

Les écoles de théâtre au Québec, mûres pour une réforme? Table ronde avec des formateurs

Lorraine Hébert

Numéro 33 (4), 1984

Au tour de l'acteur, au tour de l'actrice

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/26786ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Cahiers de théâtre Jeu inc.

ISSN

0382-0335 (imprimé)

1923-2578 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hébert, L. (1984). Les écoles de théâtre au Québec, mûres pour une réforme? Table ronde avec des formateurs. *Jeu*, (33), 174–193.

les écoles de théâtre au québec

mûres pour une réforme?

table ronde avec des formateurs

Vous êtes tous impliqués d'une manière ou d'une autre dans le système d'enseignement du théâtre, intéressés par les questions de formation et de perfectionnement de l'acteur. Pourriez-vous faire état de votre expérience de formateur, de vos préoccupations comme pédagogue?

Jean-Luc Bastien. — J'enseigne à l'Option-théâtre du cégep Lionel-Groulx depuis plus de douze ans et j'ai un statut de professeur permanent. Là-dessus, j'ai été pendant trois ans directeur de l'Option. J'ai surtout enseigné l'interprétation et fait des mises en scène, dont beaucoup de créations. Même si depuis deux ans je donne moins d'heures de cours, je continue à enseigner l'interprétation, à faire des mises en scène, à donner le cours d'improvisation aux étudiants les plus avancés pour les initier au processus de la création collective. Jusqu'à maintenant, l'ensemble du



Anton Tchekhov et Constantin Stanislavski avec l'équipe du Théâtre d'Art de Moscou en 1899. Photo tirée de *Théâtre en Europe*, n° 2.

programme visait à donner aux étudiants une connaissance approfondie de certains auteurs et des exigences spécifiques de leur dramaturgie sur le plan du jeu. Lorsque j'étais directeur de l'Option, je donnais plus d'importance aux auteurs québécois et à la création collective. Actuellement, nous sommes en pleine transformation du programme pédagogique. Avec la venue d'un nouveau directeur, Sébastien Dhavernas, je crois que le programme va se concentrer davantage sur la méthodologie de l'apprentissage de différents types de théâtre, de jeu. Pendant plusieurs années, j'ai aussi travaillé à la définition des programmes à la coordination provinciale du ministère de l'Éducation.

Gilles Marsolais. — Moi, j'ai beaucoup voyagé; ça fait exactement vingt-quatre ans que j'enseigne. D'abord dix ans au Collège Sainte-Marie, le premier à accorder des crédits académiques à l'enseignement du théâtre, avant la création des cégeps. Après, j'ai enseigné au Collège Loyola, en anglais, dans les universités d'Ottawa, de Montréal, du Québec à Montréal, puis un an à l'Option-théâtre du cégep Lionel-Groulx. J'ai aussi donné quelques cours à l'École nationale et, depuis six ans, je suis au Conservatoire d'art dramatique de Montréal, dont trois ans comme directeur. Donc, j'ai enseigné toutes sortes de matières, théoriques, bien sûr, mais aussi pratiques, même dans les universités. Maintenant, au Conservatoire, je n'ai que des cours pratiques: interprétation et organisation technique du spectacle. J'aimerais pouvoir lier étroitement la théorie et la pratique; mais dans les écoles de théâtre, et particulièrement au Conservatoire, on fait très peu de place à la théorie. C'est dommage, parce que je crois qu'on ne peut pas faire du théâtre sans avoir des idées sur le théâtre. J'ai aussi participé aux travaux de la Commission Black¹ sur l'enseignement du théâtre au Canada, à de nombreuses autres commissions gouvernementales, entre autres, sur l'avenir des conservatoires, la politique du théâtre du ministère des Affaires culturelles.²

Jacques Rossi. — J'ai enseigné à l'Option-théâtre du cégep Lionel-Groulx, pendant trois ans et demi, l'interprétation et l'improvisation. J'ai fait une mise en scène au Conservatoire d'art dramatique de Montréal et, cette année, je vais travailler aux Options-théâtre de Saint-Hyacinthe et de Sainte-Thérèse. Parallèlement à l'enseignement, j'ai préparé beaucoup de candidats aux auditions des écoles et j'ai fait du *coaching* auprès d'étudiants en cours de formation.

