

le rapport NADEAU

de quelques équivoques bien cultivées

par Jean-Guy Daoust

La lecture du texte du rapport Nadeau semble produire chez plusieurs une curieuse gêne: l'impression de se trouver devant un texte quelque peu insaisissable, fuyant, qui vous fait osciller au fil des pages entre des accords et des désaccords de moins en moins assurés.

Or à chercher la source de telles réactions, on se rend compte qu'elles renvoient en bonne partie à une sorte d'arrière-plan du texte. Comme évidemment tout texte de ce genre, le rapport Nadeau part d'un certain nombre d'a priori concernant la fonction éducative du cégep, sa place dans la société, etc., a priori qui fondent ses recommandations en même temps qu'elles en déterminent l'esprit et le sens profond. Or, d'une part, à peu près nulle part ces a priori ne font l'objet d'une mise à jour ni d'une explication un peu systématique; bien

plutôt, ils *affleurent* tout au long du texte en y restant traités comme "de biais". D'autre part — et c'est plus grave —, partout ces idées demeurent *entachées d'importants flottements de sens*, qui, bien au-delà de nuances, en affectent la signification même, si bien qu'en fin de compte on ne sait plus trop ce que propose exactement le rapport.

Quel est le rôle du cégep? Quelle fonction éducative doit-il remplir? Je crois bien que le gros de la réponse du rapport à ces questions peut se ramener aux quatre propositions suivantes:

- 1) le cégep doit répondre aux besoins de l'étudiant;
- 2) l'étudiant de cégep est un adulte;
- 3) de ce fait, ses besoins sont désormais liés *essentielle-*ment à une "motivation de

carrière" — i.e. à l'acquisition des compétences et habiletés nécessaires pour exercer quelque occupation professionnelle;

- 4) le cégep est donc essentiellement un lieu de formation professionnelle, non pas étroite mais "enrichie" — i.e. comportant, à travers la formation professionnelle, quelque "formation personnelle" — non pas très spécialisée mais "fondamentale" — i.e. ouvrant sur une mobilité et une polyvalence nécessaires au marché actuel du travail.

À ce qu'il me semble, sur toutes les notions-clés de cette réponse, planent dans le texte une équivoque et une ambiguïté dont on est parfois tenté de penser que le texte joue sur elles plutôt que de tenter de les lever...

L'école doit répondre aux besoins de l'étudiant

Les besoins de l'étudiant: Voilà une notion à laquelle on fait appel au moins cent fois par jour dans les milieux d'éducation, comme si son contenu allait de soi et était clair pour tout le monde, alors qu'il s'agit plutôt d'une des plus vastes auberges espagnoles qu'on puisse imaginer.

Avant même qu'on procède à une identification ou à une énumération de ces besoins, il faut bien constater que la notion même de "besoins de l'étudiant", prise dans sa généralité, renvoie à deux ordres distincts de réalités.

Il peut d'abord s'agir des conditions qu'un individu doit remplir, des exigences qu'il doit rencontrer pour s'intégrer à une société donnée, à un niveau donné de celle-ci. Or de ce point de vue, si on peut encore parler des besoins de l'individu-étudiant, c'est seulement dans la mesure où celui-ci, quand il assume certaines de ces exigences en fonction d'un but qu'il s'est donné, est en quelque sorte le "porteur" de ces exigences, le lieu où elles se manifestent concrètement. Car il s'agit en fait essentiellement de besoins *d'une société*, liés à la reproduction et au développement de cette société, et projetés sur l'individu, via l'école, à titre d'exigences. Dès lors, ce n'est pas en "interrogeant" *l'individu* qu'on peut déterminer ces besoins — à moins de prendre pour acquis que celui-ci en aura une conscience suffisante pour en être le reflet fidèle, supposition pour le moins discutable —. C'est bien plutôt *la société elle-même* qu'il faut examiner

pour identifier ces besoins, qui sont *ensuite* projetés sur l'étudiant. Et comme une société, cela ne se lit guère "à livre ouvert", toute identification de ces besoins présuppose chez celui qui la tente une conception au moins sommaire de cette société, conception elle-même indissociable de quelque "projet social". Mais puisque cette conception et ce projet servent de grille de lecture et sont donc absolument décisifs, *il faut les mettre à jour, les dire, les expliciter.*

