

# **l'école**

## **dans la communauté et la société**

par Roland Ouellet

vice-doyen aux études avancées à la recherche à la  
Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université  
Laval.

Cet article cherche davantage à soulever des questions, à susciter des interrogations face à certains aspects touchant les relations entre l'école et la société qu'à fournir des solutions ou des recettes pour répondre à ces questions. J'aborderai donc l'examen des rapports entre l'école et la société ou la communauté en rappelant une série de préoccupations courantes qui m'apparaissent remettre en question les liens actuels entre l'école et la société.

En effet, il est de plus en plus fréquent d'entendre dire que l'école prépare mal à la vie, que l'école n'est pas suffisamment à l'écoute du milieu, qu'elle répond mal aux besoins de la population et que par conséquent elle devrait s'ouvrir davantage sur le milieu et se rendre attentive aux besoins et aspirations de la communauté locale. Semblent aussi rejoindre ce même groupe de préoccupations, les expressions réclamant que l'école se rapproche de ses usagers, que l'école effectue un retour à la base, qu'elle se mette à l'écoute du milieu et s'enracine dans les valeurs du milieu. Ce sont là des thèmes qui reviennent sans cesse dans les propos de ceux qui tentent de formuler un jugement global sur l'école d'aujourd'hui et de ceux qui veulent définir ce que sera l'école de demain. À cet égard, le Livre Vert et le Plan d'action du ministère de l'Éducation semblent avoir adopté ce genre de préoccupations, quoique traduites à l'occasion par des politiques relativement prudentes.

Nous allons d'abord tenter de fournir quelques explications à ces préoccupations qui se font de plus en plus insistantes et dans un deuxième temps, nous essayerons de dégager un certain nombre d'implications pratiques découlant de cet ensemble de préoccupations.

## 1. Les rapports entre l'École et la société

Dire que l'école devrait être plus ouverte sur le milieu, plus attentive aux besoins et aspirations des gens signifie non seulement que l'on remet en question une certaine conception de l'école mais aussi que l'on remet en cause un certain type de société et les rapports que l'école entretient avec cette société.

En effet, on reproche à l'école d'être un système clos, refermé sur lui-même, de mal préparer à la vie ou au marché du travail, d'entretenir un climat compétitif, individualiste et répressif, d'être trop sélective et d'insister trop tôt sur la spécialisation des individus ; on lui reproche aussi de faire peu de cas de la personne humaine et des ressources éducatives nombreuses dont dispose la société.

Cependant, comme l'école est un des agents les plus puissants de conservation et de reproduction de la société, il faut voir derrière les critiques qu'on lui adresse, une contestation plus générale de la société globale. L'école est un produit de la société et une de ses fonctions majeures consiste à assurer le maintien et la continuité de cette société. Or, quand on reproche à l'école d'être peu humaine, de négliger les attentes, les besoins et les aspirations des individus, c'est qu'on cherche à en faire une organisation moins bureaucratique, moins impersonnelle et moins dépersonnalisante. Or, ces traits constituent en quelque sorte les caractères fondamentaux de la société industrielle qui se caractérise par « la dominance des valeurs économiques et la subordination des besoins de l'individu aux exigences de la production technologique et de la consommation compétitive » (C.O.P.I.E., 1976, p. 245). En somme, à travers la critique adressée à l'école, c'est la société dans laquelle nous vivons qu'on remet en question, cette société qui crée et maintient les inégalités socio-économiques, qui déshumanise les rapports humains et qui génère sa propre destruction par la violence et la pollution qu'elle engendre.

Cette remise en question vise aussi les rapports plus spécifiques entre école et société, c'est-à-dire le rôle de l'école comme agent détenant le monopole de la formation dans la société et comme dispensateur d'une formation trop exclusivement axée sur les dimensions intellectuelle et professionnelle.

Ceux qui formulent de telles critiques n'hésitent pas à proposer un certain nombre de changements soit au niveau de la société globale, soit au niveau de l'école, soit au niveau de leurs rapports réciproques.

