

Québec français



## L'an un de la réforme Bilan de l'Ensemble

André Desîlets and Yves Méthot

Number 99, Fall 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44229ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Desîlets, A. & Méthot, Y. (1995). L'an un de la réforme : bilan de l'Ensemble. *Québec français*, (99), 81–85.

# L'an un de la réforme

## Bilan de l'Ensemble I

PAR ANDRÉ DESÎLETS ET YVES MÉTHOT\*

LA RÉFORME A MAUVAISE PRESSE ET SOULÈVE CHEZ LES GENS QUI TRAVAILLENT À SA MISE EN PRATIQUE DES INTERPRÉTATIONS ET DES APPRÉCIATIONS DIVERGENTES. SELON LE SENS QUE L'ON DONNE AUX DEVIS MINISTÉRIELS ET LA DOCILITÉ QUE L'ON ENTRETIENT À L'ÉGARD DE LEURS PRESCRIPTIONS PLUS OU MOINS DÉFINIES, LE COURS DE FORMATION GÉNÉRALE EN LITTÉRATURE POURRAIT VERSER DANS L'HISTOIRE LITTÉRAIRE AU DÉTRIMENT DE LA LECTURE DES AUTEURS, METTRE UN ACCENT SOUTENU SUR LA LANGUE ET LA TECHNIQUE DE RÉDACTION PLUTÔT QUE SUR UN CONTENU DE RÉFLEXION.

Globalement, on reproche à cette réforme de s'être faite sans consultation de la base et d'avoir une orientation technique et utilitariste qui, par son insistance sur le *faire*, négligerait l'acquisition d'un *savoir* et évacuerait toute composante ludique ou de création. Dans le monde de l'édition, on a également exprimé la crainte d'une portion congrue pour la littérature québécoise et d'une nouvelle hégémonie des lettres françaises.

Malgré ces appréhensions, notre expérience de la réforme à la suite des deux premiers cours désignés dans le milieu *Ensembles I et II* et intitulés *Littérature et écriture* et *Littérature et imaginaire* est positive et nous souscrivons aux principes d'une approche qui intègre *savoir* et *savoir-faire* dans les apprentissages. De même, il nous paraît approprié que les élèves fassent la preuve qu'ils ont atteint, au terme d'une série d'apprentissages, un niveau de compétence satisfaisant.

Notre intention n'est cependant pas de faire une étude exhaustive ni une critique objective de la réforme, mais de rendre compte concrètement de notre expérience du premier des quatre cours de formation générale, tant dans l'ébauche du plan de cours que dans la prestation des cours en classe, et d'esquisser une réflexion sur les difficultés auxquelles nous avons dû faire face. Il importe de garder à

l'esprit que les propos qui suivent n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement la position du Département de lettres au collège François-Xavier-Garneau, à Québec.

Avant de présenter notre démarche, il serait opportun de préciser l'orientation générale donnée au 1<sup>er</sup> cours de littérature et la compétence visée. Suivant le devis ministériel, les élèves doivent être en mesure à l'issue du cours « d'analyser des textes littéraires appartenant à des courants littéraires et d'en rendre compte dans un texte cohérent et correct ». Six objectifs ou *éléments de compétence* doivent permettre d'atteindre par étapes la compétence finale. Ils seront précisés plus loin dans cet article. C'est le *savoir-faire* de l'élève qui détermine s'il y a réussite ou non du cours.

Ce premier cours est dispensé à une clientèle fort diversifiée, venue de milieux et d'horizons aussi variés que le nombre de casquettes dans une seule classe. Certains — et heureusement ils ne sont pas légion — arrivent en première collégiale sans avoir jamais (au grand jamais) lu une œuvre littéraire au complet, tandis que d'autres ont déjà une bonne idée de la *Recherche du temps perdu* et savent que le *Bonheur* est parfois *d'occasion*. Comment composer avec ces aléas de la profession ?

