Cependant, les objectifs éducatifs, qui participent de ces idéaux, ont ceci de particulier qu'ils sont choisis par un groupe de personnes, les pédagogues, mais doivent être réalisés par un autre groupe, les élèves, qui malheureusement sont impuissants à les atteindre. Situation malsaine, s'il en est, débouchant sur la désillusion des uns et le sentiment d'échec des autres.

On a toujours reproché aux professeurs d'une part d'accepter ces objectifs élevés et, d'autre part, de limiter leur enseignement à la stricte acquisition de connaissances et de privilégier en classe la docilité et l'uniformité en

lieu et place de l'indépendance et de l'imagination. C'est à se demander comment il se fait que l'école dure encore.

C'est peut-être parce que, nonobstant les objectifs officiels, l'école a assuré sa survie en adaptant sa production à ses attentes. On peut enseigner des données particulières et des moyens d'utiliser ces données. On ne peut enseigner la créativité, du moins les méthodes actuelles ne le permettent-elles pas. La plupart des élèves peuvent décider d'être dociles en classe, ils ne peuvent décider d'avoir de l'imagination et il n'existe pas de méthodes qui permettent d'en avoir. Aussi, en fait, l'école se donne-t-elle des objectifs plus réalistes, très éloignés des objectifs officiels, mais que les élèves réalisent de façon satisfaisante dans la plupart des cas.

Question de méthode, direz-vous? Mais quelle est la bonne méthode pour apprendre à penser? pour devenir créateur? pour développer un sens critique?

L'école traditionnelle attend explicitement de l'élève qu'il se conduise bien et s'applique à la tâche qui lui est dévolue. Presque tous les élèves peuvent répondre à ces attentes. Ainsi tout écart à la norme de conduite n'est pas perçu par l'élève en terme d'échec. Dans l'école centrée sur l'élève, les mêmes attentes existent implicitement mais, en plus, on attend de l'élève qu'il fasse preuve d'initiative, d'indépendance, de curiosité, de créativité et on lui laisse une large mesure de responsabilité dans l'emploi de son temps. Ce sont là, certes, de belles qualités que possèdent les élèves à des degrés divers, mais que tous ne sont assurément pas en mesure de faire valoir à l'école. L'élève qui n'en fera pas preuve à l'école fera sûrement l'expérience de l'échec et risquera de se percevoir comme un élève qui rate tout sur le plan humain, plutôt que comme un élève qui contrevient à quelque règlement arbitraire concernant la bonne conduite à

l'école. L'école centrée sur l'élève attend trop de celui-ci et les attentes irréalistes des professeurs sont déçues.

Le principe que je propose est restrictif: l'école ne retiendra comme objectif que ce qui en vaut la peine et qui a de bonnes chances d'être atteint par le biais de l'enseignement.

De tels objectifs sont, dans mon esprit, des objectifs d'apprentissage et l'école n'a que faire d'objectifs éducatifs.

En pratique, ceci signifie que l'école enseignera, par exemple, la lecture, l'écriture et le calcul mais elle présumera de ses forces si elle veut enseigner la création littéraire, la critique littéraire ou si elle veut déboucher sur des découvertes en mathématiques. Elle peut aussi enseigner les langues secondes: mais l'important n'est pas d'enseigner dorénavant l'anglais pendant six ans pour conduire à un constat d'échec, mais de trouver moyen d'enseigner cette langue de telle manière que très rapidement l'élève l'utilise avec aisance.

L'école ne doit pas enseigner des masses immenses de connaissances: comment mémoriser de telles connaissances? Elle peut cependant enseigner les concepts et les principes fondamentaux d'une science, enseigner les cadres généraux d'une science donnée qui permettront à l'élève de situer les nouveaux éléments de connaissance au fur et à mesure qu'il les rencontre. Elle peut enseigner quelques méthodes de travail (comment, par exemple, saisir le sens d'un texte), mais ne peut faire de ses élèves des penseurs au sens critique développé. Elle peut enseigner à ses élèves le moyen de comprendre une grande variété de problèmes de calcul, de science, de politique, mais elle ne peut espérer rendre ses élèves capables de résoudre toutes les sortes de problèmes. Elle peut développer chez ses élèves des

habiletés particulières (e.g. conduire une voiture, manipuler un outil), mais elle ne peut attendre d'eux d'être habiles «universellement». Elle peut enseigner des méthodes et des modèles de travail, elle ne peut s'attendre à relever le niveau général de l'intelligence de ses élèves. L'école doit réduire considérablement le nombre de situations où l'élève au travail est pris à ne pas savoir quoi faire, pour augmenter le nombre de situations où l'élève sait quoi faire. Quelle économie de temps!

Le climat scolaire serait plus sain pour tous — professeurs, élèves, administrateurs, parents — si l'école se proposait des objectifs qu'elle est en mesure d'atteindre. Si elle se donne des objectifs irréalistes, elle se rend coupable de supercherie.

Il reste, on le voit, peu de chose des grands objectifs éducatifs que traditionnellement l'école devait assumer. Il s'ensuit que la journée de l'élève ne se passera pas entièrement à l'école, loin de là. Je propose alors tout simplement que l'élève soit libre d'occuper le reste de sa journée comme il l'entend.

Il appartiendra alors à la plus grande société, et non pas à l'école, de fournir à l'enfant toutes les occasions de s'enrichir culturellement et de retrouver les valeurs délaissées par l'école.

Ces valeurs particulières peuvent être assumées, dans la vie quotidienne de l'enfant ou du jeune homme, par la lecture du journal, par la participation à des groupes (ou activités) culturels particuliers: troupe de théâtre, clubs de lecture, de mathématiques, de cinéma, visites de musées, voyages organisés, camps de jeunes, mouvements politiques ou sociaux, activités religieuses, équipes sportives, etc., etc.