D'une part on propose un nouveau projet de société qui serait prioritairement centrée sur la personne, qui serait axée sur l'homme plutôt que sur la production. En somme une société plus humaine, préoccupée par l'amélioration de la qualité de la vie. Il s'agit aussi d'une société plus démocratique au sens où elle permettrait davantage aux individus et aux groupes de contrôler leurs institutions, de participer aux responsabilités et aux décisions qui affectent leur avenir collectif. D'ailleurs, cette orientation vers un mode d'organisation sociale axée sur la participation serait inscrite dans l'évolution même des sociétés qui, en perdant de plus en plus leur homogénéité sociale et culturelle (ce qui caractérisait les sociétés traditionnelles) donneraient prise aux confrontations, débats et conflits, et susciteraient chez les différents groupes la volonté d'infléchir les orientations générales de la collectivité. Enfin dans cette société nouvelle, il deviendrait de plus en plus impossible de réaliser des changements en profondeur sans tenir compte des besoins fondamentaux des groupes et des individus, sans engager ou impliquer les gens de la base.

D'autre part on souhaite voir des changements majeurs s'effectuer dans l'école. L'essentiel de ces transformations gravitent autour de la notion d'école-milieu de vie. En fait, on voudrait que l'école ait un sens en elle-même plutôt que d'être uniquement un moment de préparation à la vie adulte. On voudrait que l'école poursuive des objectifs de développement global de l'individu plutôt que de se restreindre uniquement aux aspects intellectuel et professionnel de l'éducation. Par ailleurs l'école-milieu de vie n'est pas un système clos, refermé sur lui-même... On souhaite que l'école puisse définir ses objectifs éducatifs et son programme d'action (projet éducatif) pour les atteindre en conformité et en accord avec les gens faisant partie de son environnement immédiat, de son milieu d'action. L'école nouvelle serait donc ouverte sur le milieu et favoriserait la participation de la communauté à l'activité éducative.

Enfin ces projets de société et d'école nouvelles impliqueraient des rapports nouveaux entre ces deux unités. D'une part l'école ferait une exploitation maximale des ressources du milieu. Cette première idée signifie en particulier que la fonction éducative ne revient plus exclusivement à l'école et qu'il faut faire appel aux différentes ressources éducatives que recèle la société tout en cherchant à s'adapter aux conditions locales, rejoignant ainsi le concept récent de cité éducative largement développé dans le rapport Faure. On ne peut plus ignorer le milieu non seulement à cause de ses nombreuses ressources éducatives mais aussi parce que les recherches ont démontré que le milieu social et familial exerce une influence décisive sur l'apprentissage et le développement des individus (Coleman, 1966 et Jencks, 1972).

## **2. Aspects pratiques de l'ouverture de l'école sur le milieu**

Vouloir rapprocher l'école de la communauté locale et définir une nouvelle politique d'ouverture de l'école sur le milieu, suppose que l'on puisse répondre à une série de questions comme celles-ci :

1. Où en sont rendus les échanges entre l'école et la communauté locale ?
2. Quels sont les principaux freins ou obstacles dans les échanges entre l'école et le milieu ?
3. Quels sont les facteurs qui font varier la participation dans la communauté locale ?
4. Quelles sont les implications pratiques de ces rapports d'ouverture entre l'école et la communauté ?
5. Quels sont les nouveaux problèmes posés par un système ouvert sur le milieu environnant ?

Nous reprendrons successivement les cinq questions posées en tentant de formuler à l'égard de chacune des éléments de réflexion.

**1. Où en sont rendus les échanges entre l'école et la communauté locale ?** On peut poser une telle question pour connaître l'état de la situation québécoise. On peut aussi tenter de dresser le bilan pour sa propre région ou sa propre école. L'important à ce stade-ci est de bien faire la distinction entre la situation réelle et la perception qu'on a de cette situation.

D'autre part les rapprochements entre l'école et le milieu vont permettre aux membres de la collectivité de se développer et d'accroître leurs capacités éducatives.

On pourrait sans aucun doute développer beaucoup plus à fond les différents aspects impliqués dans ces nouveaux rapports entre l'école et la société. On pourrait sans doute discuter pendant longtemps les arguments pour et contre une telle idéologie. Cependant, il me semble opportun à ce moment-ci de considérer cette idéologie de l'ouverture de l'école sur le milieu d'un point de vue un peu plus concret et d'examiner un certain nombre de conséquences et d'implications pratiques qui découlent de l'adhésion à une telle idéologie. C'est ce qui fera l'objet de la deuxième partie de cet article.

