
dossier : l'égalité des chances...

Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/17/saint-jacques-17-2-1981.pdf>

Article revue Prospectives, Volume 17, Numéro 2.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

l'élève en difficulté d'adaptation et d'apprentissage

par Marcel Saint-Jacques

directeur de la Division des ressources et du développement,
Service de l'adaptation, CECM

Ils vous diront que l'école est le reflet de la société. Quelle chance ! Il ne reste plus après cela qu'à attendre que la société bouge¹.

J'aimerais posséder le courage, la gouaille d'un Jean-Paul Lambert et pouvoir ici exprimer clairement le tréfonds de ma pensée. La prudence qui m'anime et qui, à la réflexion, s'inscrit dans les multiples comportements acquis sous la pression de mon environnement social, peut devenir, dans le développement de mon argumentation, la pierre d'assise du premier élément de ma démonstration.

Vouloir ici discourir sur l'égalité des chances c'est s'introduire dans un débat idéologique et politique qui supposerait un cadre plus large que le sujet retenu pour cet article car il faudrait resituer l'éducation dans son contexte socio-politico-culturel nord-américain. Nous pouvons tout juste effleurer la question de l'égalisation des chances en éducation en focalisant la démarche sur l'enfant dit inadapté.

Dans un texte du Conseil supérieur de l'Éducation, on affirme que « *le terme d'égalisation des chances est fort à la mode depuis quelques décennies* », mais malheureusement on y ajoute « *et, de ce fait, il a été surexposé²* ». On devrait, il me semble se montrer surpris en constatant la relative nouveauté du sujet débattu et espérer qu'il soit repris, réétudié afin que, même si nous n'arrivons jamais à la solution idéale, nous puissions tout au moins, par une action concertée, améliorer la situation.

En fait les systèmes d'éducation comme nous les connaissons se sont installés et ont évolué partant de prémisses sinon fausses tout au moins discutables. M'accusera-t-on de présenter une lapalissade si j'affirme que les êtres humains sont tous différents les uns des autres. Pourtant, ce qui semble devenir un véritable truisme aurait probablement choqué il y a vingt ans. Dans un mémoire fort sérieux présenté en 1962 par le Conseil des Oeuvres de Montréal à la Commission Royale d'Enquête sur l'Éducation, nous pouvions lire dans la PREMIÈRE PARTIE de la première section au chapitre qui traite des NOTIONS DE L'ENFANT NORMAL ET DE L'ENFANT EXCEPTIONNEL, ce savoureux passage : « Nous appelons « enfant normal moyen » l'enfant dont le développement physique, affectif, intellectuel, social, correspond à peu près au développement physique, affectif, intellectuel, social, de la majorité des enfants de même sexe et de même âge chronologique. C'est l'élève qui ne se distingue des autres sous aucun aspect. Cet élève possède un talent ordinaire, il présente des besoins ordinaires, il peut bénéficier de méthodes d'éducation ordinaires pour se préparer à une vie que nous pourrions qualifier d'ordinaire et de normale³ ».

Aujourd'hui nous sourions avec indulgence à ce rappel. Sommes-nous si éloignés d'une telle définition lorsque nous parlons du secteur dit régulier, de l'enfant dit normal ? Il est fort louable je crois, que l'adulte veuille favoriser le développement de connaissances et d'habiletés chez l'enfant en lui fournissant le support voulu afin que celui-ci, adulte à son tour, puisse se présenter bien outillé pour affronter de façon autonome cette dernière étape de son existence. Où l'erreur s'installe, c'est lorsque l'on croit qu'il existe un enfant moyen normal. Tout au plus pouvons-nous affirmer qu'il existe des enfants qui présentent certaines ressemblances mais, affirmation immédiatement nuancée par l'observation de différences. Un jour peut-être clouons-nous Gauss au pilori ou le pendrons-nous avec sa fameuse courbe normale qui nous a surtout permis en éducation de tourner en rond et de justifier notre approche normative protégés que nous étions par les sigmas.

