

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE TRAVAIL DU METTEUR EN SCÈNE  
AU CÉGEP  
DANS LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE QUÉBÉCOISE  
1986 – 2006

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN THÉÂTRE

PAR  
FABIEN LACHANCE

NOVEMBRE 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je dois commencer ces remerciements par une pensée spéciale pour Anne-Marie Théroix à qui je dois la poussée initiale de cette recherche, mais qui m'a encouragé pendant une trop courte période.

Je tiens à remercier Larry Tremblay qui, à titre de directeur de recherche, a accepté de prendre le relais dans les circonstances. Merci Larry, non seulement pour tes régulières mises au point et tes conseils pertinents, mais aussi pour ta patience et ton soutien.

Je veux remercier Ginette Saint-Jacques, fidèle amie, qui m'a encouragé à entreprendre le mémoire. Merci à Claude Gonthier qui a su trouver mots et actions pour m'aider à continuer. Des remerciements vont aussi à Michèle Barrette et à tout le département d'art dramatique du cégep de Saint-Laurent pour la souplesse et la compréhension dont ils ont fait preuve tout au long de cette longue rédaction. Merci à Robert Desvignes pour la fabrication du questionnaire et à Guy Gibeau pour la validation. Merci aux efficaces Lucie Dagenais et Danielle Roy. Une autre petite pensée pour Anita Ramacière, première à m'avoir encouragé à faire la mise en scène de la troupe du cégep de Saint-Laurent. Un clin d'oeil à Nadia Plourde. Et un remerciement particulier à Yvan Boileau que j'aime beaucoup et qui m'a témoigné, durant toutes ces années, une grande confiance.

Et finalement, des millions de mercis à mes amours : Mitsou, Morgane et Simone. Cette fois c'est vrai, je ne peux plus dire : « J'achève ». Je vous dis : « J'ai fini! ».

## TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I UN MILIEU À DÉCOUVRIR.....	4
1.1 Cégep ou collège? .....	4
1.2 L'activité parascolaire dans les cégeps.....	7
1.3 Mise en contexte du théâtre parascolaire au cégep .....	11
1.4 La filiation jeune théâtre, 1960-1986 .....	13
1.5 Vers la spécialisation du travail théâtral parascolaire au cégep .....	15
CHAPITRE II DÉMARCHES ET RÉSULTATS DU « QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE AU COLLÉGIAL TELLE QU'ELLE EST PERÇUE PAR LA OU LE METTEUR EN SCÈNE ».....	20
2.1 Méthodologie .....	20
2.1.1 L'instrument préparatoire à la cueillette de données de 2005-2006.....	21
2.1.2 L'instrument principal de la cueillette de données .....	22
2.1.3 Échantillon.....	24
2.1.4 Validation du questionnaire.....	25
2.2 Résultats de l'enquête.....	27
2.2.1 Réponses de la section 1.A Statut professionnel et conditions de travail du metteur en scène .....	27
2.2.2 Réponses de la section 1.B Caractéristiques professionnelles du metteur en scène au collégial.....	29

2.2.3 Réponses de la section 1.C Metteur en scène au cégep .....	32
2.2.4 Réponses de la section 1.D Expérience théâtrale .....	33
2.2.5 Réponses de la section 1.E Scolarité .....	35
2.2.6 Réponses de la section 2.A L'encadrement.....	36
2.2.7 Réponses de la section 2.B Les auditions.....	38
2.2.8 Réponses de la section 3 Le fonctionnement.....	41
2.2.9 Réponses de la section 4.A Les présentations .....	44
2.2.10 Réponses de la section 4.B Perceptions et auto-observations .....	46
2.3 Portait-type du travail de metteur en scène au collégial d'après les réponses au questionnaire .....	51
CHAPITRE III	
LE MILIEU PARASCOLAIRE THÉÂTRAL AU CÉGEP DE SAINT-LAURENT	
1986-2006.....	54
3.1 Quelques données démographiques de Ville Saint-Laurent.....	55
3.2 Les différents lieux de représentation théâtrale au cégep de Saint-Laurent .....	56
3.3 Le répertoire privilégié.....	59
3.4 Le fonctionnement de la troupe Prospépéro.....	60
3.5 Survol des représentations de la troupe Prospépéro en trois temps.....	63
CHAPITRE IV	
L'EXEMPLE DE <i>CODE 99</i> AU CÉGEP DE SAINT-LAURENT 2005-2006.....	
4.1 Le pourquoi de <i>Code 99</i> .....	68
4.2 Les comédiens de la troupe .....	69
4.3 L'équipe technique.....	69

4.4 Le statut professionnel de l’auteur du mémoire en 2005-2006 .....	70
4.5 Les préparatifs .....	71
4.5.1 Le choix de la pièce .....	71
4.5.2 Les droits d’auteur .....	72
4.5.3 Solutions d’adaptation au contexte collégial .....	73
4.5.4 Première rencontre.....	74
4.6 Le fonctionnement de la troupe et les premiers ateliers .....	75
4.6.1 Début du travail sur les représentations d’automne.....	77
4.6.2 Première réunion de production .....	77
4.6.3 Premières remises en question.....	78
4.7 Représentations de la première partie de <i>Code 99</i> en lecture publique au studio Georges-Groulx à l’automne 2005.....	79
4.7.1 Sur la pertinence des auditions pour les représentations de <i>Code 99</i> à l’hiver 2006.....	79
4.7.2 Observations sur le travail de mise en scène de la deuxième partie de <i>Code 99</i> à l’hiver 2006.....	81
4.7.3 Exemples spécifiques de difficultés rencontrées pendant le travail de préparation de <i>Code 99</i> .....	82
4.8 L’après <i>Code 99</i> .....	84
CONCLUSION.....	86
APPENDICE A CÉGEPS CONTACTÉS ET LES RÉSULTATS .....	91
APPENDICE B LES RÉPONSES À LA QUESTION # 45.....	92

APPENDICE C	
LISTE DES PIÈCES DE THÉÂTRE PRÉSENTÉES PAR LA TROUPE DE THÉÂTRE PROSPÉPÉRO DU CÉGEP DE SAINT-LAURENT DE 1986 À 2006.....	97
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE AU COLLÉ- GIAL TELLE QU'ELLE EST PERÇUE PAR LA OU LE METTEUR EN SCÈNE .....	100
BIBLIOGRAPHIE .....	112

## RÉSUMÉ

Ce mémoire décrit le travail du metteur en scène dans le contexte parascolaire des cégeps du Québec de 1986 à 2006.

La description de ce travail est répartie en quatre chapitres. La mise en situation de l'objet de cette recherche s'appuie sur des repères historiques utilisés dans le premier chapitre pour décrire le milieu collégial et expliquer son environnement parascolaire. Le premier chapitre comprend également un résumé de l'activité du metteur en scène depuis la création des cégeps permettant ainsi de mieux connaître le contexte particulier de ce travail et d'en apprécier l'évolution.

Un questionnaire construit pour les fins de cette recherche est au cœur du deuxième chapitre. Il propose la perception des metteurs en scène sur la base de leurs réponses aux questions du questionnaire et se conclut par un portrait-type du metteur en scène et de son travail. Le troisième chapitre marque le début d'une partie plus subjective de la recherche, car il utilise comme matériel l'expérience de l'auteur de ce mémoire, en tant que metteur en scène au cégep de Saint-Laurent. Il s'agit d'examiner cette expérience à travers le temps et les lieux de représentation dans ce cégep entre 1986 et 2006.

Finalement, la description des étapes conduisant aux représentations de *Code 99* de François Archambault, mis en scène en avril 2006 au cégep de Saint-Laurent, constitue l'essentiel du quatrième chapitre. En plus de compléter le portrait des chapitres précédents, ce travail d'auto-observation conduit aux réflexions qui mettent en lumière le malaise à l'origine de ce mémoire.

Mots clefs : metteur en scène, cégep, parascolaire.

## INTRODUCTION

Nous proposons une enquête sur le travail du metteur en scène dans un contexte de théâtre parascolaire en milieu collégial. Il s'agit de documenter une pratique méconnue, d'esquisser un portrait représentatif et autant que possible, d'identifier les caractéristiques de ce travail. Ce faisant, nous espérons aussi recueillir suffisamment d'informations pour débusquer et comprendre le malaise qui nous habite depuis quelques années dans notre travail de metteur en scène. Nous considérons ce malaise comme l'impulsion véritable de l'exploration que nous présentons. À la fois recherche et bilan personnel, ce mémoire offre la possibilité de partager les informations relatives au travail du metteur en scène de l'ensemble du réseau collégial, accompagnées de celles que nous avons accumulées en vingt-trois ans comme metteur en scène de la troupe de théâtre Prospépero du cégep de Saint-Laurent.

Nous examinons la période de 1986 à 2006, correspondant aux années d'activités du Festival intercollégial de théâtre, lequel constitue l'unique point de rencontre des metteurs en scène œuvrant dans les cégeps. De plus, nos propres années d'expérience comme metteur en scène dans ce milieu s'inscrivent, à peu de choses près, au cours de la même période. Nous proposons, en somme, un panorama de l'environnement dans lequel se situe notre pratique, offrons les résultats d'une enquête sur la perception qu'ont les metteurs en scène eux-mêmes de leur travail et terminons sur l'exemple précis et plus personnel du cégep de Saint-Laurent pour compléter le tableau.

Le premier chapitre présente une description du milieu collégial : son environnement physique et les caractéristiques de son environnement. Nous désirons identifier les sources qui alimentent la pratique de la mise en scène et comprendre l'évolution de l'activité parascolaire où elle se déploie. Quelle est la différence entre cégep et collège? Qu'est-ce qu'une activité parascolaire au cégep? Retrouve-t-on des metteurs en scène dans tous les cégeps? Les réponses à ces questions permettent d'obtenir une vue d'ensemble. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à l'évolution du travail du metteur en scène.

L'absence de documentation pertinente sur la pratique de la mise en scène au cégep a nécessité l'élaboration d'un matériel d'enquête inédit. Le deuxième chapitre est donc constitué du « Questionnaire sur la pratique théâtrale parascolaire au cégep telle qu'elle est perçue par la ou le metteur en scène » et des réponses qui ont été recueillies. Envoyé à 39 metteurs en scène travaillant dans les cégeps en 2005-2006, le questionnaire a été complété par 25 d'entre eux. Cherchant à mieux connaître le travail de ces praticiens, il nous a permis de recueillir ainsi un maximum d'informations concernant les fonctions du metteur en scène et le processus qui le conduit à la représentation d'une pièce de théâtre. Le questionnaire est donc structuré à partir des étapes normalement associées à une telle démarche, afin d'assurer une meilleure lisibilité et la possibilité d'observer plus objectivement notre propre façon de faire. Nous proposons un portrait-type du metteur en scène au collégial pour clore ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, le mémoire se penche sur le théâtre parascolaire au cégep de Saint-Laurent de 1986 à 2006. Il ne s'agit pas de proposer un récit autobiographique sur notre travail dans le théâtre parascolaire, mais plutôt d'utiliser ce point de vue privilégié pour tenter d'en décrire les principales caractéristiques. D'abord à l'emploi du cégep de Saint-Laurent pour aider les professeurs de français à donner les cours de français théâtre, nous acceptons deux ans plus tard (1983) la responsabilité de l'encadrement de la troupe de théâtre du cégep. Notre expérience du travail de metteur en scène au cégep de Saint-Laurent nous permet de présenter dans ce chapitre quelques caractéristiques de la clientèle étudiante et de préciser l'évolution de la pratique théâtrale par l'entremise d'une description des lieux qui, au fil des ans, ont servi aux représentations théâtrales.

Quant au quatrième chapitre, il complète l'enquête en offrant comme matériel le travail menant aux représentations de *Code 99* de François Archambault au cégep de Saint-Laurent en 2005-2006. Il devient ainsi, et à notre insu, le chapitre de la découverte. Celui qui démasque notre malaise. C'est en empruntant le chemin qui nous fait passer de l'observation globale de l'évolution du travail du metteur en scène au cégep de Saint-Laurent au résumé du travail accompli pour la présentation de *Code 99*, qu'émergent des explications plausibles à

notre malaise. Les différentes notes et observations colligées durant notre travail de mise en scène servent de matériel. La synthèse de ce matériel est présentée de façon chronologique pour les représentations d'automne 2005 et de manière plus globale pour les représentations d'hiver 2006. Nous racontons cette aventure théâtrale à la lumière de l'expérience acquise et des informations obtenues grâce à la présente recherche.

## CHAPITRE I

### UN MILIEU À DÉCOUVRIR

Décrire le milieu de travail implique de bien cerner ce qui distingue le cégep du collège. Ces établissements scolaires, à l'évidence distincts, renvoient néanmoins, par certains aspects, à des réalités communes : c'est cette zone grise qui mérite ici d'être éclairée.

#### 1.1 Cégep<sup>1</sup> ou collège?

Au Québec, les études post-secondaires qui destinent les élèves au marché du travail ou à l'université sont considérées de niveau collégial. Le cégep, qui remplit ce double mandat sous un même toit, dispense un enseignement gratuit, accessible à tous, dans toutes les régions du territoire, car il appartient au domaine public de l'éducation. Ce statut le distingue du collège, institution d'ordre privé, que le gouvernement autorise et subventionne, selon des paramètres particuliers, et dont il reconnaît les diplômes au même titre que ceux délivrés par le cégep. L'opposition claire entre « cégep public » et « collège privé » s'estompe pourtant dans plus d'un communiqué d'organismes mandatés par le gouvernement. À titre d'exemple, la liste de la Fédération des cégeps<sup>2</sup>, qui répertorie les cégeps de la province, compte pas moins de 12 «collèges »; et celle du ministère de l'Éducation en nomme ainsi au moins 1.

---

<sup>1</sup> Collège d'Enseignement Général Et Professionnel. À propos du "é" dans "cégep", Marie-Èva de Villiers donne l'explication suivante : « L'accent aigu sur le premier "e" n'a d'autre justification que celle de faciliter la prononciation du mot. ». Voir Marie-Èva de VILLIERS. 1995. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal : Québec/Amérique, p. 225.

<sup>2</sup> Créée en 1969, afin de promouvoir le développement de l'enseignement collégial et celui des cégeps, la Fédération des cégeps est le regroupement volontaire des 48 collèges publics du Québec. Pour plus d'informations, consultez le site de la Fédération des cégeps: <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=0>> (Page consultée le 8 janvier 2007). Le secteur privé est représenté par l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), dont l'adresse du site internet est <<http://www.cadre.qc.ca/acpq/>> (Page consultée le 8 janvier 2007).

Sur la toile, les sites d'accueil de cégeps avérés présentent néanmoins ces établissements comme des collèges. Et, vérification faite auprès de ces instances, le ministère de l'Éducation<sup>3</sup> confirme l'usage élargi du terme collège au détriment de cégep, et même si cela contrevient au nom inscrit sur les lettres patentes en vertu desquelles certains établissements sont légalement enregistrés. Est-ce là une mode, une tendance ou quelque effort de marketing stimulé par la raréfaction d'une clientèle que chaque institution cherche à appâter? Bornons-nous pour l'instant à souligner la confusion qui résulte de pareilles utilisations.

Le grand nombre des établissements privés et publics et la variété de leurs missions éducatives, développées dans des sphères d'activités parfois très spécialisées, contribuent à complexifier le tableau d'ensemble. En juin 2005, le gouvernement du Québec dénombre 147 établissements collégiaux<sup>4</sup> classés en 5 catégories : 1) les Écoles gouvernementales, dont le Conservatoire de musique et d'art dramatique de Montréal, l'Institut de tourisme et d'hôtellerie du Québec et l'Institut de technologie agroalimentaire ; 2) la catégorie des établissements privés et subventionnés d'enseignement général, qui recouvre, par exemple, le collège André-Grasset, le collège Lasalle et le collège Jean-de-Brébeuf ; 3) les Centres collégiaux de transfert technologique, lieux spécialisés et très diversifiés, comme le Centre technologique en aérospatiale, le Centre spécialisé des pêches, ou le Centre spécialisé en pâtes et papiers; 4) la catégorie des établissements privés sous permis, qui regroupe l'École nationale de l'humour, le Collège d'enseignement en immobilier et le Collège Herzing ; 5) finalement, la plus importante catégorie en nombre (48) celle des cégeps publics (Collèges

---

<sup>3</sup> Sur la base d'une réponse téléphonique de Marie Lamoureux, fonctionnaire du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, enregistrée en retour d'un appel logé au préalable et précisant la demande d'informations sur la confusion dans l'appellation de certains établissements publics. Montréal, le lundi 20 novembre 2006. Enregistrement personnel disponible en format QuickTime Mediaplayer.

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Établissements d'enseignement collégial*, 2006. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/etablissements.asp>> (Page consultée le 16 septembre 2006). Il s'agit de 11 écoles gouvernementales, 25 collèges privés subventionnés, 31 Centres de transfert technologique, 32 établissements privés sous permis. Soulignons qu'en 2007, la liste de l'ACPQ que l'on retrouve sur son site internet, compte 24 collèges et non 25. ACPQ. *Les collèges privés subventionnés*. s.d. [En ligne], <<http://www.cadre.qc.ca/acpq/>> (Page consultée le 2 février 2007).

d'Enseignement Général Et Professionnel). En somme, les établissements d'enseignement collégial se divisent en deux types : d'une part, les établissements collégiaux spécialisés dans un secteur d'activités particulier à clientèle ciblée, qui, axés sur le marché du travail, offre un encadrement qui correspond aux exigences d'un secteur professionnel précis; d'autre part, et c'est le secteur qui nous intéresse ici, ceux où se côtoient la formation technique et la formation générale dite préuniversitaire, soit les cégeps et presque tous les collèges privés subventionnés d'enseignement général.

Ces derniers, surtout implantés dans les grands centres urbains, et leurs proches banlieues, accueillent rarement plus de deux ou trois centaines d'étudiants, triés sur le volet. À l'inverse, les cégeps ont pour mandat de desservir les régions mêmes les plus éloignées, et doivent accepter tout étudiant en possession d'un diplôme d'études secondaires (DES). En septembre 2006, le président de l'Association des collèges privés du Québec, M. Pierre L'Heureux, évalue à 12 000<sup>5</sup> le nombre total d'étudiants qui fréquentent les collèges. Or, un cégep compte en moyenne entre 2 500 et 4 000 élèves, et les plus gros, comme le collège Dawson, le cégep Ahuntsic ou Édouard-Montpetit à Longueuil portent la jauge au-delà de 10 000. En 2006-2007, la Fédération des cégeps a recensé un contingent global de 152 500 étudiants à l'enseignement public régulier. L'addition des deux cohortes, privée et publique, constitue un groupe d'élèves qui se répartissent à peu près également entre la formation générale (50%) et la formation technique (46%) provenant principalement des cégeps<sup>6</sup>. Ces filles (58%) et ces garçons<sup>7</sup> (42%) ont entre 16 et 20 ans.

---

<sup>5</sup> Ulysse Bergeron. *Collèges – Des institutions opèrent un rapprochement avec les milieux de travail*, 2006. [En ligne], <<http://www.ledevoir.com/2006/09/23/118601.html>> (Page consultée le 17 novembre 2006).

<sup>6</sup> Le 4% manquant provient des inscriptions en session d'accueil et d'intégration. Fédération des cégeps. *Quelques chiffres*. s.d. [En ligne], <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=19>> (Page consultée le 7 janvier 2007).

<sup>7</sup> Fédération des cégeps. *Quelques chiffres*. s.d. [En ligne], <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=19>> (Page consultée le 7 janvier 2007).

En plus de sa mission éducative, le cégep offre un milieu de vie riche en expériences artistiques de toutes sortes, comme la pratique théâtrale, qui nous intéresse ici plus particulièrement. Généralement placée sous la responsabilité d'un animateur, relevant du service des activités socioculturelles, la pratique théâtrale ne s'inscrit pas dans une catégorie restrictivement artistique. La plupart des services socioculturels des cégeps se sont néanmoins joints au regroupement organisateur du Festival intercollégial de théâtre, le RIASQ<sup>8</sup>, qui encadre des manifestations à caractère proprement artistique. Soulignons ici que les collèges privés subventionnés possèdent un fonctionnement identique. Pour cette étude, nous avons étendu notre enquête à tous les cégeps francophones, en incluant les collèges privés membres du RIASQ. Près d'une cinquantaine d'institutions collégiales constituent donc l'échantillon<sup>9</sup> de notre recherche.

## 1.2 L'activité parascolaire dans les cégeps

Aucun document officiel ne se penche sur l'activité parascolaire ou socioculturelle au cégep, et rien n'existe sur les orientations possibles, les méthodes privilégiées ou les objectifs envisagés.

Des encouragements<sup>10</sup> sont certes prodigués, de même que des mesures incitatives et des sommes d'argent importantes accordées aux organismes concernés<sup>11</sup>. Mais les actions

---

<sup>8</sup> Réseau Intercollégial des Activités Socioculturelles du Québec. Presque tous les cégeps et collèges font partie du regroupement, bien que certains ne participent pas au Festival intercollégial de théâtre, notamment le cégep d'Ahuntsic ou encore de façon irrégulière comme le cégep du Vieux-Montréal.

<sup>9</sup> Pour la liste complète voir en appendice A.

<sup>10</sup> «Les arts ont une valeur pédagogique indéniable. Fruits d'un travail sérieux et formateur, les productions artistiques des étudiantes et étudiants résultent en effet d'une démarche riche en apprentissage de toutes sortes. Je profite de l'occasion qui m'est offerte pour remercier ceux et celles qui accompagnent et guident les étudiants dans cet univers fascinant». Jean-Marc Fournier. Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Le gouvernement du Québec accorde 261 800 \$ au RIASQ pour sa prochaine saison artistique. 2006. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c061115.asp>> (Page consultée le 16 janvier 2007).

s'accomplissent sans politique officielle pour venir les appuyer<sup>12</sup>. Tous les intervenants du milieu et du gouvernement conviennent de la valeur formatrice de ces activités, si bien que le ministère, par le biais d'une mention dans le bulletin, offre depuis janvier 2005 une reconnaissance officielle aux étudiants impliqués dans une activité socioculturelle au collégial<sup>13</sup>. Néanmoins, n'y a-t-il pas lieu de s'étonner de cette absence totale de réflexions ou d'études sur le sujet?

Ce manque assure évidemment un certain avantage : il permet une entière liberté, dont chaque cégep profite pour marquer sa singularité. Chaque établissement tient mordicus à son autonomie, à sa spécificité, et les activités parascolaires y contribuent en bonne part.

Avec la réduction démographique de la population étudiante des dernières années<sup>14</sup>, chaque cégep entend se distinguer de toutes les façons possibles afin d'attirer un maximum d'étudiants. Le phénomène des portes ouvertes illustre les inlassables efforts déployés pour cet enjeu. Cette nouvelle activité, où tout futur étudiant a le loisir de « magasiner » son cégep, rappelle que tout se marchande aujourd'hui, même la culture, et aucun cégep ne rate l'occasion d'exposer dans sa vitrine ses plus beaux atours, notamment des activités parascolaires plus enviables que celles de ses concurrents. Cette nouvelle mise en marché du cachet singulier d'un cégep rend fastidieuse l'énumération complète de l'offre dans

---

<sup>11</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Le ministre de l'Éducation alloue cinq millions de dollars pour favoriser la réussite au collégial. 2005. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c061115.asp>> (Page consultée le 16 janvier 2007). De plus, il existe un programme de subventions aux productions étudiantes dont on peut connaître les modalités à l'adresse internet suivante : <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c061115.asp>> (Page consultée le 16 janvier 2007).

<sup>12</sup> Le secteur privé semble mieux outillé en publications sur le parascolaire même s'il est surtout question du primaire et du secondaire: Association des Collèges Privés du Québec. *Parascolaire*. s.d. [En ligne], <[http://recit.cadre.qc.ca/~feep/rubrique.php3?id\\_rubrique=81](http://recit.cadre.qc.ca/~feep/rubrique.php3?id_rubrique=81)> ( Page consultée le 17 novembre 2006 ).

<sup>13</sup> Jacques Roy. Chercheur principal en coll. avec Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte. *La pratique d'activités socioculturelles au collège : un soutien réel à la réussite. Rapport d'enquête*. 2007. [En ligne], <<http://www.riasq.qc.ca/>> (Page consultée le 30 mai 2007).

<sup>14</sup> La population étudiante passe de 179 154 en 1995-1996 à 159 956 en 2004-2005. Institut de la statistique du Québec. *Québec chiffres en main*. Édition 2007, p. 19.

l'ensemble du réseau. Limitons-nous ici à dégager les grandes lignes de l'activité parascolaire au collégial.

Précisons d'abord que 40 cégeps sur 43 utilisent l'expression « activité socioculturelle » plutôt que « parascolaire »<sup>15</sup>. Rappelons ensuite qu'au primaire et au secondaire, c'est le terme parascolaire qui fait loi pour désigner les activités hors cours. D'où viennent ces diverses appellations? Une simple question d'habitude liée à un milieu, mais qui révèle toute l'ambiguïté terminologique qui sous-tend notre sujet.

Au cégep, les activités parascolaires sont, par l'entremise de l'animateur, placées sous la responsabilité du Service aux étudiants : un service autonome, inscrit en parallèle au service pédagogique dans l'organigramme institutionnel, et conscient de son rôle de soutien dans la mission formatrice de l'établissement. Ce service gère plusieurs volets d'activités, dont les services de santé, de sport, de support psychologique, d'aide financière, d'animation pastorale, et bien entendu, les activités socioculturelles. À ce titre, il définit d'ailleurs les orientations et le cadre de la pratique théâtrale.

Dans certains cégeps, il n'est pas exclu que différentes branches du Service aux étudiants travaillent de concert avec les activités socioculturelles pour établir l'organisation et la réalisation d'évènements spéciaux ou récurrents. Il n'est pas exceptionnel non plus de voir un département ou un professeur participer ou proposer une activité en y impliquant ses ou des étudiants. Très souvent, la passion d'un individu, qu'il soit étudiant, professeur ou animateur, aura permis de mettre en branle les rouages nécessaires à l'élaboration d'une infrastructure vitale pour le démarrage d'une activité et, le cas échéant, sa survie pendant plusieurs années. Au fil du temps, la plupart des cégeps ont ainsi développé de solides traditions sportives ou culturelles, nées du savoir-faire, de l'expérience et de la passion conjuguées de ces personnes qui les ont créées. Notre propre expérience confirme

---

<sup>15</sup> D'après une consultation des pages d'accueil, des sites internet de tous les cégeps francophones, que nous avons effectuée début janvier 2007.

l'importance de l'implication de ces intervenants sans qui de telles activités ne pourraient se concrétiser et se poursuivre, en dépit de la qualité des infrastructures, de l'importance des sommes allouées et de l'évident potentiel créatif des jeunes. Certes, l'animateur responsable exerce une influence déterminante dans l'exercice des activités. Avant l'admission des participants et participantes, il en détermine déjà les orientations. À la rentrée scolaire, ne serait-ce que par sa façon de les présenter aux cégépiens, il en colore l'approche, en infléchit l'esprit. Il prépare en outre les budgets, engage les ressources humaines et financières et met en place l'encadrement physique nécessaire à l'harmonieux déroulement de l'ensemble. Ses directives ont un impact décisif sur la qualité de toutes les activités mises en branle, et tout particulièrement en ce qui concerne l'embauche des personnes ressources. Selon la taille du cégep, le ministère de l'Éducation accorde un budget qui peut multiplier le nombre des animateurs : dans ces cas, l'équipe ainsi formée doit veiller à bien coordonner ses interventions.