Il peut également s'agir de ce qu'on pourrait appeler les besoins "empiriques" de l'individu en tant que tel, i.e. d'un ensemble d'aspirations, de désirs extrêmement divers et variables selon les personnes. Ceux-là, il n'est guère possible de les trouver en dehors de l'individu. Bien plus, c'est lui qui doit lui-même — dès lors qu'il en est capable — les déterminer et les exprimer, si nécessaire à l'aide de personnes-ressources. De ce point de vue, l'initiative revient donc totalement à l'individu, et toute contrainte extérieure, qu'il n'a pas choisie et ne s'est pas donnée lui-même, ne peut apparaître que comme une ingérence, un empêchement de danser en rond. Jouer sur ce tableau par ailleurs, c'est être renvoyé aux idées assez courantes d'"école milieu de vie", d'école moyen d'épanouissement et de développement personnel, etc.

Or le texte du rapport semble constamment jouer de ces deux significations: si c'est finalement nettement la première qui lui sert de point d'appui, non seulement il ne le dit pas explicitement, mais il ne renonce nullement à évoquer un peu partout la seconde — parfois d'ailleurs en des endroits-clés

du texte — et à tabler sur elle. Tantôt en effet il jouera sur la spécification sociale des besoins, sur les conditions à remplir pour accéder à telle fonction sociale — en particulier en rapport avec les programmes, et dans la mesure où il traite tout en termes de préparation à une carrière —; alors, le texte encadre/interprète les besoins à partir d'un schéma de fonctionnalité sociale. Tantôt au contraire il jouera sur l'ouverture à l'individu, sur l'initiative de l'individu dans la détermination de ses objectifs de formation, sur la participation active de l'étudiant à l'élaboration des programmes, etc.; à l'examen cependant, on se rend vite compte que c'est nettement plus au niveau de la présentation, à un niveau quasi rhétorique en fait, que le texte laisse entrevoir cette façon de comprendre et de traiter les besoins étudiants: on y fait beaucoup allusion à l'initiative de l'étudiant, mais sa place réelle est en fait bien mince; en dehors du choix de tel ou tel programme, on voit mal où elle se situe!

Là cependant où le texte va plus loin, c'est quand il prétend aller chercher *chez l'étudiant* les besoins que doit satisfaire l'école. Or non seulement peut-on penser qu'il y a là une erreur de méthode, mais encore le procédé apparaît-il fortement discutable. C'est qu'en effet choisir un tel point d'appui permet aux auteurs du rapport d'escamoter la mise à jour de la conception de la société (et du projet social) qui sous-tend leur texte: au lieu de la question: quelle sorte de société avons-nous et voulons-nous, donc quelle sorte d'individus entendons-nous *faire?*, on se retrouve avec la question: quels sont les besoins "empiriques"

de l'individu-étudiant? Or cet individu-étudiant est une abstraction, dans laquelle on projette forcément la société telle qu'on la voit: on interprète/sélectionne ses "besoins" en fonction d'une conception préalable de ce qu'est la société. Mais ainsi, au lieu d'une interprétation ouverte, on a une interprétation cachée, et qui se présente sous les dehors d'un simple constat, sous l'apparence de prendre tout simplement acte d'un donné factuel — et un "fait", c'est peu discutable!

Bien sûr, en l'occurrence cela "marche" d'autant plus facilement qu'il y a coïncidence assez étroite entre ce qu'expriment les étudiants quant à leurs besoins, et l'interprétation qu'on en fait soi-même. Mais cela ne prouve pas grand'chose: c'est prendre pour acquis ce qui est à démontrer, à savoir que les besoins sociaux actuels, ce sont bien précisément ceux-là!

L'étudiant de cégep est un adulte

En fait de notions vagues et ambiguës, il faut bien avouer qu'avec celle-ci, on est servi à souhait!... Voilà en effet une notion qui sert à toutes les sauces, qui chevauche la catégorie juridique, la description d'état civil, la catégorie morale, la notion psychologique, et qu'on retrouve aussi avec une désolante régularité dans toutes les "sermonnades" et autres exhortations.

Or les auteurs du rapport en font une pièce majeure de leur démarche, et pourtant nulle part ils ne prennent le soin de préciser clairement ce qu'ils entendent par "adulte": C'est

là, ma foi! presque *cultiver* l'équivoque!