Au niveau du Québec, un bilan a déjà été tracé concernant les différentes formes d'échanges entre les parents et les écoles par l'étude de Marthe Henripin et de Vincent Ross (1975). Ce diagnostic au niveau provincial peut apporter un certain éclairage sur la situation locale ou régionale, mais il ne dispense pas les responsables de ces niveaux de faire l'inventaire de leur propre situation. Cet inventaire devrait être fait de façon systématique afin de leur permettre de prendre distance par rapport à leurs propres perceptions personnelles sur la demande de participation qui est formulée par la population et sur les possibilités qui sont offertes par les institutions ou organisations. Cet inventaire devrait aussi comprendre une délimitation claire et précise de la communauté qui constitue l'environnement d'une école et une définition exhaustive des ressources qui y sont disponibles.

Les résultats de cette première démarche pourront être déterminants quant aux orientations à prendre pour ouvrir l'école sur le milieu ou pour rapprocher l'école de la communauté.

**2. La deuxième question a trait aux éléments de blocage dans les échanges entre l'école et le milieu.** On peut essayer de cerner un certain nombre de ces facteurs susceptibles de freiner les échanges entre l'école et le milieu. Nous ferons une

distinction entre les obstacles venant du milieu et ceux qui proviennent de l'organisation scolaire tout en insistant un peu plus sur les seconds. Il est clair que cette énumération ne prétend pas faire l'inventaire complet de ces facteurs de freinage.

#### A) *Les obstacles venant du milieu*

- Le contexte général de la société est un contexte de remise en question systématique et de changement rapide. Toute décision peut être sujette à débats, discussions, confrontations et conflits à cause de la multiplicité des groupes de pression qui réagissent auprès des institutions et des gouvernements pour modifier leurs modes d'allocation des ressources ou leurs orientations générales. Ce climat général peut d'un certain point de vue, être considéré comme un frein à la concertation et à la mobilisation des gens, les intérêts entre les groupes étant trop divergents.

- Les échanges entre l'école et le milieu peuvent aussi être rendus difficiles à cause du manque de préparation des parents à jouer un rôle actif dans l'école, ou de la fragilité de leur représentativité ou de l'inorganisation relative dans laquelle ils se trouvent par rapport aux professionnels de l'éducation.

- Un dernier facteur de blocage concerne la résistance passive de bon nombre de parents qui préfèrent laisser aux professionnels de l'éducation le soin de prendre les décisions sur l'ensemble des activités scolaires, quitte à recevoir un minimum d'informations de temps à autre.

#### B) *Les obstacles venant de l'organisation scolaire*

- Les rapports entre l'école et la communauté peuvent être bloqués par la résistance des professionnels de l'éducation qui voient comme une menace l'entrée des parents à l'école, qui mettent en doute la compétence de ceux-ci tout en adoptant bien souvent des réactions défensives à leur endroit. L'ouverture de l'école sur le milieu représente donc une menace à la professionnalisation des agents de l'éducation mais aussi la réapparition possible des problèmes contre lesquels la bureaucratisation s'élève tels que le favoritisme, l'arbitraire, le patronage, etc.

- Un second facteur de freinage peut être identifié au niveau du climat qui caractérise les échanges entre les professionnels de l'éducation. Est-il possible d'instaurer un système efficace de communication et de participation entre les différents agents

d'éducation d'une école donnée et les membres de la communauté locale tout en maintenant des relations patronales-syndicales dans des positions de conflits irréductibles ? La même question pourrait être posée au sujet du climat qui caractérise les échanges entre les professionnels de l'éducation et la clientèle étudiante.

- Un troisième ensemble de facteurs concerne les contraintes qui sont créées par l'organisation scolaire et qui sont de nature à maintenir à un bas niveau sinon à réduire les échanges avec le milieu. Ces facteurs réfèrent à la qualité de l'information qui peut être volontairement réduite ou biaisée, à la froideur de l'accueil réservé aux gens de l'extérieur, à la rareté des ressources ou services mis à leur disposition, aux campagnes de consultation « pour la forme » ou à d'autres tracasseries liées aux exigences de l'organisation.

- Quatrièmement, il peut s'agir aussi d'obstacles qui sont inscrits dans les structures mêmes de l'organisation scolaire à savoir le manque de clarification des responsabilités respectives des acteurs, le fait que, par les mandats imprécis qui leur sont confiés, les comités d'écoles et de parents sont bien souvent confinés à des tâches secondaires ou maintenus à la périphérie des enjeux essentiels. Par ailleurs les pouvoirs de décision et d'intervention de la base demeurent pratiquement inexistant dans un système fortement centralisé et bureaucratisé.