L'animateur tient compte, bien entendu, des particularités culturelles, historiques, géographiques de son cégep : il cherche même à exploiter et à stimuler ces spécificités. Les programmes offerts par l'institution ont aussi une incidence déterminante. Ainsi, en ce qui concerne le théâtre parascolaire, la présence d'un programme de théâtre professionnel a-t-elle suscité au Québec des résultats diamétralement opposés : au cégep Lionel-Groulx, l'animateur responsable attribue la popularité de l'activité théâtrale à l'existence du programme de théâtre, alors que celui de Saint-Hyacinthe pense exactement le contraire<sup>16</sup>. Des contraintes liées au profil de la clientèle imposent de plus certains choix : un cégep composé en majeure partie d'étudiants en programmes techniques éprouve des difficultés à recruter des intéressés aux activités théâtrales<sup>17</sup>, réputées pour être exigeantes en temps.

---

<sup>16</sup> Sur la base d'entrevues téléphoniques avec les animateurs Jean St-Arnaud (Lionel-Groulx) et Geneviève Despars (Saint-Hyacinthe) lors de notre pré-enquête. Montréal, décembre 2005.

<sup>17</sup> D'après le témoignage téléphonique de l'animateur Michel Drainville du cégep Ahuntsic. Montréal, décembre 2005.

Lorsque l'animateur recrute un responsable d'une activité théâtrale, il recherche préférentiellement un diplômé en théâtre qui pourra assurer le travail de mise en scène, sur qui reposera la charge d'encadrer la totalité de la pratique. L'activité démarre généralement deux à trois semaines après le début des cours, après une période d'inscription dont les modalités peuvent varier beaucoup d'un cégep à l'autre. Les cours de l'enseignement régulier se déroulent habituellement entre 8h00 et 18h00. L'horaire d'un étudiant à temps complet comprend en moyenne 4 à 7 cours par semaine, à raison de deux à trois heures par cours. L'éducation régulière occupe donc un étudiant à plein temps entre huit à vingt et une heures par semaine. Les rencontres pour une activité parascolaire ont surtout lieu pendant des périodes libres (i.e. exemptes de toute prestation de cours réguliers) prévues à l'horaire de la plupart des établissements collégiaux. Ce qui, on s'en doute, représente un minimum de temps pour assurer le bon fonctionnement d'une activité. Le cégépien qui veut faire du théâtre parascolaire doit savoir gérer de front ses études, son emploi à temps partiel et sa vie personnelle.

### 1.3 Mise en contexte du théâtre parascolaire au cégep

Afin de mieux connaître le théâtre parascolaire au cégep, et pour valider le choix de la période étudiée (1986-2006), nous proposons un survol des conditions socio-historiques entourant cette pratique depuis la naissance des cégeps. Parallèlement, nous esquissons le contexte théâtral d'alors, soulignant la filiation naturelle qui prévalait entre le jeune théâtre et le théâtre amateur dans les années 1970, l'évolution du jeune théâtre constituant en somme notre baromètre temporel.

Commençons par un bref rappel chronologique des circonstances entourant la fondation des cégeps. Conséquence directe du rapport Parent, déposé en 1965, les 12 premiers cégeps

ouvrent leurs portes en 1967<sup>18</sup>. Dès septembre 1968, ils sont 24; leur nombre grimpe à 32 en 1969, et atteint 46 en 1991. Le dernier-né, le cégep Gérard-Godin, est inauguré en 1999 à Ste-Geneviève, dans l'ouest de Montréal<sup>19</sup>. En 2006, le réseau compte 48 cégeps, dont 2 collèges régionaux.

La création des cégeps, dans les années 1960, coïncide en Occident avec une décennie de grands bouleversements sociopolitiques. Au Québec, de nombreuses réformes, particulièrement en éducation, permettent des changements plus que nécessaires, et le rapport Parent<sup>20</sup> en représente un des principaux leviers. En voulant rattraper ce retard, la société québécoise s'offre du même coup, et sur l'ensemble de son territoire, de nouveaux campus, de nouvelles salles de spectacles, de nouvelles ressources. Le théâtre, à l'instar des autres secteurs culturels, bénéficie de ces ressources inespérées. Enfin, les Québécois disposent tout à coup d'infrastructures culturelles dignes de ce nom.

La fondation des cégeps et de la première université publique (UQAM) fait aussi écho aux préoccupations du rapport Parent concernant l'accessibilité aux études supérieures. En abolissant les collèges classiques, et en reconnaissant la nécessité de la gratuité scolaire, le gouvernement accorde aux citoyens de classes sociales défavorisées la possibilité d'entrer dans un monde réservé jusque-là aux plus fortunés. Cette refonte du système de l'éducation, préconisée par le rapport Parent, s'assortit de recommandations, notamment sur la place de choix à réserver aux arts dans les établissements d'enseignement. En ce sens, des mesures

---

<sup>18</sup> Pour un récit plus élaboré sur la naissance des cégeps, voir Martial Dassylva. 2006. «La naissance des cégeps», sous la dir. de Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p.19-34.

<sup>19</sup> Ce qui exclut les campus. Exemples : le collège de Terrebonne (ancien cégep de Joliette) avec son campus du cégep régional de Lanaudière, ouvert depuis 1998, ou le campus de Lennoxville du Champlain Regional College.

<sup>20</sup> Voir Guy Rocher. 2006. «L'engendrement du cégep par la commission Parent », sous la dir. de Lucie Héon, Denis Savard et Thérèse Hamel. *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, p. 9-18. Ou pour une perspective plus globale, P. A. Linteau et al. 1989. *Le Québec depuis 1930*. dans *Histoire du Québec contemporain- Tome II*. Montréal : Boréal, p. 659-672.

ministérielles stimulent bientôt les initiatives culturelles des cégeps, parmi lesquelles figure la pratique théâtrale parascolaire.

#### 1.4 La filiation jeune théâtre, 1960-1986

La multiplication des infrastructures culturelles, dont le Québec est jusqu'alors dépourvue, contribue à l'effervescence théâtrale des années 1960. C'est l'âge d'or du théâtre amateur et des créations collectives, dont l'ACTA (l'Association Canadienne du Théâtre Amateur) et l'AQJT (l'Association Québécoise du Jeune Théâtre) s'avèrent les porte-parole successifs. Le Jeune Théâtre se réclame d'un théâtre québécois, de création et de liberté qui s'oppose au répertoire traditionnel des écoles de théâtre et des théâtres institutionnels jusqu'en 1985.

Les prises de position défendues par ces organismes infléchissent la pratique théâtrale, dont le combat se cristallise sur la défense d'un théâtre revendicateur au service de la population contre la vacuité d'un théâtre jugé de simple divertissement<sup>21</sup> ; en somme, d'un jeune théâtre dynamique et politisé versus un théâtre institutionnel vieillissant et traditionnel. La lutte franchit pourtant cet apparent fossé des générations.

En Occident, les mouvements collectifs représentent sans doute une des caractéristiques sociales indissociables des années 1960. Dans un article sur les metteurs en scène de théâtre québécois des années 1970, Josette Féral confirme cette tendance : « Nulle

---

<sup>21</sup> Janusz Przychodzen. « Structuration et fonctionnement du champ institutionnel dans le théâtre québécois contemporain », dans Hélène Beauchamp et Gilbert David. 2003. Dir. *Théâtres québécois et canadiens-français au XXe siècle. Trajectoires et territoires*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p. 309-322. Voir également : Louis Bélanger. *Présence du théâtre amateur dans la dramaturgie québécoise*. S.d.n ligne], < [http://www.lib.unb.ca/Texts/SCL/bin/get.cgi?directory=vol17\\_1/& filename=Belanger.htm](http://www.lib.unb.ca/Texts/SCL/bin/get.cgi?directory=vol17_1/& filename=Belanger.htm) > (Page consultée le 17 novembre 2006).

mention sérieuse des metteurs en scène ou de leur travail esthétique. Ceux-ci se sont fondus dans la collégialité des collectifs. » Cette prépondérance du groupe sur l'individu se répercute dans une pratique théâtrale qui favorise les décisions collectives et met en veilleuse l'autorité du metteur en scène. Josette Féral donne pour exemple Jean-Claude Germain, dont les références, dit-elle, « (...) insistent davantage sur sa dramaturgie que sur son esthétique scénique. » La perception du metteur en scène renvoie ainsi à « une image encore fort pâle dans le panorama théâtral de l'époque. »<sup>22</sup> Fleurissent ainsi de nombreuses troupes, au statut professionnel ambigu, qui s'inscrivent dans une démarche résolument en marge du théâtre officiel. Le jeune théâtre affiche une ambivalence que traduisent ses prises de position esthétiques à cheval sur la double valorisation des potentiels artistiques de la collectivité et de l'individu, dont la résolution se fera au détriment du savoir-faire collectif.

Lorraine Hébert explique de façon troublante, mais pertinente, le chemin emprunté par le jeune théâtre au milieu des années 1980 :

Désormais gagnées à des critères d'élargissement de publics et de qualité professionnelle, les troupes en viennent à rétablir la division du travail, la spécialisation des fonctions et, partant, des conditions traditionnelles de production et de réception théâtrales. Plutôt que de pousser plus loin l'expérience du collectif, une fois dépassé le stade des illusions premières, elles préfèrent adopter des modes plus sûrs en termes d'efficacité, mais qui encouragent la parcellisation du travail de création. Par conséquent, leurs exigences sur le plan de la formation et du perfectionnement ressemblent de moins en moins à celles que secrète une pratique subversive de l'art<sup>23</sup>.

Les premiers signes de cette transition deviennent manifestes lors du congrès de l'AQJT en décembre 1975<sup>24</sup>. En effet, le vote pour la dissolution d'un règlement sur le statut des artistes membres de l'association laisse présager les tiraillements rencontrés lors des États

---

<sup>22</sup> Josette Féral. 2003. *La mise en scène au Québec. Ruptures ou mutations?* Sous la dir. d'Hélène Beauchamp et Gilbert David. *Théâtres québécois et canadiens-français au XXe siècle. Trajectoires et territoires*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p. 9-25.

<sup>23</sup> Lorraine Hébert. 1985. « Sauve qui peut le théâtre! », *Jeu*, numéro 36, p. 25-31.

<sup>24</sup> Hélène Beauchamp. 1980. « Traces/1973-1975 », *Jeu*, numéro 15, p. 87-88.

généraux de 1981<sup>25</sup> puis le glissement définitif vers le théâtre professionnel établi à l'occasion du dernier Festival du jeune théâtre, tenu simultanément, en 1985, avec le 1<sup>er</sup> Festival de Théâtre des Amériques.

Parmi d'autres évènements, particulièrement significatifs pour les cégépiens d'aujourd'hui, mentionnons la création, en 1978, de la Ligue Nationale d'Improvisation, dont le succès, après plusieurs années, ne se dément pas, tant auprès des spectateurs que des participants. En quelques années, tous les cégeps comptent une, voire plusieurs équipes d'improvisation. Ce qui en fait une activité désormais indissociable du paysage culturel collégial, comme en témoigne la vigueur du circuit d'improvisation chapeauté par le RIASQ. Succès possiblement attribuable à la vitalité de la création collective pendant les années 1960 et 1970.

En plus de s'ouvrir à des préoccupations artistiques qui couvrent tous les champs de l'activité humaine et artistique, la période étudiée marque aussi la fin des activités du Festival du Jeune Théâtre et les débuts, en 1985, du Festival de Théâtre des Amériques. L'année suivante a lieu, à Saint-Jérôme, le premier Festival intercollégial de théâtre.

### 1.5 Vers la spécialisation du travail théâtral parascolaire au cégep

Il importe de préciser que la pratique théâtrale collégiale existait bien avant la création des cégeps<sup>26</sup>, et que nous cherchons ici à décrire et à identifier ce qui appartient

---

<sup>25</sup> Dont nous venons de vivre la deuxième édition en octobre 2007. Voir le compte-rendu sur le site web du Conseil québécois du théâtre. <<http://www.cqt.ca/Accueil/Defaut.asp>> Pour les États généraux de 1981 voir, toujours dans les cahiers de théâtre Jeu. Pierre Mcduiff et Olivier Reichenbach. 1982.1. « À bâtons rompus ». *JEU*, numéro 22, p. 5-28.

<sup>26</sup> Comme un résumé historique du théâtre collégial n'est pas notre propos, nous suggérons la lecture de l'article de Jeanne Corriveau, «Le Théâtre collégial au Québec. L'apport de Gustave Lamarche». Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa. 1976. *Le théâtre canadien-français*. Collection: Archives des Lettres canadiennes Tome V. Montréal: Fides, p.169-202.

spécifiquement au théâtre proposé dans les cégeps depuis 1986.

L'encadrement des activités théâtrales par l'animateur représente sans doute l'aspect le plus facile à observer, car c'est le seul élément commun et stable dans tous les cégeps depuis leur fondation. De plus, la pratique de la mise en scène au collégial est tributaire de l'animateur. Jusqu'à la fin des années 1970, les participants proposent et réalisent leurs projets de façon autonome. En effet, au début des cégeps, les activités se déroulent de façon assez imprévisible puisque le contexte politique de l'époque mobilise souvent les forces vives de la société, comme les étudiants, et par ricochet les animateurs qui les accompagnent. Parfois les animateurs donnent un coup de main, mais la plupart des tâches sont effectuées par les étudiants eux-mêmes. Les animateurs de l'époque sont parfois contraints de jouer le rôle de personne ressource principale dans l'aboutissement de projets<sup>27</sup>, mais le plus souvent la gestion des activités domine leur quotidien.

Aujourd'hui, en 2006, deux facteurs éloignent toujours les animateurs d'une participation plus active. Premièrement, la lourdeur de la tâche les oblige à faire beaucoup plus avec beaucoup moins, conséquence directe des importantes coupures imposées par les différents gouvernements depuis la crise économique de 1981-1982. Deuxièmement, l'arrivée de professionnels issus des nouvelles institutions de formation théâtrale crée une main-d'œuvre qui n'existait pas au début des cégeps, une main-d'œuvre idéale puisqu'elle est habituée aux horaires brisés et aux conditions de travail minimales. Cette situation s'est graduellement imposée comme une solution de rechange devant la difficulté des animateurs d'encadrer convenablement les nombreuses activités dont ils sont responsables. Le milieu des années 1980 marque aussi la mise en place d'un encadrement plus serré de la pratique théâtrale, pour ne pas dire de sa spécialisation. Notons que cet encadrement coïncide avec l'embauche de plus en plus systématique de finissants d'école de théâtre de la part des animateurs débordés.

---

<sup>27</sup> Alors qu'aujourd'hui l'animateur encadre une personne-ressource engagée pour réaliser l'activité. Informations obtenues lors d'un entretien téléphonique avec Marcel Boutin, premier animateur au cégep de Saint-Laurent, Montréal, le 16 février 2007. M. Boutin a ensuite été directeur des études au cégep de Drummondville et depuis 2005, directeur général du Centre de transfert technologique MUSILAB.

Quant aux aventures théâtrales en milieu collégial pendant les décennies entre 1986-2006, elles semblent échapper à tout catalogage. Le relevé exhaustif des pièces jouées lors du Festival intercollégial souligne une double pratique récurrente. Les grands classiques du répertoire, tout autant que les créations les plus récentes, obtiennent la faveur des troupes de théâtre à parts presque égales.

Cette particularité ne nous est pas exclusive puisqu'en 2001, dans une communication sur le rapport entre le texte et la mise en scène dans le théâtre amateur, Madeleine Mervant-Roux, chercheur au CNRS et responsable du groupe de recherche sur le théâtre amateur en France, observe :

[...] une sorte d'indifférence générale aux modes (aux modes des professionnels), attitude qui peut susciter des railleries en ce temps du culte du neuf, avec un fonds de répertoire qui peut être vieux ou vieillot, (et) çà et là, parfois chez les mêmes, une grande sensibilité à l'air du temps et aux engouements saisonniers (transmis par la télévision, le cinéma, quelques rumeurs...) <sup>28</sup>.

Selon notre propre expérience, les observations de M. -Madeleine Mervant-Roux sur le théâtre amateur s'appliquent tout à fait au théâtre collégial, où coexistent à la fois un même désir de se mesurer au « *fonds de répertoire* » des classiques et une semblable volonté d'appriivoiser « *l'air du temps* » par la création de nouveautés, ce que les metteurs en scène du milieu ont d'ailleurs confirmé dans leurs réponses à notre questionnaire.

Avant l'avènement des cégeps, la mise en scène évoque une dynamique axée sur la troupe, où l'accent est mis sur la fonction de rassembleur de l'« animateur », plus que sur celle de metteur en scène au sens strict. On songe ici au père Émile Legault et à ses Compagnons de Saint-Laurent. Marcel Boutin (premier animateur au cégep de Saint-Laurent)

---

<sup>28</sup> M. - Madeleine Mervant-Roux. 2004. *Du théâtre amateur : approche historique et anthropologique*. Paris : CNRS éditions, p. 3.

lors d'un entretien parle d'un prolongement de cette pratique théâtrale incarnée par Jean-Marie Moreau<sup>29</sup>, jusqu'au moment où le séminaire de Saint-Laurent devint cégep.

En 1983, quand s'amorce notre expérience de metteur en scène, le volet «animateur» de notre travail se confirme. Il suffit de penser au temps consacré à la cohésion du groupe dans les ateliers, à l'établissement de l'horaire de travail et aux rencontres impromptues. Grâce à un encadrement réduit à l'essentiel, et malgré des inscriptions nombreuses et un support technique assuré par des volontaires bénévoles, la machine théâtrale demeure facile à opérer. Après l'attribution d'un local de répétition, les démarches à suivre pour l'obtention d'un budget restent simples. Certes, il n'est pas exceptionnel de compter plus d'une trentaine d'étudiants au sein de la troupe, mais les ateliers de jeu s'échelonnent sur toute une session et, chaque année, un seul spectacle fait l'objet de représentations.

L'évolution récente de la pratique théâtrale parascolaire se mesure essentiellement par le nombre croissant des spécialistes de toutes disciplines venus renforcer l'équipe de production. Là où il n'y avait qu'un metteur en scène-animateur, on retrouve maintenant des gens de formation – éclairagiste, scénographe, maquilleur, équipe de montage – la plupart du temps rémunérés. Le metteur en scène du début des années 1980 occupait à peu près toutes les fonctions liées aux représentations publiques. En plus de diriger les acteurs, il accrochait souvent lui-même les projecteurs, supervisait de près la réalisation du décor et veillait à l'exécution des interventions techniques afférentes au spectacle. Certes, l'assistance d'élèves responsables lui était précieuse, mais la somme des tâches qui lui incombait dépassaient alors largement ses attributions d'aujourd'hui<sup>30</sup>.

---

<sup>29</sup> Professeur au collège Saint-Laurent en 1963, chef de département et directeur général, il y a enseigné jusqu'à sa retraite. Université de Montréal, dir. des bibliothèques, Collection Jean-Marie Moreau, 2006. [En ligne]. <<http://www.bib.umontreal.ca/CS/collections/coll-Moreau.htm>> (Page consultée 7 janvier 2007).

<sup>30</sup> Conclusions faites à partir de notre expérience, des réponses fournies à notre questionnaire et de la consultation des programmes accompagnant la présentation des pièces offertes lors de la tenue du Festival de théâtre intercollégial depuis 1986.

Depuis quelques années, la spécialisation gagne la pratique parascolaire. Ce qui était autrefois du ressort de bénévoles se voit exécuté par des professionnels aguerris ou des étudiants rémunérés desquels on exige plus de rigueur. Le metteur en scène au cégep peut ainsi concevoir des spectacles dont les caractéristiques esthétiques et les moyens techniques s'inspirent du milieu professionnel. Au fil des ans, ses moyens se sont donc perfectionnés et ses possibilités, élargies: seule demeure inchangée la contrainte de l'étudiant/acteur amateur. C'est une donnée incontournable dans le travail de metteur en scène de théâtre au parascolaire collégial. Souvent considéré comme une source de créativité, le jeu des élèves amateurs représente dans les faits un défi de taille. Il nous faut résoudre dans la pratique cette difficulté inhérente au travail de metteur en scène au cégep et satisfaire nos légitimes ambitions de créateurs.

Grâce à une préenquête téléphonique, nous avons voulu vérifier l'état de la pratique théâtrale dans tous les cégeps francophones du Québec et de collèges privés membres du RIASQ, soit un total de 48 institutions collégiales. Nous avons cherché à identifier les cégeps ayant une pratique théâtrale parascolaire active, en connaître les grandes lignes et du même coup obtenir les coordonnées des metteurs en scène actifs. Une fois cette vérification faite, nous avons envoyé notre questionnaire et recueilli les réponses que nous détaillons dans le prochain chapitre.

## CHAPITRE II

### DÉMARCHES ET RÉSULTATS DU « QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE AU COLLÉGIAL TELLE QU'ELLE EST PERÇUE PAR LA OU LE METTEUR EN SCÈNE »

#### 2.1 Méthodologie

L'absence de littérature sur la pratique théâtrale parascolaire au collégial ainsi que la volonté de dépasser les perceptions personnelles basées sur l'expérience ont rapidement fait ressortir la nécessité de consulter les metteurs en scène œuvrant dans ce secteur. À cet effet, un questionnaire leur a été adressé directement. Les réponses obtenues permettent de dresser un premier portrait de ce milieu professionnel. Une enquête subséquente visant à approfondir certains aspects particuliers du travail de metteur en scène pourrait être entreprise, mais la démarche exploratoire proposée dans ce mémoire est une première étape incontournable car elle offre une vue d'ensemble essentielle à la poursuite de toutes études.

Aucun organisme officiel n'a jusqu'ici recensé les metteurs en scène du parascolaire, les animateurs des cégeps sont les seuls intervenants en mesure de fournir de l'information sur la pratique théâtrale dans leur institution. En vue de permettre l'établissement d'un contact rapide avec les metteurs en scène, ces animateurs ont donc été rejoints par téléphone dans le cadre de la préenquête.

### 2.1.1 L'instrument préparatoire à la cueillette de données de 2005-2006

La préenquête évalue quantitativement les ressources impliquées dans l'encadrement de l'activité théâtrale parascolaire des cégeps de la province en 2005-2006. Elle permet d'identifier les institutions d'enseignement qui offrent aux étudiants la possibilité de présenter du théâtre devant public, de connaître *grosso modo* le fonctionnement de chaque troupe et de colliger des renseignements sur chaque responsable d'une activité théâtrale. C'est l'étape qui réunit les renseignements nécessaires permettant le contact ultérieur avec les metteurs en scène à qui soumettre le questionnaire principal sur leur pratique au collégial.

La préenquête compte 12 questions : 5 concernent le metteur en scène, 4 le fonctionnement de la troupe et 3 sont d'ordre général. Elle confirme à peu de choses près notre prémisse, à savoir que presque tous les cégeps assurent une activité de théâtre parascolaire et que dans la majorité des cas, les institutions font appel à un professionnel pour encadrer la troupe amateur et assurer les représentations théâtrales.

Voici quelques détails et observations révélées par la préenquête réalisée au cours de l'année 2005-2006 :

Au 23 janvier 2006, 33 institutions collégiales<sup>31</sup> ont répondu à cette préenquête. Les cégeps (Saint-Hyacinthe<sup>32</sup> et Drummondville) et 1 collège privé (séminaire de Sherbrooke) n'offrent aucune activité théâtrale dans un contexte parascolaire en 2005-2006. Exceptionnellement, une troupe fonctionne sans metteur en scène (Abitibi-Témiscamingue).

---

<sup>31</sup> Il s'agit de 29 cégeps, 3 collèges privés et le centre collégial de Mont-Laurier, rattaché au cégep de Saint-Jérôme.

<sup>32</sup> Il faut toutefois se rappeler la présence d'un programme de théâtre au cégep de Saint-Hyacinthe.

Enfin, le cégep de Valleyfield fonctionne dans un cadre pédagogique<sup>33</sup>. En somme, 28 institutions confirment une activité théâtrale parascolaire encadrée par un metteur en scène. De ces 28 cégeps, 22 comptent une seule troupe, alors que 6 cégeps possèdent plus d'une troupe : Sainte-Foy et F.-X. Garneau en comptent chacun 3; Lionel-Groulx, Rimouski, La Pocatière et Maisonneuve, 2.

L'information recueillie lors de la préenquête indique que la plupart des metteurs en scène montent des pièces de théâtre depuis plus de cinq ans, souvent dans le même établissement. La moyenne de la pratique s'établit précisément à 8.3 années. Ce chiffre élevé cache cependant d'importants écarts. Ainsi, en 2005-2006, 7 metteurs en scène du réseau en sont à leurs premières armes et comptent une ou deux années d'expérience, alors que 6 en cumulent plus d'une quinzaine. En dépit de ces disparités, le sentiment général est à l'enthousiasme : seuls 2 animateurs (Ahuntsic et Brébeuf) se déclarent insatisfaits de la pratique théâtrale dans leur institution.

Après l'obtention de cette information de base auprès des animateurs, nous sommes maintenant en mesure de passer à l'étape principale.

### 2.1.2 L'instrument principal de la cueillette de données

La préenquête a permis de dresser la liste des metteurs en scène à qui soumettre le questionnaire de l'enquête. Les animateurs ont fourni, par courriel, les coordonnées de leur(s) metteur(s) en scène responsable(s) et ont été informés de la démarche à venir, notamment de

---

<sup>33</sup> Ce dernier représente un cas particulier, ayant jumelé depuis plusieurs années la pratique théâtrale parascolaire au programme d'art dramatique du cégep, ce qui nous oblige à l'écarter de l'étude. Au moment de la préenquête, le collègue Brébeuf vivait, selon son animateur, une période de transition, le metteur en scène également professeur n'y étant engagé que depuis un an, alors que Sept-Îles et l'Outaouais comptaient eux aussi sur des metteurs en scène-professeurs depuis respectivement 2 et 6 ans. Sur la base d'entretiens téléphoniques avec Jean-Marc Larue, professeur de théâtre au cégep de Valleyfield, de Jacques Fournier animateur du collège Brébeuf, de Pier Gilbert animateur à Sept-Îles et de Lucie Jauvin professeur de français au collège de l'Outaouais. Montréal, fin novembre 2006 et début décembre 2006.

l'envoi d'un document de 66 questions intitulé « Questionnaire sur la pratique théâtrale parascolaire au collégial telle qu'elle est perçue par la ou le metteur en scène »<sup>34</sup>. Les réponses à ce questionnaire représentent une partie importante de notre recherche.

Certains questionnaires ont été envoyés aux animateurs de cégeps, mais la plupart ont été adressés directement aux metteurs en scène. En 2006, au Festival intercollégial de théâtre qui s'est tenu à Mont-Laurier, nous avons proposé une table ronde portant sur les réponses aux questionnaires afin d'approfondir la discussion. Une relance téléphonique, suivie d'un envoi par courriel, a été effectuée auprès des animateurs entre la fin de novembre 2005 et le milieu de janvier 2006. Devant la faiblesse de l'échantillon obtenu, une seconde relance téléphonique s'est déroulée en novembre 2007.

Le questionnaire esquisse un portrait du cheminement des metteurs en scène pour assurer la représentation d'une pièce de théâtre. Afin que les réponses des metteurs en scène soient significatives et le plus homogène possible, les étapes obligées d'une pièce montée au collégial, à partir d'un texte, ont guidé l'élaboration du questionnaire. Ce cadre normal compte la préparation, les auditions, les ateliers, les répétitions et les représentations.

Le questionnaire comporte quatre sections : la première trace un portrait du statut professionnel et un aperçu des conditions de travail de metteur en scène; la deuxième s'attarde à sa démarche; la troisième détaille le processus conduisant aux représentations, et la dernière se penche sur les caractéristiques des pièces présentées et offre la possibilité d'expliquer ou de justifier les positions personnelles. Les questions sont toutes à choix multiples sauf sept, presque toutes situées dans la dernière section, qui sont à développement.