Un autre aspect devrait nous questionner sérieusement. La preuve n'a jamais été faite que l'école devait exister. Malgré les siècles passés, nous sommes obligés d'admettre que nos connaissances sont encore très peu profondes à propos des mécanismes d'apprentissage en jeu et des mécanismes compensatoires. Je reste toujours heureusement ré-

conforté de constater le nombre impressionnant d'enfants qui apprennent à marcher, à parler, à courir, à jouer, à vivre sans le support d'une institution étatique organisée et régie par des programmes, des méthodes et des règlements⁴.* Il faut pratiquement dire avec Monsieur Jean Gaudreau : « À partir du moment où c'est l'État qui réquisitionne les sommes nécessaires à l'éducation, il est normal de s'attendre que ce même État impose sa philosophie et la promotion des intérêts de ceux qui contrôlent cet État dans la détermination des objectifs et finalités de l'école, dans la composition des programmes d'études, dans l'évaluation des rendements, dans les promotions, dans le contrôle des conduites, bref impose ses vues sur tout l'appareil éducatif⁵ ».

Nous sommes loin d'une démarche scientifique qui définirait le quoi et le comment en réponse aux besoins des individus. Il n'y a probablement pas d'autres sphères de l'activité humaine où tous les adultes se considèrent compétents.

Lorsqu'une minorité profitait de l'éducation prolongée, l'enfant, que nous identifions aujourd'hui comme inadapté, disparaissait alors du système mais avec bien d'autres normaux, doués, sans problèmes apparents. L'urbanisation, phénomène récent, et une volonté politique de démocratisation de l'enseignement qui est prioritairement rendue par l'accès à tous et par l'obligation de la fréquentation scolaire font apparaître des déclassés qui ne veulent pas se conformer, qui dérangent, qui ne répondent pas aux attentes. Car malgré ces changements sociaux importants, le système scolaire dans son essence, demeure le même. Tout fonctionne de façon normalisée permettant toujours une ségrégation qui n'a que la qualité d'être plus progressive, plus étendue dans le temps. Nous consolerions-nous devant la pauvreté si nous affirmions que les enfants plus démunis meurent à seize ou dix-sept ans plutôt qu'à treize ?

Nous nous retrouvons encore devant un système qui a connu des améliorations mais qui permettra toujours l'émergence d'enfants exceptionnels, qui deviennent dans le temps des inadaptés et qu'on qualifie aujourd'hui d'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage⁶. Ces enfants deviennent le symptôme d'un malaise profond.

Par rapport à ce système normatif, l'apparition d'un système quasi parallèle, quasi autonome, devenait logique.

Un peu d'histoire et quelques faits

L'enfant handicapé existe depuis toujours. Cette dénomination, dans un passé pas tellement éloigné, qualifiait un être à ce point éloigné de l'enfant dit normal⁷ qu'on le retrouve en nette minorité. Les communautés religieuses trouvaient ici un champ d'application rêvé à leur principe de charité chrétienne qui savait apaiser la conscience collective laïque (et celle de l'État), en appelant chacun à participer aux bonnes oeuvres de leurs derniers, gestes récompensés en retour par l'accumulation d'indulgences. Un jour on ne peut plus ignorer le phénomène. Les progrès de l'hygiène et de la médecine préventive grossissent les rangs des enfants handicapés. Les exigences d'une scolarisation plus longue et ouverte à plus d'enfants sont politiquement significatives. La situation est telle, qu'elle permet à l'abbé Robert Riendeau, dans sa lettre de présentation du Mémoire du Conseil des oeuvres, d'écrire: « Cependan, il nous semble que l'occasion ne saurait être meilleure pour apprendre à tout le public que ces misères sont dorénavant absolument injustifiables et qu'elles constituent même une injustice sociale très sérieuse⁸ ». Rappelons ici que cet appel date à peine de dix-neuf ans.

L'instauration de services parallèles a pris rapidement de l'ampleur. Si cette identification de l'enfant inadapté donne naissance à de nouveaux champs d'action professionnelle, il ne fut pas long de voir comment ces nouveaux spécialistes affinent leur vocabulaire, multiplient les catégories. En 1970, dans une conférence je posais la question: « Jusqu'où cet ostracisme vécu n'est-il pas, jusqu'à un certain point, la conséquence de notre propre attitude⁹ ». En 1972 dans un article je continuais dans le même sens, mais de façon plus affirmative: « Jusqu'à un certain point, nous les professionnels avons joué le jeu de la société¹⁰ ». On me permettra sans doute en 1981, d'affirmer: Lorsque nous pouvons dénombrer plus de 100,000 élèves qualifiés en trouble d'apprentissage et d'adaptation, le problème est sérieux. Il l'est d'autant plus que la population scolaire globale diminue effectivement mais le nombre d'enfants dits inadaptés comparativement augmente*.