- Enfin, il faut parler de la mentalité et des attitudes des professionnels de l'éducation qui peuvent penser que les échanges avec le milieu représentent soit un obstacle aux objectifs d'efficacité et de planification qui caractérisent une saine administration en créant des pertes de temps et des surcharges de travail, soit un effritement de l'autorité dans l'organisation. Par ailleurs, certains croient qu'une participation trop poussée de la base peut augmenter le coût des services publics tout en diminuant la qualité de ces mêmes services. D'autres peuvent être d'accord pour échanger avec le milieu tout en n'y consacrant que très peu de temps dans la pratique ou en acceptant d'établir des communications dans la mesure où elles sont définies dans leur propre cadre de référence. Enfin, on peut comme professionnels de l'organisation scolaire, se sentir mal préparés pour établir ces communications avec le milieu ou manifester une mauvaise compréhension des objectifs de ces échanges ou tout simplement laisser voir un manque évident d'intérêt pour la question.

### **3. La troisième question a trait aux différents facteurs qui peuvent faire varier la participation de la communauté locale aux activités éducatives.**

Il semble assez évident que cette participation peut varier en fonction de facteurs internes à l'organisation scolaire comme l'urgence et le caractère complexe des décisions à prendre ou en fonction d'éléments comme la disponibilité ou la compétence des gens représentant le milieu. Toutefois, il serait bon d'attirer l'attention sur d'autres facteurs liés aux structures de l'environnement scolaire, qui peuvent affecter la nature et le degré d'implication des individus dans le système. Des travaux effectués aux États-Unis (Clignet, 1974, ch. 3) ont montré, par exemple, que les pressions exercées sur l'école variaient selon bon nombre de caractéristiques du milieu. Ainsi, plus la taille de la communauté et du district scolaire est petite, plus le contrôle exercé par la communauté sur les administrateurs scolaires serait fort et de type traditionnel, c'est-à-dire de nature à perpétuer les valeurs et les structures sociales en place. Ce même genre de pressions se retrouverait aussi dans les communautés caractérisées par une économie peu complexe comme les communautés rurales ou agricoles. Des variations sont observables aussi en fonction de l'âge de la communauté : contrairement à ce qui se passe dans les quartiers anciens, dans les nouveaux développements domiciliaires, les pressions sur l'école seraient moins fortes parce que la population n'est pas très attachée à son nouveau territoire et qu'elle n'est pas toujours consciente des diverses possibilités de participation qui y sont offertes. Le degré d'implication du milieu aurait tendance aussi à varier en fonction inverse du taux de mobilité des gens du quartier et à diminuer avec le statut social des individus composant l'environnement scolaire, ce qui signifie, dans ce dernier cas, que la participation des parents aux affaires scolaires aurait tendance à baisser avec la classe sociale des individus.

En ce qui concerne la situation québécoise, nous ne possédons pratiquement pas de données sur les facteurs pouvant faire varier la participation de la population à la classe scolaire. Un récent sondage portant sur l'enseignement primaire et secondaire (Pierre Bouchard, 1978) nous indique que, sur certains aspects, l'intérêt des parents pour la participation est assez élevé mais nous ne savons pas si cet intérêt se maintient selon les caractéristiques des différents milieux. Dans cet ordre d'idées, l'enquête ASOPE (une étude longitudinale effectuée en milieu québécois de 1972 à 1976 par P.W. Bélanger et G. Rocher) dont les données ne sont encore que

partiellement publiées, montre que les visites des parents à l'école pour rencontrer les professeurs ou le directeur varient selon la classe sociale des parents (voir tableau en annexe), ces rencontres étant plus nombreuses à mesure qu'on s'élève dans les classes sociales.

Ces quelques éléments d'information indiquent que, dans la recherche de nouvelles façons d'aménager les échanges entre l'école et le milieu ou lors de l'élaboration de projets mettant en cause l'école et la communauté, il sera essentiel de pouvoir connaître les caractéristiques sociales et économiques et la mentalité des groupes composant l'environnement d'une école afin de mettre au point des stratégies susceptibles de les rejoindre.

### **4. Les implications pratiques de ces rapports d'ouverture entre l'école et la communauté.**

Le désir d'établir des rapports étroits avec le milieu ou d'élaborer un projet éducatif en collaboration avec la communauté comporte un certain nombre d'exigences de la part des agents du milieu et de ceux de l'école. Nous aborderons quelques-unes de ces exigences, notamment celles qui touchent de plus près le rôle des administrateurs scolaires en général et des directeurs généraux en particulier puisque ces derniers occupent ou devraient occuper une position stratégique dans les rapports entre l'école et le milieu.