---

<sup>34</sup> Voir le questionnaire en appendice D.

### 2.1.3 Échantillon

La population visée par le questionnaire était formée de l'ensemble des metteurs en scène engagés par les cégeps francophones au secteur parascolaire. Un effort sérieux a été fait pour joindre toutes les personnes qui composent cette population. L'échantillon a été constitué à partir de tous les metteurs en scène contactés avec succès<sup>35</sup>. Un taux de réponse d'au moins 50 % était visé. Si l'on se fie à la collecte des données (25 participants sur 39 personnes approchées), on peut estimer que l'échantillon est représentatif de la population. Rappelons que comme auteur de ce mémoire et metteur en scène au cégep de Saint-Laurent nous ne faisons pas partie de l'échantillon puisque nous détaillons notre expérience dans les chapitres III et IV.

Aux 43 cégeps francophones, de la province en 2006, nous avons ajouté 5 collèges privés<sup>36</sup> lesquels se sont produits au moins une fois au Festival intercollégial depuis 1986. Auxquels nous ajoutons encore le centre collégial Mont-Laurier qui a reçu le Festival en 2006. Le total d'institutions collégiales dont nous avons voulu connaître la pratique théâtrale parascolaire est de 49 moins 1 en excluant le cégep de Saint-Laurent. Or, 9 de ces institutions ont déclaré ne pas avoir de pratique théâtrale encadrée par un metteur en scène engagé par le collège, ce qui ramène le nombre d'institutions à 39. Tous les animateurs de ces cégeps, sauf un, ont fourni les coordonnées de leur metteur en scène<sup>37</sup>. Des 39 metteurs en scène qui ont été rejoints, 25 ont complété le questionnaire. Un seul a cessé ses activités de metteur en scène dans son cégep en 2005. Malgré cela, sa longue expérience dans le milieu

---

<sup>35</sup> C'est-à-dire tous ceux qui ont accepté de répondre au questionnaire et qui l'ont complété.

<sup>36</sup> Collèges : André-Grasset, Jean-de-Brébeuf, Lafèche à Trois-Rivières, Mérici à Québec ainsi que le Séminaire de Sherbrooke.

<sup>37</sup> Le cégep de Sainte-Foy s'y est refusé, évoquant le manque de temps. Par contre, deux metteurs en scène du cégep de Limoilou ont répondu.

collégial (plus de 20 ans) a assuré sa place dans notre échantillon. Échantillon qui comprend 17 hommes et 8 femmes, dont la moyenne d'âge est de 39 ans<sup>38</sup>.

Pour obtenir ce nombre de répondants, il a fallu insister auprès des animateurs et des metteurs en scène à deux reprises. 14 metteurs en scène qui n'avaient pas répondu la première fois ont été relancés, et la démarche auprès des cégeps qui n'avaient pas fourni d'information<sup>39</sup> a été reprise en novembre 2007.

#### 2.1.4 Validation du questionnaire

L'enquête par questionnaire a servi à replacer dans un contexte plus large l'expérience personnelle dont il est question dans ce mémoire<sup>40</sup>, et à dégager le portrait le plus juste possible du travail de metteur en scène du secteur parascolaire au collégial.

Il convient de garder à l'esprit que cette enquête par questionnaire demeure une première du genre dans ce secteur d'activité. Sa visée était exploratoire et descriptive. Il s'agissait de répertorier les principales pratiques des intervenants ainsi que les représentations qu'ils en avaient, et non de dégager les causes de celles-ci. Aucune hypothèse n'y était vérifiée, et les énoncés n'étaient pas destinés à traduire ou à mesurer une variable entrant dans un schéma explicatif. L'analyse des données ne visait pas non plus à dégager un sens

---

<sup>38</sup> Précisément 38,7 comme âge moyen pour les 14 réponses obtenues en février 2006 alors que les 11 de 2007 donnent 40,18 ans.

<sup>39</sup> Notons que lors de la relance de 2007, nos tentatives de communication se sont avérées infructueuses dans le cas des cégeps de Baie-Comeau, Gaspésie-les Îles et Sorel-Tracy où nous ne sommes pas parvenu à contacter les animateurs.

<sup>40</sup> Considérant que l'environnement de travail du metteur en scène dans les cégeps anglophones ne nous était pas suffisamment familier et que l'expérience personnelle constituait la référence de base, il nous paraissait douteux d'ajouter le secteur anglophone dans l'échantillon. Même si nous croyons les conditions semblables, nous avons préféré nous abstenir.

sous-jacent aux réponses des participants, mais plutôt à en proposer une synthèse éclairée et des catégories générales pouvant en faciliter la compréhension.

La validation du questionnaire a été cohérente avec ces visées. Il n'a pas été jugé nécessaire de valider statistiquement la capacité du questionnaire à mesurer exactement le bon concept ou à produire le même type de résultats chaque fois qu'il était utilisé. En revanche, outre l'auteur, 2 personnes du milieu<sup>41</sup> théâtral ont évalué le questionnaire avant que celui-ci ne soit définitif. Elles ont rempli la première version du questionnaire, l'ont ensuite commentée et ont suggéré des modifications et des ajouts, toujours dans le but de mieux documenter le travail du metteur en scène. Enfin, une fois la démarche complétée, une personne<sup>42</sup> habituée aux méthodes d'enquête en a évalué la validité.

Le vocabulaire technique ou spécialisé n'était guère abondant, et les erreurs d'interprétation ne semblent pas avoir été nombreuses. D'ailleurs, elles survenaient plutôt là où on ne s'y attendait pas, par exemple dans la compréhension de la distinction entre pigiste et salarié (question #1) ou de la catégorie « Arts d'interprétation » (question #2). En d'autres occasions, des remarques manuscrites ont été ajoutées aux réponses, mais leur nature reflétait moins des ambiguïtés dans le questionnaire qu'un désir des répondants de décrire, dans leurs propres mots, leurs intentions professionnelles. Quoi qu'il en soit, nous avons tenu compte, lors du dépouillement du questionnaire, de ces ajouts et remarques, ce que permettaient la taille de l'échantillon et les visées mêmes de l'enquête.

Certaines questions faisaient appel à la subjectivité des répondants et leurs formulations pouvaient laisser place à des interprétations assez divergentes. On songe, par exemple, aux

---

<sup>41</sup> Martin Desgagné, comédien, metteur en scène cofondateur du « *TOF* » le Théâtre Officiel el Farfadet et ancien membre de la troupe du cégep de Saint-Laurent ainsi que Michel Breton, comédien et metteur en scène qui a travaillé plusieurs années aux cégeps de Marie-Victorin et de Maisonneuve.

<sup>42</sup> Guy Gibeau, adjoint au directeur des études du cégep de Saint-Laurent, Secrétaire au conseil d'administration de l'ARC, l'Association pour la Recherche au Collégial.

questions #31 et #64. Malgré tout, la compilation des réponses n'a pas mis de problèmes de compréhension en évidence.

Toujours en ce qui a trait à la validité du questionnaire, mentionnons que celui-ci ne comportait pas de biais particuliers. Il ne comprenait aucune question suggestive, ses intentions étaient transparentes tout au long de la lecture et son caractère documentaire était passablement évident. Pour toutes ces raisons, il y a lieu de penser que l'instrument de collecte de données tel que construit pour les besoins de cette enquête a été fiable et pertinent.

## 2.2 Résultats de l'enquête

### 2.2.1 Réponses de la section 1.A Statut professionnel et conditions de travail du metteur en scène

#### 1. \*<sup>43</sup>Est-ce que vous êtes pigiste ou salarié?

Nous comptons 17 metteurs en scène qui répondent « pigiste », 7 qui se considèrent salariés et 1 metteur en scène affirme être à la fois pigiste et salarié.

#### 2. \*Dans quel secteur travaillez-vous principalement?

La case « Arts d'interprétation » est cochée par 15 répondants, 2 cochent le secteur de « L'éducation niveau cégep » et 3, celui de « L'animation », toujours au cégep. Les 5 autres se répartissent ainsi : 1 metteur en scène coche à la fois la case « Autre » et celle du secteur des « Arts d'interprétation », tandis que 4 répondent travailler principalement dans un autre secteur.

Aux précisions demandées sur le travail signalé dans la catégorie « Autre », 1 personne mentionne travailler à la réalisation de documentaires; 1, à la formation en alphabétisation; 1

---

<sup>43</sup> Toutes les questions précédées d'un astérisque signalent une question à réponses multiples.

comme adjointe à la direction des études et 2 travaillent principalement dans le secteur de l'éducation primaire/secondaire.

3. \*Comment considérez-vous le soutien du service d'animation culturelle ou du service qui vous engage?

La majorité des metteurs en scène se déclarent satisfaits du soutien du service d'animation du cégep. En effet, 12 metteurs en scène se déclarent très satisfaits; et 12, satisfaits. Seulement 1 metteur en scène souligne son insatisfaction.

4. \*Comment estimez-vous votre rémunération de metteur en scène au collégial parascolaire?

La satisfaction des metteurs en scène devient plus modérée lorsqu'il est question de rémunération. 4 sont très satisfaits, 15 satisfaits et 6 se disent insatisfaits.

#### Constats de la section 1.A du questionnaire

Dans l'échantillon, on retrouve 5 metteurs en scène de plus de 50 ans. Si les mêmes gens sont toujours en poste en 2010, 10 metteurs en scène auront alors atteint ou dépassé la cinquantaine. Pourtant, les metteurs en scène côtoyés lors des festivals intercollégiaux de théâtre paraissent plus jeunes que la moyenne d'âge ici rapportée. Nous avons malheureusement peu de données concrètes pour appuyer cette impression, sauf que selon les réponses des animateurs à la préenquête, 10 metteurs en scène pratiquent depuis deux ans ou moins. Or, les réponses au questionnaire ne reflètent pas cette réalité. Cela pourrait vouloir dire que les metteurs en scène moins expérimentés, ainsi que les jeunes metteurs en scène sont en partie absents de notre échantillon.

D'autre part, on doit se réjouir du taux de satisfaction des metteurs en scène en ce qui a trait au rapport qu'ils entretiennent avec le service d'animation et à l'égard de leur rémunération puisque environ 90 % se disent satisfaits ou très satisfaits de leur situation. Ici

aussi, on peut s'interroger sur la présence ou non de metteurs en scène insatisfaits de leur condition dans l'échantillon.

Finalement, soulignons que 17 metteurs en scène se considèrent pigistes et que ce statut peut donc être considéré comme la norme dans la pratique théâtrale parascolaire au collégial.

### 2.2.2 Réponses de la section 1.B Caractéristiques professionnelles du metteur en scène au collégial

5. \*Avez-vous des contrats du milieu professionnel en ce moment?

L'échantillon compte 8 metteurs en scène possédant un contrat avec le milieu professionnel. 11 répondants déclarent ne pas en avoir et 6 autres n'ont pas répondu.

6. \*À quel titre êtes-vous principalement engagé au théâtre?

Sont cochées les cases « Comédien » (6 fois), « Metteur en scène » (4 fois) et « Autre » (4 fois). Les titres de metteur en scène et de comédien sont combinés par 5 répondants alors qu'un répondant ajoute à la mise en scène des contrats de doublage et de figuration. Finalement, 5 metteurs en scène n'ont pas répondu à cette question.

Les metteurs en scène qui cochent la case « Autre » offrent les détails suivants : Ils considèrent être engagés comme auteurs pour 2 d'entre eux, comme directeur général et artistique de troupe pour un autre et une collègue rapporte qu'elle enseigne aux amateurs.

Parmi ceux qui apportent des précisions supplémentaires sur leur travail professionnel, l'un d'eux mentionne qu'il est « metteur en scène et auteur de spectacles amateurs et semi professionnels, et il précise : "je suis en région!!! Où l'UDA ne nous considère pas vraiment."».

7. \*Combien de contrats acceptez-vous en moyenne pendant la réalisation de votre mise en scène au collégial?

Une majorité coche la case « Autant que possible ». 3 répondants acceptent « un peu de contrats » et seulement 3, « aucun en dehors de la mise en scène au collégial ». Ici, 5 metteurs en scène n'ont pas répondu à cette question.

8. \*Depuis combien d'années faites-vous du théâtre professionnellement?

Alors que 1 metteur en scène rapporte en faire depuis moins de 2 ans, nous avons 8 metteurs en scène qui répondent entre 11 et 20 ans; 7, entre 3 et 10 ans; et 4, depuis plus de 20 ans. Là encore, 5 metteurs en scène n'ont pas répondu à cette question.

9. \*Outre le collégial, dans quel milieu réalisez-vous vos mises en scène?

Parmi nos 25 metteurs en scène, 10 répondent qu'ils réalisent des activités de metteur en scène aussi bien dans les milieux amateur que professionnel, 3 répondent que leur pratique s'exerce exclusivement au collégial; 5, dans le milieu amateur; et 2, au professionnel. À nouveau, 5 metteurs en scène n'ont pas répondu, ce que nous allons tenter d'expliquer dans le constat de cette section.

#### Constat de la section 1.B du questionnaire

Il semble que le sort du metteur en scène au collégial soit de cumuler plusieurs contrats, puisque plusieurs déclarent accepter le plus de contrats possible pendant qu'ils sont metteurs en scène au cégep. Souvent, leurs activités professionnelles relèguent même au second plan l'aventure théâtrale au collégial. Que le metteur en scène pigiste au collégial soit comédien ou metteur en scène, dramaturge ou fondateur d'une compagnie, la troupe collégiale s'adapte aux impératifs professionnels du metteur en scène, d'autant que le revenu du contrat au collégial ne rapporte pas assez pour laisser d'autres choix.

Cette section du questionnaire confirme la faible représentativité des jeunes metteurs en scène et relance quelques spéculations entourant leur situation. Spontanément, on songe aux conditions de travail inhabituelles, pour ne pas dire précaires, des jeunes travailleurs. Mais, en réalité, selon l'Institut de la statistique du Québec<sup>44</sup>, ce résultat reflète davantage la situation du travailleur autonome dans le domaine culturel. Le temps partiel connaît une progression marquée, tout particulièrement dans le secteur de l'information, de la culture et des loisirs, passant de 19,1 % en 1998 à 25,6 % en 2006 comme taux de présence de l'emploi dans l'industrie des secteurs de services et de ses secteurs d'activité<sup>45</sup>. À l'évidence, la pratique théâtrale au collégial constitue moins une carrière qu'un complément d'activité<sup>46</sup>. Personne ne fait d'une activité parascolaire une occupation à temps plein. Les horaires trop semblables d'un cégep à l'autre permettent difficilement de cumuler deux pratiques parascolaires. L'emploi à temps partiel de metteur en scène d'une activité théâtrale parascolaire semble plutôt être un intéressant complément à une profession exercée à temps plein.

Un mot sur ceux qui systématiquement n'ont pas répondu à cette section. L'examen attentif des questionnaires révèle que 2 des 5 metteurs en scène qui systématiquement n'ont pas fourni de réponses à cette section occupent un poste de nature pédagogique (adjointe aux études et professeur) dans leur institution. Les autres ne se considèrent tout simplement pas metteur en scène pigiste.

---

<sup>44</sup> Les travailleurs autonomes passent de 478 000 en 1996 à 504 000 en 2005. Institut de la statistique du Québec. *Québec chiffres en main*. Édition 2007, p.19.

<sup>45</sup> Institut de la statistique du Québec, « Annuaire québécois des statistiques du travail ». *Portrait des principaux indicateurs du marché du travail 1998-2006*. 2007. [En ligne], <[http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/remuneration/annuaire\\_travailv3n1\\_pdf.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/remuneration/annuaire_travailv3n1_pdf.htm)> (Page consultée le 16 janvier 2007).

<sup>46</sup> « Un side-line oui, mais un side-line qui prend beaucoup de temps », Réaction de Catherine Grégoire metteur en scène au cégep de Rosemont, extrait de la table ronde sur le questionnaire : « *Le travail du metteur en scène au cégep dans la pratique théâtrale parascolaire Québécoise 1986 – 2006* », Festival intercollégial de théâtre. Enregistrement personnel sur DVD, Mont-Laurier, 15 avril 2006.

### 2.2.3 Réponses de la section 1.C Metteur en scène au cégep

10. \*Avez-vous une autre fonction dans le collège où vous réalisez vos mises en scène?

Sur les 23 metteurs en scène qui ont répondu, 12 cochent non à cette question. En ajoutant les 2 personnes qui n'ont pas répondu, nous pouvons conclure que dans cet échantillon, 11 metteurs en scène travaillent au cégep à un autre poste que celui de metteur en scène.

11. \*Quelle est cette fonction?

2 professeurs, 1 animateur, 1 directeur artistique et accompagnateur de sorties culturelles, 1 réviseuse pour le service d'animation, 2 personnes ressources pour cégep en spectacle et activités culturelles diverses. De plus, 1 répondant se décrit comme « animateur/maison de la musique », 1 autre comme coach en improvisation, 1 autre comme « contractuel arts visuels et arts de la scène (animation entre autres) », et 1 dernière était professeure avant d'être récemment nommée adjointe à la direction des études.

12. \*Qu'est-ce qui vous a amené à faire de la mise en scène au collégial?

Parmi les 3 choix de réponses offerts, 1 metteur en scène répond que cela fait partie de ses tâches, 5 se sont vus offrir de réaliser une mise en scène au collégial et 5 se sont proposés pour le faire.

13. \*Depuis combien de temps travaillez-vous au cégep?

La moyenne pour les 11 metteurs en scène qui ont répondu à cette question est de 14,3 années.

#### Constat de la section 1.C du questionnaire

Cette section cherchait à mieux connaître le statut de ceux qui combinaient un emploi régulier au cégep et le travail de metteur en scène. C'est pourquoi nous demandions à ceux

qui avaient répondu ne pas avoir d'emploi régulier au cégep de passer à la section suivante. Malgré cela, 3 metteurs en scène ont répondu à la question 12. Parmi eux, 2 rapportent avoir offert leur service et un avoir été approché.

Parmi les 9 personnes qui en plus de travailler comme metteur en scène sont aussi engagées à leur collège respectif, mais à d'autres titres, seulement 5 personnes occupent un poste régulier, en plus de leurs tâches de metteur en scène : 3 professeurs, dont un ex-professeur, et 2 personnes travaillant pour le (ou au) service d'animation. Ces metteurs en scène constituent clairement l'exception. Les 6 autres offrent leurs services annuellement, mais de façon épisodique.

#### 2.2.4 Réponses de la section 1.D Expérience théâtrale

14. \*Avez-vous déjà fait du théâtre professionnellement?

Les réponses se répartissent ainsi : 8 beaucoup, 9 autres moyennement, 3 un peu et 5 pas du tout. Sur 25 metteurs en scène, 20 ont donc déjà fait du théâtre professionnellement.

15. \*D'où tirez-vous principalement votre expertise en théâtre?

La grande majorité, 15 des répondants, affirme tenir leur expertise de leur formation théâtrale. 2 personnes l'attribuent à une combinaison formation en théâtre et expérience en théâtre amateur et collégial. 3 personnes doivent leur expertise à leurs années d'expérience en théâtre amateur et en milieu collégial. D'autres explications sont données par 5 répondants : études en enseignement de l'art dramatique, études en animation culturelle et une quinzaine d'années de tournées avec le Jeune théâtre<sup>47</sup> entre 1972 et 1990, un autre attribue aussi son expertise aux années consacrées au Jeune théâtre des années 1970 ainsi que « beaucoup de stages », encore un à sa formation en jeu ainsi qu'à ses études en mise en scène à l'École Nationale, finalement un dernier se présente comme un autodidacte.

---

<sup>47</sup> Appellation familière utilisée pour désigner les troupes membres de l'AQJT, l'Association Québécoise du Jeune Théâtre, afin de se distinguer du théâtre dit « officiel ».

16. \*Réalisez-vous des mises en scène dans plus d'un collège à la fois?

21 répondent que non, 4 précisent qu'ils travaillent dans 2 collèges.

17. \*Depuis quand réalisez-vous des mises en scène de théâtre en parascolaire au collégial?

18 metteurs en scène travaillent à des mises en scènes au collégial depuis plus de trois ans. Ils se répartissent ainsi : 6 metteurs en scène travaillent depuis trois à six ans; 7, depuis six à seize ans; et 5, depuis plus de seize ans. Seulement 2 metteurs en scène pratiquent depuis moins de trois ans.

#### Constat de la section 1.D du questionnaire

Tout en étant l'exception, 4 metteurs en scène confirment ici la possibilité de travailler dans 2 cégeps à la fois. Au chapitre de l'expertise théâtrale, les études en théâtre réunissent le plus grand nombre de réponses, alors que celle fondée sur l'expérience professionnelle ne se présente que 2 fois, avec l'exemple de metteurs en scène ayant travaillé dans le milieu du Jeune théâtre. Notons la prédominance de la formation théâtrale sur l'expérience professionnelle à propos de leur expertise même si la majorité, soit 18, déclare avoir fait du théâtre professionnellement.

Soulignons que les réponses obtenues à la question #17 correspondent à la moyenne de sept ans établie lors de la préenquête.

### 2.2.5 Réponses de la section 1.E Sclolarité

18. \*Quelle est votre formation?

14 répondent qu'ils ont reçu une formation en théâtre, et 7 autres ont complété des études dans un autre domaine. 2 metteurs en scène mentionnent 2 diplômes, et 2 autres en ont 3 à leur actif. On rapporte, entre autres, une formation en arts plastiques; une en lettres et une en français écrit.

19. \*Quel est votre niveau de sclolarité?

13 baccalauréats, 4 maîtrises ou doctorats, 3 diplômes d'études collégiales (technique), 3 autodidactes, et 2 personnes n'ont pas indiqué de niveau de sclolarité.

20. \*Possédez-vous un diplôme d'une école de théâtre?

14 répondent affirmativement, 9 négativement. 2 metteurs en scène n'ont pas répondu à la question.

21. En quelle année l'avez-vous obtenu?

14 metteurs en scène précisent l'année d'obtention de leur diplôme; 1995 représente la moyenne.

22. \*De quelle institution?

Presque toutes les écoles sont nommées, y compris les institutions de Trois-Rivières, de Sherbrooke, de Moncton et l'Université Laval. L'UQAM et le Conservatoire d'art dramatique de Québec comptent 4 finissants chacun.

### Constat de la section 1.E du questionnaire

L'UQAM et Conservatoire d'art dramatique de Québec se démarquent un peu du lot des écoles mentionnées mais ce qui frappe c'est la diversité des écoles de théâtre représentées. Si 3 répondants se disent autodidactes, la scolarité universitaire semble toutefois la norme avec les 14 diplômés en théâtre. Parmi les formations multiples, la plupart combine le théâtre et l'enseignement, ou le théâtre et l'animation.

#### 2.2.6 Réponses de la section 2.A L'encadrement<sup>48</sup>

La section 2 du questionnaire comporte deux parties : la première interroge la démarche théâtrale; la seconde, le processus de sélection.

##### 23. \*Combien de spectacles devez-vous réaliser par année?

En ce qui a trait au nombre de spectacles réalisés chaque année, les metteurs en scène fonctionnent sensiblement de la même manière. 10 collègues réalisent 2 spectacles par année, alors que 2 autres en conçoivent respectivement 3 et 4. La plupart des metteurs en scène, soit 13, ne montent qu'un seul spectacle par année.

##### 24. \*La démarche théâtrale que vous proposez s'échelonne sur combien de semaines?

En moyenne, cinq mois sont consacrés à la préparation d'une pièce. 12 metteurs en scène y travaillent de vingt et un à vingt-cinq semaines, 6 y consacrent plus de vingt-cinq semaines, 3 s'y préparent pendant seize à vingt semaines et 4 autres s'y emploient de dix à quinze semaines.

---

<sup>48</sup> Un atelier représente ici toute expérience théâtrale ou tout travail d'interprétation qui se fait sans lien direct avec la pièce à présenter, alors qu'une répétition constitue précisément le travail d'acteur sur la pièce à faire.

25. \*À quelle fréquence rencontrez-vous régulièrement votre groupe?

Nous avons 16 metteurs en scène qui affirment rencontrer les étudiants au moins une fois par semaine. Les 9 autres metteurs en scène ont coché la case « Autre » et la majorité d'entre eux précise les rencontrer 2 fois par semaine.

26. \*Y a-t-il une ou plusieurs périodes intensives en dehors des rencontres régulières?

Sur les 25 metteurs en scène, 23 prévoient une période de rencontres intensives.

27. \*En plus des comédiens et comédiennes, devez-vous superviser une équipe technique?

22 collègues confirment superviser l'équipe technique.

28. \*Est-ce que les comédiennes et comédiens font partie de cette équipe?

13 metteurs en scène ont des comédiens qui font partie de l'équipe technique sur une base volontaire. 8 jouissent d'une équipe technique complètement indépendante et 4 obligent leurs comédiens à se joindre à cette équipe.

29. \*En fonction de quel élément principal choisissez-vous votre spectacle?

Comment choisir la pièce de théâtre à présenter? 11 metteurs en scène soulignent qu'il s'agit d'un choix personnel, 3 consultent le groupe, 3 choisissent à l'avance tout en consultant le groupe et 2 s'inspirent de la composition du groupe. 1 metteur en scène souligne que la composition du groupe et les ateliers guident son choix; 1 autre mentionne que la composition du groupe et son choix personnel se conjuguent pour orienter la décision; 1 autre combine 3 réponses (la composition du groupe, les ateliers et le choix personnel), 1 autre les combine toutes ajoutant que cela dépend « du groupe et de l'année », enfin 2 précisent avoir également consulté les professeurs de français.

30. \*Passez-vous systématiquement par l'étape des ateliers avant d'entreprendre les répétitions d'un spectacle?

Pour 18 metteurs en scène, les périodes de répétitions axées sur la pièce à présenter sont nécessairement précédées de périodes d'ateliers fondés sur une préparation à des exigences d'acteur.

31. \*Pour une activité parascolaire au collégial, quelle proposition vous paraît la plus juste?

12 metteurs en scène s'appuient sur une démarche artistique rigoureuse. 13 metteurs en scène combinent la démarche artistique rigoureuse à l'expérience de groupe.

#### Constat de la section 2.A du questionnaire

Pas d'unanimité. Même si des tendances se dégagent, elles ne permettent pas de faire ressortir un type de démarche ou d'encadrement commun aux metteurs en scène, exception faite, peut-être, du temps consacré à la pratique théâtrale : 18 metteurs en scène passent au moins vingt et une semaines avec les étudiants, et 23 ajoutent une période intensive de répétitions aux heures régulières.

Précisons l'ambiguïté des choix de réponses offerts à la question #25 qui ne permet pas de formuler une conclusion précise, sinon que la norme semble être de 2 fois par semaine.

#### 2.2.7 Réponses de la section 2.B Les auditions

32. \*Existe-t-il une forme de sélection dans la composition de votre groupe?

L'étape explorée dans la deuxième partie de cette section concerne le processus de sélection. Une quelconque forme de sélection est favorisée par 14 d'entre eux. Parmi ces derniers, 4 ont recours aux auditions pour leur sélection, 4 utilisent des ateliers et 4 combinent auditions et ateliers. Un seul metteur en scène sélectionne les participants pour la

pièce présentée en avril après les représentations d'un spectacle monté en décembre. Ce dernier n'a pas répondu aux questions #33 à #37, en raison probablement d'un manque de pertinence pour son cas. Finalement, une réponse reste trop vague pour être prise en compte.

33. \*De quelle façon se font les auditions?