## PREMIÈRES DÉMARCHES

À la suite d'une séance de travail visant à bien cerner le contenu du devis ministériel et réunissant tous les professeurs intéressés à donner le cours de l'Ensemble I, nous avons décidé de concentrer nos efforts en groupes plus restreints. Les points essentiels du devis ayant été scrutés à la loupe pour en extraire les considérations d'ordre pédagogique, nous nous sommes mis à la tâche. Par-delà nos divergences quant à la compréhension de la démarche proposée par le ministère et aux préférences individuelles pour les œuvres, nous avons un but commun : améliorer la connaissance de la littérature et de la langue écrite auprès de notre clientèle. Nous voulions également assurer le plus de cohérence possible dans le travail exigé de la part de l'élève. Ainsi nous rejoignons un objectif cher au département, à savoir que chaque étudiant ait à la fin du cours un ensemble de références communes et surtout que tous aient été mis en contact avec les mêmes mouvements littéraires.

## LE CHOIX DES ŒUVRES

Tout choix d'œuvres littéraires est subjectif et marque une prise de position, d'autant plus qu'il importe de faire connaître à de jeunes lecteurs des œuvres marquantes, des « paradigmes de beauté », dirait Calvino, et qui interpellent encore aujourd'hui, tout en donnant le goût de découvrir aussi une littérature d'ici et d'ailleurs, bien contemporaine. La difficulté, devrions-nous le souligner, consistait à s'entendre sur un corpus commun. En département, nous avons convenu que la forme dominante serait le genre narratif et que deux œuvres au minimum devaient être analysées. L'analyse terminale se ferait également sur le discours narratif. En plus, nous devions composer avec un mouvement littéraire obligatoire choisi en assemblée départementale : le réalisme. Un autre mouvement parmi les suivants devait être vu par les élèves : l'humanisme, le romantisme, le fantastique<sup>1</sup>, la littérature philosophique et le nouveau roman. Voilà un éventail intéressant mais ô combien truffé de pièges vu l'amplitude des horizons à

couvrir et à découvrir. En même temps, c'est justement dans cette immensité de choix que le professeur peut jouir d'une grande liberté. Sans être contraints de faire de l'histoire littéraire, nous avons cru pertinent de suivre un ordre chronologique pour présenter et situer les œuvres choisies.

À tout seigneur tout honneur : Chateaubriand. Cet auteur est-il un digne représentant du romantisme européen ? En tout cas, il fut un grand poète et un grand romancier. C'est presque un *incontournable* pour bien faire comprendre aux élèves ce qu'est le romantisme au XIX<sup>e</sup> siècle. Nous croyons que celui qui déclarait qu'« on habite avec un cœur plein un monde vide, et sans avoir usé de rien on est désabusé de tout » est le représentant actuel d'une jeunesse qui se cherche et qui tente de se définir de vraies valeurs dans une société pour le moins *trouble*. Toutefois, la découverte de ce grand témoin de la vie des émotions ne fut pas sans difficultés pour nos élèves, surtout pour bien cerner le « propos du texte ». Pour plusieurs, la difficulté de lecture a été un défi presque insurmontable, mais nous sommes arrivés à susciter l'intérêt et le plaisir de lire cette œuvre.

Les autres œuvres étudiées furent *Des souris et des hommes* de John Steinbeck pour le réalisme, *Le horla* de Guy de Maupassant pour le fantastique, *L'étranger* d'Albert Camus pour l'humanisme contemporain et enfin *Les noces barbares* de Yann Queffélec pour illustrer la convergence dans une même œuvre des éléments caractéristiques des courants littéraires étudiés. Il nous paraissait important que l'élève ait accès à des œuvres complètes plutôt qu'à de simples extraits. Sa vision des œuvres en était plus globale et plus immédiate.

Par contre, une anthologie de textes (poétiques, dramatiques, narratifs) colligés par notre groupe de travail permettait de circonscrire davantage les esthétiques littéraires. Les extraits de texte faisaient écho aux notions déjà transmises ; ils étaient des jalons pour mieux faire apparaître les correspondances et les divergences à l'intérieur d'une même époque. Ils pou-

vaient également faire ressortir la singularité d'une œuvre dans un corpus donné. Dans cette première version expérimentale se retrouvaient des textes de différents auteurs. Entre autres, y figuraient pour le romantisme : Chateaubriand (encore lui), Musset, Hugo, Rostand, Lamartine ; pour le réalisme : Balzac et Flaubert ; pour le fantastique : Maupassant et Michel Tremblay (oui, il y a place pour la littérature québécoise, même si sa présence dans notre corpus est mince ; d'autres collègues ont, eux, décidé d'y accorder une place plus importante dès ce premier cours de la séquence) ; et pour l'humanisme contemporain : Camus, St-Exupéry et Prévert. Enfin, certains textes de l'anthologie servaient à situer les œuvres dans leur contexte sociohistorique, d'autres permettaient de mieux cerner les notions théoriques. Cet outil s'est avéré un complément essentiel, d'autant plus qu'il a permis de remédier à certaines lacunes dans la culture générale de nos élèves.