A) L'établissement d'un régime d'échanges réciproques entre l'école et la communauté locale suppose au préalable une connaissance assez élaborée du milieu, de ses composantes, de ses ressources. Nous avons déjà parlé de la nécessité de faire cet inventaire. Nous voudrions ici souligner le rôle de leadership que pourraient assumer les directeurs généraux par le truchement des directeurs d'école dans la cueillette de ces informations indispensables à l'élaboration du projet éducatif de chaque établissement scolaire.

B) Une deuxième exigence de la collaboration avec le milieu a trait aux objectifs du projet éducatif élaboré avec ce milieu qui, non seulement doivent être connus de tous les partenaires, mais aussi constituer la résultante d'un processus de concertation au cours duquel ces objectifs deviennent une cible commune. En tant qu'agent qui a traditionnellement toujours joué un rôle clé dans la définition des objectifs de l'école, le directeur général doit maintenant reviser ses positions et partager cette responsabilité avec les groupes représentatifs de son milieu d'action.

Au cours de la présente année scolaire, environ combien de fois vous est-il arrivé, à vous ou à votre mari (femme) d'aller à son école pour rencontrer des professeurs ou le principal de l'école ?

Classe sociale	jamais	1 ou 2 fois	3 fois ou plus	TOTAL
Inférieure	32.2	48.5	19.3	860 50.1
Moyenne	26.4	52.5	21.1	640 37.3
Supérieure	19.7	53.7	26.6	12.7
	489 28.9	870 50.6	359 20.9	1718 100.0

P = 0.0001

V = 0.07

(sources : Projet de recherche ASOPE)

C) Une autre exigence réside donc dans un nouveau partage des tâches et responsabilités entre les divers agents impliqués dans le projet : « on ne peut plus se contenter de fixer un objectif général de dialogue, sans préciser vraiment le champ du dialogue (l'objet des échanges) et sans clarifier la nature des rapports entre les partenaires » (H. Tremblay, 1977, p. 77). Ainsi il faudra définir des critères qui permettront de « spécifier les tâches dans lesquelles les parents seront engagés et l'interdépendance entre ces activités et les tâches des enseignants » (M. Henripin et V. Ross, 1975, p. 74). Il s'agit de déterminer sur quelles bases va se faire la division du travail entre « éducateurs professionnels » et « éducateurs occasionnels du milieu » et comment aussi seront reconnus les rôles et droits des étudiants, du personnel non enseignant à titre de participants à part entière à l'activité éducative.

D) L'ouverture de l'école sur le milieu implique une transformation importante dans le mode de gestion. Ce que nous avons dit depuis le début de cet article sur les rapports entre l'école et le milieu suppose un style de gestion qui met moins l'accent sur le statut hiérarchique et la relation d'autorité du directeur général avec ses partenaires, en particulier le directeur d'école, que sur ses habiletés d'animateur, ses capacités à travailler en commun et à traiter les conflits de façon constructive, ses aptitudes à permettre à toutes les options de se faire valoir et d'être discutées pour permettre des prises de position conformes aux besoins et aspirations du milieu.

En tant que lien principal entre l'école et le milieu, le directeur d'école doit posséder une marge

d'autonomie suffisante pour pouvoir définir avec son équipe d'éducateurs et avec les parents, le projet éducatif qui intègre autant les ressources du milieu et les intérêts de ses éducateurs que ses propres convictions personnelles. Ce qui suppose une décentralisation du système venant non seulement de l'autorité centrale mais aussi des commissions scolaires qui ont, à n'en pas douter, un rôle d'animation à jouer dans leur milieu auprès des parents, des directeurs d'écoles, des enseignants et des corps intermédiaires de la communauté. Dans ce nouveau contexte d'ouverture de l'école sur le milieu, il est impératif qu'aux niveaux plus élevés de responsabilités on puisse donner le ton en se rapprochant du milieu. Une des tâches de ces administrateurs pourrait être d'entretenir une réflexion permanente sur l'éducation (dans ses orientations actuelles et possibles) en animant le milieu et en suscitant la mise en marche de recherches, d'études et d'analyses de nature à éclairer cette réflexion.