Hélène Desperrier. — Je n'ai jamais enseigné dans une école de théâtre, mais j'ai eu l'occasion de voir ce qui s'y faisait, alors que je menais une étude sur la formation donnée dans les écoles, grâce à une bourse du Conseil des Arts d'Ottawa. Depuis un an, je suis chargée du programme de formation au théâtre Parminou; on donne des ateliers sur nos méthodes de création aux gens qui arrivent et qui ne connaissent pas notre manière de faire de la création collective. J'ai aussi mis au point un cours sur le théâtre d'intervention. Quant à l'aspect plus théorique de notre programme au Parminou, il permet de donner aux nouveaux venus un bon aperçu de l'histoire de la troupe, de ses positions idéologiques et esthétiques. J'aimerais ajouter que je suis une des premières à avoir reçu un bacc. spécialisé en art dramatique de l'Université

1. Voir le *Rapport du Comité d'enquête sur la formation théâtrale au Canada*, publié par le Conseil des Arts du Canada, Ottawa, 1978, 171 p. Aussi, dans *Jeu 9*, « un rapport à l'image de la profession: ambigu et fuyant », p. 5 à 17.

2. Voir la *Politique du théâtre au Québec*, publiée par le ministère des Affaires culturelles, Québec, 1984, 77 p.

du Québec à Montréal et que j'ai ensuite fait un an au Conservatoire d'art dramatique de Montréal pour terminer à Québec. Depuis dix ans, je suis avec le Parminou, qui constitue pour moi une véritable école, et j'y fais surtout de l'observation sur les spectacles, de la mise en scène, si vous préférez.

Gilbert David. — Pendant dix ans, j'ai donné des cours à la fois pratiques et théoriques dans un cégep. Quand je me suis retrouvé à l'Université de Montréal, je donnais des ateliers d'initiation au jeu théâtral, ainsi que des cours théoriques: histoire du théâtre, dramaturgie, sémiologie du théâtre. Ces cours font tous partie d'une mineure en Études théâtrales dont les objectifs sont de former de meilleurs spectateurs de théâtre. Comme je suis devenu pigiste, depuis, j'ai été amené à travailler dans différentes universités: à l'U.Q.A.M. à la maîtrise, à l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'Option-théâtre de l'Université de Sherbrooke. Tout cela pour vous dire que j'ai pu constater de visu les différences d'une université à l'autre quant à la nature et au contenu des programmes, aux objectifs et aux clientèles visés. Je sais aussi qu'à l'Université Laval, à Québec, il y a un certificat en théâtre, l'équivalent d'une mineure de trente crédits, et qu'à Rimouski, on donne des cours de théâtre. C'est d'ailleurs, peut-être, un programme plus important qu'on ne le dit: il y a des programmes qui naissent en coulisses... Il y a enfin l'Université d'Ottawa dont le programme offre, entre autres, une formation en mise en scène, un cas unique.

Gilbert Lepage. — Mon expérience de l'enseignement remonte, en fait, aux années 70, alors que je tournais avec la troupe des Jeunes Comédiens qui, parallèlement à la présentation de ses spectacles, offrait des ateliers d'animation théâtrale. J'ai toujours, par la suite, refusé de faire de l'animation, parce que je ne voyais pas où ça pouvait mener; cette notion-là est tellement ambiguë, surtout quand on fait de la formation. Entre 1973 et 1982, j'ai enseigné à l'École nationale de théâtre au moment où André Pagé en était le directeur. En fait, j'ai d'abord été demandé pour faire des mises en scène, puis pour diriger des ateliers et, graduellement, je me suis retrouvé à donner des cours d'interprétation. Après le départ d'André Pagé, j'ai été directeur adjoint à la section interprétation de l'École, tout en continuant à enseigner l'interprétation et à faire la mise en scène de spectacles de finissants. J'ai aussi eu l'occasion de faire une production dirigée au module d'Art dramatique de l'Université du Québec à Montréal et la mise en scène d'un spectacle à l'Option-théâtre du cégep Lionel-Groulx.