## LES ÉLÉMENTS DE LA COMPÉTENCE

« Analyser des textes littéraires appartenant aux courants littéraires et en rendre compte dans un texte cohérent et correct », tel est, rappelons-le, le diktat imposé par le devis du ministère et la compétence finale visée. N'ergotons pas sur le choix lexical et la précision de l'énoncé, analysons plutôt chacun des six éléments constitutifs de ladite compétence.

Le premier élément « reconnaître le propos du texte » pose certains problèmes comme nous l'avons mentionné précédemment. Comment amener l'élève à découvrir, à cerner l'essentiel d'un texte. Il a plutôt tendance à retenir l'anecdotique au détriment de la *teneur* du propos. Cela résulte-t-il d'un simple problème de lecture, de déchiffrage du lexique, ou encore de l'impossibilité de reconnaître la construction syntaxique d'un texte ? En fait, plusieurs de ces facteurs sont concomitants. Par ailleurs, l'élève est souvent porté à résumer plutôt qu'à circonscrire l'essentiel, d'où son mal à faire la différence entre le texte et le prétexte (il lit le texte sans voir ce à quoi il tend et prétend). De la

même manière, l'obstacle le plus fréquent est celui de l'interprétation des mots dans un contexte déterminé. À qui ou à quoi la faute ? Cet *ennui* est-il dû à la passivité des élèves devant le texte, à leur manque d'habitude à l'interroger ? L'effort intellectuel est-il mis en accusation ? La déduction ne fait-elle pas partie de leur schème de réflexion ? D'aucuns diront que personne ne les y a habitués. C'est ici, et nous le croyons fermement, que pour l'instant *la marche est trop haute*. Et c'est aussi là que notre travail de professeur revêt tout son sens. Notre activité consiste à montrer par l'exemple comment exploiter le sol fertile des thèmes, des sous-thèmes, et les lignes directrices d'un texte. Il s'agit ensuite de les faire pratiquer.

Dans ce premier cours de la réforme, l'élève doit être capable de « repérer, dans des textes, des manifestations thématiques et stylistiques des courants littéraires ». Ce deuxième élément de compétence vise à faire identifier par l'élève les différents procédés stylistiques utilisés par l'auteur qui sont en lien avec les thèmes présents dans l'œuvre ou l'extrait. Il permet aussi d'analyser la construction d'un texte et fait voir comment celui-ci fonctionne pour véhiculer un message. Le défi pour l'enseignant se situe à la jonction entre les procédés stylistiques et le mouvement littéraire étudié, qui a souvent davantage de parenté avec l'histoire littéraire. Nous contournerons la problématique en donnant priorité avant tout au texte.

Le troisième élément de la compétence, « classer les manifestations repérées pour en faire ressortir les constantes », s'inscrit en toute logique dans la complémentarité du deuxième. Il est le fil conducteur entre les œuvres qui participent d'une même esthétique et permet d'établir des liens avec d'autres œuvres, voire d'autres formes d'art : la musique, la peinture et, pourquoi pas, la sculpture. En regroupant les divers éléments récurrents, l'élève procède ainsi à la synthèse des thèmes importants (manifestations thématiques) et devient plus sensible à la cohérence, au fonctionnement, à la dimension intertextuelle du discours littéraire et peut également voir

qu'à travers les manifestations stylistiques, la littérature est un catalyseur pour une meilleure intuition/représentation de la langue. Le fait de décortiquer un texte a stimulé les élèves, et souvent ils ont manifesté par la suite un intérêt plus grand pour l'auteur et une compréhension plus juste de son œuvre.