Parmi les reproches qu'on peut leur faire par ailleurs, il y a certainement celui de prendre un peu trop un processus pour un état déjà réalisé. Quel que soit en effet le sens précis qu'on donnera au mot, la réalité désignée admettra difficilement les raisonnements en forme de "être ou n'être pas", tout uniment. D'un stade à l'autre de la vie d'un homme, la distinction est rarement tranchée: il reste forcément une zone de flou, plus ou moins large selon les critères retenus, mais toujours importante; d'adolescent, on devient lentement adulte, et bien malin qui pourrait dire à partir de quel moment précis on l'est une bonne fois pour toutes! Or le rapport prend bien vite pour acquis que l'étudiant qui arrive au cégep est un adulte, et qu'à 17-18 ans, le processus est d'emblée achevé! Pas mal de gens auraient comme tendance à mettre la chose en doute et à beaucoup, beaucoup nuancer! Peut-être ces gens ont-ils tort, mais encore faudrait-il le leur montrer! Et par autre chose qu'une simple référence au fait que les étudiants de niveau cégep ont désormais le droit de fréquenter le cinéma pour adultes — ce qui d'ailleurs est faux pour une forte proportion d'entre eux!

Par ailleurs, il faudrait bien savoir ce que les auteurs du rapport mettent au juste derrière ce mot d'"adulte", pour vouloir faire jouer à cette notion un rôle aussi décisif quant aux orientations de leur rapport! Mais cela, c'est toute une gageure. Qui dit "devenu adulte" veut certainement signifier que quelque chose est achevé. Mais qu'est-ce au juste qui est achevé chez l'étudiant qui ar-

rive au cégep? Que veut-on par là désigner au juste chez lui qui soit pertinent aux questions qu'ont eu à affronter les auteurs du rapport? Deux premiers sens ressortent assez clairement:

- *Entre 17 et 19 ans, le jeune parvient à un degré de maturité psychologique et sociale, qui exige que les études aient une relation avec son avenir, avec la fonction qu'il désire exercer dans la société (p. 12). C'est l'analyse des besoins des étudiants, ce sont leurs intérêts et leurs motivations, qui nous ont fait comprendre qu'après le secondaire et à un âge assez facile à déterminer: 17-18 ans, il fallait faire intervenir une motivation de vie, de carrière (pp. 36-37).*
- *L'étudiant est désormais capable et doit pouvoir prendre ses responsabilités face à son avenir et à son éducation; il est autonome.*

Tout cela est certainement très juste — mais guère nouveau: le cégep actuel est lui aussi bâti entre autres sur ces deux idées, mais on voit mal en quoi cela fonde l'accent massif mis ensuite sur la vocation professionnelle du cégep: "une relation avec son avenir", ça va; mais le passage à l'affirmation que le cégep devrait être essentiellement professionnel demanderait, lui, à être un peu plus étayé... Est certainement fini le temps des études sans orientation aucune, mais cela signifie-t-il vraiment que commence le temps des études strictement et quasi uniquement polarisées par l'occupation future de l'étudiant?

Tout cela est bien mince pour devoir en supporter autant! Tellement qu'on a l'impression que tout n'est pas dit, qu'il se passe des choses, là, derrière, et que la notion d'adulte est joliment surdéterminée dans la tête des auteurs du rapport! Le problème, c'est qu'au-delà des deux sens connexes qu'on vient de

mentionner, on arrive très mal à en saisir quelque autre avec un peu d'assurance qu'on ne l'aurait pas projeté dans le texte, tant les indications sont minces!

Les besoins de l'étudiant sont liés essentiellement au choix d'une carrière; par conséquent le cégep est le lieu de la formation professionnelle

Voilà peut-être l'idée centrale du rapport, celle à partir de laquelle s'organisent toutes ses recommandations plus concrètes — modules, programmes, etc. — et qui entraîne également la notion de "formation fondamentale".

Cette idée est bien loin cependant d'être elle-même exempte d'équivoques, qui se manifestent entre autres dans une sorte d'hésitation à la formuler catégoriquement et sans ambages, de même que dans tout un jeu de réserves, de concessions, de précautions oratoires. En particulier la notion de formation fondamentale demeure extrêmement ambiguë: d'un côté on y réunit deux autres notions qu'ailleurs le texte oppose l'une à l'autre, à savoir celles de "formation de la personne" et de "formation professionnelle"; d'autre part, le "poids relatif" de ces deux dimensions de la "formation fondamentale" varie de place en place, parfois presque jusqu'à l'inversion (qu'on compare par exemple p. 50, pp. 33-34 et p. 29, où la formation professionnelle apparaît successivement comme plus ou moins subordonnée, parallèle puis dominante par rapport à la formation de la personne — ce qui laisse une marge bien large à l'interprétation!).