Il n'y a pas de formule privilégiée. On remarque cependant que 2 d'entre eux combinent la lecture d'un extrait remis à l'avance avec la présentation d'une courte scène remise à l'avance. Une autre combinaison est favorisée par 2 autres metteurs en scène, il s'agit encore de la lecture d'un extrait, mais jumelé cette fois à des exercices consacrés à la sélection. 2 autres metteurs en scène se servent uniquement des exercices lors des ateliers consacrés à la sélection. Encore 2, uniquement sur la présentation d'une courte scène remise à l'avance. Une sélection se fait à partir d'une scène choisie par les étudiants. Les 5 répondants manquants n'ajoutent rien de plus aux descriptions qui précèdent. Ajoutons qu'aucun des metteurs en scène n'utilise l'improvisation comme outil de sélection, pas plus que la lecture ou le travail d'une scène non préparée.

34. \*Pourquoi y a-t-il sélection?

Là encore, aucun choix ne se démarque vraiment. Précisons toutefois que 4 metteurs en scène cochent la case portant sur la recherche de certaines qualités chez l'acteur, que 3 le font pour limiter le nombre de participants, et que 2 combinent la recherche de qualité et l'obligation de respecter une limite de participants.

35. \*Est-ce que vous choisissez les participants vous-même ou en consultation?

Ce sont 6 metteurs en scène qui choisissent les participants après consultation avec d'autres intervenants, les 8 autres assument seuls cette responsabilité.

36. Veuillez expliquer les critères qui déterminent votre choix de participants?

À la question portant sur les critères employés pour choisir les étudiants, deux tendances apparaissent : certains metteurs en scène fondent leur choix sur des critères de

compétences théâtrales, alors que d'autres misent avant tout sur des dispositions facilitant les rapports humains et les relations entre individus<sup>49</sup>.

37. Quel nombre de participants gardez-vous?

Le plus petit nombre est de 5 à 6, et un seul metteur en scène donne 30 comme nombre de participants minimum. La moyenne se situe aux environs d'une douzaine.

Constat de la section 2.B du questionnaire

Le faible nombre de réponses empêche de tirer des conclusions véritablement significatives. Notons cependant que la table ronde du Festival intercollégial de théâtre à Mont-Laurier permet d'apprendre qu'en raison d'un manque de participants, certains cégeps ne peuvent tout simplement pas se permettre de sélection.

Quant aux raisons données pour expliquer une sélection, elles s'appuient essentiellement sur la pièce à présenter, en dépit des critères qui traduisent des préoccupations tout aussi personnelles que théâtrales chez les 8 metteurs en scène qui ont répondu à cette question. Il est question autant de volonté que d'abandon, d'écoute, de projection, de rigueur, de motivation, de talent ou de sérieux dans la démarche. Seule constante dans les réponses : aucun critère n'est unique, si ce n'est pour celui qui a répondu : « Former la meilleure équipe et le meilleur casting possible pour la pièce à présenter ». L'équilibre entre ces deux « meilleurs » constitue souvent un défi particulièrement difficile à atteindre dans le milieu du théâtre amateur collégial.

---

<sup>49</sup> À ce sujet, voir également le document du Conseil québécois des ressources humaines en culture à propos des aptitudes requises chez un metteur en scène, accessible en ligne. CQRHC-Conseil québécois des ressources humaines en culture. *Outil de gestion en ressources humaines*. 2000. [En ligne], < [http://www.cqrhc.com/index.php?moteur=moteurs/dynamique/afficher\\_section.php&INTgabarit=3&IDsection=23](http://www.cqrhc.com/index.php?moteur=moteurs/dynamique/afficher_section.php&INTgabarit=3&IDsection=23) > (Page consultée le 12 août 2007).

### 2.2.8 Réponses à la section 3 Le fonctionnement

La troisième section renseigne sur le fonctionnement de la troupe, le travail de préparation et les répétitions. Nous voulons savoir de quelle façon le metteur en scène aborde le travail de préparation des comédiens amateurs sachant à quel point les besoins et les capacités de ces derniers peuvent être différents et inégaux. Est-ce que les metteurs en scène travaillent de la même façon? Avec les mêmes outils?

#### 38. \*Pourquoi faites-vous des ateliers?

Les metteurs en scène ne privilégient aucune combinaison de propositions. Sur les 23 réponses offertes, les deux seuls cas où l'ordre de préférence se répète sont, dans un premier cas, pour : 1) l'installation d'un rapport de confiance entre le groupe et vous; 2) permettre au groupe de se connaître; 3) expérimenter des techniques de base. La deuxième séquence identique correspond à : 1) connaître le groupe et préparer la distribution; 2) permettre au groupe de se connaître; 3) l'installation d'un rapport de confiance entre le groupe et vous. 5 metteurs en scène ont sélectionné en premier choix « Expérimenter des techniques de base », 7 ont opté pour « Connaître le groupe et préparer la distribution » et 4 ont préféré « L'installation d'un rapport de confiance entre le groupe et vous ».

#### 39. Quels exercices privilégiez-vous? Donnez au moins deux exemples :

Aucun ne se détache du lot des exemples ainsi énumérés. À peine remarque-t-on une préférence pour les exercices de créativité. Les réponses renvoient le plus souvent aux catégories habituellement utilisées dans les cours d'initiation au théâtre, exception faite d'un metteur en scène qui mentionne sans les expliquer : « la lecture exaltée et la création spontanée fondée sur le texte » comme exemples d'exercices<sup>50</sup>. Seulement 2 metteurs en scène n'ont pas fourni d'exemples d'exercices.

---

<sup>50</sup> Nous attribuons ce flou davantage à la difficulté et au temps requis pour décrire un exercice de façon claire et compréhensible qu'à un manque d'originalité de la part de nos collègues.

40. \*Vos ateliers sont-ils précédés d'un réchauffement?

Une période de réchauffement précède toujours les répétitions pour 13 metteurs en scène; 7 en font l'emploi si besoin est; et 5 déclarent ne jamais en faire.

41. \*Travaillez-vous avec une bande sonore?

Les réponses révèlent l'emploi au besoin d'une bande sonore pour 12 des metteurs en scène, alors que 6 cochent la case « Jamais ».

42. \*Faites-vous du travail de chœur?

Le chœur n'est jamais utilisé pour 4 metteurs en scène, mais 15 déclarent se servir de cet outil à l'occasion.

43. \*Faites-vous des exercices basés sur l'improvisation?

Tous les répondants, sauf 1, utilisent au moins à quelques reprises l'improvisation pendant les répétitions ou les ateliers.

44. Quelle est la durée de chaque atelier ou session de travail?

La durée des ateliers varie d'une à quatre heures. Une grande majorité, soit 15 metteurs en scène, favorisent une durée de trois heures, 4 préfèrent une durée de quatre heures et 2 metteurs en scène se limitent à une seule heure d'atelier.

45. Puisque vous êtes dans une activité libre, parascolaire, comment réagissez-vous aux retards et aux absences? Qu'est ce que vous faites ou dites aux participants?

Dans le questionnaire, les retards et les absences suscitent d'abondants commentaires. En dépit du caractère volontaire de l'activité<sup>51</sup>, 9 metteurs en scène établissent des règles de

---

<sup>51</sup> Tous les metteurs en scène considèrent cette question importante. Nous avons pu le vérifier lors de la table ronde au Festival intercollégial à Mont-Laurier et par les réponses obtenues dans le questionnaire. Devant cette réaction, nous avons cru utile de reproduire dans leur intégralité les réponses des metteurs en scène en appendice B.

conduite précises et strictes, basées sur un nombre précis de retards ou d'absences ayant l'expulsion comme conséquence.

46. \*Vous arrive-t-il d'intervenir dans la constitution d'un groupe lors d'un exercice?

Une importante majorité de metteurs en scène, 19 exactement, rapportent intervenir. 5 souhaitent ainsi mieux équilibrer les forces, 10 le font dans l'intérêt propre de l'exercice. Un seul metteur en scène le fait pour éviter les conflits pressentis, bien qu'il combine sa réponse avec 2 autres choix : « Équilibrer les forces » et « Maintenir l'intérêt des plus talentueux ». Enfin, 3 justifications d'intervention sont relevées par 3 metteurs en scène : observer le type d'interaction; développer des affinités entre ceux qui se connaissent moins; intervenir afin que chacun puisse jouer.

47. \*Dans le cadre parascolaire au collégial, considérez-vous les ateliers comme essentiels à la préparation des spectacles?

19 répondent oui, 5 non et 1 metteur en scène n'a pas répondu.

#### Constat de la section 3 du questionnaire

À l'image de toutes les réponses fournies aux questions depuis le début du questionnaire, aucune unanimité n'apparaît. Quelques majorités se dégagent, néanmoins c'est l'étendue et la variété des réponses qui s'imposent. En effet, si une majorité de metteurs en scène s'entendent sur le caractère essentiel des ateliers à la préparation des représentations (voir question #47) il semble y avoir autant de raisons de les employer (voir question #38) que de metteurs en scène.

Visiblement les absences et les retards des participants représentent une embûche de taille dans tous les cégeps. Il n'existe pas de recette magique concernant les retards en dépit des multiples remarques et observations développées. Il est régulièrement question de faire appel au sens de responsabilité de chacun dans l'intérêt de tous. Comme il ne s'agit pas d'une

activité obligatoire, rien n'est acquis. C'est le dilemme que représente la nécessité de communiquer aux participants les exigences de la pratique, sans pour autant les décourager et les faire fuir.

#### 2.2.9 Réponses de la section 4.A Les présentations

La dernière section du questionnaire compte deux parties : la première interroge les metteurs en scène sur le contenu, les caractéristiques et les conditions d'une présentation théâtrale; la seconde les invite à faire part de leurs positions et réflexions à l'égard de leur pratique.

48. \*Généralement, quel genre de pièces suggérez-vous?

15 metteurs en scène affichent clairement leur préférence pour une catégorie spécifique de textes à mettre en scène, alors que 10 d'entre eux favorisent une combinaison de catégories. Parmi ces derniers, 4 choisissent la combinaison textes de répertoire et textes québécois. Les textes québécois représentent aussi les choix uniques de 5 metteurs en scène. Signalons que 4 metteurs en scène créent occasionnellement des textes spécialement pour leur troupe et que 2 favorisent généralement des textes de répertoire.

49. Après combien de rencontres demandez-vous la mémorisation du texte?

Un peu plus de la moitié des répondants mentionne un nombre précis de rencontres, qui s'avère toutefois différent pour chacun, après quoi les comédiens doivent avoir mémorisé leur texte. L'autre moitié des répondants se divise en deux, avec d'un côté ceux qui préconisent la maîtrise du texte dès les premières rencontres et, de l'autre, ceux qui fixent, selon les pièces choisies, des délais variables.

50. \*Encouragez-vous les étudiants et étudiantes à commenter le jeu de leurs camarades?

Ici aussi les réponses sont partagées. On remarque une préférence (à 15 contre 9) pour l'absence d'interventions des étudiants dans le travail d'interprétation de leurs camarades. Un

metteur en scène coche les deux réponses, expliquant que cet encouragement dépend de la situation.

51. Combien d'heures de répétition environ faites-vous avant l'arrivée en salle de spectacle?

Les réponses varient beaucoup, couvrant un éventail de vingt et une à cent cinquante heures. La moyenne s'établit toutefois à près de quatre-vingt-cinq heures.

52. À quelle période de l'année ont lieu les spectacles?

La majorité, soit 20 metteurs en scène, présentent les représentations à la fin du mois de mars ou au début du mois d'avril.

53. Combien de représentations offrez-vous?

Le nombre de représentations varie de 1 à 6. 8 metteurs en scène en offrent 3, 7 metteurs en scène en présentent 2, 5 autres y vont de 4 représentations et 3 en proposent 5. 1 seul metteur en scène jouit de la possibilité de voir sa troupe effectuer 6 représentations, tandis qu'un autre doit se contenter d'une seule représentation.

54. Quelle est la durée habituelle des spectacles?

Même si quelques metteurs en scène vont jusqu'à deux heures et demie de représentation, 14 d'entre eux travaillent en fonction d'une représentation d'une durée d'une heure et demie.

55. Quelle est la capacité de la salle où ont lieu les spectacles?

Les conditions de présentation varient énormément selon la capacité des salles de théâtre qui reçoivent les productions étudiantes. La moyenne s'établit à 275 places par salle, avec 100 places pour la plus petite et une capacité de 700 pour la plus vaste.

56. \*Devez-vous l'aménager pour l'occasion?

Dans 13 cas, les metteurs en scène n'ont nul besoin d'aménager leur salle de spectacle.

57. \*D'autres professionnels vous appuient-ils dans votre activité durant l'année?

Confirmant la tendance signalée au chapitre précédent, 16 metteurs en scène bénéficient de l'appui de professionnels dans leur travail.

#### Constats de la section 4.A du questionnaire

Outre la présentation des pièces au mois de mars et d'avril, seul le recours aux professionnels révèle une majorité de réponses identiques chez les metteurs en scène. Ailleurs les réponses mettent surtout en lumière la variété et l'étendue des conditions qui déterminent le travail de metteur en scène. Notamment, les conditions de présentations. À ce propos, il aurait été intéressant de connaître ce qui est imposé par le cégep et ce qui est proposé par le metteur en scène. Par exemple, la durée des représentations, la période et le nombre de représentations. Ce qui se dégage des réponses notamment des conversations téléphoniques avec les animateurs, c'est que les metteurs en scène ont beaucoup de latitude dans la façon de remplir leur mandat. Finalement signalons notre étonnement de constater que 15 metteurs en scène répondent préférer une catégorie de texte spécifique plutôt qu'un éventail de possibilités.

#### 2.2.10 Réponses de la section 4.B Perceptions et auto-observations

Dans cette section du questionnaire, les metteurs en scène sont invités à rendre compte de certains aspects de leur travail auprès des étudiants.

58. Quels sont les obstacles les plus fréquents à surmonter pour la ou le metteur en scène au collégial?

Les 25 metteurs en scène nous ont rapporté plus d'une trentaine d'exemples. On peut diviser ces réponses en deux grandes catégories. La première englobe tous les problèmes

causés par les étudiants eux-mêmes. La deuxième catégorie relève les obstacles provenant des conditions de travail imposées au metteur en scène par le milieu collégial parascolaire.

Un peu plus du tiers des répondants soulignent un manque de ressources financières ou professionnelles. 8 d'entre eux considèrent l'aspect financier comme une lourde contrainte. 3 metteurs en scène observent aussi des lacunes de base. Notamment pour 2 d'entre eux, il s'agit d'un manque de reconnaissance de l'institution, alors que, pour l'autre, c'est un manque de compréhension du socioculturel.

Les obstacles causés par les étudiants sont perçus selon deux perspectives, soit les metteurs en scène les constatent, soit ils les justifient. Une moitié d'entre eux observe en effet un manque de rigueur et de discipline qui multiplie les cas chroniques de retards ou d'absentéismes, alors que l'autre moitié tente d'expliquer les contraintes observées dans leur pratique. L'éparpillement et la surcharge d'occupations diverses compliquent considérablement la planification de leur emploi du temps et s'avèrent les justifications les plus souvent citées.

59. Veuillez nommer l'une de vos forces?

Une seule réponse, soit « rendre accessible la possibilité de jouer », paraît appartenir uniquement au théâtre collégial parascolaire. Les autres réponses font appel aux qualités généralement attribuées aux metteurs en scène et perdent leur prérogative collégiale; 4 insistent sur la capacité d'inspirer confiance, 3 évoquent des qualités de rassembleur, de leader. 4 autres metteurs en scène parlent d'imagination et de créativité et 4 déclarent inspirer et encourager le dépassement. Parmi ces derniers, un affirme le faire « ...sans leur faire peur. » et l'autre « ... dans le respect total que j'ai pour mes comédiens. » Enfin, pour 2 metteurs en scène, leur force semble se cristalliser autour de leur amour du théâtre. Outre la première réponse citée plus haut, les réponses uniques comprennent : « désamorcer les situations épineuses », « humilité, ne pas tout savoir » et « intuition ».

60. Que considérez-vous prioritaire dans votre approche théâtrale?

Plus d'une quarantaine de priorités ont été énumérées par les 25 metteurs en scène. Pour éviter de présumer de leurs intentions, nous nous contentons à nouveau de grandes catégories : la première met l'accent sur la personne, l'individu, alors que la seconde favorise le groupe. La première catégorie présente des exemples au moins deux fois plus nombreux que la seconde.

Les priorités fondées sur l'individu proposent notamment de valoriser chacun, d'utiliser les forces de chacun, de respecter le comédien, de stimuler la confiance en soi, etc. Celles qui concernent le groupe évoquent le projet commun, l'esprit d'équipe, l'attention et l'écoute de l'autre.

Pour d'autres metteurs en scène, les priorités semblent s'inspirer de la démarche théâtrale, lorsqu'il est question par exemple de proposer « un univers crédible où l'art du théâtre est affiché et ludique », « ...monter des textes inconnus, ... » ou encore « une préoccupation visant à créer une esthétique qui soit près des étudiants », « la mise en valeur de la prise de parole dans l'acte théâtral », « ...prendre le temps... » et donc « de comprendre ce que l'on fait ». Dans un autre ordre d'idées, 2 metteurs en scène insistent sur une association souvent inhabituelle pour les étudiants, le travail et le plaisir : « du plaisir dans un travail rigoureux ». 2 considèrent la « réalisation de spectacles de qualité sur le fond autant que la forme » comme étant leur objectif principal, alors que, pour 1 metteur en scène, il réside dans le fait de préparer les comédiens à « jouer vrai, de leur montrer comment être vrai ».

61. \*D'après vous, les étudiantes et étudiants font du théâtre au collégial pour quelle raison?

Encore une fois, les réponses varient beaucoup. Cependant la combinaison des 3 choix offerts rallie 12 metteurs en scène. Parmi les choix uniques, 5 choisissent l'expérience artistique et culturelle, 2 l'aventure de groupe, 2 l'expérience personnelle. 3 rappellent qu'il y a autant de raisons que d'étudiants. 1 metteur en scène précise même que « certains cherchent

à vérifier la pertinence de ce choix comme carrière. Ils veulent savoir s'ils ont les outils pour le jeu ».

62. D'après vous, pour quelle raison les étudiantes et étudiants devraient-ils faire du théâtre au collégial?

Ce que l'on peut qualifier de démarche personnelle pour une première catégorie de réponses récolte presque deux fois plus de voix que ce qui s'inspire de la dimension artistique ou théâtrale, qui a la faveur de 8 metteurs en scène.

Parmi les exemples rapportés sur la première catégorie, on relève : « se connaître »; « le développement du potentiel de communication »; faire comprendre que « des valeurs propres à la vie de l'esprit puissent déterminer une activité »; « parce qu'ils en ont envie »; « pour la satisfaction de se rendre au bout de quelque chose »; « pour vivre une expérience artistique et collective avec l'humilité et la générosité que cela implique »; et même que « toutes les raisons sont bonnes du moment qu'elles leur appartiennent vraiment ».

La dimension théâtrale suscite pour sa part des commentaires tels que : « s'ouvrir aux arts, développer une culture théâtrale, viser un accomplissement artistique, expérimenter une création ». 1 metteur en scène plutôt pragmatique explique que « c'est pour plusieurs la (sic) dernière chance de faire du théâtre ». 1 autre collègue laisse entendre que l'aspect personnel de la démarche théâtrale devrait être laissé au niveau des études secondaire : « ...que ce ne soit pas pour combattre un démon de gêne personnel ou ce genre de choses. Le théâtre offert au parascolaire du secondaire est peut-être un meilleur endroit pour cela. Je pense qu'au collégial il faut désirer aller plus loin dans une véritable expérience de scène ».

63. \*Dans votre pratique théâtrale parascolaire au collégial, que pensez-vous pouvoir améliorer?

Alors que 2 metteurs en scène rapportent d'autres améliorations que celles mentionnées dans les choix de réponses offerts dans le questionnaire, 8 metteurs en scène estiment que

leur travail améliore le jeu des participants. 2 croient que c'est plutôt leur propre travail de metteur en scène qui en bénéficie et 13 ont combiné plusieurs réponses. Parmi ces derniers, 6 ont choisi les deux premiers choix, c'est-à-dire leur pratique et le jeu des participants. 4 ont coché la case « Autre » en plus. Finalement, 3 autres marient le jeu des participants avec la case « Autre », à l'intérieur de laquelle se retrouve, par exemple : « développer des liens avec le reste du collège ». Voici un échantillon des réponses recouvrant la case « Autre » : « améliorer l'image de la chose culturelle et l'apparence d'inutilité », « le fait de pouvoir profiter d'un laboratoire à développer des idées », « le travail avec l'équipe technique s'améliore », « se bâtir une vision et une pensée », « on apprend, on peut améliorer l'attitude des participants face à la pratique théâtrale ». Signalons 1 metteur en scène qui mentionne sa difficulté de combler l'écart d'âge grandissant entre les étudiants et lui.

64. \*Dans la pratique théâtrale parascolaire au collégial, est-il important de privilégier l'aventure humaine?

Cette question atteint presque l'unanimité : 23 metteurs en scène sont d'accord avec l'affirmation. 1 coche les deux réponses sans plus d'explication et 1 seul metteur en scène n'est pas d'accord.

65. \*Votre façon d'aborder et de réaliser vos mises en scène serait-elle très différente si vous étiez à l'extérieur du milieu collégial?

Cette question divise l'échantillon de metteurs en scène. 11 aborderaient différemment leur façon de réaliser, 13 n'y changeraient rien. 1 metteur en scène explique que les niveaux scolaires différents influenceraient davantage sa façon de faire.

66. \*Souhaitez-vous continuer à faire des mises en scène au collégial à l'avenir?

22 metteurs en scène souhaitent retourner au cégep et continuer leur travail avec les étudiants.

### Constats de la section 4.B du questionnaire

Le premier champ d'obstacles rencontrés par le metteur en scène au collégial relève pour l'essentiel d'une conciliation entre quantité et qualité. De plus, les préoccupations des metteurs en scène se divisent en deux grandes catégories : la première insiste sur l'enrichissement culturel et artistique, la seconde s'appuie davantage sur la dimension du développement personnel et psychologique. Cette division relativement claire constitue la principale différence entre, d'une part, ce que les metteurs en scène perçoivent comme la motivation à faire du théâtre chez les étudiants, et, d'autre part, leur propre idée de ce qui devrait motiver les étudiants à faire du théâtre.

Au fil des années, certains obstacles, tels l'argent et le temps, finissent par avoir un impact considérable sur le travail de metteur en scène. Pourtant, la variété des réponses et le souhait exprimé par la très grande majorité d'entre eux de monter un nouveau spectacle indiquent que loin de se laisser freiner par ces contraintes, les metteurs en scène semblent même s'en inspirer pour mener à bien leurs ambitions théâtrales.

### 2.3 Portrait-type du travail de metteur en scène au collégial d'après les réponses au questionnaire

Un portrait-type du travail de metteur en scène au collégial, fondé sur les réponses des metteurs en scène, est proposé en conclusion de ce chapitre. Ce portrait est élaboré uniquement à partir des réponses ayant obtenu une majorité de 50 % plus un aux questions.

Le metteur en scène qui travaille dans le cadre d'une activité parascolaire au cégep en théâtre est un homme âgé de trente-neuf ans, qui se considère comme un pigiste. Il ne s'agit pas d'un employé du cégep. Il travaille dans le milieu des arts d'interprétation, entretient de bonnes relations avec le secteur de l'animation culturelle, habituellement son employeur, et

se considère comme étant bien rémunéré. Il ne remplit pas d'autres fonctions au collège qui l'engage, mais il accepte toutefois le plus de contrats possible à l'extérieur, contrats qu'il réalise simultanément avec sa tâche de metteur en scène au cégep. Il fait, ou a déjà fait, du théâtre professionnel, et son expérience est issue de sa formation théâtrale. Présent sur le marché du travail depuis l'obtention, en 1995, d'un diplôme en théâtre dans une des grandes écoles de théâtre du Québec, il signe des mises en scène au collégial depuis neuf ans.

Le metteur en scène qui travaille dans un cégep réalise une seule mise en scène par année scolaire. Il prépare ses comédiens par une étape initiale consacrée à des ateliers en vue d'une représentation reposant sur un choix personnel. La démarche avec les étudiants couvre plus de vingt et une semaines, à raison de deux rencontres hebdomadaires. En janvier, il ajoute une période de rencontres supplémentaires intensives, consacrées aux répétitions pour le spectacle. Le metteur en scène encadre également une équipe technique de production, principalement composée de comédiens qui s'y engagent sur une base volontaire.

Sur audition, le metteur en scène choisit environ une douzaine de comédiens. Il considère les ateliers, d'une durée de trois heures par semaine, essentiels à la préparation des spectacles. Ce sont surtout des exercices fondés sur l'improvisation qui sont employés. Lorsque le metteur en scène propose des exercices en petits groupes, il sera actif dans la composition de ces groupes en s'accordant la possibilité de les modifier s'il le juge à propos.

Peu importe le répertoire théâtral défendu par le metteur en scène - répertoire plus souvent hétéroclite qu'homogène - il encadre la troupe afin d'offrir deux ou parfois trois représentations d'environ une heure et demie à la fin mars ou au début d'avril. La période des répétitions avant l'entrée en salle compte quatre-vingt-cinq heures. Le metteur en scène est secondé par des professionnels rémunérés. Il ne souhaite pas l'intervention des étudiants dans le travail d'interprétation de leurs camarades. Il considère l'emploi du temps surchargé de l'étudiant comme un des obstacles importants dans l'accomplissement de sa tâche. Il valorise l'aventure humaine comme le facteur à privilégier dans l'expérience théâtrale et souhaite poursuivre sa pratique au collégial l'année suivante.

Le portrait-type complète le survol du travail du metteur en scène tracé par le questionnaire. Au prochain chapitre, nous examinons ce travail en nous appuyant sur notre propre expérience de metteur en scène de la troupe Prospéro du cégep de Saint-Laurent. Accomplir cette traversée offre un regard qui aura l'avantage de préciser le portrait esquissé en première moitié de notre recherche et propose un terrain propice aux réflexions et aux questionnements à l'origine de notre démarche.

## CHAPITRE III

### LE MILIEU PARASCOLAIRE THÉÂTRAL AU CÉGEP DE SAINT-LAURENT 1986-2006

Les fonctions de metteur en scène au cégep de Saint-Laurent ont connu une nette évolution depuis 1986. De travailleur solitaire, entouré d'étudiants bénévoles, à coordonnateur d'un noyau de professionnels soutenant la production à tous les niveaux, la transformation est indéniable. Elle témoigne d'une évolution de la pratique théâtrale en milieu collégial qui fait du responsable de la troupe un professionnel dont les compétences dépassent de loin celles requises chez l'animateur de théâtre même passionné et bien informé, mais dépourvu de toute expérience ou formation pertinente.

Pour bien cerner cette évolution et mieux entreprendre notre passage vers l'expérience singulière, le présent chapitre propose une description de la pratique théâtrale parascolaire au cégep de Saint-Laurent au cours des vingt dernières années. Nous ignorons délibérément les activités théâtrales pédagogiques et les initiatives sporadiques de professeurs ou d'étudiants, car il s'agit ici d'examiner l'activité parascolaire. En l'occurrence, le fonctionnement de la troupe officielle, son environnement, son répertoire et quelques-unes des caractéristiques de ses participants. L'étude est précédée de quelques informations sur Ville Saint-Laurent et son établissement collégial francophone.