Les trois autres éléments de la compétence relèvent davantage de la méthodologie et des habiletés techniques. D'abord « dresser un plan d'analyse » présente un nombre substantiel de contraintes pour l'élève (et d'interrogations pour le professeur). Le devis ministériel ne précise pas la nature du plan. De quel plan s'agit-il ? Plusieurs sont possibles ; lequel privilégier ? Ce qui nous a semblé essentiel, c'est que l'élève puisse développer une structure interne dans ses travaux écrits. Dans son apprentissage, il suivait une démarche progressive et bénéficiait d'une documentation technique présentant le protocole de rédaction d'un plan simple : une introduction complète en trois parties (sujet amené, posé, divisé), une organisation logique de la pensée à l'intérieur d'un paragraphe (idée énoncée, expliquée, illustrée) et une conclusion pertinente (synthèse et élargissement du sujet). Bref, une stratégie assez élémentaire, mais essentielle à la rédaction. De plus, l'élève s'est vu offrir des ateliers d'encadrement et un guide de rédaction, *L'indispensable*, regroupant toutes les informations relatives à ce genre d'exercices. Soulignons, par ailleurs, que les trois autres cours de la séquence viendront consolider cet apprentissage et que d'autres techniques de rédaction de plans seront proposées à notre clientèle.

À la phase suivante, les contraintes sont sensiblement les mêmes. Pour arriver à « rédiger une analyse littéraire », le cheminement se fait par étapes. L'un d'entre nous a recommandé à ses élèves de travailler d'abord l'introduction et la conclusion, pour ensuite en arriver à la rédaction des différentes parties du paragraphe ; l'autre a conseillé de rédiger l'introduction en dernier. Nous avons aidé les élèves en proposant des activités sur l'enchaînement des idées et la syntaxe

transphrastique. Des ateliers de travaux pratiques ont été faits en classe sous notre supervision. À notre sens cependant, l'opération de rédaction ne réussit que si l'élève pratique à la maison pour atteindre une certaine maîtrise du code linguistique : précision, richesse et pertinence du vocabulaire, distinction entre les registres de langue et respect des orthographe lexicale et grammaticale. Faut-il s'en étonner, plus l'élève travaillait son texte, plus les résultats étaient satisfaisants. Ce faisant, il gagnait en autonomie.

Au regard du sixième et dernier élément de la compétence, « réviser la production écrite », il y a lieu de signaler une difficulté, non pas insurmontable, mais qui vaut la peine d'être explicitée. Le ministère nous alloue quinze heures de plus que sous l'ancien régime, et nous ne sommes pas loin de penser qu'il destinait ce réaménagement à des activités d'apprentissage sur le code écrit (notions de ponctuation, règles grammaticales et syntaxiques). Cependant nous devons avouer que nous n'avons pas mis le temps nécessaire à ces tâches. Était-ce délibéré de notre part ? Nous ne mettons nullement en doute l'importance de la révision des productions écrites par nos élèves, mais quelque chose nous agace dans cette exigence. Nous avons suggéré un manque de temps, toutefois ce n'est pas la seule raison de notre peu d'empressement. Nous voyons notre rôle non pas comme celui de professeur-technicien de la langue, mais bien comme celui de professeur de littérature. Se soumettre au désir du ministère serait peut-être un début, une porte ouverte sur un changement radical de notre profession.

Nous sommes formés pour enseigner la littérature et nous mettons un point d'honneur à défendre ce statut. Cela étant dit, nous ne négligeons pas pour autant la langue écrite. Nous offrons des outils à nos élèves pour développer leur propre système de correction de la langue. À la suite d'une première rédaction en classe, nous avons remis à l'élève un code de correction avec identification des

catégories d'erreurs ; cette méthode personnelle de révision doit l'amener (avec un minimum d'efforts) à s'améliorer rapidement. Les élèves apprennent par eux-mêmes dans leurs autres productions à repérer leurs fautes et à les corriger. De plus, un centre d'aide en français, appuyé par la présence de tuteurs, et une banque d'exercices d'appoint sont à la disposition des étudiants responsables. Des ateliers d'encadrement (technique de lecture, compréhension de consignes, préparation à la rédaction du résumé, repérage et classement d'informations, rédaction d'un paragraphe de développement, structure d'une analyse littéraire) ont été offerts en permanence durant la session de la mise en place de la réforme. Ces activités libres s'adressaient aux élèves qui voulaient résoudre des difficultés dans l'une ou l'autre des démarches proposées et étaient axées directement sur l'énoncé et les éléments de la compétence. Malheureusement, le couperet est tombé et ces ateliers ne seront vraisemblablement plus disponibles.