Et si on entrait, tout de suite, dans le vif du sujet. Êtes-vous satisfaits de la formation donnée dans nos écoles de théâtre?

G. Lepage. — Les auditions organisées depuis deux ans par l'A.D.T.³ sont un excellent baromètre. C'est assez fascinant de voir les différences entre ceux qui sortent des écoles et ceux qui se sont formés sur le tas, surtout en travaillant avec des troupes. Les problèmes ne sont pas les mêmes et l'énergie dégagée non plus. Ceux qui ont fait l'école jouent tous pareil ou à peu près. Les autres, même s'ils n'ont pas le même contrôle technique, ont une sorte de conviction, d'énergie qui fait que tout le monde les écoute. C'est comme si de passer par une école professionnelle te faisait perdre cette énergie-là. Ça peut-être à voir avec l'âge qu'ont les gens quand

3. L'Association des directeurs de théâtre, dissoute en octobre 1984.

ils entrent à l'école.

J.-L. Bastien. — Toujours en rapport avec les auditions de l'A.D.T., j'ai l'impression que si on avait à attribuer des points aux écoles, la note d'excellence n'irait pas à la même chaque année. Cela dit, à quelques différences près, toutes les écoles donnent le même type de formation: les gens qui sortent des écoles ont tous la même couleur. C'est d'ailleurs ce qui m'inquiète le plus et qui m'amène à souhaiter une réforme en profondeur du système des écoles, de sorte que chaque institution puisse avoir une orientation plus précise, plus spécifique, une couleur à elle.

G. Marsolais. — Déjà dans le *Rapport Black*, on souhaitait que les écoles se différencient davantage les unes des autres, qu'elles annoncent plus clairement leur couleur, leur idéologie en quelque sorte. Ainsi, les étudiants pourraient vraiment choisir leur école en fonction de leurs intérêts. Même si c'est un peu une vue de l'esprit, je continue à le souhaiter, parce que ce que je constate, actuellement, c'est que tout le monde fait la même chose. D'une part, on forme un comédien passe-partout, capable de faire de la télévision, du théâtre et du variété, capable de jouer et le répertoire international et le répertoire québécois. D'autre part, on veut aussi former des créateurs, des comédiens qui puissent faire leur théâtre à eux. Les différences entre les écoles consistent essentiellement à former un comédien un peu plus passe-partout ou un peu plus créateur.

J.-L. Bastien. — Quand je disais qu'il faudrait repenser le système des écoles, je ne pensais pas à l'idéologie, mais aux différences de compétences ou de degrés que les écoles pourraient décider, entre elles, d'offrir.

H. Desperrier. — Tu veux dire qu'il y aurait des écoles qui assureraient une formation technique de base et d'autres, du perfectionnement? Si c'est cela, c'est intéressant, mais ce qu'on vit au Parminou nous place un peu à part dans votre système. Nous, c'est par nécessité qu'on est une école; les gens qui sortent des écoles ne sont pas préparés à s'impliquer dans une coopérative de théâtre autogérée, pour faire du théâtre populaire, du théâtre politique. On fait, nous aussi, passer des auditions, parce que pour faire le théâtre qu'on fait, il nous faut des gens capables de créer et d'arriver rapidement à une qualité artistique. Techniquement parlant, les gens qui sortent des écoles ont ce qu'il faut mais, à l'inverse souvent des gens qui se sont formés sur le tas, ils n'ont pas une pensée, une réflexion articulée sur le théâtre. Comme on ne peut pas donner une formation technique de A à Z, on préfère ceux qui sortent des écoles, mais on s'est rendu compte qu'il fallait qu'ils aient travaillé au moins un an dans le métier avant d'avoir les deux pieds sur terre. Il reste que je souhaiterais que l'école donne une formation plus globale ou complète, qu'elle forme non seulement des comédiens, des comédiennes, mais des hommes et des femmes de théâtre.