* Voir Gabriel Aubin, « L'École, facteur d'inadaptation ? » *Prospectives*, février 1981, page 20.

La courte histoire de l'éducation spéciale dans notre système provincial d'enseignement présente tout de même quelques étapes que nous pouvons identifier. Cette démarche est intéressante car elle permet un espoir. Si en vingt ans nous avons vécu trois approches assez différentes et qui en somme se présentent progressistes et graduellement plus justes dans les réponses aux besoins, nous pouvons croire que d'ici vingt ans nous aurons peut-être trouvé LA SOLUTION ! Nous pouvons répéter avec Bastin¹¹: « Les programmes présentent les faits et les hiérarchisent comme si l'âge d'or était derrière nous. Pourquoi ne serait-il pas devant nous ? »

— Une première étape consiste donc dans la mise sur pied de services scolaires pour enfants exceptionnels dans une structure quasi-parallèle au système dit régulier pour enfants dits normaux. C'est la période des classes auxiliaires et d'écoles spéciales. L'emploi du modèle médical pour le développement d'une approche diagnostique plus sophistiquée amènera une catégorisation de plus en plus discriminative et chaque identification d'un malaise nouveau créera le service approprié. Ce qui me faisait dire en 1970: « Nous leur (du secteur régulier) organisons une case de plus dans notre système. (les services spéciaux). Ce service nouveau complète notre panoplie¹² ».

— Une deuxième étape pourrait s'identifier avec l'apparition d'une première compréhension du concept de normalisation¹³. On commence à se questionner et à se demander ce que donne ce système parallèle. Pour plusieurs enfants inadaptés, le placement dans le secteur spécial conduit à l'impasse. Assez logiquement il s'agira en modifiant des ratios, en cherchant d'autres approches pédagogiques en créant de nouveaux spécialistes, d'essayer de récupérer un certain nombre de ces enfants, de les « refaire » normaux pour qu'ils puissent réintégrer normalement le secteur normal.

— Une troisième étape plus près de nous apparaît importante et significative. S'appuyant sur le « mainstreaming » américain, certains chefs de file proposent le retour d'une grande partie de la population du secteur spécial (qui devient de plus en plus le secteur de l'adaptation scolaire) au sein du secteur régulier avec des aménagements particuliers. Déjà le congrès du Conseil du Québec de l'Enfance

Exceptionnelle¹⁴ proposera en 1972 comme thème principal de son congrès annuel, l'INTÉGRATION. Ce mouvement trouvera une répercussion officielle dans trois documents¹⁵ qui font depuis lors, couler beaucoup d'encre et surgir diverses réactions : rapport de la mission MEQ-MAS¹⁶, le rapport COPEX¹⁷ et enfin l'École québécoise¹⁸ particulièrement au chapitre cinq.

Ainsi les enfants qui relèvent des établissements du Ministère des Affaires sociales ont le même droit que les autres enfants de bénéficier des ressources éducatives offertes à l'ensemble de la population. Dans cet esprit, il faut reconnaître que les services de réadaptation offerts par les établissements doivent, dans toute la mesure du possible, favoriser auprès de leur clientèle l'accessibilité aux pleines ressources du milieu scolaire. (MISSION MEQ-MAS, 1974)

« Le deuxième volet du rapport, consacré à la Prospective, présente comme proposition centrale, l'adoption d'une politique officielle visant le développement optimal de l'enfant en difficulté et son intégration dans le milieu le plus normal possible... » (COPEX, 1976)

(...) La politique de l'adaptation scolaire du Ministère se doit d'être axée non seulement sur l'accès à une éducation de qualité mais encore sur une éducation donnée dans un cadre aussi normal que possible.