L'école, si elle se chargeait de ces activités culturelles, leur fixerait un but éducatif qu'elles ne doivent pas avoir: elles doivent tout simplement faire partie de la vie quotidienne.

On ne s'attend pas à ce que le jeune homme ou l'enfant devienne ceci ou cela en participant à de telles activités: on s'attend tout simplement à ce qu'il y participe pour le seul plaisir de la participation et du bénéfice attendu: ça rend la vie agréable et ça suffit.

Alors les distinctions seraient nettes: l'école appartiendrait à des instructeurs hautement qualifiés dans l'art d'enseigner différentes techniques et méthodes de travail. La vie hors de l'école relèverait de personnes qui ne seraient pas nécessairement des professeurs ou des éducateurs: bibliothécaires, musiciens, hommes de sciences, guides touristiques, journalistes, etc. Leur rôle ne serait pas d'enseigner, (au grand jamais!) mais d'aider, de conseiller les enfants, qui le voudraient bien, à occuper culturellement leur journée.

L'apprentissage à l'école serait motivé par le succès obtenu dans la réalisation d'une certaine compétence. Hors de l'école, la motivation viendrait de la satisfaction à participer à des activités choisies librement. L'élève vivrait ainsi sa liberté contrairement à la liberté-entre-quatre-murs (c'est-à-dire artificielle) que lui promet l'école centrée sur l'élève. Hors de l'école, les adultes auraient toute possibilité de participer à ces groupes culturels pour le plus grand avantage de tous au plan éducatif et social. Sous des dehors différents et pour d'autres raisons, les résultats éducatifs de telles activités et groupements de personnes viendraient s'ajouter de surcroît à la satisfaction issue de l'activité elle-même.

Il est des habiletés intellectuelles fondamentales que l'école est bien placée pour développer, pourvu qu'elle puisse poursuivre cette tâche en ayant cet objectif en tête et en ayant à sa disposition les moyens propres à assurer la compétence promise. Une école de cavalerie, par exemple, ne se

préoccupe pas d'enseigner la critique littéraire, mais de former de bons cavaliers. Qui irait le lui reprocher?

L'école que je préconise n'aurait pas à s'excuser de ne pas retenir tous les objectifs éducatifs énumérés plus haut: elle trouverait sa pleine et entière justification en fournissant à ses élèves la possibilité d'acquérir des compétences qu'ils ne pourraient acquérir aussi rapidement et aussi économiquement ailleurs. Quelle école actuelle peut se vanter d'une telle justification? En principe, il n'y aurait pas nécessité de rattacher l'école à la vie: il faudrait bien plutôt offrir aux enfants de tous âges une vraie vie qui leur permettrait d'utiliser au maximum ce qu'ils auraient appris à l'école et en dehors de l'école.

C — Les objectifs institutionnels à l'aide

Évidemment, la proposition avancée plus haut heurte de front une tradition mangée aux mites mais encore intouchable, donc «solide». C'est une proposition excessive c'est-à-dire impensable actuellement.

Si la vocation de l'école doit maintenir les grands objectifs éducatifs, il faudra trouver moyen de permettre à l'école de réaliser à

sa manière ces objectifs; le Livre vert, dans le chapitre consacré à la gestion, avance l'hypothèse d'une plus grande responsabilité laissée à l'école (parents, administrateurs, enseignants) dans la définition de son organisation, de ses services pédagogiques et parascolaires, (4.66 à 4.69), dans la définition concrète et locale, en un mot, de ses objectifs institutionnels.

Il se fait déjà dans ce domaine un gros effort au niveau de l'enseignement collégial et de quelques commissions scolaires suite aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle.

Se donner des objectifs institutionnels, c'est définir les buts et les règles du jeu pour tous ceux qui oeuvrent dans et autour d'une école donnée et s'engager officiellement à les respecter en se donnant les moyens nécessaires. C'est se donner une responsabilité, publiquement. C'est le contraire de l'odieuse impunité dont bénéficie l'école actuelle: elle va mal mais personne ne s'en dit responsable; bien plus, personne ne risque d'en être accusé (4.76 à 4.133: pages capitales).

Se donner des objectifs institutionnels, c'est traduire, dans une école donnée, à la mesure de cette école, les finalités de l'éducation et les grandes

orientations éducatives mises en tête du Livre vert, si on croit l'école capable de cette traduction et capable de respecter ses engagements.

Conclusion

Les finalités et les grands objectifs éducatifs que propose le Livre vert à l'école ne sont pas réalistes: elle ne peut les atteindre par manque de moyen idéologique (finie la belle époque du consensus culturel!) et technique (comment enseigne-t-on la créativité?).

Quand on n'a pas les moyens de sa politique, il vaut peut-être mieux, si on ne veut pas tromper le monde, se donner la politique de ses moyens. On risque moins de décevoir.

Armand Daigneault est professeur au Collège Marie-Victorin.

Nouveautés

Canada's Anti-Inflation Program
par O.J. Firestone
15,5 x 23 cm., 274 pages. Prix: \$7.50

Le Bas-Canada
1791-1840
Changements structureaux et crise
par Fernand Ouellet
15 x 23 cm., 542 pages. Prix: \$15.00

Language Maintenance
and Language Shift in Canada.
Paul Lamy (éd.)
15 x 23 cm., 114 pages. Prix: \$3.75

The E.J. Pratt Symposium
Reappraisals: Canadian Writers
Glenn Clever (éd.)
15 x 23 cm., 188 pages. Prix: \$4.80

En vente chez votre libraire et aux:

Éditions de
l'Université d'Ottawa

65, avenue Ilseley,
Ottawa, Ont.
K1N 6N5