Quand on parle d'une formation plus globale en fonction de comédiens qui seraient des hommes et des femmes de théâtre, est-ce que cela rejoint la distinction qu'on fait souvent entre un comédien-interprète et un comédien-créateur?

J.-L. Bastien. — J'aimerais qu'on précise ce qu'on entend par comédien-créateur. Il n'y a personne dans les écoles de théâtre, enfin c'est ce que je pense, qui ne souhaite pas que les comédiens qu'il forme soient des créateurs. Mais en trois ans, l'étudiant

n'a pas le temps de recevoir, en plus d'une formation pratique élémentaire, une quantité satisfaisante de cours théoriques. Il n'a pas non plus suffisamment d'occasions de développer sa créativité. Et encore là, qu'est-ce qu'on entend par créateur: un homme de théâtre qui aurait une vision globale du théâtre? Ça, ça ne peut pas se faire en trois ans.

G. Lepage. — Ce sur quoi je m'interroge surtout, c'est sur la manière dont on enseigne l'interprétation. C'est comme si on donnait aux étudiants beaucoup de poissons sans leur apprendre à pêcher. Entrer dans une école de théâtre, c'est comme entrer dans un monastère; ça déconnecte de la vie et les seules idées théâtrales auxquelles les étudiants sont confrontés sont celles véhiculées par l'institution. C'est normal que le corps professoral ait une idéologie, une direction artistique, mais ça n'est qu'une part de la vérité, de la réalité. Tout le temps pris à enseigner l'interprétation enlève à l'étudiant le temps mental nécessaire pour se faire une idée personnelle de la création, pour choisir, parmi toutes les informations reçues, celles qui lui correspondent. Ça prend cinq ans avant que les comédiens sortis d'une école retrouvent leur identité. D'ailleurs, ils disent souvent quand ils sortent de l'école: « Quand je suis entré, j'avais du plaisir, je savais ce que je voulais; maintenant, je voudrais être un acteur, un homme de théâtre, mais je ne sais plus quoi faire, comment faire. » Il y a autre chose aussi: je trouve que l'entraînement technique qu'ils suivent est insuffisant; l'école ne devrait pas être uniquement le corridor, l'antichambre qui leur permettra d'accéder au milieu. C'est d'abord et avant tout un outil.

L'horaire, le monastère, ce sont des conditions objectives auxquelles il est peut-être difficile d'échapper. Mais n'y a-t-il pas des problèmes inhérents à la pédagogie, aux méthodes qu'on utilise, aux objectifs qu'on poursuit?

G. Lepage. — Les cours théoriques et les cours techniques devraient être plus poussés. Quand je pense à ce que devrait être une école de théâtre, je pense d'abord à « travail technique ». Mais les étudiants, eux, préfèrent les cours d'interprétation aux cours techniques; ils sont entrés à l'école d'abord et avant tout pour jouer, pour faire du théâtre, et les professeurs d'interprétation sont aussi, plus souvent que ceux des cours techniques, identifiés au milieu théâtral. Dans bien des cas, ce sont leurs éventuels employeurs. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, je dis souvent que l'école devrait être l'endroit où l'on ne fait surtout pas de théâtre.