(...) Ce dernier (le ministère) facilitera, par une documentation appropriée, la sensibilisation des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires aux aspects positifs d'une organisation scolaire favorisant, dans toute la mesure du possible, l'intégration des enfants en difficulté. (L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE, 1979)

Malgré un constat de changement, l'inégalité des chances pour l'enfant en difficulté d'adaptation

et d'apprentissage, restera toujours actuelle tant que le système évoluera autour des actes de la ségrégation et du normatif. Toute l'action éducative aura beau s'humaniser, l'évaluation aura beau s'inquiéter du « positif », du « potentiel » autant que du « négatif », il restera toujours que cette action sera correctrice et compensatoire.

Il peut être difficile, à moins que la société dans une prise de conscience subite, rapide et globale, donne violemment le coup de barre nécessaire, de penser ou d'imaginer la où les étapes à venir qui pourraient nous rapprocher de plus en plus de ce changement souhaité. Certains indices, ne serait-ce que les réflexions d'un Christian Hottlet¹⁹, d'un Jean Gaudreau²⁰, d'un Louis H. Boivin²¹ nous permettent d'entrevoir une prochaine étape dans cette longue marche vers l'égalité des chances. Il est peut-être encore difficile de présenter le puzzle complété, car certaines pièces manquent encore. Mais nous pouvons saisir le motif de base.

On reproche souvent aux spécialistes du secteur de l'adaptation scolaire leur mouvement continu, leurs appels aux changements. Au contraire ne devrions-nous pas nous réjouir tous de constater qu'on y vit toujours et ardemment ? Lorsqu'on parlera de l'éducation comme système stable, fixe, égal à lui-même, non récrimatoire, on pourra parler de régression, de sclérose, d'apathie et finalement d'agonie.

Prospectives

Il est réconfortant de lire l'énoncé de principes sur l'égalité des chances en éducation²² adopté le 24 avril 1980 par le Conseil supérieur de l'Éducation. Dans la présentation de cet ouvrage, le Conseil nous indique qu'il poursuit sa réflexion sur ce sujet de *première importance*. Il poursuit en affirmant que ces principes doivent inspirer une politique d'égalisation des chances, affirmant du même coup qu'une telle politique n'existe pas.

Je crois que nous pourrions parler d'une véritable égalité de chances, lorsque l'école deviendra réellement l'institution préoccupée par les besoins d'apprentissage de TOUS les enfants. On pourra parler d'égalité lorsque l'accès aux services scolaires s'inscrira dans la liste des droits des enfants et non dans la liste des obligations. L'égalité des chances verra le jour lorsque l'adulte cessera de vouloir se

perpétuer par le modelage des enfants à son effigie, qui charrie de génération en génération les mêmes injustices, lorsque l'adulte deviendra respectueux, attentif, complètement disponible aux vécus enfants et on pourra enfin s'exclamer ! « l'inadapté n'existe plus ! »

Malgré un certain mouvement nostalgique de la droite pour un retour à d'anciens pouvoirs, je crois ne pas me leurrer en croyant que de plus en plus de gens questionnent l'école. Il ne s'agit pas de nous demander « qui va commencer mais bien plutôt tous ensemble coopérer. »

Le Conseil supérieur de l'Éducation propose plusieurs principes comme assises au développement d'une politique pour l'égalisation des chances en éducation. Pour ma part j'aimerais proposer quatre

modifications fondamentales pour l'atteinte de l'objectif présenté tout au long de cet article.

● Que l'école se transforme en école unité de ressources ou en école unique comme la présente Jean Gaudreau²³. Que la mission obligatoire de chaque école soit d'assumer tous les enfants de son territoire. Pour ce faire, qu'elle doive identifier les besoins de chacun des enfants qu'on lui confie et qu'elle aménage ses ressources par rapport aux besoins. Il n'est plus question ici de justice distributive, ni de normes dépersonnalisées. Les normes serviront à l'identification des ressources et non à leur administration. Une telle école doit répondre de son action, non seulement de l'évolution des élèves qui n'ont pas de problèmes, qui se présentent intelligents, équilibrés et n'ont en fait que peu besoin d'elle, mais de l'évolution de tous, du handicapé qu'on lui confie. Même lorsqu'une école doit faire appel à des ressources extérieures, elle demeure la seule responsable de son élève et doit justifier le

pourquoi de cette action spécifique. Une telle école découvrira rapidement la nécessité de s'intégrer complètement à sa communauté immédiate.