#### CONCLUSION : LES NOUVEAUX PROBLÈMES

En guise de conclusion, nous voudrions insister sur quelques problèmes posés par un système scolaire ouvert au milieu et adapté aux besoins et aspirations de la communauté locale.

Un premier problème est celui de la distance optimale à observer dans les rapports entre l'école et le milieu. Comment déterminer cette distance ? Jusqu'où faut-il aller par exemple dans le contrôle qui est accordé aux parents ? À partir de quelle limite devra-t-on considérer l'école comme inadaptée par rapport aux besoins et aspirations du milieu ?

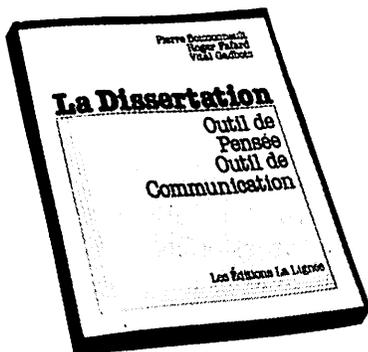
Une deuxième question qui demeure liée à la première pourrait s'énoncer comme suit : Jusqu'à quel point faut-il s'aligner sur les besoins et aspirations de la communauté locale ? Pour répondre adéquatement à cette question, il faut se rappeler que la nécessité de se river sur les besoins de la base pour introduire des changements dans le système scolaire peut constituer une stratégie qui paralyse tout changement puisque les besoins sont modelés sur la société actuelle, sont le résultat des forces sociales qui ont façonné la société telle qu'elle est, ainsi que l'institution scolaire. En voulant trop répondre aux besoins locaux, n'y a-t-il pas un risque de reproduire le système tel qu'il est ?

Une autre question qui touche de près ces mêmes préoccupations concerne la possibilité de créer un mouvement d'antidémocratisation en voulant trop rapprocher l'école de son milieu environnant. Un système scolaire centralisé, uniformisé n'est-il pas de nature à mieux assurer une certaine égalisation des chances ? N'y a-t-il pas possibilité de créer des ghettos en voulant trop ajuster l'école aux besoins de la communauté locale, en voulant exploiter à fond les ressources de l'environnement immédiat de l'école ? En voulant donner à chaque

école son identité et sa personnalité propre, définie en fonction des ressources disponibles dans son environnement immédiat, n'y a-t-il pas un risque de reproduire une certaine hiérarchie à travers les écoles publiques ou de susciter une compétition qui ferait revivre sous une forme à peine voilée l'idéologie élitiste des années antérieures ?

Enfin, en plus de la nécessité pour l'administrateur scolaire de bien préciser pour lui-même les arguments pour et contre, de ce mouvement d'ouverture de l'école sur le milieu, il y a lieu de se demander comment il pourra composer avec les réactions de résistance de la population qui demeure encore ambivalente par rapport à la participation à la chose scolaire. Dans ce domaine, il est peut-être bon de rappeler que l'école a un rôle d'éducation à jouer auprès de la population. L'expérience des écoles alternatives (C.O.P.I.E., 1976) a démontré que les gens du milieu ont plus tendance à s'impliquer lorsqu'ils ont des choix à faire et des occasions de discuter et de réfléchir sur la nature et les conséquences de leur choix. Et ceci est probablement lié à l'idée que les gens acceptent mieux les contraintes qu'ils se sont eux-mêmes fixées.

**ENFIN!**



**Un manuel québécois sur la dissertation qui intéressera les étudiants et professeurs des niveaux fin secondaire, collégial et universitaire**

- Un ouvrage de base pour développer l'habileté à *organiser et à communiquer une pensée* claire, structurée et personnelle, d'une façon durable et dans une période de temps assez courte.
- Une méthode complète et *éprouvée* de préparation à la rédaction de textes bien écrits, à travers la technique de la dissertation.
- Un outil de travail permettant au professeur d'atteindre avec *plus de facilité* ses objectifs d'enseignement.

*Les Éditions La Ligne Inc.*

1841, Borduas  
Sainte-Julie, Qué.  
J0L 2C0  
(514) 649-2258

6 x 9 256 p.

Ci inclus  chèque ou  mandat-poste

— BON DE COMMANDE —

I-D-80

NOM \_\_\_\_\_  
ADRESSE \_\_\_\_\_  
CODE POSTAL \_\_\_\_\_  
INSTITUTION \_\_\_\_\_

Prix/unité: 15\$ x ..... exemplaire(s) = ..... \$