G. Marsolais. — Une des constatations qu'on avait faites dans le *Rapport Black*, c'est que dans toutes les écoles les étudiants étaient très enthousiastes en première année, mais démoralisés en troisième. Personne, cependant, n'était capable d'expliquer pourquoi. Quand je suis entré au Conservatoire comme directeur, j'ai essayé de diminuer de beaucoup le fardeau des semaines de travail. J'ai limité la semaine à trente-deux heures, considérant que c'était encore beaucoup trop. On est venu, professeurs et étudiants, me gruger du temps comme un os, heure par heure, pour finalement déborder les quarante heures officielles.

G. Lepage. — Les pires conflits que j'ai connus à l'école, c'est quand il y avait une journée de congé.



G. Marsolais. — Quand on dit aux professeurs et aux étudiants qu'il y a beaucoup trop d'heures, tout le monde dit: «Oui, oui». Mais quand il s'agit d'en enlever, chacun dit: «Pas les miennes, pas les miennes». Avec le résultat qu'on se retrouve effectivement pris dans un véritable engrenage. Dans ce lieu où l'on devrait pouvoir penser, respirer, aller voir ce que les autres font, c'est exactement le contraire qui se produit. Quand Hélène Desperrier dit qu'après l'école il faut les laisser respirer, je comprends: ils sont complètement siphonnés.

G. David. — Le sentiment de panique que les étudiants éprouvent souvent en troisième année est peut-être aussi le résultat d'une grande dépendance par rapport à l'école. L'imminence d'une séparation crée un état d'angoisse. Ils ont vécu, pendant trois ans, dans un univers clos, autosuffisant qui, malgré tout, leur donnait du plaisir: ils jouaient et ils avaient même un public.

J.-L. Bastien. — Ce que je dis souvent aux étudiants, c'est que ce qu'ils vivent à l'école, ça va leur prendre dix ans avant de le retrouver dans le métier.

H. Desperrier. — La vie dans une troupe ressemble de plus en plus, malheureusement, à ce que vous décrivez. L'angoisse dont parle Gilbert, je n'ai pas connu ça. Dans ma classe, sur neuf nous étions cinq à avoir un but en sortant du Conservatoire. Pendant l'été, on avait fait un projet Perspectives-Jeunesse et on savait qu'en sortant de l'école, on le continuerait dans le but de former une troupe. On profitait aussi d'une vie théâtrale très stimulante: voir les Enfants de Chénier, le Grand Cirque Ordinaire, le Théâtre Euh!, c'était très formateur, et le Conservatoire nous poussait beaucoup à aller voir ce qui se faisait au dehors.

J. Rossi. — Toute une génération a effectivement profité de la poussée théâtrale qu'on a connue à la toute fin des années soixante et au début des années soixante-dix. Mais pour avoir parlé avec des étudiants et surtout des finissants, ce n'est plus le cas depuis sept ou huit ans. À l'époque, les gens qui arrivaient à l'école avaient beaucoup plus d'autonomie, d'assurance que maintenant; certains étaient passés par l'université, ce qui fait que, malgré le moule de l'école, ils ne perdaient pas complètement l'autonomie et l'assurance qu'ils avaient en entrant. Aujourd'hui, les finissants que l'on rencontre attendent qu'on les appelle; ils se contentent de passer des auditions, ils envoient leur curriculum vitae tout en sachant très bien que ça ne donnera pas de résultat. Il y a sûrement quelque chose qui s'est passé dans les écoles ou qui a été freiné depuis 1976. Est-ce lié à la sursaturation du marché, aux politiques, aux gens qui sont dans le milieu? Ce que je remarque, en tout cas, dans les écoles, c'est que ce sont les étudiants les plus articulés qui sont aussi les plus bloqués, les plus poignés dans ce qu'on leur demande de faire. Ce sont pourtant des jeunes qui ont des idées très avancées sur le théâtre, mais l'école ne leur permet pas d'exploiter ces ressources-là.