### 3.1 Quelques données démographiques de Ville Saint-Laurent

La situation géographique et les données démographiques de Ville Saint-Laurent constituent des facteurs peu déterminants dans la composition de la population étudiante du cégep de Saint-Laurent. C'est du moins ce qui ressort d'un document officiel sur la stratégie de développement de l'établissement qui précise qu'il « ne s'agit pas d'un bassin de recrutement très important si on le compare à d'autres endroits de la région métropolitaine. »<sup>52</sup>. Seul le caractère multiethnique du cégep reflète celui de sa zone urbaine limitrophe :

[Le cégep de] Saint-Laurent s'est impliqué activement dès l'amorce du questionnement sur l'interculturel dans les cégeps, à la fin des années 1980, en compagnie des pionnières dans ce domaine. D'ailleurs, les premières réunions du SIC en 1988 se sont tenues à Saint-Laurent. C'est aussi l'époque où l'on reçoit dans ce cégep la plus forte proportion d'élèves allophones de son histoire, soit près de trente pour cent<sup>53</sup>.

Située dans le nord-ouest de Montréal, Ville Saint-Laurent possède un cégep francophone de la première génération. Cette institution d'enseignement francophone supérieure n'est pas à proprement parler nouvelle, car le cégep s'établit en 1968 dans les anciens murs du collège de Sainte-Croix, fondé quelque 150 ans plus tôt. Dès son ouverture, le cégep connaît une croissance soutenue de son contingent et atteint 3 600 inscrits en 1996. Il traverse ensuite une période creuse et sa population décroît à 2 050 étudiants en 2002. S'amorce alors une remontée : en 2006, l'institution compte 2 985 inscrits<sup>54</sup>.

---

<sup>52</sup> Cégep de Saint-Laurent. *Plan stratégique de développement 2004-2009*. 2004. [En ligne], <[http://www2.cegep-st-laurent.qc.ca/progdev/planstrategique\\_2004-2009.pdf](http://www2.cegep-st-laurent.qc.ca/progdev/planstrategique_2004-2009.pdf)> (Page consultée le 21 mai 2007).

<sup>53</sup> Service Interculturel Collégial. *Penser, agir et s'engager*. 2004. [En ligne], <[http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca/pdf/doc\\_penser\\_agir\\_sengager\\_mai\\_2004.pdf](http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca/pdf/doc_penser_agir_sengager_mai_2004.pdf)> (Page consultée le 22 mai 2007).

<sup>54</sup> Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec. *Données statistiques*. 2006. [En ligne], <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/index.htm)> (Page consultée le 21 mai 2007). En 2007, les prédictions tournaient autour de 3 100, selon le service d'admission du cégep de Saint-Laurent.

Les fluctuations de l'effectif étudiant au cours des années ont eu peu de répercussions sur le nombre des participants de la troupe. Au fil des ans, l'activité attire en moyenne entre 30 et 40 inscriptions, et aucune pointe n'a jamais franchi la soixantaine. Qui plus est, les deux années de vaches maigres, où l'on compte à peine une vingtaine d'inscriptions, n'entretiennent aucune relation avec le nombre d'admissions au cégep.

Bon an, mal an, 3 fois plus de filles s'inscrivent à la troupe : cette proportion rappelle un constat déjà observé dans 2 pratiques théâtrales que nous connaissons: la Troupe des Abonnés du TNM et les étudiants inscrits au programme d'art dramatique du cégep Saint-Laurent. Par ailleurs, la présence multiethnique du cégep se reflète peu au sein de la troupe. Les communautés culturelles semblent réfractaires à la scène, du moins sur une base volontaire. La troupe se compose donc surtout de Blancs, nés au Québec.

En 1991, la mise sur pied du programme d'art dramatique attire de nouveaux étudiants souvent forts intéressés par l'activité théâtrale, ce qui permet de compenser le net fléchissement de la population étudiante enregistré par le collège à partir de 1998. Dès lors, les étudiants en art dramatique comptent pour au moins la moitié des membres de la troupe. À tel point que le service d'animation, par entente avec le département d'art dramatique, convient de limiter depuis 2001 cette participation aux étudiants de première année du programme. Cette restriction vise à conserver l'activité ouverte à l'ensemble des cégépiens, empêchant son noyautage par les élèves en théâtre, et les sensibilisant, par le truchement de leur département, aux dangers de multiplier les activités artistiques exigeantes en temps et en énergie, et compte tenu que leur cheminement académique leur accorde la possibilité, en dernière session, de monter un spectacle théâtral.

### 3.2 Les différents lieux de représentation théâtrale au cégep de Saint-Laurent

En 1986, le cégep possède quelques espaces polyvalents qui peuvent être convertis en lieux théâtraux, plutôt que de véritables salles de théâtre, exception faite de la salle Émile-

Legault qui, lorsqu'elle fut utilisée, dut être aménagée à chaque fois en fonction des contingences du théâtre étudiant : à l'aide de rideaux de velours qui traversaient la salle au premier tiers, la jauge était réduite de 760 à 200 ou 300 places. Les habiletés requises pour atteindre les spectateurs de cette vaste salle étaient ainsi moins exigeantes.

À cette époque, deux autres salles se transforment en lieux théâtraux convenables. La première, le Théâtre de poche, porte bien son nom avec ses dimensions approximatives de vingt-cinq par trente pieds. À cet « espace théâtral » modeste, aux murs badigeonnés de noir, on intégrait une aire de jeu de configurations variables. En 1984, une grille d'éclairage est fixée au plafond qui s'élève à neuf pieds au plus du sol. Pour cette raison, l'aire de jeu se trouve habituellement située au sud de la salle, là où aucune grille d'éclairage ne masque le plafond. Selon la taille de la scène, le Théâtre de poche peut alors accueillir entre 60 et 80 personnes.

Dénué de dégagements d'arrière-scène et de régie<sup>55</sup>, et avec pour toutes coulisses une sorte d'antichambre, côté jardin, qui sert en outre d'entrepôt et de bureau, ce lieu a surtout servi aux ateliers et aux répétitions. Un seul spectacle y a été offert, puisque la salle Émile-Legault représentait une alternative plus intéressante en termes d'espace théâtral, de rapports scène/salle et qu'elle possédait un équipement technique de base adéquat. Au Théâtre de poche, tout devait être loué pour les représentations: des systèmes d'éclairage et de son jusqu'aux rideaux et aux chaises.

Le lieu, qui est encore appelé aujourd'hui la Grande Salle, représente un troisième foyer théâtral investi de façon régulière pour les représentations de la troupe entre 1983 et 1991. Lieu polyvalent affecté à l'usage récréatif de tous les étudiants et servant de lieux de rencontres informelles ou de lieux de rassemblement, la Grande Salle est traversée à toute

---

<sup>55</sup> Dans les dernières années de ces activités au Théâtre de poche, le professeur Jean-Marie Moreau avait construit une sorte de régie au plafond de la salle qui fut opérationnelle jusqu'à la fin des années 1970 et dont le simple accès représentait à chaque fois toute une aventure, sans compter des installations électriques qui soulèveraient aujourd'hui des inquiétudes justifiées.

heure du jour par de nombreux étudiants qui se rendent, soit au café étudiant située à une de ses extrémités, soit à la cage d'escalier menant à des salles de cours aux étages supérieurs. Très fréquenté et rarement paisible, le lieu exigeait d'importantes modifications lorsque la troupe s'y installait pour quelques représentations. Il était essentiel de nuire le moins possible aux activités régulières qui s'y déroulaient et de l'aménager à chaque occasion : les fenêtres, par exemple, devaient être obstruées parce qu'elles ne possédaient ni stores ni rideaux. Or, bien que dépourvue de toute installation, la Grande Salle se révélait néanmoins, durant les années 1980, quand la Salle Émile-Legault n'était pas disponible, le seul lieu du collège en mesure de recevoir jusqu'à 250 spectateurs et permettant de dégager un espace scénique de 28 pieds de large par autant de profondeur.

La description de ces trois lieux de représentation (la salle Émile-Legault, le Théâtre de poche et la Grande Salle) souligne assez le caractère précaire du processus pendant la période concernée. Il est en effet assez facile d'imaginer les mille et un soucis que la production doit alors essuyer. Les élèves se lancent dans une aventure en toute confiance, et il incombe au metteur en scène de les mener à bon port. Or, à chaque fois, rien n'est acquis, même pas le lieu des représentations. À partir de 1992, les lieux des représentations subissent d'importantes modifications.

Lors de la mise sur pied du nouveau programme d'art dramatique au cégep de Saint-Laurent en 1991, un nouveau lieu théâtral est aménagé dans l'ancienne palestre du bloc sportif, le Studio-théâtre Georges-Groulx. Moderne, bien équipée et accessible à la troupe, cette acquisition n'aura pas que des conséquences bénéfiques. Ce nouvel espace théâtral servira de monnaie d'échange non officielle pour faire disparaître deux des lieux privilégiés par la troupe. En effet, l'année suivante, le théâtre de Poche devient un laboratoire pratique pour le département d'art plastique tandis que la Grande Salle devient moins disponible pour le théâtre afin de répondre aux besoins des activités étudiantes de plus en plus nombreuses. Les lieux théâtraux diminuent, mais deviennent technologiquement mieux équipés et leurs transformations suscitent avec le recul des questionnements à propos des conséquences sur le

travail du metteur en scène ainsi que des impacts sur les valeurs artistiques des productions et la qualité du jeu des étudiants lors des représentations.

### 3.3 Le répertoire privilégié

Depuis 1986, un survol statistique des pièces jouées permet de constater que leur nombre s'élève à 31 en vingt ans. Les textes<sup>56</sup> québécois, au nombre de 16, se taillent la part du lion. Il faut inclure ici une création originale des étudiants guidés dans leur écriture par l'auteur Pascale Rafie, une commande à l'auteur Louis-Dominique Lavigne, ainsi qu'une adaptation<sup>57</sup> et une pièce écrite de notre propre main. Ce volet québécois est augmenté de deux pièces francophones d'Amérique : un montage des pièces de l'acadienne Antonine Maillet et *L'année du Big Mac*, une œuvre du franco-manitobain Marc Prescott. En sus, un collage hybride de textes québécois et étrangers fait office d'inclassable. Les 12 œuvres restantes proviennent de diverses sources étrangères.

La répartition de l'ensemble des textes par genre favorise légèrement la comédie (18) aux dépens de tout autre forme. Par ailleurs, toutes les pièces, québécoises ou étrangères, ont été créées sur la scène professionnelle depuis 1986 dans 17 cas sur 31. Les textes antérieurs à cette date demeurent toujours contemporains, exception faite de *Barouffe à Chioggia* de Goldoni. Ni Molière ni Shakespeare n'ont fait l'objet d'une production par la troupe Prospépero. Par ailleurs, à 6 reprises, des textes pas nécessairement destinés à la scène<sup>58</sup>, mais appartenant eux aussi au XXe siècle, ont servi de base à l'élaboration de productions.

De ces statistiques se dégage une vision artistique résolument moderne, liée à des impératifs de fonctionnement. Si les productions favorisent une représentation du monde

---

<sup>56</sup> Voir en appendice C.

<sup>57</sup> Wajdi, Mouawad. 2004. *Willy Protagoras enfermé dans les toilettes*. Montréal : Leméac Actes sud, 89 p.

<sup>58</sup> Il s'agit de 3 poèmes, 2 romans et 1 recueil de témoignages, voir en appendice C.

contemporain, essentiellement québécois et populaire, c'est que, année après année, au sein de la troupe, des étudiants vraiment doués et techniquement avantagés par la voix ou le corps, en côtoient d'autres qui éprouvent de telles difficultés qu'il s'avère bien illusoire d'envisager quelque sérieuse incursion dans les classiques, encore moins dans le rythme trépidant d'un Feydeau ou dans la diction précise d'un Marivaux. C'est pourquoi, sans écarter automatiquement ce répertoire, il n'est guère favorisé au cégep de Saint-Laurent.

#### 3.4 Le fonctionnement de la troupe Prospépero

La troupe du cégep prend le nom de Prospépero en 1986 et, jusqu'en 1989, elle présente un seul spectacle par an, précédé d'une série d'ateliers qui se déroule principalement à l'automne. Une période de rodage explique la présence d'une unique production lors des premières années de mise en scène à Saint-Laurent.

Cette activité pour tous est offerte en début d'année et se veut l'occasion de reproduire toutes les étapes et les conditions conduisant une troupe à une représentation théâtrale. Lors d'une rencontre préliminaire, les étudiants sont informés en détail du niveau d'implication souhaité. On leur explique le projet, le calendrier et le nombre d'heures de rencontres prévues. N'oublions pas qu'il s'agit d'un contexte d'activité hors cours. C'est à raison de quatre à cinq heures par semaine que se rencontrent les participants sans compter la semaine qui précède la représentation. Les étudiants sont rencontrés à la fin des cours le lundi soir de 18h00 à 20h30 et à une période dite libre où tous les étudiants profitent en même temps de deux heures insérées à l'horaire, en l'occurrence tous les mercredis de 11h00 à 13h00.

Le théâtre parascolaire à Saint-Laurent se déroule en deux temps et propose une production par session : la première, fin novembre; la seconde, au milieu de mars ou, au plus tard, au début d'avril. Les représentations d'automne, qui se veulent modestes, acquièrent pourtant une certaine ampleur, puisqu'elles utilisent des éclairages, de l'équipement sonore et un minimum de travail scénographique. Ce qui les distingue des représentations montées à

l'hiver, tient pour l'essentiel dans l'élaboration d'éléments scénographiques, quels qu'ils soient. En novembre, seul le matériel facilement accessible est employé. Le temps minimum ainsi consacré à la production permet d'en accorder un maximum à l'interprétation.

À l'automne, peu importe sa complexité, le spectacle se donne à raison de 2 représentations, alors qu'à l'hiver, les étudiants le jouent à 3 reprises. En dépit de ses faibles moyens, la production de novembre compte une distribution habituellement imposante. Entre une vingtaine et une trentaine de participants se partagent les rôles, rarement plus, rarement moins. Aucune audition n'est imposée, tous ceux qui s'inscrivent à l'activité ont la possibilité de jouer.

Pendant les ateliers et les répétitions précédant les représentations d'automne, la persévérance et l'application des participants se révèlent le meilleur moyen de choisir ceux qui décrocheront des rôles pour les représentations de l'hiver, qui compte en moyenne une douzaine d'interprètes. En novembre, et jusqu'au moment des représentations, la troupe propose des expériences de jeu par des exercices de mises en situation ou de contre-emplois. Durant cette période, même les plus discrets ont la possibilité de se faire valoir, et chaque élève peut donner des preuves de son intérêt, de ses capacités et de la rigueur de son écoute. En conséquence, pour les représentations de novembre, le texte à jouer est remis le plus tôt possible, car la distribution importante permet des essais renouvelés que la production plus complexe du spectacle d'hiver ne permet guère, en raison d'insurmontables restrictions de temps.

Pendant cette première session, la transmission d'une notion paraît l'un des points essentiels du travail de metteur en scène. Il faut insister pour faire en sorte que l'étudiant se mette au service du texte. Le défi proposé à l'étudiant invite ce dernier à tout faire pour raconter une histoire avec ses pairs, de la troupe aux spectateurs. L'élève doit mettre l'accent sur l'histoire, et non pas sur celui ou celle qui la raconte. L'importance accordée à cet objectif permet de distribuer les rôles sans toujours tenir compte du sexe des personnages, alors qu'à l'hiver, cette contrainte est respectée.

Souvent, lors du premier atelier, l'élève doit faire une lecture libre à partir d'un texte qui ne soit pas théâtral – article de journal, essai, roman – tout sauf un monologue dramatique. Il s'agit d'observer à quel point et de quelle manière il se met en évidence sans pour autant négliger le texte qu'il propose. Les ateliers visent moins la maîtrise technique qu'une disponibilité, une ouverture, un état. En ce sens, ils encouragent les étudiants à expérimenter le processus de communication dans l'action, dans ce qui peut ou doit être atteint, y compris grâce à la valorisation de tout effort de transposition du réel, de toute volonté de fuir l'imitation.

Ces premières rencontres, à raison de deux heures, 2 fois par semaine, couvrent une période de trois semaines, car il faut rapidement passer aux répétitions proprement dites. Au total, il faut compter environ quarante-cinq heures de répétitions par session pour l'automne et une soixantaine à l'hiver, sans compter les réunions de production et les heures de préparation auxquelles s'ajoutent, la dernière semaine, le montage et les représentations elles-mêmes. Au cours de cette dernière semaine, le metteur en scène est présent entre dix et quinze heures de plus à l'automne alors qu'à l'hiver, il doit compter au moins une trentaine d'heures.

Avec le temps, certains aspects du travail de metteur en scène se sont simplifiés, grâce aux renforts de spécialistes, à de considérables avancées technologiques et à une infrastructure plus stable. Sans être moins nombreuses, les tâches du metteur en scène s'ajustent à des possibilités jusque-là inexistantes. La technologie a évolué au point de permettre l'utilisation de moyens techniques complexes, dont la manipulation est paradoxalement plus aisée. Or, la technologie ne réduit en rien le temps de préparation : ce qu'elle fait gagner en temps, elle le fait perdre en explorations, en possibilités autrefois absentes ou impensables, ce qui finit par exiger toujours plus d'investissement.

### 3.5 Survol des représentations de la troupe Prospépero en trois temps

Divisons l'évolution du travail de metteur en scène au cégep Saint-Laurent en trois temps. D'abord, le début de la période à l'étude de 1986 à l'hiver 1992, surnommée « sans domicile fixe ». Ensuite de l'automne 1992 à 1998, celle « des créations » durant laquelle la troupe profite de conditions avantageuses, grâce au nouveau programme d'art dramatique et à l'aménagement de nouveaux locaux. Finalement, la période « de consolidation » qui a vu l'embauche de professionnels pour encadrer les efforts des étudiants, et l'utilisation efficace, parce que mieux planifiée, des salles mises à la disposition de la troupe. Voyons en détail les caractéristiques de chacun de ces moments dans la vie de la troupe Prospépero.

Le travail de mise en scène de la période « sans domicile fixe » se subdivise en deux, car jusqu'en 1989, la troupe ne présente qu'une fois par année. Les deux années suivantes, ses membres sont toujours nomades, mais parviennent à présenter à chaque session. Le fait de jouer « sans domicile fixe » encourage des propositions de spectacles qui ne s'encombrent pas des limites propres à une salle conventionnelle. Présenter une pièce de théâtre se double du défi d'adapter l'espace choisi en lieu de représentation convenable pour les spectateurs et faire de ce contexte de représentation un élément signifiant en accord avec le message de la pièce. Cette contrainte, sans nul doute, nourrissait la création. Les spectacles se déroulaient un peu partout, souvent dans des endroits dépourvus de scène, de coulisses, sans installation pour les décors, et en l'absence de tout support pour ne serait-ce qu'accrocher les projecteurs, sans outils facilement accessibles, sans espaces de rangement, sans même de chaises pour les spectateurs. Le matériel technique loué et l'ingéniosité devaient permettre de créer l'obscurité propice au jeu souvent sans rideaux. Bref, tout était à faire, et à chaque nouvelle aventure. À cause du temps nécessaire pour installer une aire de jeu décente, il en restait bien peu pour figoler la pièce à présenter. Et comme la Grande Salle servait à l'ensemble de la communauté collégiale, il ne devenait parfois possible de s'y installer qu'à la toute dernière minute, afin ne pas contrecarrer d'autres activités qui avaient, comme la nôtre, toute légitimité de s'y dérouler.

En dépit de cela, certains étudiants trouvaient temps et énergie pour fabriquer et installer des décors complexes dans des conditions qui en éloigneraient plus d'un aujourd'hui. Ces étudiants réussissaient à produire d'excellents résultats. Certes, le côté amateur des productions des années 1983-1991 restait patent, mais était néanmoins brillamment assumé. Sans tomber dans l'idéalisation d'un passé révolu qu'alimente toujours la nostalgie, nous nous interrogeons sur la récente tendance qui incite à reproduire au collégial amateur les étapes et les conditions de production du milieu professionnel. L'aventure théâtrale parascolaire, pendant ces premières années, exigeait de ses membres plus d'efforts, et surtout plus de temps, mais elle suscitait une collaboration et une complicité aujourd'hui fort rares.

De cette période, 4 productions<sup>59</sup> sur 10 ont eu lieu dans la Grande Salle, privilégiant chaque fois une configuration différente, 2 productions<sup>60</sup> se sont déroulées à la salle Émile-Legault et les 3 dernières dans des espaces non conventionnels : 1 au balcon de l'arrière-scène de la salle Émile-Legault<sup>61</sup>, 1 autre sur de multiples espaces, en grande partie extérieurs, qui, d'un endroit à l'autre, entraînaient les spectateurs sur le campus du cégep comme sur un chemin de croix<sup>62</sup>, et 1 dernière dans le chœur de l'ancienne église anglicane<sup>63</sup>,

---

<sup>59</sup> Michel Tremblay. 1976. *Les héros de mon enfance*. Montréal : Leméac. 108 p. René de Obaldia. 1966. *Du vent dans les branches de sassafras*. dans *Théâtre-Tome II*. Paris: B.Grasset, p.xx André Ricard. 1984. *La longue marche dans les Avents*. Montréal: Leméac, 193 p. Paul Zindel. 1970. *L'effet des rayons gamma sur les vieux-garçons*. Trad. adapt. de Michel Tremblay, Montréal : Leméac, 70 p.

<sup>60</sup> Il s'agit d'une création ayant pour titre *En vie*, collage-crédation d'après les pièces d'Antonine Maillet et d'une commande à l'auteur Louis-Dominique Lavigne, *Ariane*. texte-crédation non publié.

<sup>61</sup> Barry Broadfoot. Pour *Des gens et des moins gens*. Collage-crédation à partir d'un recueil de témoignages de «La grande dépression», trad. de l'anglais par Jacques Fontaine. 1978. Montréal : Québec/Amérique, 395 pages.

<sup>62</sup> Roland Lepage. 1988. *Le chant des morts*. Non publiée, copie disponible à la bibliothèque de l'École nationale du Canada.

<sup>63</sup> Dario Fo. 1974. *Mystero Buffo*. Trad. adapt. de Michel Tremblay, non publiée, copie disponible à la bibliothèque de l'École nationale du Canada. Cette église, autrefois située sur l'actuel site de la Place Ville-Marie, fut déconstruite pierre par pierre dans les années 1960, puis reconstruite sur le campus du cégep. Elle flanque aujourd'hui le côté droit du bâtiment principal.

devenue le Musée d'art des Maîtres et Artisans du Québec, lié par une passerelle aux bâtiments du cégep de Saint-Laurent.

En moyenne, tous les spectacles de cette période ont accueilli entre 125 et 175 spectateurs par soir, exception faite de l'*Animalhumain*<sup>64</sup> de Michel Garneau qui s'est tenu au Théâtre de poche (80 spectateurs) et du « chemin de croix » qui, dans le contexte particulier de sa représentation, ne permettait guère plus d'une cinquantaine de personnes par soir. Malgré le caractère inhabituel de ces représentations, les ressources humaines professionnelles pour encadrer les étudiants étaient inexistantes.

Certes, la production unique avait l'avantage de permettre d'étaler les ateliers sur pratiquement toute une session. Les premières répétitions ne se déroulant qu'en toute fin de la session d'automne, plus de temps partagé en commun, sans la pression d'une échéance à court terme, contribuait au rapprochement des membres de la troupe. En comparaison, la troupe bénéficie en 2006 d'un directeur technique professionnel rémunéré, dont la tâche inclut une formation de base offerte aux étudiants intéressés, un scénographe, lui aussi rémunéré, qui donne des rudiments de formation et encadre les étudiants jusqu'à la production. De plus, les capacités financières du moment permettent, suivant les besoins, d'employer d'autres professionnels : maquilleur, répétiteurs de chansons, de musique... Pourtant, les résultats artistiques comparatifs entre les anciennes et les récentes productions ne paraissent pas toujours à la mesure des gros moyens dont disposent ces dernières.

La période dite du «studio» s'ouvre, en 1992, avec le montage *Territoires occupés*<sup>65</sup> de Jean-François Caron sur le théâtre québécois des années 1980 et s'achève, en 1998, sur une

---

<sup>64</sup> Michel Garneau. 1972. *L'Animalhumain*. Montréal : L'Aurore, 36 p. Lecture que j'ai présentée en novembre 1990.

<sup>65</sup> Jean-François Caron. 1992. *Territoires occupés*. Montage de textes d'auteurs québécois des années 1980, version disponible au CEAD(Centre des auteurs dramatiques).

adaptation théâtrale, offerte en lecture publique, du roman de Flora Balzano *Soigne ta chute*<sup>66</sup>. La présence accrue des adaptations ou textes québécois la caractérise, avec 10 productions sur 12. De plus, l'ouverture du studio-théâtre Georges-Groulx<sup>67</sup>, un espace consacré au théâtre, dont vient de se doter le programme d'art dramatique, permet son intensive utilisation par la troupe : pas moins de 9 des 12 productions de la période y seront présentées.

Entre 1994 et 1997, la troupe connaît une popularité qui se traduit par un nombre record de participants. Le Service d'animation engage alors Brigitte Poupart, comédienne professionnelle et ex-membre de Prospépero, comme metteur en scène d'appoint pour monter une production de plus à l'automne, et collaborer à celle de l'hiver. Pendant trois ans, Prospépero présente donc 3 productions par année.

Finalement, la dernière période de 1998 à 2006, celle de la « consolidation » raffine la formule actuelle : la représentation à l'automne se déroule au studio, mais la production finale a les honneurs de la salle Émile-Legault. Cette période témoigne de productions plus éclectiques que jamais : *Jimmy Dean* d'Ed Graczyck, *Quelques humains* de Pierre-Michel Tremblay, *Barouffe à Chioggia* de Goldoni, *L'année du Big Mac* de Marc Prescott, *Vivre comme des cochons* de John Arden, *Variations sur un temps* de David Ives, auquel se joint une création inspirée de *Joie* de Pol Pelletier et une autre sur la condition masculine à partir de textes d'auteurs divers, jusqu'à celle qui servira de matériel de base pour le prochain chapitre, *Code 99* de François Archambault.

---

<sup>66</sup> Flora Balzano. 1991. *Soigne ta chute*. Montréal : XYZ, 120 p.

<sup>67</sup> Georges Groulx. Comédien et membre actif des Compagnons de Saint-Laurent, célèbre troupe de théâtre au Québec, dirigée par le père Émile Legault, ayant fait leurs débuts au collège Saint-Laurent. Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa. 1976. *Le théâtre canadien-français*. Collections: Archives des lettres canadiennes, Tome V. Montréal: Fides, p. 817.

## CHAPITRE IV

### L'EXEMPLE DE *CODE 99* AU CÉGEP DE SAINT-LAURENT 2005-2006

La description du travail de metteur en scène me<sup>68</sup> paraît incomplète à moins d'y ajouter une dimension plus personnelle. Le chapitre qui suit offre une description de la pratique du metteur en scène au collégial en utilisant comme matériau l'aventure de *Code 99* de François Archambault que j'ai mis en scène au cégep de Saint-Laurent avec la troupe Prospépero en novembre 2005 et en avril 2006. Les étapes menant aux représentations de *Code 99* guident la description qui renvoie au questionnaire tout en le complétant. À chaque occasion favorable, je propose mes réponses en parallèle à celles de mes collègues, moins pour les comparer, que pour offrir un portrait plus large de notre pratique qu'esquisse déjà le questionnaire. Par ailleurs, le compte rendu de la démarche suivie pour *Code 99* respecte un ordre chronologique allant du choix de la pièce aux représentations d'automne. Quant aux représentations du printemps 2006, elles font l'objet d'une explication et d'une réflexion plus globales.

Avant de décrire les différentes étapes conduisant aux représentations de l'automne 2005, j'explique brièvement les circonstances entourant le choix de la pièce et dresse un portrait des participants de l'aventure.

---

<sup>68</sup> Exceptionnellement dans ce chapitre et pour mieux rendre compte du caractère personnel de cette expérience, les pronoms personnels au singulier seront employés.