Bref, l'intégration dans un même cours de connaissances en littérature (genres, mouvements, plans, structure de l'analyse littéraire) et de techniques de révision linguistique nous a paru écrasante, voire presque irréalisable. Pour ne pas desservir la littérature, nous avons donc opté pour la responsabilité de l'étudiant et de l'étudiante quant au travail de peaufinage de ses productions écrites.

### LA DYNAMIQUE

L'augmentation de 45 à 60 du nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français et de la littérature pour les cours de la réforme a joué un rôle déterminant pour la mise en place des objectifs particuliers et de leur atteinte. Au delà du gain concret de 15 heures, c'est surtout la dynamique des séances de cours bi-hebdomadaires qui s'est avérée déterminante pour notre appréciation positive de la formule pédagogique. Au lieu d'un cours hebdomadaire de trois heures, les élèves ont bénéficié de deux séances de deux heures dans la même semaine. Jusqu'à présent, les avantages nous ont

paru multiples. D'abord, la formule a permis une meilleure continuité dans l'enseignement de la matière et un suivi plus immédiat avec les élèves, dont le niveau de concentration est, par ailleurs, davantage soutenu pendant une période de deux heures. Le fait de rencontrer un groupe à intervalle rapproché nous a entraînés à donner des cours assez denses qui exigeaient beaucoup des élèves entre les séances (lectures à faire, travaux pratiques à compléter, textes à écrire), mais les rendaient en même temps responsables de leur progression. Il s'en est aussi dégagé une plus grande flexibilité dans l'alternance des phases d'apprentissage en classe. Le nombre accru d'heures a également permis de privilégier un contact direct avec les œuvres et les auteurs, susceptible d'entraîner par la pratique de lecture et de discussion — et par-delà la contrainte scolaire — l'éveil d'un intérêt culturel et le bonheur de lire. Afin de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves de la génération télévisuelle, il importe de varier à l'intérieur d'un même cours les éléments et les modes de travail, dans la mesure cependant où il s'agit d'un enrichissement (et non d'une diversion). Bref, il nous a été possible d'intégrer par cette stratégie un certain nombre d'exercices ludiques et de création ainsi que des travaux contrôlés en salle de classe.

### ÉVALUATION

L'évaluation sommative axée sur les éléments de la compétence est déterminante pour vérifier la véritable maîtrise par l'élève de la compétence visée et pour éviter qu'il obtienne la note de passage à partir d'une addition de points. Le devis du ministère ne prescrit pas le nombre de travaux ni les points alloués aux différents aspects. En revanche, il précise par ce qu'il appelle « critères de performance » les standards à respecter pour chaque élément de la compétence. À l'intérieur de notre cours, les élèves ont eu à rédiger trois analyses complètes de 750 mots chacune (dont deux en classe) et une partielle de 500 mots. Ces quatre travaux, incluant l'analyse littéraire finale, comptaient pour 75% de la note globale. Par ailleurs, le col-

lège avait adopté à titre expérimental une politique de *double standard* de réussite, c'est-à-dire que, pour réussir le cours, les élèves devaient obtenir un total cumulatif de 60% ainsi que 60% à l'examen final : une analyse littéraire portant sur un extrait et qui comptait pour 40% de la note d'ensemble. Le contexte de réalisation défini en département pour cette analyse était le suivant : la rédaction devait se faire en 3 étapes de 2 heures aux 14<sup>e</sup> et 15<sup>e</sup> semaines avec une identification préalable du texte dont émanerait l'extrait. Le taux d'échec et d'abandon dans les groupes sous notre responsabilité s'est situé autour de 30%. Bien que cela ne représente pas une variation par rapport à la période précédant la réforme, c'est, bien sûr, un taux inacceptable et nous devons faire en sorte que les élèves en difficulté comme les nombreux cas limites qui atteignent de justesse un seuil, somme toute, minimal arrivent à disposer de tous les outils et de tout le suivi nécessaire pour combler leurs lacunes. Il est certain que la valorisation des études dans le milieu familial et l'initiation à la lecture d'œuvres littéraires à l'école secondaire sont des éléments clé de réussite, parce que la réforme ne peut prétendre corriger à elle seule un problème dont l'ampleur et l'urgence dépassent largement le simple cadre du cégep.