Malgré ces flottements à saveur fortement rhétorique, il reste l'idée directrice, la ligne de force du rapport, celle que toute son économie interne crie à tue-tête: les besoins de l'étudiant se ramènent pour l'essentiel aux conditions liées à l'acquisition de la maîtrise d'une spécialité professionnelle.

Et sur ce plan, et sans beaucoup caricaturer, on a un peu l'impression que pour les auteurs du rapport, la société d'une part se réduit à un ensemble de "niches" toutes faites — les "occupations" — auxquelles on accède moyennant certaines conditions (les programmes, ensemble des exigences à rencontrer pour accéder à chaque niche), et que d'autre part l'étudiant est un être qui n'a qu'un désir: trouver sa niche, remplir les conditions pour l'occuper au plus vite, avoir peu d'enfants, produire et être heureux.

Partis avec l'idée généreuse et large de combler les besoins de l'étudiant, on se retrouve en bout de course avec une tuyauterie faite pour remplir sans douleur des cadres sociaux compris en termes de strictes occupations professionnelles, dans une perspective profondément individualiste, carriériste et conservatrice à faire pleurer: sous le drapeau des besoins de l'étudiant, il y avait en fait les besoins du marché du travail.

Or est-ce bien clair que les besoins des étudiants, en tant même que futurs "membres actifs" de la société, se réduisent à cela? Que l'étudiant de 17-18 ans sente le besoin d'au moins commencer à "se brancher" quant à son occupation future, on n'en doute guère! Mais n'aurait-il pas par hasard

aussi deux ou trois autres besoins pertinents à ce que l'école *peut* et *doit* faire? Si oui, *pourquoi ne retenir que celui-là, ou tout au moins lui accorder une importance autant au-dessus de celle des autres besoins? Au nom de quoi ce choix? Au nom du fait que l'étudiant de cégep est un adulte? C'est-à-dire qu'il en est rendu à un âge où il commence sérieusement à penser à son avenir? Ça frise le cercle vicieux! À moins qu'on veuille dire plus et autre chose, par cette notion d'"adulte"... Mais, quoi?*

Bien sûr, et le rapport le mentionne, nous vivons à une époque de crise des modèles et des "valeurs" — donc de crise du modèle culturel et du type d'homme à reproduire: il n'y a pas actuellement de "formation fondamentale exemplaire" (cf. p. 35). Mais il est douteux que la réponse adéquate à cette situation de crise consiste en *l'élimination* de toute tentative de trouver, sinon une alternative durable aux anciens modèles, du moins des solutions de rechange valables, et dans *le renoncement* à la présence de toute dimension culturelle "normative" dans l'éducation post-secondaire, au profit d'un aplatissement de la formation ramenée à une simple préparation à une occupation professionnelle, cette formation fût-elle "enrichie"...

Bien sûr aussi, il ne peut pas être question de prolonger l'enseignement secondaire au cégep, et de s'en tenir à une sorte de culture générale; il faut que les études soient organisées en fonction de champs de concentration. Mais autre chose est de dire cela, autre chose est de sacrifier toute formation générale ou à peu près en su-

bordonnant tout à la formation professionnelle.

Bien sûr encore le cégep actuel souffre de graves lacunes à cet égard: sa juxtaposition de matières, leur manque d'intégration organique, etc., tout cela fait problème. Mais du moins essaie-t-il — même si c'est gauchement — de tenir les deux bouts de la chaîne!

Bien sûr enfin, le portrait empirique de l'étudiant actuel nous renvoie l'image d'un tel aplatissement de ses besoins. Mais il faut se méfier: les besoins réels et les besoins subjectivement perçus, ça fait deux! Sans compter que certaines notations de ce portrait devraient faire réfléchir (cf. p. 11).