● Une telle école appelle obligatoirement l'utilisation d'une approche personnalisée (individualisée). Encore ici certaines expériences²⁴ vont bon train. Le tutorat²⁵ semble une voie prometteuse en ce sens. Payons-nous point d'illusion, ceci exigera une transformation complète de nos attitudes et l'abdication de vieux mythes tenaces parce que profondément enracinés. Le traditionalisme en éducation a pratiquement été érigé en système de pensée. Combien de fois ne nous retorque-t-on pas : « On a toujours procédé ainsi et on ne s'en porte pas plus mal » Qu'en sait-on ?

Une telle école favorisera, il va de soi, des regroupements multiâges puisque le programme normatif balisé par le niveau — degré et le temps — année scolaire deviendra caduc et non significatif.

1. Lambert, Jean-Paul, *Le gai massacre des cancrés*, Les éditions ouvrières, collection Caliban, Paris, 1973, 119 p.
2. Conseil supérieur de l'Éducation, *L'État et les besoins de l'éducation, rapport 1979-1980*, Éditeur officiel, Québec, 1980, 251 p.
3. Conseil des Oeuvres de Montréal, *L'enfance exceptionnelle* (mémoire présenté à la Commission Royale d'Enquête sur l'Éducation), Montréal, 1962, 346 p.
4. Il semble bien que ce n'est que partie remise et qu'on compte bien créer des maternelles quatre ans et mettre sur pied un réseau de garderies éducatives.
5. Gaudreau, Jean, *De l'échec scolaire à l'échec de l'école ; les sacrifiés*, Québec/Amérique, Montréal, 1980, 282 p.
6. Il faudrait peut-être un jour qu'on étudie ce phénomène où l'on constate que certains termes tombent en désuétude et sont remplacés par d'autres, mais couvrent toujours les mêmes réalités.
7. Terme dont l'acception large permet de couvrir la majorité des enfants.
8. Conseil des Oeuvres, *op. cit.*
9. St-Jacques, Marcel, *Nos objectifs : critiques et jalons pour l'avenir*, Conférence présentée lors d'un symposium tenu au VII^e congrès du CQEE, novembre 1970, diffusion limitée. — *L'intégration de l'enfant inadapté à la structure scolaire*, CÉCM, 1974, 17 p.
10. St-Jacques, Marcel, *L'intégration*, l'Enfant exceptionnel CQEE, Montréal, 1972.
11. Bastin, Georges, *L'Hécatombe scolaire, facteurs d'inadaptation et d'échec*, Dessart, Bruxelles, 1966, 216 p.
12. St-Jacques, Marcel, *op. cit.*
13. Concept qui a grandement évolué (voir à ce propos le rapport COPEX) et qu'on associe facilement au concept d'intégration.
14. Le CQEE qui, contre vents et marées, n'a pas encore changé son appellation officielle.
15. Il faut quand même souligner que le 20 juin 1974, le Conseil des Commissaires de la CECM endossait officiellement le principe de l'intégration.
16. Gouvernement du Québec, *Guide élaboré conjointement par le Ministère des Affaires sociales et le Ministère de l'Éducation pour assurer la scolarisation optimale des enfants des établissements du Ministère des Affaires sociales*, Québec, Juin 1974, 33 p. et annexes.
17. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*, (rapport COPEX), Service général des communications du MEQ, Québec, 1976, 693 p.
18. Gouvernement du Québec, (Ministère de l'Éducation), *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, Service général des communications du MEQ, Québec, 1979, 163 p.
19. Commission des écoles catholiques de Montréal, *Réorientation des services de l'orthopédagogie à la CECM* (2^e édition révisée) B.R.O., Division des services spéciaux, Montréal, 42 p. — *Réorientation des services de l'orthopédagogie à la CECM Implications pratiques* (2^e édition révisée) B.R.O., Division des services spéciaux, Montréal, 39 p.
20. Gaudreau, Jean, *op. cit.*
21. Boivin, Louis H., *L'année internationale des personnes handicapées dans une perspective dialectique*, Apprentissage et Socialisation, CQEE, volume 4 numéro 1, mars 1981, Montréal.
22. Conseil supérieur de l'éducation, *op. cit.*
23. Gaudreau, Jean, *op. cit.*
24. Hottlet, Christian et Dejean, Annie, *Méthode Expérimentale de la Lecture Individualisée (MELI) Rapport d'expérimentation*, D.R.D., Service de l'adaptation, CÉCM, 1980, 65 p. plus annexes.
25. Dejean, Annie, *Le tutorat, un dispositif organisationnel d'avenir*, CÉCM, Division des ressources et du développement, Montréal, 1979, 14 p.
26. Conseil des oeuvres, *op. cit.*
27. Lambert, Jean-Paul, *op. cit.*