### EN FIN DE COMPTE

Le fait pour les élèves d'avoir à produire au cours de la session plusieurs textes longs suivant des contraintes définies de structure et d'argumentation a entraîné une amélioration sensible de la qualité de l'écriture et de l'analyse tout en mettant en place un standard qui pourra être consolidé ou élargi dans les autres cours sans qu'il soit nécessaire d'y revenir. Nous avons pu le constater dans le deuxième cours, alors que nos élèves provenaient de tous les groupes confondus de l'ensemble I. De là l'importance à accorder à la langue écrite pour déceler rapidement en début de session les lacunes en français, qui, bien souvent, risquent d'entraîner un échec. C'est ici que la mise en place d'un code de correction, les retours en classe sur les

travaux et les mécanismes d'aide mentionnés plus haut prennent toute leur importance. C'est au début de leurs études collégiales que les élèves dont le français est insuffisant doivent avoir l'heure juste et développer une pratique de correction et d'amélioration qui se poursuivra de façon cohérente dans les trois autres cours de leur formation générale.

En définitive, nous acceptons cette réforme dans la mesure où elle ne fait pas de l'enseignant un technicien et ne simplifie pas à des recettes le réseau de connaissances et d'habiletés que doivent acquérir progressivement les élèves pour parvenir à un résultat apparemment aussi simple que celui de rédiger « un texte cohérent et correct » sur une œuvre littéraire. Nous ne formons ni des littéraires ni des rédacteurs, mais rendons de jeunes adultes conscients de leur être culturel et de l'inscription de cette culture tant au niveau local que mondial — peut-on ne pas tenir compte de la mondialisation sous toutes ses formes en notre fin de siècle et de millénaire ? Avec tous les outils disponibles par l'intermédiaire des médias et des institutions, l'enseignant continue, certes, de transmettre des connaissances élémentaires, une expérience de lecture et d'interrogation, mais s'il travaille à des énoncés de compétence décrits comme des résultats à atteindre de la part de l'élève, il doit alors lui fournir aussi les moyens pour réussir et surtout le motiver dans sa démarche d'apprentissage et inscrire progressivement des repères dans son parcours culturel.

Le premier jalon de cette nouvelle séquence de cours a contribué à ce parcours culturel qui, il nous faut le dire, sera également alimenté par deux autres sources d'intérêt, soit l'Ensemble II (Littérature et imaginaire) où l'accent est davantage mis, à notre département, sur les genres poétique et dramatique (classicisme, symbolisme, modernité — ces deux derniers mouvements nous ont permis dans notre expérimentation à l'hiver 95 d'intégrer un corpus largement québécois) et surtout dans l'Ensemble III où la littérature québécoise occupera une place prépondérante. Nous estimons

qu'il est possible à travers ces trois cours de formation générale de toucher à l'essentiel d'une littérature qui est notre héritage culturel et de faire découvrir parallèlement à nos élèves toute la beauté de leur littérature nationale.

\*Professeurs au collège François-Xavier-Garneau (Québec).

#### NOTE

- 1 On s'étonnera peut-être de retrouver le fantastique dans cette liste. Toutefois, puisqu'on peut aborder des œuvres du genre fantastique dans une perspective socio-historique, celles-ci peuvent logiquement s'inscrire dans un mouvement.

DANIÈLE DAIGLE

NOUVEAUTE

# LES MOTS POUR ÉCRIRE

RÉDACTION ADMINISTRATIVE



Par son approche originale, *Les mots pour écrire - Rédaction administrative* met à votre disposition une méthode et des stratégies efficaces pour la rédaction administrative. Ce livre détermine des fonctions langagières précises et propose des mots et des expressions qui aideront les lecteurs et les lectrices à organiser leurs idées dans un ordre logique, de façon à s'approprier rapidement l'essentiel du message.



ISBN 2-7601-3883-6 (186 p.)



guérin Montreal  
Toronto

4501, rue Drolet

Montréal (Québec) H2T 2G2 Canada

Tél.: (514) 842-3481

Télex.: (514) 842-4923