Ce qui finalement est absent de ce rapport, c'est ce qu'on pourrait appeler la dimension "politique" de la formation d'un étudiant au post-secondaire. L'étudiant en situation d'entrer dans la société aura aussi des besoins de citoyen, il devra pouvoir participer activement au changement social sous toutes ses formes — sans quoi c'est l'"aliénation", la majorité silencieuse et autre canal 10. Par le fait même (et je reprends ici les idées d'un rapport produit à Maisonneuve par quatre professeurs et un professionnel, précisément sur la notion de "formation générale"), il devra posséder les moyens à la fois d'un contrôle de soi, du milieu et de leurs changements autant que d'une adaptation à ces processus. Et c'est là que s'inscrit la formation générale, dans le développement d'aptitudes maximales d'adaptation et de contrôle en rapport, non seulement avec son métier et sa discipline, mais plus encore avec la *société globale*.

Or, de ce point de vue, il faudrait *renverser* complètement la proposition principale du rapport: le cégep n'est pas le lieu de la formation professionnelle, il est le lieu et le moment par excellence de la *formation générale*. Ce n'est pas la formation professionnelle qui doit primer — de quelque façon qu'on la définisse —, mais c'est la formation générale qui doit *englober* et se *subordonner* une orientation dans un secteur particulier d'activités et de savoirs. Et le cégep constitue le *moment-clé* pour l'acquisition d'une telle formation générale: avant, il est trop tôt; après, il sera trop tard.

Que supposent en effet ces aptitudes de contrôle et d'adaptation par rapport à soi-même, aux groupes sociaux, à la société globale, et aux connaissances reçues dans les diverses disciplines? Cela suppose tout particulièrement une *initiation à l'héritage culturel commun* — celui qui a fait et continue de faire vivre les sociétés occidentales, celui à l'intérieur duquel elles pensent et créent encore —, une *distanciation critique par rapport à cet héritage*, avec comme finalité une *intégration* qui débouche sur des *pratiques* — dont *entre autres* la pratique d'une "profession".

Or ce n'est pas à 14-15 ans qu'on est en mesure d'acquérir une telle formation générale. C'est bien plutôt à 17-18 ans — *au moment précisément* où on *commence* à avoir les comportements, les attitudes, les pré-occupations et le début de maturité d'un adulte. C'est-à-dire, en gros, au moment où on entre au cégep.

Bien sûr l'espèce de gratuité de l'ancienne formation généra-

le humaniste est caduque. Mais pas les besoins qu'elle satisfaisait à sa manière, et qu'il faut *encore* satisfaire, bien que par des voies différentes. Jeter le bébé avec l'eau du bain, c'est toujours un geste assez discutable!...

Et le renversement d'accent qu'on proposait plus haut n'est pas simple question de nuance plus ou moins académique: c'est tout le rôle, c'est toute la fonction et c'est toute l'orientation du cégep qui sont en cause; *et de ce point de vue, la perspective qui commande l'approche, le lieu duquel on parle sont d'une portée capitale*, car ce sont eux qui donnent leur sens profond aux structures, aux programmes, etc., i.e. à toute la "plomberie" dans laquelle ils se concrétisent.

Le fond du problème soulevé par le rapport Nadeau — comme hier par le Nouveau Régime Pédagogique — est là: que choisira-t-on? ●

L'auteur est directeur du département de philosophie au cégep de Maisonneuve

ANNEXE

Je me permets de reproduire en annexe certains passages clés du rapport sur la formation générale mentionnés dans le texte. Ce rapport est le produit d'un sous-comité de la Commission pédagogique du cégep Maisonneuve — formé de 4 professeurs: Daniel Blanchet (informatique), Gisèle Bonin (techniques de diététique), Pierre Brais (français) et Georges Chauvette (biologie), et d'un professionnel: Josée Lafleur (conseiller en orientation). Il vient tout juste d'être rendu public.

La formation générale se doit ainsi d'être définie comme une formation

globale de la personne ayant à vivre en société, formation dont les composantes ne sont le propre d'aucune discipline en particulier mais qui résulte de l'action conjuguée de leur ensemble, et qui a pour but de développer des aptitudes maximales d'adaptation et de contrôle, soit de jugement critique, de responsabilité et d'action, face au changement, c'est-à-dire aux interactions de tous les facteurs, internes et externes, qui agissent sur l'individu, la société et le milieu.

Adaptation et contrôle face au changement, aptitudes à la polyvalence, gage de participation, de démocratisation réelle, conditions propres à la satisfaction des besoins de l'étudiant, tous ces éléments sont à rattacher à la formation générale. La maîtrise des besoins dont nous venons de parler, maîtrise qui mène à l'adaptation et au contrôle, comporte trois plans essentiels: celui d'une initiation à un héritage culturel commun (qu'il tienne du savoir spéculatif, pratique ou artistique), celui d'une distanciation face à cet héritage, et celui de l'intégration qui, synthétisant

les deux premiers plans, débouche sur une pratique.