● Une telle démarche supposera une nouvelle façon de concevoir la fonction évaluative. Je reprends à mon compte ce qu'en dit le Conseil supérieur de l'Éducation. « Pour assurer une plus grande égalisation des chances, on doit distinguer nettement dans l'évaluation les trois fonctions suivantes : la fonction formative, pour guider et informer l'élève dans sa démarche d'apprentissage ; la fonction prédictive, pour aider à la sélection et à l'orientation scolaires ; la fonction sommative, pour faire le point et pour établir le bilan des apprentissages réalisés. En confondant ces trois fonctions, l'institution scolaire change la nature même et la portée réelle de l'évaluation. Le système scolaire doit identifier très précisément chacune des fonctions de l'évaluation. De plus, pour favoriser l'égalisation des chances, le système scolaire doit privilégier à l'école obligatoire et plus particulièrement au primaire, la fonction formative. Considérée sous la fonction sommative, l'évaluation se révèle un outil de référence valable tant pour l'élève que pour l'enseignant. Quant à la fonction prédictive, elle doit être utilisée au bon moment avec précaution et nuance²⁶.

● Enfin permettre à la pédagogie sa prédominance sur le matériel, la « bidulâtrie », l'administration.

Créer, découvrir, initier, chercher, développer en commun élèves et éducateurs. Laisser comme le dit Lambert²⁷ le Plus et le Moins de côté pour faire juste. Arrêter de posséder une seule VÉRITÉ et tous ensemble, cancre compris, chercher et rechercher. Arrêter, comme le disait déjà notre ancien Ministre de l'Éducation de penser béton lorsqu'on pense enseignement. Savoir questionner nos expériences, nos succès et nos erreurs, savoir écouter comme le propose Jean-Paul Lambert : « Les cancre ? C'est trop facile de les massacrer. C'est trop facile même d'en parler. C'est eux qui ont quelque chose à nous dire, à nous faire partager : leur refus. Pourquoi des cancre ? Pour chasser leur défi. Pour préparer un avenir où le peuple des exclus en tous genres aura retrouvé sa dignité dans un monde qui aura reconnu ce que c'était que l'enflure ».

Épilogue

Ainsi peut-être verrons-nous le jour où dans les lycées et les collèges français on rayera du calendrier la fête du 28 janvier en s'attristant de constater que nous avons mis plus de mille ans à contester l'héritage de Charlemagne.

ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA

LA CRISE D'IDENTITÉ DE L'ADULTE

PAR
Gérard Artaud

L'auteur propose un modèle d'analyse qui permette de mieux comprendre le phénomène de la crise d'identité de l'adulte dans notre contexte culturel. Ce modèle nous introduit dans une vision très différente du fonctionnement de la personnalité et met fondamentalement en question le mythe de l'adulte achevé. La crise n'apparaît plus comme une maladie passagère dont il faut se guérir, mais comme une phase indispensable à la croissance de la personne. L'auteur dégage certaines des perspectives ouvertes par la mise en application de ce modèle et présente la nouvelle image de l'homme à laquelle il se réfère.

15 x 23 cm, 113 pages. Prix : \$4,50

Bon de commande

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

Veillez me faire parvenir.....exemplaires de *La crise d'identité de l'adulte*.

Nom

Adresse.....

Cin-inclus mon chèque ou mandat de poste.....

Les chèques ou mandats de poste doivent être faits à l'ordre des ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ D'OTTAWA