#### 4.1 Le pourquoi de *Code 99*

Le choix des pièces de théâtre que je propose aux étudiants correspond à celui d'une majorité de mes collègues comme permettent de le constater leurs réponses au questionnaire. Des pièces québécoises sont régulièrement proposées aux étudiants par 14 metteurs en scène, bien que 11 d'entre eux n'excluent pas d'autres types de pièces. Dans mon cas, cette prédilection pour les pièces québécoises est davantage liée à certains critères personnels qu'au résultat d'une politique officielle. Elle reflète surtout, pour la plupart d'entre nous, la grande liberté dont nous jouissons quand vient le temps de choisir une pièce. La diversité des réponses au questionnaire témoigne aussi d'une grande diversité de critères personnels.

*Code 99* répond à quelques-uns des critères de base qui orientent généralement mes choix: c'est une pièce québécoise, contemporaine, aux échanges courts et cinglants, dont les jeunes personnages ont des préoccupations susceptibles de piquer la curiosité d'étudiants du collégial, ne serait-ce que par l'originalité de leur nom. De plus, le texte propose aussi des dialogues entre les personnages et un chœur dont le rôle, important et surtout dynamique, participe directement à l'action et devient ainsi plus amusant à jouer pour les étudiants. Enfin, le ratio de la distribution favorise légèrement les filles.

L'importance du chœur dans ma pratique théâtrale ne paraît guère partagée par les metteurs en scène qui ont répondu au questionnaire : 15 d'entre eux précisent qu'ils n'utilisent un chœur qu'au besoin, et 4 s'en abstiennent toujours. Ce faible intérêt m'étonne un peu. Je considère ce point particulièrement important dans ma pratique, car il oblige l'étudiant à se mettre au service d'un projet commun, d'autant que l'étudiant qui débute a tendance à vouloir se faire remarquer à tout prix, au détriment du plaisir de raconter une histoire.

## 4.2 Les comédiens de la troupe

Un examen de la liste des inscrits permet de constater que les étudiants proviennent exclusivement du secteur de la formation générale, comme le précisent les renseignements recueillis lors des inscriptions en début de session. Cette donnée n'étonnera aucun familier du milieu collégial. Contrairement aux étudiants du secteur général, ceux du secteur technique rencontrent des échéances scolaires très serrées, souvent accompagnées de stages aux horaires irréguliers, qui autorisent difficilement des aventures en marge des études.

En 2005-2006, les inscriptions comptent 63 étudiants provenant, par ordre d'importance, des programmes d'art dramatique et de cinéma. Plus de 30 étudiants se présentent à la première rencontre d'informations et, lors du premier atelier, j'en dénombre une quarantaine. À la première distribution des rôles, le 10 octobre, 34 étudiants se partagent 12 personnages, en plus de participer au chœur. Au moment des représentations, fin novembre, ils ne sont plus que 26 pour défendre le texte. Enfin, quand le processus s'enclenche pour les représentations d'avril, l'un d'entre eux se voit contraint de changer de cégep, en raison d'une modification à son profil d'études. Après les représentations de novembre, ils sont donc 25 étudiants dans la troupe, dont 9 inscrits au programme d'art dramatique; et pour avril, 13 sont retenus: 6 issus du programme d'art dramatique, 5 du programme d'arts et lettres et 2 qui abandonnent leurs études pendant la session hiver. De ce nombre, 11 en sont à leur première année d'études collégiales.

## 4.3 L'équipe technique

Au cégep de Saint-Laurent, l'équipe technique regroupe tous ceux, y compris les comédiens, qui participent aux tâches entourant et assurant la présentation de la pièce, exception faite de l'interprétation elle-même.

Depuis maintenant 14 ans, le service d'animation du collège de Saint-Laurent offre des ateliers de scénographie pour toutes les activités culturelles du cégep qui, outre l'enseignement de quelques règles de base, permettent de recruter des étudiants intéressés par cet aspect de la production théâtrale. L'objectif est double, d'abord bien sûr former minimalement les étudiants mais aussi assurer un recrutement plus efficace de l'équipe de production. Or, malgré tout et même soutenue par un professionnel enthousiaste qui accompagne et nourrit les étudiants, la scénographie repose trop souvent sur les épaules d'un seul élève qui travaille d'arrache-pied à la réalisation du projet élaboré à l'étape de la conception. C'est pourquoi il devient nécessaire d'amener tous les étudiants à participer aux différentes étapes du montage. L'équipe technique bénéficie, elle aussi, de l'encadrement d'un professionnel. La troupe Prospépero de Saint-Laurent s'appuie donc, outre le metteur en scène, sur deux professionnels (scénographie et technique). Cet encadrement ne dépasse pas plus d'une soixantaine d'heures par spécialiste, habituellement concentrées lors de la dernière semaine, à l'occasion du montage.

Telles sont les circonstances menant aux représentations de *Code 99*. Avant d'entreprendre la description du travail de metteur en scène au cégep de Saint-Laurent en 2005-2006, et à l'instar de ceux qui ont répondu au questionnaire, je présente un portrait sommaire des caractéristiques professionnelles qui orientent mon travail de metteur en scène au collégial.

#### 4.4 Le statut professionnel de l'auteur du mémoire en 2005-2006

En 2005-2006, au moment de l'enquête, j'ai une dizaine d'années d'expérience de plus que la moyenne des metteurs en scène qui ont répondu au questionnaire et, contrairement à la majorité des répondants, je suis un employé du cégep de Saint-Laurent, en plus d'être engagé comme metteur en scène de la troupe. J'évolue principalement dans le milieu de l'éducation depuis une quinzaine d'années, ayant auparavant travaillé, de façon modeste, dans le milieu

professionnel, d'abord comme comédien, puis comme assistant à la mise en scène. En 1981, après l'obtention de mon diplôme en interprétation du cégep Lionel-Groulx, et tout comme la plupart de mes collègues, j'accepte le plus de contrats possible. Face à mes questionnements récurrents et à un malaise persistant dans l'exécution de mon travail de metteur en scène, j'entreprends les démarches qui conduiront à la rédaction du mémoire en 2001. En 2005-2006, pendant la réalisation de *Code 99*, je concilie difficilement l'observation de mon travail de metteur en scène et la tâche elle-même: un constat que je peux maintenant observer avec le recul, surtout qu'en 2007-2008, j'ai repris la direction de la troupe de théâtre du cégep de Saint-Laurent.

#### 4.5 Les préparatifs

##### 4.5.1 Le choix de la pièce

Dès avril 2005, le choix de la pièce est fait. Ce sera *Code 99* de François Archambault. J'ai assisté à une représentation de la création, en avril 1999, joué par les finissants du Conservatoire d'art dramatique de Montréal, production reprise en janvier 2000 à la salle Fred-Barry. La distribution comprend alors trois comédiens qui ont autrefois fait partie de la troupe du cégep Saint-Laurent. Je sors de la représentation intéressé par l'utilisation inhabituelle du chœur, l'ironie du propos et je suis aussi très séduit par les personnages à la fois jeunes et crédibles, bien que tous extravagants chacun à leur manière. Seule l'importante partition musicale freine mon désir de l'offrir aux étudiants de la troupe du cégep.

Il est rare que je décide près d'un an à l'avance de ce que la troupe présentera. Je ne choisis plus les pièces comme je l'ai fait durant mes premières années. Le *modus operandi* des dernières années s'appuie généralement sur le besoin de rencontrer les membres de la troupe avant de procéder au choix de la pièce. Il arrive certes que le texte soit choisi quelques semaines avant la rentrée scolaire. Mais ce sont des projets exceptionnels qui bousculent le

fonctionnement régulier de la troupe. Dans le cas présent, des échéances liées à mon mémoire de maîtrise entraînent ce choix précoce.

Les premières années, seul le désir de travailler une pièce s'imposait sans autre impératif. Jusqu'en 1996, le désir de monter telle ou telle pièce dominait toute considération. C'était la belle assurance des premières aventures, quand le manque d'expérience empêchait encore d'entrevoir toutes les conséquences d'un choix. En parcourant la liste des œuvres présentées à Saint-Laurent, je constate que la plupart ont été choisies avant une première rencontre avec le groupe. Il m'arrivait fréquemment de m'enflammer pour une pièce sans trop me préoccuper des contraintes propres au milieu collégial, aiguillonné surtout par les expériences à proposer. Je m'interrogeais spontanément sur la proposition théâtrale à présenter aux étudiants: comment déjouer les difficultés d'un texte? Quel défi leur proposer pour le jouer ? Dans le cas de *Code 99*, j'étais loin de pareilles préoccupations.

#### 4.5.2 Les droits d'auteur

Chaque année, la troupe Prospépero du cégep de Saint-Laurent s'est toujours fait un point d'honneur de contacter les personnes concernées afin de leur remettre les montants dus à titre de droits d'auteur. Et depuis 2002, la SOQAD<sup>69</sup> facilite l'obtention et le paiement de ces droits au Québec et à l'étranger, même si aucune entente officielle n'a encore été conclue à ce jour entre les institutions collégiales et cet organisme.

Dès le retour des vacances scolaires, au début du mois d'août 2005, les démarches sont entreprises pour obtenir l'autorisation de jouer la pièce auprès des agents et payer les droits exigés. Lors de la première conversation, l'agent de l'auteur ne tient pas compte du milieu collégial et les négociations serrées ne se font pas sans heurts. L'agent émet une foule d'objections, en soulève bientôt d'autres, et va jusqu'à s'informer de mes compétences. Il

---

<sup>69</sup> Société québécoise des auteurs dramatiques.

n'insiste toutefois pas sur ce point et, après quelques discussions, il se décide à collaborer. Je peux notamment compter sur les partitions musicales de *Code 99*. Nous convenons rapidement de payer le compositeur en sus du dramaturge, mais les droits sont accordés à condition de respecter l'intégralité du texte et des chansons. Or, il n'est pas question de faire une représentation de près de trois heures. Même les professionnels de la scène évitent ce format. Et dans le milieu collégial, ce n'est souhaitable ni pour le metteur en scène ni surtout pour les étudiants, compte tenu de la somme de travail ainsi exigée. Les trois heures de l'œuvre intégrale doublent en effet la durée maximale courante de presque tous les spectacles antérieurs de la troupe Prospépero. À cela s'ajoute une partition musicale non seulement importante, mais obligatoire, comme le souligne une note intimidante inscrite sous la liste des personnages dans l'édition publiée chez Dramaturges Éditeurs. De plus, quelques monologues assez costauds se révèlent d'une difficulté non négligeable, d'autant que je cherche d'ordinaire à les éviter. Toutes ces difficultés tempèrent dès lors mon enthousiasme.

#### 4.5.3 Solutions d'adaptation au contexte collégial

Néanmoins des solutions s'échafaudent pour aplanir les difficultés. La première à s'imposer est de diviser la représentation du texte intégral en deux temps. À l'automne, la première partie connaîtra une lecture publique avec une invitation à voir la suite lors de la production d'hiver. De plus, j'envisage une version parlée des chansons, rythmée et soutenue par la version enregistrée de la musique originale. Pour la représentation d'hiver, je souhaite offrir des chansons dans une forme proche de la version originale en incluant des musiciens sur scène. Or, ces solutions ne me rassurent pas tout à fait, et pour cause: au moment du choix de la pièce, je ne dispose d'aucun musicien ou répétiteur pour encadrer la mise en forme des chansons. Et parmi mes étudiants, une seule a déjà suivi des cours de chant. Malgré tout, la production de *Code 99* s'enclenche.

Lorsque je considère l'ampleur du défi et toutes les incertitudes au moment du choix de la pièce, je m'accorde une bonne dose d'audace et de naïveté. Pourtant, cette attitude n'a rien

d'exceptionnel, elle m'apparaît, sinon nécessaire, du moins tout à fait normale. Je dois faire confiance aux élèves, même si je ne connais ni leurs forces et faiblesses, ni comment le groupe qu'ils formeront évoluera. Cette particularité propre au théâtre collégial constitue une appréciable source d'inspiration. Je constate qu'aucun metteur en scène du milieu collégial ne mentionne cette préoccupation, qui me paraît pourtant incontournable, à la question #59 de l'enquête. Peut-être les metteurs en scène la considèrent-ils trop évidente pour y faire la moindre allusion?

#### 4.5.4 Première rencontre

Durant la semaine d'accueil, comme à chaque année dans les jours qui suivent la rentrée scolaire, le service d'animation du collège donne le coup d'envoi aux activités parascolaires par la mise en place d'un kiosque d'informations, lieu principal des inscriptions aux différentes activités offertes. Ce moment représente le meilleur outil de recrutement des étudiants intéressés au théâtre parascolaire. Lorsque l'occasion se présente, comme ce fut le cas en 2005-2006 avec *Code 99*, des informations sont données aux élèves sur la pièce à monter et les représentations prévues. Je complète souvent le recrutement par des visites dans les cours de théâtre complémentaires offerts au cégep. De plus, le fait d'être un employé du collège me permet de rencontrer des anciens de la troupe ou d'être présenté pour répondre à des étudiants intéressés par le théâtre. Je peux ainsi me faire une idée déjà précise de ceux qui se présenteront aux rencontres de la troupe.

Le 11 septembre 2005, une visite au secrétariat du service d'animation me renseigne sur la soixantaine d'étudiants inscrits. Le nombre, en apparence énorme, paraît moins impressionnant pour celui qui sait que seule la moitié des élèves inscrits se présente d'ordinaire à la première rencontre, et qu'il n'est pas rare d'en voir une bonne demi-douzaine abandonner en cours de route. Je suis surtout soulagé alors de constater que 17 gars se retrouvent sur la liste, car leur recrutement demeure toujours plus difficile. Il n'en reste d'ailleurs qu'une douzaine lors de la rencontre d'informations, dont 2 qui viennent uniquement pour travailler au sein de l'équipe technique.

Lors de cette toute première rencontre, j'interviens le moins possible, afin de susciter le maximum de questions et d'échanges sur le projet à venir. C'est souvent à ce moment que je remarque quelques jeunes, au profil intéressant, qui pourraient éventuellement assumer le très délicat poste d'assistant metteur en scène. Malheureusement, cette année-là, aucun volontaire ou candidat potentiel ne se démarque. L'intérêt des élèves se concentre avant tout sur le jeu.

#### 4.6 Le fonctionnement de la troupe et les premiers ateliers

La première semaine d'activités, celle du 26 septembre, comprend exceptionnellement trois ateliers. Il s'agit de compenser pour un début de session tardif, causé par une série d'assemblées générales des étudiants et de circonstances personnelles exceptionnelles. En temps normal, les ateliers auraient dû commencer une semaine plus tôt : ce retard m'oblige à accélérer le rythme du travail. D'après mon journal de bord, ma principale inquiétude réside dans la nécessité pressante de « casser la glace » entre eux, de les faire bouger, sans perdre de vue qu'il faut aussi déterminer des priorités en commençant par réviser le calendrier de la troupe.

Près d'une quarantaine d'étudiants se présentent à la première rencontre. C'est un peu plus que d'habitude. À part un étudiant qui tranche par son assurance, personne ne se détache vraiment du lot. Une partie des élèves cherche visiblement à tuer le temps. Leur indifférence et leur manque d'attention apparaissent à cet égard fort révélateurs, comme le réflexe de se retrouver en groupes de trois ou quatre amis, afin d'avoir du « fun ».

Dans mon compte rendu sur l'atelier, il est question d'un grand nombre d'exercices très variés, dont plusieurs accompagnés de musique incluant un réchauffement. Depuis quelques années, le réchauffement est axé sur la concentration plutôt que sur l'échauffement physique. Par exemple, cet exercice de réchauffement où les étudiants sont invités à exécuter toutes sortes de marches durant lesquelles ils essaient de reproduire les images ou les sensations qui

leur viennent à l'esprit. On leur demande entre autres de « faire comme » s'ils marchaient sur une plage, sur la glace, etc. Évidemment, il ne s'agit pas de vérifier la justesse des sensations reproduites ni les qualités esthétiques du mouvement, mais d'observer leur disponibilité à exécuter des consignes et leur facilité à atteindre un état de jeu. Des chansons en canon sont aussi proposées comme exercice. À propos de ce premier atelier, je consigne dans mes notes que, pour « casser la glace », tous les exercices, à l'exception d'un seul, ont été exécutés en groupe.

Au début des ateliers, je préfère rassurer les étudiants, plutôt que de les mettre au défi, afin de leur permettre de s'acclimater. J'ai constaté avec le temps et l'expérience que les exercices de groupe permettent à chaque participant de mieux s'intégrer à la troupe et de stimuler leur confiance en soi. Malgré tout, je conclus ce premier atelier par un exercice individuel non prévu. Je sens une certaine impatience chez quelques-uns qui trahit selon moi un besoin d'émulation. Les exercices de groupe ne leur permettent pas de s'exprimer autant qu'ils le souhaiteraient. Ces candidats impatientes semblent de bons candidats et, avant que leur enthousiasme ne fléchisse trop, je propose l'exercice d'imiter un proche au téléphone. Cet ajustement sert non seulement à éviter un relâchement possible, mais il me permet aussi d'identifier les casse-cou, les audacieux et aussi d'observer comment les autres membres du groupe réagissent à ces derniers : paraissent-ils stimulés ou abattus? Je retiens la performance d'un étudiant, à la fois intelligente et subtile. Je suis encouragé puisque le groupe semble inspiré et non paralysé par cette performance. Pour l'avoir questionné durant la session, je sais que cet élève possède une aisance acquise grâce à de l'improvisation pratiquée au secondaire. Cet important premier atelier se termine donc sur une note stimulante. Par contre, aucun chanteur, même probable, ne s'est manifesté.

Les premiers ateliers, conçus de façon à tenir compte du nombre de participants, cherchent à impliquer le maximum d'inscrits. Je dose au mieux le degré de difficulté des exercices pour stimuler les plus forts sans décourager les plus faibles. Si je ne peux toujours épargner ces derniers, je cherche néanmoins à aplanir les malaises que peuvent causer certaines exigences, sans toutefois les contourner. Je m'abstiens ainsi d'identifier ou

d'expliquer un problème rencontré par l'étudiant, pour lui permettre, par l'entremise des exercices ou du travail d'interprétation, de le vivre et de le ressentir. Cette façon de fonctionner se révèle beaucoup plus efficace que bien des explications.

#### 4.6.1 Début du travail sur les représentations d'automne

Alors que la plupart des répondants au questionnaire signent une mise en scène par année, j'ai le mandat chaque année d'encadrer deux productions. Avec *Code 99*, le fait de diviser le texte en deux, en plus de préparer et d'intégrer le volet musical, m'oblige à diminuer considérablement le temps consacré aux ateliers. J'entreprends les premiers essais de lecture du texte à la quatrième rencontre, c'est-à-dire dès la deuxième semaine des ateliers, ce qui laisse sept semaines pour préparer la première moitié de l'œuvre, laps de temps au terme duquel la distribution des représentations d'avril sera établie.

#### 4.6.2 Première réunion de production

L'échéancier de l'équipe technique varie d'une année à l'autre. Pour *Code 99*, je choisis d'intervenir très tôt et propose rapidement un concept scénographique sur lequel elle peut travailler dès le 7 octobre. C'est la date de la première réunion de production où sont exposées à la fois l'analyse et la vision de la pièce. J'ai beaucoup insisté dès les premières rencontres sur l'importance pour tous de participer aux différentes étapes et de s'impliquer dans les différentes équipes de production. C'est toujours plus encourageant pour les participants de se retrouver nombreux pour exécuter les tâches, particulièrement lors des premières rencontres de production. Une autre façon de les impliquer, c'est de ne proposer que des pistes, rien de précis, afin qu'ils puissent en arriver à formuler des propositions, des suggestions qui, tout en respectant la vision proposée, proviennent d'eux pour l'essentiel. À cette occasion, en plus des 4 membres de l'équipe technique, 4 comédiens participent aux échanges et discussions.

Pour *Code 99*, une étudiante, responsable de la scénographie, travaille aussi à la conception des décors et des accessoires, exécute le montage de la scénographie et des éclairages dont elle assure la manipulation. Même s'il n'est pas rare de voir ceux qui s'impliquent être des touche-à-tout, le cas de cette étudiante se révèle ici exceptionnel. Normalement, un responsable-étudiant ne se retrouve pas dans autant d'équipes à la fois. Le questionnaire ne permet pas de savoir à quel point ce problème se présente dans les autres collèges; par contre, les réponses de la question #27 soulignent que dans quatre cas, les metteurs en scène ne prennent pas de chances et rendent la participation à l'équipe technique obligatoire. 8 autres cégeps utilisent d'ailleurs une équipe technique indépendante.

#### 4.6.3 Premières remises en question

À ce moment de la production, mes notes révèlent une lassitude importante. Je peine à motiver les étudiants à en juger par ces remarques consignées: «...l'enthousiasme quant aux répétitions est au plus bas»,... je reçois beaucoup de demandes du genre : À quelle heure on finit?», «...faut que je parte à telle heure!», «Ça vole pas haut!».

Le 14 novembre, je tente de corriger la situation en intervenant directement pendant l'enchaînement, soit en réclamant une meilleure projection vocale, soit en suggérant des émotions, soit en déplaçant les étudiants ou encore en installant des obstacles entre eux. Bref, tout pour créer des conditions de jeu qui transforment à leur insu leur façon de communiquer. Dans mes notes du 15 novembre, j'écris que l'intervention semble avoir été payante. Les étudiants repèrent des incohérences et suggèrent des solutions avec enthousiasme. Mais est-ce vraiment la conséquence de mon intervention ou la pression de l'échéance des représentations?

Le 18 novembre, c'est le montage partiel du décor puisque la salle des représentations sert également de salle de cours et que nous ne pourrions nous y installer complètement que pour la générale du jeudi 24 novembre.

#### 4.7 Représentations de la première partie de *Code 99* en lecture publique au studio Georges-Groulx à l'automne 2005

La semaine précédant les représentations, deux étudiants ne se présentent pas à des rencontres importantes. Le déroulement de l'enregistrement des effets d'éclairage s'avère laborieux, le manipulateur en étant à sa première expérience. Malgré ces irritants, et après une générale qui manque singulièrement d'âme, les étudiants se débrouillent très bien durant les représentations. Ils réussissent, sans doute stimulés par les spectateurs, à bien raconter une histoire. Le directeur musical assiste à la générale. Pendant la représentation du vendredi, une des comédiennes souffre d'un malaise et s'éclipse discrètement dès que sa présence n'est plus requise. Elle a eu un étourdissement et s'est sentie faible. J'avoue avoir été surpris, car elle semblait bien supporter le stress des représentations. J'oublie souvent à quel point le fait de jouer devant public est important pour ces jeunes, à quel point la présentation de leurs efforts est une source à la fois de fierté et de crainte. Ils deviennent, tout à coup, très vulnérables.

##### 4.7.1 Sur la pertinence des auditions pour les représentations de *Code 99* à l'hiver 2006

Pour la première fois depuis que je m'occupe de la troupe, je propose une forme d'audition en vue des représentations de la deuxième partie de *Code 99*. Elle me semble justifiée à cause des exigences musicales de la pièce. Il faut que le responsable de la section chantée puisse entendre les étudiants pour vérifier leur culture musicale, ce qui permet également de mieux évaluer nos objectifs et la façon de les atteindre. Un test de voix est donc institué avant l'établissement de la distribution. Dans mon esprit, cette épreuve ne doit servir qu'à départager des talents égaux, auquel cas la valeur de l'acteur l'emportera sur celle du

chanteur. En somme, entre la capacité de chanter et celle de jouer, c'est le jeu qui déterminera l'attribution d'un rôle.

Cette expérience confirme ce que je sais déjà. Nous avons appelé l'exercice «test de voix» plutôt que «audition», espérant ainsi calmer les participants. Or, la manœuvre s'avère inutile, car tous angoissent et considèrent l'épreuve comme une audition. Inutile aussi parce qu'une fois les tests complétés, je retiens ceux que, bien avant l'épreuve, j'avais d'ores et déjà pressentis. J'agis ici comme un metteur en scène qui compose une distribution satisfaisant des impératifs esthétiques, généralement associé au milieu professionnel, plutôt que de tenir compte des contraintes liées à un spectacle théâtral avec des cégépiens.

Comme souvent lorsque vient le moment de la distribution chez les garçons, le choix est inexistant. La pièce offre 5 rôles masculins et, après les représentations du mois de novembre, la troupe ne compte plus que 5 gars. Il en va autrement chez les filles : pour les 19 restantes, il n'y a que 8 rôles. Or, la formule des auditions, en plus de mettre les nerfs à vif, n'empêche pas les choix douteux et ne garantit en rien une sélection sans faille.

Sans auditions, l'efficacité d'un mode de fonctionnement ouvert à tous pose problème. Pour satisfaire le nombre important de participants, il faut nécessairement passer moins de temps avec chacun. Cette difficulté se trouve partiellement comblée par des exercices en groupe qui n'atteignent jamais l'efficacité d'exercices à deux ou à trois comédiens. En dépit des bienfaits d'un effort commun et soutenu, une haute exigence devient difficile à obtenir d'un large groupe. Faut-il s'interroger sur le mandat reçu par le metteur en scène des institutions d'enseignement, en l'occurrence le cégep de Saint-Laurent, qui imposent le plus grand nombre possible d'étudiants dans une activité théâtrale assurant des représentations à chaque session? Il se présente bien évidemment des élèves aux habiletés et aux attentes fort différentes, parfois irréconciliables avec la possibilité d'offrir un spectacle de qualité satisfaisante. Les larges groupes de départ assurent en théorie des possibilités de qualité intéressantes, mais ils sont parfois éprouvants à gérer en cours de processus, particulièrement lorsque la distribution de la production finale se réduit à une douzaine d'acteurs ou moins.

#### 4.7.2 Observations sur le travail de mise en scène de la deuxième partie de Code 99 à l'hiver 2006

Mon journal de bord fait état de préoccupations à propos du moral des troupes, de l'aspect musical, du manque de temps combiné aux absences et aux retards des étudiants, souvent causés par un agenda surchargé. Autant de facteurs mentionnés par mes collègues comme des obstacles au bon fonctionnement de la troupe, ce dont témoignent leurs réponses à la question #58.

Je constate aussi que le point névralgique semble être que les étapes ne sont pas échelonnées sur une très longue période de temps. À titre d'exemple, la mise en place, commencée le 30 janvier, après seulement deux lectures de table. Toutes les tâches de production sont distribuées lors de la première rencontre en janvier. Les autres échéances sont tout aussi rapprochées avec dans l'ordre un enchaînement le 6 février, et le texte su par cœur le 27 février. Sans oublier les deux assemblées générales convoquées par l'association étudiante du cégep en février qui viennent raccourcir encore davantage le processus.

Au mois de mars devant un manque d'implication, je cherche à déclencher plus de ferveur en leur parlant de curiosité, de recherche, de danger. Par cette intervention assez périlleuse, j'essaie d'encourager les élèves à se dépasser et non à leur faire la morale. L'accent mis sur l'encouragement est d'ailleurs partagé par quelques-uns de mes collègues d'après les réponses aux questions #60 et #62.

L'enchaînement du 27 février provoque des réactions désagréables bien que légitimes. Le caractère indiscipliné de l'enchaînement m'avait échappé et je suis blessé dans mon orgueil puisque cette constatation vient du directeur musical, et non de moi. Parmi ses observations, des questions comme: «Comment fais-tu? Est-ce normal de travailler dans de telles conditions?» Je comprends son étonnement, et cet aspect de ma pratique m'interpelle très souvent. Oui, j'aimerais bien imposer ma loi d'un simple regard ou entrer dans la salle de

répétition et provoquer un immédiat et respectueux silence. Mais est-ce clairement ce genre de respect que je souhaite? Et dois-je me battre pour l'obtenir? Je crois mériter le respect dans la mesure où je suis fidèle à mes objectifs. Dans mon cas, je veux partager une curiosité, une inquiétude, un sentiment et trouver le moyen de le communiquer par le théâtre. Voilà ce qui guide mon comportement en répétition, et cela ne rime guère avec la discipline militaire. Ne faut-il pas simplement partager des objectifs et l'espoir de les atteindre? Ce but commun détermine alors les conditions pour y parvenir. Il me paraît illusoire d'imposer autrement une discipline. Or, avec *Code 99*, le contrôle du groupe s'est révélé plus ardu qu'à l'accoutumée.