En définitive, ce qui doit constituer la spécificité de la formation au niveau collégial, c'est sa capacité de rendre l'étudiant capable de concevoir la structure générale et les principales fonctions de sa société et ce, en même temps et à travers l'acquisition des habiletés et savoirs de base nécessaires à sa future fonction de travail, d'une part, et la fréquentation d'autres disciplines d'autre part.

Ainsi, il ne faudrait pas confondre formation et orientation de l'étudiant, son orientation devant être englobée par sa formation générale, de la même façon que la fonction de travail n'est qu'un des aspects de l'existence à laquelle celui-ci doit être préparé. Par ailleurs nous sommes d'avis que c'est en grande partie dans et par sa formation professionnelle, menant à l'université et sur le marché du travail, que les besoins de l'étudiant peuvent être satisfaits, mais en autant que celle-ci s'inscrive dans des perspectives de formation générale.

Transmettre des connaissances, des techniques, des attitudes, des méthodes, des contenus, des valeurs est inséparable du devoir de les remettre en cause et de les situer dans l'ensemble du monde dans lequel nous vivons, afin de donner à l'étudiant non seulement une formation à l'adaptation fonctionnelle menant à l'université ou au travail, mais aussi, et surtout, à la conscience; non seulement une façon de connaître la société, d'agir en son sein, de la perpétuer et d'en tirer son dû, mais aussi, et surtout, le goût et les moyens pour la repenser et la transformer. Qu'elle vise le court ou le long terme, le marché du travail ou l'université, il s'agit toujours de la formation de l'étudiant, du développement de sa personne entière, et de la qualité de son insertion dans le réel. LA FORMATION GÉNÉRALE, TELLE QUE NOUS L'AVONS DÉFINIE, N'EST PAS UNE CONTINGENCE, C'EST-À-DIRE QUELQUE CHOSE DE GRATUIT, D'INUTILE, DE SUPERFLU, UNE ESPÈCE DE VERNIS DE CULTURE. C'EST UNE NÉCESSITÉ, LE PRINCIPE MÊME, SINON LA SEULE SIGNIFICATION, DE L'EXISTENCE DU CÉGEP.

NOUVEAUTÉS

LES MILITANTS DU R.I.N.
par RÉJEAN PELLETIER

15 x 23 cm, 96 pages

Prix : \$2.75

LE DROIT PRIVÉ AU CANADA

Tome I : Introduction générale

par J.A. CLARENCE-SMITH et JEAN KERBY
(ouvrage bilingue)

15 x 23 cm, XXVIII, 460 pages

Prix : \$12.00

**RÉPERTOIRE DE DÉCISIONS
EN APPLICATION DU CODE DU TRAVAIL**

Tome II : Mesures disciplinaires

par GASTON DESCÔTEAUX

17 x 25 cm, XVIII, 78* et 268 pages

Prix : \$15.00

MIRACLES DE NOTRE-DAME DE CHARTRES
de JEAN LE MARCHANT

Introduction et notes par PIERRE KUNSTMANN

26 x 24,5 cm, 292 pages

Prix : \$9.00

En vente chez votre libraire et aux

ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA
65, avenue Hastey, Ottawa, Ontario
K1N 6N5

INTRODUCTION AU DROIT QUÉBÉCOIS

par David et Martin Franklin

Ce livre sensibilise l'étudiant à la présence et à l'intervention du droit dans les rapports humains. Il présente le droit civil et commercial québécois dans un langage clair et simple et fournit de nombreux exemples. Les titres, sous-titres et exemples placés en retrait sont en rouge. À la fin de chaque chapitre, on retrouve une liste de la terminologie, un questionnaire, des problèmes et des sujets de discussion. 355 pages, \$6.00

Cahier de travaux pratiques

**INTRODUCTION
AU DROIT QUÉBÉCOIS**

Le complément idéal de l'ouvrage précédent. À chacun des 21 chapitres correspondent des exercices partant de causes-types nombreuses et variées données en exemple. 117 pages, \$3.95



Centre Educatif et Culturel Inc.

8101 EST. BOUL. METROPOLITAIN MONTREAL, QUE H1J 1J9 TEL. (514) 351 6010