En effet, je réalise aujourd'hui à quel point j'étais en mode survie pendant l'aventure de *Code 99*. Que ce soit en répétitions ou devant l'échéancier des représentations, j'étais stressé, tendu, préoccupé de façon inhabituelle. De retour à la direction de la troupe en 2007-2008, je me sentais beaucoup mieux, dans un état plus serein. Pourquoi? Certes, l'auto-observation s'est avérée un facteur aggravant. Car non seulement devais-je m'étudier, mais mon statut d'étudiant en maîtrise me contraignait plus ou moins consciemment à ce que chaque geste que je posais se révèle obligatoirement irréprochable. Pression inhabituelle, malsaine et irréaliste qui brimait le travail à faire au profit de l'image que je cherchais à en donner. Cette préoccupation est devenue un objectif et m'a empêché d'avoir le recul nécessaire pour bien encadrer le groupe.

#### 4.7.3 Exemples spécifiques de difficultés rencontrées pendant le travail de préparation de *Code 99*

Revenons d'abord sur la taille du groupe. Dans mes notes de septembre 2005, j'indique la présence de 33 étudiants lors du deuxième atelier et, malgré les conséquences qu'entraîne une telle cohorte, j'exprime une réelle satisfaction. Je suis probablement stimulé par le défi que représente l'animation d'un groupe aussi nombreux et rassuré de voir notre pratique justifiée par le nombre de participants. La popularité de la pratique théâtrale me préoccupe en effet depuis quelques années, alors qu'elle était totalement absente de mes pensées en début

de carrière. Elle n'est d'ailleurs jamais mentionnée, ni de près ni de loin, dans les réponses au questionnaire. Au mieux, à la question #58, à propos des obstacles rencontrés par le metteur en scène au collégial, certains répondants soulignent-ils la contrainte des gros groupes et la difficulté de bâtir un horaire pour plus de 20 étudiants. Encore s'agit-il d'obstacles relevés par seulement trois metteurs en scène.

Parmi les difficultés plus spécifiques et représentatives des aventures théâtrales au collégial, je dois tenir compte d'un cas très particulier à l'occasion des représentations d'automne de *Code 99*. Il s'agit d'une femme de 33 ans dont l'âge avancé pour une étudiante de cégep n'est pas la seule caractéristique distinctive. Ses questions marquent un certain retard intellectuel, qui ne l'empêche pas pour autant de fonctionner adéquatement au sein du groupe. Je m'adapte à elle comme à d'autres «cas problèmes» qui surviennent plus ou moins régulièrement, année après année. Cette fois-ci, comme à chaque occasion, les étudiants témoignent d'une patience et d'un sens civique remarquables et accomplissent des efforts d'adaptation pour ne pas exclure l'étudiante ou pour qu'elle ne se sente pas rejetée. Cette attitude permet à l'étudiante de faire partie de la troupe pour les représentations d'automne. Par contre, les nombreux exemples que me fournit son travail deviennent des arguments décisifs pour l'écarter de la production d'hiver. Or, comme il arrive fréquemment, je n'aurai pas besoin de les lui communiquer. Elle me devance en m'expliquant qu'elle a d'autres plans pour la prochaine session, ce qui l'empêche de prolonger sa participation.

Autre première dans ma façon de fonctionner, je demande aux étudiants de me remettre par écrit les réponses aux questions suivantes : «Quel rôle souhaitez-vous obtenir? Qu'est-ce qui motive votre participation?» À la lecture de leurs réponses, je ne m'étonne pas de les voir souhaiter obtenir un bon rôle, c'est-à-dire, selon leur point de vue, un rôle important. Par contre, la notion de défi revient dans plusieurs commentaires : sans être étonnant, cette recherche du dépassement me frappe. Elle souligne, en dépit de moments de relâchement, le souci de la plupart des étudiants de bien faire les choses, de s'impliquer réellement. Peut-être que le succès d'interventions plus directives de ma part sur la troupe trouve ici sa raison

d'être? Il semble clair que les élèves recherchent un encadrement quand ils comprennent qu'il est nécessaire à la réussite d'une entreprise qui leur tient à cœur.

Parmi d'autres aléas, les absences et retards répétés d'un étudiant de la troupe nuisent considérablement à l'évolution du travail. Quand c'est un gars, comme dans le présent cas, et que je n'ai pas de solution de rechange, je ne peux l'exclure. Malgré plusieurs avertissements et reproches, le problème persiste. Tout le monde endure: les étudiants, tout comme moi. Ce point suscite d'ailleurs beaucoup de commentaires dans le questionnaire et témoigne de son importance dans le travail de metteur en scène au collégial.

#### 4.8 L'après *Code 99*

D'après les notes que j'ai accumulées durant les répétitions, une inquiétude s'installe à propos de ce qui semble être un manque d'enthousiasme de la part des étudiants. Cette observation revient régulièrement dans mes écrits. Est-ce qu'elle découle d'une insécurité qui me serait propre? Quelle part de responsabilité est mienne dans cette lacune? Il n'est pas impossible que, préoccupé par les interrogations suscitées par mon projet de maîtrise, les représentations soient devenues plus importantes que le plaisir de la recherche. Toute l'expérience de *Code 99*, la façon même de mener à bien ce projet, semble être traversée par cette inquiétude, reflet d'une incapacité à cibler clairement ma recherche.

Je crois comprendre aujourd'hui le malaise éprouvé pendant le travail menant aux représentations de *Code 99*. Cette constatation dépasse le choix et la qualité du texte. Le passage du temps me permet d'en dégager quelques explications. Notamment, qu'une expérience théâtrale devient stimulante pour moi quand je peux satisfaire mon besoin de comprendre un aspect de la mécanique théâtrale. Je dois pouvoir tester avec les étudiants de la troupe certaines idées ou impressions, mêmes vagues, et en partager les découvertes. Que ce soit par l'entremise de la forme théâtrale ou par celle de son contenu. Voilà ce qui me stimule et me motive autant sinon plus que l'étape finale des représentations. Or, avec *Code*

99, comme pendant la plupart des mises en scène des quatre dernières années, j'ai l'impression d'avoir été préoccupé à bien terminer la démarche, à mettre toute mon énergie sur les représentations. Par habitude, par paresse ou par confort, je crois avoir négligé mes questionnements et m'être éloigné de la curiosité provoquée par les tâtonnements du processus créateur. Pourtant, la qualité des représentations des dernières années ne semble pas avoir souffert, comme dans le cas de *Code 99*, de l'obsession du résultat final. En bref, j'ai perdu temps et effort à vouloir contrôler mes inquiétudes au lieu de chercher à rallumer ma passion. C'est ce manque de ferveur, difficile à mesurer et à traduire en mots, que j'ai pourtant bel et bien ressenti tout au long du processus de *Code 99*. Heureusement, les étudiants ne semblent pas en avoir souffert. Pour eux, mon comportement a paru d'autant plus normal que j'étais alors, comme c'est souvent le cas, leur premier metteur en scène. Ce facteur est d'ailleurs trompeur, car malgré mon inconfort, ce caractère imperceptible par les étudiants lui confère une légitimité et m'encourage à l'accepter. Tout semble baigner dans l'huile, pourtant le plaisir se révèle pour moi moins spontané, et la passion plus diffuse. Le plaisir de la recherche de l'expérience théâtrale partagé avec les étudiants et l'obsession du résultat final ont créé chez moi, au fil des ans, une ambivalence et un malaise qui ont été à l'origine de mon désir d'entreprendre cette recherche. Je peux prétendre à une meilleure connaissance de mon travail de metteur en scène au collégial grâce aux efforts employés à comprendre le malaise des dernières années.

## CONCLUSION

*L'art génère une joie de chercheur : ce qui implique une mise à l'épreuve.  
Une façon de se mesurer au sens, de refaire connaissance avec soi et le  
monde. Cette joie, je la ressens dès que je suis en état de recherche.  
(Gilbert Turp - La culture en soi)*

Notre mémoire a permis d'atteindre deux objectifs étroitement liés: le premier a présenté le plus large portrait à ce jour de la pratique théâtrale parascolaire du metteur en scène au cégep; le deuxième a tenté de cerner un malaise récurrent, de plus en plus indissociable de ce travail.

Dans un premier temps, nous avons désiré mieux connaître ce qui se faisait dans d'autres cégeps, dans quelles conditions et par qui. Mieux connaître aussi les objectifs et les motivations de chaque metteur en scène. Dans un deuxième temps, nous avons eu recours à notre expérience personnelle comme document de première main pour nous aider à décrire le malaise lié à la pratique de la mise en scène au collégial, source inspiratrice de toute la démarche. C'est pour contrer la subjectivité de cette relation que nous avons bâti un questionnaire qui lui assurait une assise plus large. Ce passage du subjectif à l'objectif, nous a paru le meilleur moyen de documenter le travail du metteur en scène. Cet effet miroir, ce renvoi d'informations en écho, du général au particulier, caractérise notre mémoire.

En d'autres mots, pour débusquer notre malaise qui se renouvelait depuis quatre ou cinq ans, nous avons entrepris la description de la pratique de la mise en scène au collégial afin de vérifier et d'enrichir nos observations par le truchement du questionnaire. Il faut avouer que les réponses recueillies, nous ont offert peu d'étonnantes découvertes. Elles mettaient en lumière tant d'approches théâtrales, de moyens utilisés et de conditions de travail disparates qu'une de nos grandes difficultés a justement été de tirer des conclusions précises de la somme des informations obtenues. La faute en incombe sans doute à notre souci de

réaliser l'enquête la plus exhaustive possible. Ce souci légitime devrait maintenant permettre aux futurs chercheurs d'explorer plus avant un terrain que nous avons balisé ici.

La description d'étapes, les réflexions ainsi que les exemples rapportés par l'auto-observation durant *Code 99* complètent le portrait esquissé grâce au questionnaire. C'est pourquoi dans chaque section, comme dans le questionnaire, nous avons privilégié le chemin emprunté par tous les metteurs en scène: l'élaboration d'un spectacle de théâtre et les étapes pour parvenir aux représentations. Ce cadre, très vaste en apparence, a assuré des points de convergence entre notre expérience et celles des autres metteurs en scène, et la possibilité de dégager certains traits communs ou divergents de la pratique dans son ensemble. Parmi ces traits communs deux retiennent notre attention.

D'abord, les préoccupations d'ordre psychologique et les observations d'ordre artistique se démarquent. Elles reviennent régulièrement même si elles sont présentées de plusieurs façons différentes chez les metteurs en scène ayant répondu au questionnaire. Ces deux catégories de réponses dominent ici toutes les autres. Une recherche ultérieure devrait tenter d'identifier les caractéristiques de ceux qui privilégient telle ou telle démarche. En outre, y a-t-il une catégorie précise de metteurs en scène qui soit préoccupée par une démarche plus que par une autre? Peut-on les cataloguer? Est-ce d'ailleurs une attitude consciente de la part de chaque metteur en scène? En ce qui nous concerne, nous avons réalisé que ces démarches se négocient selon les circonstances et selon les étapes de représentation d'une pièce. Nos ambitions artistiques se subordonnent souvent à des considérations plus élémentaires. Par exemple, le vocabulaire théâtral de base est parfois mal compris par certains étudiants. Dire à un étudiant qu'il «joue trop» au lieu de lui dire qu'«il en met trop», peut l'induire en erreur. Il risque de comprendre «jouer moins» ou «moins fort». Il faut une sensibilité particulière pour percevoir la possible méprise et un ajustement rapide pour ne pas trop nuire aux ambitions artistiques de départ. Le questionnaire ne permet pas de connaître la position de chaque metteur en scène à ce propos, comme sur plusieurs autres situations similaires. Seule une enquête plus poussée pourrait révéler comment les metteurs en scène vivent et règlent ces situations.

L'évolution du travail de metteur en scène au collégial nous paraît l'autre caractéristique importante mise en relief par les réponses au questionnaire. Les metteurs en scène suivent généralement la tendance du milieu professionnel dans des cégeps aux infrastructures de plus en plus sophistiquées. Notamment, des locaux de mieux en mieux équipés, des professionnels souvent fraîchement sortis des écoles, capables d'encadrer non seulement le jeu, mais aussi certains aspects techniques. Il est vrai que ce n'est pas la réalité de tous les metteurs en scène puisque certains d'entre eux se débrouillent à leur façon avec les moyens du bord, alors que des privilégiés, peuvent au contraire, tout planifier. Ce sont des disparités de ressources et non de qualité. Ceux qui disposent d'un environnement modeste font probablement du théâtre tout aussi valable qu'ailleurs et surtout tout aussi passionné que les privilégiés, si l'on s'en tient aux réponses des metteurs en scène. Cette évolution très technique, cette « professionnalisation » du travail du metteur en scène de théâtre au collégial a des conséquences positives et d'autres plus imprévisibles. Le théâtre étudiant doit pouvoir profiter, sans gêne, de tous les avantages techniques généralement mis à la disposition des professionnels dans la mesure où ils servent les caractéristiques de ce théâtre. Il peut atteindre un très haut niveau de qualité. Ce ne sera jamais du théâtre professionnel, peu importe l'encadrement ou les moyens techniques utilisés. Il est facile de l'oublier en toute bonne foi. Notre expérience en témoigne.

En effet, un subtil glissement de priorités s'est opéré en nous, négligeant les efforts de préparation pour tout canaliser sur les représentations. L'accent mis sur le produit fini, sur le résultat, s'est progressivement installé au fil des ans pour devenir ce qui nous apparaît comme une erreur de stratégie importante. Que ce soit par paresse ou par orgueil, ce changement a bel et bien eu lieu. De plus en plus confronté et inconfortable, nous avons cherché à comprendre pourquoi.

Notre besoin d'examiner le travail du metteur en scène, d'y réfléchir et de faire une pause ne vient pas du désir de documenter notre travail. Il prend sa source dans un malaise présent depuis quelques années. De nombreuses questions l'alimentent, toutes reçoivent des

réponses peu satisfaisantes. Est-ce un malaise d'ordre professionnel ou personnel? Est-il présent à toutes les étapes du travail? Incapables d'identifier clairement cet état, ni de le nommer, c'est lors de la période de rédaction sur l'expérience de *Code 99* que des liens se sont établis, que des questions se sont précisées et que certaines réponses ont spontanément surgi.

L'observation la plus troublante, dans les notes recueillies pendant le travail sur *Code 99*, concerne le manque d'enthousiasme chez les étudiants. Une réponse demeure possible, sans être tout à fait convaincante: notre propre manque d'enthousiasme en est peut-être la cause. L'incapacité d'expliquer la raison de cette absence d'enthousiasme des dernières années nous pousse à chercher davantage. Comme le fait de vieillir et une vie de famille plus riche et plus satisfaisante semblent responsables d'un fléchissement d'intérêt plus que la simple donnée de faire face à des étudiants différents de ceux des "belles années". De belles justifications, mais bien peu d'explications convaincantes.

En essayant de comprendre les inconforts de *Code 99* d'une façon plus impersonnelle, la perspective change. Au lieu de chercher à expliquer le «pourquoi» de notre comportement, nous avons déplacé le questionnement vers un «à quoi est dû» cet état de fait. Et la réponse a été: des objectifs mal ciblés. Le barrage saute, l'explication coule de source. C'est le travail de préparation, ou ce que l'on nomme communément les répétitions, qui conditionne de façon déterminante les représentations, et ce même si les représentations font incontestablement partie du plaisir de faire du théâtre. En appliquant ce raisonnement aux dernières années, cette constatation devient une révélation. Il nous faut revenir aux réflexes des premières années de travail du metteur en scène au cégep qui mettent l'accent sur un travail de préparation efficace, sur les nombreux essais, bref une préparation axée sur la recherche. De là naît l'enthousiasme. La surprise est aussi grande que simple la solution: trop d'années à accorder plus d'importance au résultat qu'à la préparation. Tout ce temps à subir un malaise qui est, tout à coup et enfin, démasqué. Une prise de conscience inattendue.

L'ampleur des recherches potentielles sur le travail détaillé et personnalisé du metteur en scène au collégial est sans équivoque. Dans notre pratique, aucun metteur en scène n'agit exactement de la même façon, mais plusieurs démarches se ressemblent. Ce qui explique le double regard offert dans ce travail, à la fois global avec le questionnaire, et spécifique par l'exemple de *Code 99* au cégep de Saint-Laurent. La synthèse, que constitue le portrait-type du travail de metteur en scène au collégial, fournit le premier instantané sur l'ensemble de son travail. La plupart des caractéristiques relevées dans le portrait-type, pourraient servir à une éventuelle fiche de description d'emploi pour l'engagement d'un metteur en scène au cégep. Nous y retrouvons la plupart des tâches qui nous sont dévolues. Cette description nous est familière et ne s'écarte guère de nos propres conditions. Seuls les détails plus personnels, notamment en ce qui a trait à l'âge et le fait que nous ayons un autre emploi au cégep, nous distingue de ce portrait.

Le travail du metteur en scène au cégep dans la pratique théâtrale parascolaire québécoise nous paraît mieux délimité maintenant. De plus, notre mémoire nous aura permis de renouer avec le plaisir et l'importance que procure la recherche dans le travail du metteur en scène. Souhaitons que cette meilleure connaissance encourage à forger les outils pour enrichir notre pratique qu'ils soient théoriques ou pratiques. Selon nous, une piste à explorer passe par l'examen de la perception des étudiants qui participent à l'aventure théâtrale au collégial afin de connaître à la fois leurs attentes et leurs compréhensions du travail accompli par le metteur en scène.

Nous sommes conscient d'avoir présenté non pas des pistes détaillées, mais une base sur laquelle d'autres chercheurs pourront soulever d'autres questions. En somme, ce mémoire permet surtout de reconnaître et de confirmer le travail particulier et l'existence singulière du metteur en scène au collégial.

## APPENDICE A

### CÉGEPS CONTACTÉS ET LES RÉSULTATS

	Cégeps contactés				Cégeps contactés	
1	Abitibi-Témiscamingue	N/A		26	Matane	N/A
2	Ahuntsic	SR		27	Merici	SR
3	Alma	O		28	Montmorency	O
4	André-Laurendeau	O		29	Marie-Victorin	O
5	André-Grasset	O		30	L'Outaouais	O
6	Baie-Comeau	N/A		31	Rimouski	O
7	Beauce-Appalache	O		32	Rivière-du-Loup	O
8	Bois-de-Boulogne	SR		33	Rosemont	O
9	Centre Collégial Mont-Laurier	O		34	Séminaire de Sherbrooke	N/A
10	Chicoutimi	O		35	Sept-Îles	O
11	Drummondville	N/A		36	Shawinigan	O
12	Édouard-Montpetit	O		37	Sherbrooke	O
13	François-Xavier Garneau	SR		38	Sainte-Foy	X
14	Gaspésie et des Îles	N/A		39	Sorel-Tracy	SR
15	Gérald-Godin	SR		40	Saint-Hyacinthe	N/A
16	Granby/Haute-Yamaska	SR		41	Saint-Jean sur Richelieu	N/A
17	Jean-de-Brébeuf	SR		42	Saint-Jérôme	SR
18	Jonquière	SR		43	Saint-Félicien	O
19	Laflèche	SR		44	Thetford	SR
20	La Pocatière	SR		45	Trois-Rivières	O
21	Lanaudière à l'Assomption	SR		46	Vieux-Montréal	O
22	Lévis-Lauzon	O		47	Valleyfield	N/A
23	Limoilou 2 m.e.s.*	O		48	Victoriaville	O
24	Lionel-Groulx	O				
25	Maisonneuve	O				

N/A : Sans activité théâtrale parascolaire ou sans metteur en scène en 2006

SR : Sans réponse, mais contacté

O : Réponse du metteur en scène au questionnaire

X : Refus de collaborer par manque de temps

\*Au cégep de Limoilou, deux metteurs en scène ont répondu au questionnaire.

## APPENDICE B

### LES RÉPONSES À LA QUESTION # 45

Puisque vous êtes dans une activité libre, parascolaire, comment réagissez-vous aux retards et aux absences? Qu'est ce que vous faites ou dites aux participants ?

Nous avons reproduit toutes les réponses à cette question même si certaines devenaient répétitives. Elles sont telles que nous les avons reçues et n'ont subi aucune transformation à l'exception de certaines fautes typographiques évidentes, sans plus.

Répondant 1

*« Je prends une grande respiration (!) et essaie de leur transmettre l'importance de la rigueur et de la discipline, intrinsèque à la réussite de l'expérience théâtrale dans laquelle ils et elles se sont engagé(e)s. »*

Répondant 2

*« Deux absences, le comédien est en dehors du spectacle (cette règle est dite au début des ateliers). »*

Répondant 3

*« Rencontre personnalisée en loge, le principe sur le travail d'équipe, système de deux avertissements sous peine d'expulsion, principe de motivation d'absence et ensuite un retour sur la situation en troupe. »*

Répondant 4

*« Avertissements menant à l'exclusion de la troupe. »*

Répondant 5

*« Je prends en note les retards et les absences, 3 retards ou absence et j'ai une discussion avec l'élève, avec 3 absences, je suis en droit de retirer l'élève du spectacle. »*

Répondant 6

*« Un peu intransigeants. Ils se sont volontairement inscrits, je mets les règles claires dès le début par respect pour les camarades de travail. »*

Répondant 7

*« J'exige une certaine rigueur. Mais il faut tout de même composer avec les horaires de tout le monde! Toutefois, s'il y a trop de laisser-aller, la troupe a droit à un petit ! « speech », question de rappeler dans quoi ils se sont engagés et ce que ça implique! »*

Répondant 8

*« J'insiste sur la responsabilité qu'a le participant par rapport au groupe. Une personne qui s'absente trop souvent se voit menacée de perdre son rôle. »*

Répondant 9

*« La ponctualité est très importante. La règle est la même que pour certains cours : 3 absences et c'est le renvoi de la troupe. 3 retards= 1 absence. »*

Répondant 10

*« Mal! Je leur donne dès le début de l'année le calendrier des activités et ils sont invités à considérer leur inscription comme un engagement à être présent. En cas d'absence, ils doivent m'aviser d'avance afin que je puisse planifier la rencontre en conséquence. Leur fiabilité est un facteur important de distribution des rôles du spectacle final et ils le savent. »*

Répondant 11

*-Sans réponse-*

Répondant 12

*« Le respect dû aux autres- Le plaisir du jeu est lié à la rigueur- Maintenir des exigences élevées. »*

Répondant 13

*« Je préfère leur faire comprendre le poids inutile que fait peser leur laxisme sur la production. Si je ne suis pas averti d'une absence à 17h00 le jour de la rencontre, je me pointe au cégep et annule carrément la répétition prévue. Après deux récidives du même participant, expulsion suggérée. »*

Répondant 14

*« Absences : il y a trois conséquences proposées par les étudiants. Après c'est dehors. »*

Répondant 15

*« Ils ont droit à 1 retard et 1 absence par session, ils connaissent la règle dès le départ. »*

Répondant 16

*« Ils ne sont pas tolérés! Les absences et les retards annoncés d'avance sont OK sinon... out! »*

Répondant 17

*« Réaction immédiate et claire. »*

Répondant 18

*« Je demande une attitude responsable et organisée, c'est-à-dire avertir et se mettre au courant de ce qui s'est passé. J'essaie d'être très claire sur les exigences du travail en groupe et en théâtre et ensuite, tout en acceptant certains aléas de la vie et certaines difficultés d'horaire, ils doivent être à l'heure et là - sinon m'en avertir d'avance. »*

Répondant 19

*« Pas de problème vraiment à ce niveau. Mais si tu viens pas t'appelles! Quand ça arrive, je le lui fait clairement sentir! »*

Répondant 20

*« Avec des règles claires. Je ne peux pas les mettre dehors. J'en parle, mais suis confronté à une réalité. »*

Répondant 21

*« Je leur parle d'engagement, leur demande de prévenir, me sers de l'humour pour souligner devant tout le monde le manque de rigueur. »*

Répondant 22

*« Je parle du respect des autres et je donne l'image des rameurs dans un même bateau qui se doivent de travailler également pour traverser leur lac, sinon ils vont tout croche et les autres doivent travailler plus fort à la place des absents!(ça fonctionne très bien!). »*

Répondant 23

*« Les participants savent qu'ils ne peuvent s'absenter sans raison majeure et surtout sans m'en avoir avisé au préalable. Les retards sont soumis aux mêmes règles. Un premier retard (ou absence) conduit à une discussion avec le participant pour lui rappeler les conditions de l'activité et qu'un second retard (ou absence) conduira à son expulsion. »*

Répondant 24

*« Je souligne le caractère essentiel de l'équipe, du progrès qu'elle réalise et donc, l'absence devient peu à peu une voie d'évitement et brise le lien de confiance qui se doit dans une pratique artistique comme le théâtre. »*

Répondant 25

*« J'essaie le plus possible de conscientiser les gens au fait qu'ils se sont inscrits pour vivre une expérience théâtrale et que j'essaie de leur faire vivre ce qui se rapproche le plus d'une production professionnelle. C'est donc à eux de prendre leur choix au sérieux. »*

APPENDICE C

LISTE DES PIÈCES DE THÉÂTRE PRÉSENTÉES PAR LA TROUPE DE THÉÂTRE  
PROSPÉPÉRO DU CÉGEP DE SAINT-LAURENT  
DE 1986 À 2006

Année	Endroit	Pièce présentée	Type de pièce
2006	Salle É.L.	<i>Code 99</i> , texte de François Archambault	Québécoise
2004	Salle É.L.	<i>Vivre comme des cochons</i> , texte de John Arden	Adaptation québécoise
2002	Salle É.L.	<i>Quelques humains</i> , texte de P.- M. Tremblay	Québécoise
2001	Studio G.G.	<i>La mémoire c'est le désir</i> , (non-publié, non disponible)*, à partir du texte « <i>Joie</i> » de Pol Pelletier	Création québécoise
2001	Salle É.L.	<i>Jimmy Dean</i> , texte de Ed Graczyck	Adaptation québécoise
2000	Studio G.G.	<i>Entre</i> , (non-publié, non disponible), à partir de textes divers sur la condition masculine	Montage de textes
2000	Salle É.L.	<i>L'année du Big Mac</i> , texte de M. Prescott	Franco-manitobaine
1999	Studio G.G.	<i>Variations sur un temps</i> , texte de D. Ives	Adaptation québécoise
1999	Salle É.L.	<i>Barouffe à Chioggia</i> , texte de C. Goldoni	Traduction
1998	Studio G.G.	<i>Soigne ta chute</i> , à partir du roman du même nom de Flora Balzano, (non-publié, non disponible)	Création québécoise
1998	Salle É.L.	<i>Pleine page blanche</i> , (non-publié, non disponible), à partir d'un collectif d'étudiants encadré par Pascale Rafie	Création québécoise
1997	Studio G.G.	<i>A, E, I, O, U, 38 auteurs</i> , 38 auteurs québécois de moins de 38 ans s'inspire de Shakespeare en cinq volumes	Montage d'extraits québécois

1997	Salle É.L.	<i>Ce n'est qu'une question de zloune !</i> , (non-publié, non disponible), texte de F. Lachance, à partir de la pièce « <i>Willy Protagoras enfermé dans les toilettes</i> » de W.Mouawad	Création québécoise
1996	Studio G.G.	<i>Au douzième coup</i> , (non-publié, non disponible) à partir d'un roman de Pierre Châtillon « <i>Philédor Beausoleil</i> »	Création québécoise
1996	Studio G.G.	<i>Les amis</i> , texte de K. Abe	Adaptation québécoise
1995	Salle É.L.	<i>Par ailleurs</i> , (non-publié, non disponible) à partir de poèmes de Margot Lemire	Création québécoise
1995	Studio G.G.	<i>Titanic</i> , texte de J.-P.Ronfard	Québécoise
1994	Studio G.G.	<i>Grand peur et misère du IIIème Reich</i> , texte de B. Brecht	Traduction
1994	Studio G.G.	<i>Crie silence</i> , (non-publié, non disponible), de F. Lachance, à partir de textes et ateliers d'improvisation	Création québécoise
1993	Studio G.G.	<i>Jacques ou la soumission</i> , texte de E.Ionesco	Traduction
1992	Studio G.G.	<i>Territoires occupés</i> , montage de J.-F. Caron	Québécoise
1992	Grande Salle	<i>La longue marche dans les avents</i> , texte de A.Ricard	Québécoise
1991	Enc	<i>Mystero Buffo</i> , texte de Dario Fo, avec création musicale originale pour orchestre	Adaptation québécoise
1991	Enc	<i>Des gens et des moins gens</i> , (non-publié, non disponible), à partir de témoignages sur la Grande Dépression	Création québécoise
1990	Théâtre de Poche	<i>L'animalhumain</i> , à partir du poème de Michel Garneau	Création québécoise
1990	Grande Salle	<i>Du vent dans les branches de sassafras</i> , texte de R. Obaldia	Traduction

1989	Grande Salle	<u><i>L'effet des rayons gammas sur les vieux garçons</i></u> , texte de P. Zindel	Adaptation québécoise
1989	Salle É.L.	<u><i>Ariane</i></u> , (non-publié, non disponible), de L.-D.Lavigne à partir de journaux intimes d'étudiants	Création québécoise
1988	Enc	<u><i>Le chant des morts</i></u> , texte de R.Lepage	Québécoise
1988	Salle É.L.	<u><i>En vie</i></u> , (non-publié, non disponible), texte-création à partir de pièces d'A. Maillet	Montage d'extraits de pièces de l'auteur
1986	Grande Salle	<u><i>Les héros de mon enfance</i></u> , texte de M.Tremblay avec musique originale	Québécoise

Salle É.L.: Salle Émile-Legault  
 Studio G.G.: Studio Georges-Groulx  
 Enc: Espace non conventionnel

\* La mention fait référence à la version théâtrale présentée au cégep de Saint-Laurent.

## APPENDICE D

### QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE AU COLLÉGIAL TELLE QU'ELLE EST PERÇUE PAR LA OU LE METTEUR EN SCÈNE



Âge : \_\_\_\_\_ ans

Sexe :  F  H

### QUESTIONNAIRE SUR LA PRATIQUE THÉÂTRALE PARASCOLAIRE AU COLLÉGIAL TELLE QU'ELLE EST PERÇUE PAR LA OU LE METTEUR EN SCÈNE

Choisissez la réponse qui vous paraît la plus près de votre pratique habituelle  
(une seule réponse à moins d'indication contraire).  
Il s'agit ici de tracer le portrait des différentes étapes qui vous conduisent à la  
réalisation  
d'une mise en scène de théâtre dans un cadre parascolaire au cégep.

## SECTION I

### I.A – Statut professionnel et conditions de travail

1. Est-ce que vous êtes :
  - a. Pigiste ?
  - b. Salarié ou salariée ?
  
2. Est-ce que vous travaillez principalement dans le secteur :
  - a. Des arts d'interprétation ?
  - b. De l'éducation dans un cégep ?
  - c. De l'animation dans un cégep ?
  - d. Autre(s) ?

Précisez : \_\_\_\_\_

3. Considérez-vous le soutien du service d'animation culturelle ou du service qui vous engage :
- a. Très satisfaisant ?
  - b. Satisfaisant ?
  - c. Insatisfaisant ?
4. Estimez-vous votre rémunération de metteure ou metteur en scène au collégial parascolaire :
- a. Très satisfaisante ?
  - b. Satisfaisante ?
  - c. Insatisfaisante ?

*Veillez dans tous les cas répondre aux questions 1 à 4, mais :*

- *si vous avez répondu b ou c à la question 2 → passez directement à la section I.C;*
- *si vous avez répondu d à la question 2 → passez directement à la section I.D.*

### I.B – Metteure ou metteur en scène pigiste

5. Avez-vous des contrats du milieu professionnel en ce moment ?
- a. Oui
  - b. Non
6. Au théâtre, êtes-vous engagée ou engagé principalement comme :
- a. Comédienne ou comédien professionnel ?
  - b. Metteure ou metteur en scène professionnel ?
  - c. Autre ?

Précisez : \_\_\_\_\_

7. Combien de contrats acceptez-vous en moyenne pendant la réalisation de votre mise en scène au collégial ?
- a. Aucun
  - b. Un peu
  - c. Autant que possible
8. Depuis combien d'années faites-vous du théâtre professionnellement ?
- a. 2 ans et moins
  - b. De 3 à 10 ans
  - c. De 11 à 20 ans
  - d. Plus de 20 ans

9. Outre le collégial, dans quel milieu réalisez-vous vos mises en scène ?

- a. Amateur  
 b. Professionnel  
 c. Les deux  
 d. Aucun autre milieu

### I.C – Metteure ou metteur en scène au cégep

10. Avez-vous une autre fonction dans le collège où vous réalisez vos mises en scène?

- a. Oui  
 b. Non →  *passez à la section I.D.*

11. Quelle est cette fonction ?

- a. Professeur ou professeure ?  
 b. Animateur ou animatrice ?  
 c. Technicien ou technicienne ?  
 d. Autre(s) ?

Précisez : \_\_\_\_\_

12. Cochez l'énoncé s'appliquant à votre situation :

- a. Vous vous êtes proposé(e) pour réaliser une mise en scène au collégial  
 b. On vous a offert de réaliser une mise en scène au collégial  
 c. Réaliser une mise en scène au collégial fait partie de vos tâches

13. Depuis combien de temps travaillez-vous au cégep ?

\_\_\_\_\_ ans                      *ou*                      \_\_\_\_\_ mois

### I.D – Expérience théâtrale

14. Avez-vous déjà fait du théâtre professionnellement ?

- a. Beaucoup  
 b. Moyennement  
 c. Un peu  
 d. Pas du tout

15. D'où tirez-vous principalement votre expertise en théâtre ?

- a. Études permettant une formation en théâtre
- b. Années d'expérience en théâtre amateur et dans le milieu collégial
- d. Autre(s)

Précisez : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16. Réalisez-vous des mises en scène dans plus d'un collège à la fois ?

- a. Oui Combien ? \_\_\_\_\_
- b. Non

17. Depuis quand réalisez-vous des mises en scène de théâtre en parascolaire au collégial ?

- a. Moins de 3 ans
- b. De 3 à moins de 6 ans
- c. De 6 à moins de 16 ans
- d. 16 ans et plus

---

### I.E – Scolarité

18. Avez-vous une formation :

- a. En théâtre ?
- b. En enseignement (peu importe la matière) ?
- c. En animation ?
- d. Autre(s) ?

Précisez : \_\_\_\_\_

19. Veuillez sélectionner votre niveau de scolarité.
- a. Diplôme d'études collégiales technique
  - b. Diplôme d'études collégiales pré-universitaire
  - c. Baccalauréat
  - d. Maîtrise ou niveau plus élevé
  - e. Autodidacte → *prenez directement à la section II.*

20. Possédez-vous un diplôme provenant d'une école de théâtre ?
- a. Oui
  - b. Non

Précisez : \_\_\_\_\_

→ *prenez directement à la section II.*

21. En quelle année avez-vous obtenu votre diplôme en théâtre ? \_\_\_\_\_

22. De quelle institution ?

- a. Conservatoire d'art dramatique de Québec
- b. Conservatoire d'art dramatique de Montréal
- c. École nationale de théâtre du Canada
- d. École supérieure de théâtre de l'UQAM
- e. Option Théâtre du cégep Lionel-Groulx
- f. École de théâtre du cégep de Saint-Hyacinthe
- g. Autre : \_\_\_\_\_

## SECTION II

### II. A – Démarche

23. Combien de spectacles devez-vous réaliser par année par cégep ?

- a. 1
- b. 2
- c. Davantage : \_\_\_\_\_

24. La démarche théâtrale que vous proposez s'échelonne sur combien de semaines ?

- a. De 10 à 15 semaines
- b. De 16 à 20 semaines
- c. De 21 à 25 semaines
- d. Plus de 25 semaines

25. À quelle fréquence rencontrez-vous *régulièrement* votre groupe ?

- a. Au moins une fois par semaine
- b. Plus d'une fois par mois
- c. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

26. Y a-t-il une ou plusieurs périodes intensives en dehors des rencontres régulières ?

- a. Oui
- b. Non

27. En plus des comédiens et comédiennes, devez-vous superviser une équipe technique ?  
(*Équipe dont les tâches touchent tous les aspects de la production sauf l'interprétation*).

- a. Oui
- b. Non

28. Est-ce que les comédiennes et les comédiens font partie de cette équipe ?

- a. De façon obligatoire
- b. Sur une base volontaire
- c. L'équipe technique est indépendante

29. En fonction de quel élément principal choisissez-vous votre spectacle ?

- a. Texte choisi d'avance
- b. Composition du groupe
- c. Consultation avec le groupe
- d. Ateliers
- e. Choix personnel
- f. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

30. Passez-vous systématiquement par l'étape des ateliers avant d'entreprendre les répétitions d'un spectacle ?

- a. Oui
- b. Non

31. Pour une activité parascolaire au collégial, quelle proposition vous paraît la plus juste ?

- a. Un spectacle de théâtre est avant tout une expérience de groupe.
  - b. Un spectacle de théâtre permet à un groupe de vivre une démarche artistique rigoureuse.
-

---

## II.B – Processus de sélection

32. Existe-t-il une forme de sélection dans la composition de votre groupe ?

a. Non → *Passez directement à la section III.*

b. Oui

Laquelle ?

1. Par des auditions

2. Par des ateliers

3. Après le premier spectacle

4. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

33. De quelle façon se font les auditions ? (*Sélectionnez autant de réponses que nécessaire.*)

a. Par la lecture d'un extrait remis à l'avance

b. Par la lecture d'un extrait non préparé

c. Par un exercice d'improvisation

d. Par la présentation d'une courte scène remise à l'avance

e. Par le travail d'une scène non préparée

f. Par des exercices lors d'ateliers consacrés à la sélection

h. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

34. Pourquoi y a-t-il sélection ?

a. Vous êtes à la recherche de certaines qualités chez l'actrice ou l'acteur

b. Vous devez limiter le nombre de participants

c. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

35. Est-ce que vous choisissez les participants vous-même ou en consultation ?

a. Seul(e)

b. En consultation avec d'autres intervenants

Précisez : \_\_\_\_\_

36. Veuillez expliquer les critères qui déterminent votre choix de participants.


37. Quel nombre minimum de participants gardez-vous ? \_\_\_\_\_

## SECTION III

### III.A – Travail de préparation

38. Pourquoi faites-vous des ateliers ?

*Sélectionnez 3 choix en indiquant l'ordre d'importance par les chiffres 1, 2, 3.*

- \_\_\_ a. Pour expérimenter des techniques de base  
 \_\_\_ b. Pour connaître le groupe et préparer la distribution  
 \_\_\_ c. Pour permettre au groupe de se connaître  
 \_\_\_ d. Pour préparer le groupe en fonction du spectacle à présenter  
 \_\_\_ e. Pour installer un rapport de confiance entre le groupe et vous  
 \_\_\_ f. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

39. Quels exercices privilégiez- vous ? Donnez au moins 2 exemples :


40. Vos ateliers sont-ils précédés d'un réchauffement ?

- a. Oui  
 b. Non  
 c. Au besoin

41. Travaillez-vous avec une bande sonore ?

- a. Souvent  
 b. Au besoin  
 c. Jamais

42. Faites-vous du travail de chœur?

- a. Souvent
- b. Au besoin
- c. Jamais

43. Faites-vous des exercices basés sur l'improvisation ?

- a. Souvent
- b. Au besoin
- c. Jamais

44. Quelle est la durée de chaque atelier ou session de travail ? \_\_\_\_\_ heures

45. Puisque vous êtes dans une activité libre, parascolaire, comment réagissez-vous aux retards et aux absences ? Qu'est ce que vous faites ou dites aux participants ?


46. Vous arrive-t-il d'intervenir dans la constitution d'un groupe lors d'un exercice ?

- a. Non
- b. Oui

Pourquoi ?

- 1. Pour éviter des conflits que vous presentez
- 2. Pour équilibrer les forces
- 3. Pour maintenir l'intérêt des plus talentueux
- 4. Dans l'intérêt de l'exercice seulement
- 5. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

47. Dans le cadre parascolaire au collégial, considérez-vous les ateliers comme essentiels à la préparation des spectacles ?

- a. Oui
- b. Non

## SECTION IV

---

### IV.A – Spectacles

48. Généralement, quel genre de pièces suggérez-vous?

- a. Collage
- b. Création
- c. Textes de répertoire
- d. Textes québécois
- e. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

49. Après combien de rencontres demandez-vous la mémorisation du texte ? \_\_\_\_\_

50. Encouragez-vous les étudiants et étudiantes à commenter le jeu de leurs camarades ?

- a. Oui
- b. Non

51. Combien d'heures de répétition environ faites-vous avant l'arrivée en salle de spectacle ?

\_\_\_\_\_ heures

52. À quelle période de l'année ont lieu les spectacles ? \_\_\_\_\_

53. Combien de représentations offrez-vous ? \_\_\_\_\_

54. Quelle est la durée habituelle des spectacles ? \_\_\_\_\_ heures

55. Quelle est la capacité de la salle où ont lieu les spectacles ? \_\_\_\_\_ places

56. Devez-vous l'aménager pour l'occasion ?

- a. Oui
- b. Non

57. D'autres professionnels vous appuient-ils dans votre activité durant l'année ?

- a. Oui
- b. Non

---

### IV.B – Synthèse

58. Quels sont les obstacles les plus fréquents à surmonter pour la ou le metteur en scène au collégial ?


59. Veuillez nommer une de vos forces :

--

60. Que considérez-vous prioritaire dans votre approche théâtrale ?


61. D'après vous, les étudiantes et étudiants font du théâtre au collégial pour quelle raison ?

- a. Vivre une expérience personnelle
- b. Vivre une expérience de groupe
- c. Vivre une expérience artistique et culturelle
- d. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

62. D'après vous, les étudiantes et étudiants devraient faire du théâtre au collégial pour quelle raison ?


63. Dans votre pratique théâtrale parascolaire au collégial, que pensez-vous pouvoir améliorer ?

- a. Le jeu des participants
- b. Votre pratique de metteur ou metteuse en scène
- c. Autre

Précisez : \_\_\_\_\_

64. Dans la pratique théâtrale parascolaire au collégial, il est important de privilégier l'aventure humaine.

- a. D'accord
- b. Pas d'accord

65. Votre façon d'aborder et de réaliser vos mises en scène serait-elle très différente si vous étiez à l'extérieur du milieu collégial ?

- a. Oui
- b. Non

66. Souhaitez-vous continuer à faire des mises en scène au collégial à l'avenir ?

- a. Oui
- b. Non

*N'hésitez pas à me faire parvenir vos remarques, questions et suggestions.  
Avec mes sincères remerciements!*

*Fabien Lachance*  
*[flachance@cegep-st-laurent.qc.ca](mailto:flachance@cegep-st-laurent.qc.ca)*  
*(514) 499-0022*

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages de référence

Centre de recherche en civilisation canadienne-française de l'Université d'Ottawa. 1976. *Le théâtre canadien-français*. Tome V de *Archives des lettres canadiennes*, Montréal : Fides, 1005 p.

Corvin, Michel. 1991. *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*. Paris : Bordas, 940 p.

De Villers, Marie-Èva. 1995. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal : Québec/Amérique, 1325 p.

Héon, Lucie, Denis Savard et Thérèse Hamel. Sous la dir. de. 2006. *Les cégeps: une grande aventure collective québécoise*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 423 p.

Institut de la statistique du Québec. Édition 2007. *Le Québec chiffres en main*, Québec : Institut de la statistique du Québec, p.19.

Linteau, Paul André, et al. 1989. *Le Québec depuis 1930*. T 2. de *Histoire du Québec contemporain*. Montréal : Boréal, 834 p.

Pavis, Patrice. 1980. *Dictionnaire du Théâtre*. Paris : Éditions Sociales, 482 p.

Peretz, Henri. 1998. *Les méthodes en sociologie, l'observation*. Paris : La Découverte, 124 p.

Stake, R. 1995. *The Art of case study research*. Thousand Oaks (Californie) : Sage, 175 p.

Ubersfeld, Anne. 1996. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris: Seuil, 93 p.

## Ouvrages sur le théâtre

- Banu, Georges et Danièle Sallenave. Anthologie proposée par. 1991. *Antoine Vitez - Le théâtre des idées*. Paris : Gallimard, 608 p.
- Beauchamp, Hélène et Gilbert David. Sous la direction de. 2003. *Théâtres québécois et canadiens français au XXème siècle. Trajectoires et territoires*. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 436 p.
- Beauchamp, Hélène. 1997. *Apprivoiser le théâtre*. Montréal : Les Éditions Logiques, coll. «Théories et pratiques dans l'enseignement », 280 p.
- Beaulne, Martine. 2004. *Le passeur d'âmes: genèse et métaphysique d'une écriture scénique*. Montréal : Leméac, 199 p.
- Boucris, Luc. Coordonnée par. 2000. *Le désir de jouer*. Paris: Adaptation éditions/Librairie Théâtrale, 192 p.
- Brais, Michel. 1996. « L'accompagnement d'acteur : Une approche pratique axée sur la dynamique personne/personnage ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 94 p.
- Donnellan, Declan. 2002. *The Actor and the Target*. St Paul, MN: Theatre Communications Group, 276 p.
- Dubeau, Diane. 1994. « Le retour du séducteur, présentation interdisciplinaire accompagnée d'une réflexion à partir de la théorie du processus créateur de Didier Anzieu ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 63 p.
- Féral, Josette. Sous la direction de. 2003. *L'école du jeu, Former ou transmettre... Les chemins de l'enseignement théâtral*. coll. « Les voies de l'acteur », Saint Jean de Védas: L'Entretiens, 372 p.
- Féral, Josette. 1997 et 1998. *Mises en scène et Jeu de l'acteur: entretiens*. 2 volumes. *L'espace du texte et Le corps en scène*. Montréal/Carnières: Éditions Jeu/Lansman, 317 p. et 345 p.
- Konijn, A. Elly. 2000. *Acting Emotions*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 209 p.

- Mervant-Roux, M.-Madeleine. 2004. *Du théâtre amateur : approche historique et anthropologique*. Paris : CNRS éditions, 280 p.
- Page, Christiane. Coordonnée par. 1998. *Pratiques du théâtre*. coll. « Ressources formation. Partenaires du système éducatif », Paris : Hachette, 144 p.
- Pronovost, Gilles et Maryse Bégin. 1995. *Le théâtre amateur au Québec, situation et perspectives*. Rapport remis à la Fédération québécoise de théâtre amateur, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 56 p.
- Tisdale, Suzanne. 1987. « Notion d'œuvre et de plaisir dans la démarche de création théâtrale. [Exprimer et/ou s'exprimer] ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 124 p.
- Turp, Gilbert. 2006. *La culture en soi*. Montréal : Léméac, 256 p.

#### Pièces de théâtre et adaptations citées

- Archambault, François. 2000. *Code 99*. Montréal: Dramaturges éditeurs, 196 p.
- Arden, John. 1990. *Vivre comme des cochons*. Trad. de René-Richard Cyr, non publiée, version disponible à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre du Canada, 79 p.
- Balzano, Flora. 1991. *Soigne ta chute*. Montréal: XYZ, 120 p.
- Broadfoot, Barry. 1978. *Des gens et des moins gens*. Création originale à partir d'un recueil de témoignages de «La grande dépression», trad. de Jacques Fontaine. Montréal : Québec/Amérique, 395 pages.
- Caron, Jean-François. 1992. *Territoires occupés*. Montage de textes d'auteurs québécois des années 1980, version disponible au CEAD.
- Fo, Dario. 1974. *Mystero Buffo*. Adapt. de Michel Tremblay, non publiée, version disponible à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre du Canada.
- Goldoni, Carlo. 1980. *Barouffe à Chioggia*. Trad. de Ginette Henry dans *Théâtre*, Paris : Garnier-Flammarion, 438 p.

- Graczyck, Ed. 1989. *Reviens Jimmy Dean, reviens*. Trad. de Robert Vézina, non publiée, version disponible à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre du Canada, 95 p.
- Ives, David. 1996. *Variations sur un temps*. Trad. de Maryse Warda, non publiée, version disponible à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre du Canada, 62 p.
- Masters, Edgar Lee. 1988. *Le chant des morts*. Trad., adapt. de Roland Lepage. Non publiée, version disponible à la bibliothèque de l'École nationale de théâtre du Canada.
- Mouawad, Wajdi. 2004. *Willy Protagoras enfermé dans les toilettes*. Montréal : Leméac Actes sud, 89 p.
- Obaldia, René de. 1966. *Du vent dans les branches de sassafras*. T. 2 de *Théâtre*, Paris : Grasset, 215 p.
- Prescott, Marc. 2004. *L'année du Big-Mac*. Saint-Boniface, Manitoba : Éditions du blé, 115 p.
- Pelletier, Pol. 1995. *Joie*. Montréal : Éditions du Remue-ménage, 103 p.
- Ricard, André. 1984. *La longue marche dans les Avents*. Montréal: Leméac, 193 p.
- Tremblay, Michel. 1976. *Les héros de mon enfance*. Montréal : Leméac, 108 p.
- Tremblay, Pierre-Michel. 2002. *Quelques humains*. Outremont : Lanctôt, 116 p.
- Zindel, Paul. 1970. *L'effet des rayons gamma sur les vieux-garçons*. Trad. de Michel Tremblay, Montréal : Leméac, 70 p.

#### Périodiques

- Banu, Georges. 1998. « Les répétitions. Un siècle de mise en scène. De Stanislavski à Bob Wilson ». *Alternatives théâtrales*, numéros 52-53-54, 255 p.
- Beauchamp, Hélène. 1980.2. « Traces/1973-1975 ». *Jeu*, numéro 15, p. 87-88.
- Hébert, Lorraine. 1985.3. « Sauve qui peut le théâtre! ». *Jeu*, numéro 36, p. 25-31.

Mcduff, Pierre et Olivier Reichenbach. 1982.1. « A bâtons rompus ». *Jeu*, numéro 22, p. 5-28.

Vitez, Antoine. Sous la direction de. 1987. «Le metteur en scène en pédagogue». *L'Art du théâtre*, numéro 8, Paris : Actes Sud / Théâtre National de Chaillot, 175 p.

#### Documents en ligne

Association des collèges privés du Québec. *Les collèges privés subventionnés*. S.d. [En ligne], <<http://www.cadre.qc.ca/acpq/>> (Page consultée le 2 février 2007).

Association des collèges privés du Québec. *Parascolaire*. S.d. [En ligne], <[http://recit.cadre.qc.ca/~feep/rubrique.php3?id\\_rubrique=81](http://recit.cadre.qc.ca/~feep/rubrique.php3?id_rubrique=81)> (Page consultée le 17 novembre 2006).

Bélanger, Louis. *Présence du théâtre amateur dans la dramaturgie québécoise*. S.d. [En ligne], <[http://www.lib.unb.ca/Texts/SCL/bin/get.cgi?directory=vol17\\_1/&filename=Belanger.htm](http://www.lib.unb.ca/Texts/SCL/bin/get.cgi?directory=vol17_1/&filename=Belanger.htm)> (Page consultée le 17 novembre 2006).

Bergeron, Ulysse. *Collèges – Des institutions opèrent un rapprochement avec les milieux de travail*. 2006. [En ligne], <<http://www.ledevoir.com/2006/09/23/118601.html>> (Page consultée le 17 novembre 2006).

Cégep de Saint-Laurent. *Plan stratégique de développement 2004-2009*. 2004. [En ligne], <[http://www2.cegep-st-laurent.qc.ca/progdev/planstrategique\\_2004-2009.pdf](http://www2.cegep-st-laurent.qc.ca/progdev/planstrategique_2004-2009.pdf)> (Page consultée le 21 mai 2007).

Conseil québécois des ressources humaines en culture. *Outil de gestion en ressources humaines*. 2000. [En ligne], <[http://www.cqrhc.com/index.php?moteur=moteurs/dynamique/afficher\\_section.php&INTgabarit=3&IDsection=23](http://www.cqrhc.com/index.php?moteur=moteurs/dynamique/afficher_section.php&INTgabarit=3&IDsection=23)> (Page consultée le 12 août 2007).

Fédération des cégeps. *Quelques chiffres*. s.d. [En ligne], <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=19>> (Page consultée le 7 janvier 2007).

- Fédération des cégeps. *Mission, rôles et structure*. S.d. [ En ligne ], <<http://www.fedecegeps.qc.ca/index.php?section=8>> (Page consultée le 8 janvier 2007).
- Fournier, Jean-Marc. Ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Le gouvernement du Québec accorde 261 800 \$ au Réseau intercollégial des activités socioculturelles pour sa prochaine saison artistique*. 2006. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c061115.asp>> (Page consultée le 16 janvier 2007).
- Institut de la statistique du Québec. « Annuaire québécois des statistiques du travail ». *Portrait des principaux indicateurs du marché du travail 1998-2006*. 2007. [En ligne], <[http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/remuneration/annuaire\\_travailv3n1\\_pdf.htm](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/remuneration/annuaire_travailv3n1_pdf.htm)> (Page consultée le 16 janvier 2007).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Données statistiques*. 2006. [En ligne], <[http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat\\_det/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Stat_det/index.htm)> (Page consultée le 21 mai 2007).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Établissements d'enseignement collégial*. 2006. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/etablissements.asp>> (Page consultée le 16 septembre 2006).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. *Le ministre de l'Éducation alloue cinq millions de dollars pour favoriser la réussite au collégial*. 2005. [En ligne], <<http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2006/c061115.asp>> (Page consultée le 16 janvier 2007).
- Roy, Jacques. Chercheur principal en coll. avec Josée Bouchard et Marie-Anne Turcotte. *La pratique d'activités socioculturelle au collège : un soutien réel à la réussite. Rapport d'enquête*. 2007. [En ligne], <<http://www.riasq.qc.ca/riasq/publications.html>> (Page consultée le 30 mai 2007).
- Service interculturel collégial. S I C. *Penser, agir et s'engager*. 2004. [En ligne], <[doc\\_penser\\_agir\\_sengager\\_mai\\_2004.pdf](#)> (Page consultée le 22 mai 2007).
- Université de Montréal. dir des bibliothèques, Collection Jean-Marie Moreau, 2006. [En ligne], <<http://www.bib.umontreal.ca/CS/collections/coll-Moreau.htm>> (Page consultée le 7 janvier 2007).

Université du Québec à Montréal BEP. 2004. *Rédiger un questionnaire*. [En ligne], <[http://www.bep.uqam.ca/Outils/Rediger\\_un\\_questionnaire.pdf](http://www.bep.uqam.ca/Outils/Rediger_un_questionnaire.pdf) > (Page consultée le 14 avril 2004).