J.-L. Bastien. — Le malaise dont tu parles est partout au Québec, et la période très stimulante qu'on a connue, juste avant 1976, a aussi attiré beaucoup de monde dans les écoles de théâtre. Avec le résultat qu'on se retrouve à faire de la formation de masse. Même si les budgets augmentent dans les cégeps, on assiste à un nivellement par le bas à cause du nombre effarant d'étudiants. On double, on triple le nombre de classes, et ça fait qu'on a trente-cinq étudiants qui font tous la même chose, et rien ne les stimule à aller chercher plus de compétences que celles que

l'école leur assure. Ce qui me désespère, c'est de voir le nombre de finissants qui, chaque année, sortent sans possibilité, pour les plus talentueux, les plus créateurs, de se perfectionner. Moi, c'est les trois ans qui m'énervent; on n'a pas assez de temps! C'est comme si en théâtre on admettait qu'on puisse devenir spécialiste en trois ans, alors qu'il n'existe aucune autre discipline en dehors du théâtre qui admet ça.

G. David. — Trois ans pour arriver à un résultat convaincant, c'est effectivement trop court, mais il ne faudrait pas que ça nous empêche de réfléchir sur la façon dont on enseigne. Je ne crois pas que l'extension de la durée règle tous les problèmes, si l'on ne fait pas en même temps une réflexion en profondeur sur l'acte pédagogique comme tel. On procède, il me semble, encore beaucoup par essai et erreur, par tâtonnements dans ce type d'enseignement et dans l'approche qu'on a face à l'étudiant.

H. Desperrier. — Je pense aussi que c'est une illusion de croire qu'en trois ans on va pouvoir former des hommes et des femmes de théâtre. Mais il me semble que, même dans le système actuel, il y aurait moyen d'expliquer davantage aux étudiants ce que sont les exigences de la pratique théâtrale. On ne peut plus se limiter à être juste un bon ou une bonne comédienne; il faut développer une pensée théâtrale et plus que ça: une réflexion sur la vie, la réalité qui nous entoure.

Est-ce que d'axer l'enseignement surtout sur la formation d'un interprète ne réduit pas de beaucoup les possibilités de développer l'esprit créateur du comédien, de l'ouvrir à une approche plus globale de la pratique théâtrale, voire de sa fonction même à l'intérieur d'une équipe de production?

J.-L. Bastien. — L'enseignement du théâtre a quand même beaucoup évolué depuis douze ans dans les écoles, et de dire que dans les programmes l'interprétation prend le pas sur tout le reste n'est plus vrai. Les cours techniques prennent en nombre d'heures/semaine plus de temps que les cours d'interprétation. Les professeurs qui enseignent les techniques, étant beaucoup plus spécialisés qu'ils ne l'étaient, il y a quinze ans, sont forcément plus exigeants.

G. Lepage. — Oui, mais ce que les étudiants apprennent dans les cours techniques n'est pas nécessairement intégré dans les cours d'interprétation. Le lien à faire entre les deux types de cours est loin d'être évident. Je pense aussi que, si la formation théorique était plus adéquate, les étudiants seraient plus aptes à assimiler de façon personnelle ce qu'on leur enseigne. S'ils comprenaient ce qu'ils ont à faire avant de le faire, ils apprendraient peut-être plus rapidement.

J.-L. Bastien. — C'est rêver en couleurs que de croire qu'on peut tout leur apprendre en trois ans. En trois ans, ils ont à peine le temps d'apprendre à jouer, à perdre le trac qu'ils ont à l'idée que, comme interprètes, ils doivent être capables d'entrer dans la peau du personnage. Pour moi, faire du théâtre, c'est aussi élémentaire que ça. Quand l'étudiant a compris comment devenir quelqu'un d'autre et qu'il prend du plaisir à le faire, alors, là, il devient disponible pour apprendre autre chose.

H. Desperrier. — Je ne sais pas précisément combien d'heures on consacre actuellement à l'interprétation mais, de mon temps, au Conservatoire de Québec, on



donnait autant d'importance à l'improvisation qu'à l'interprétation et ces deux disciplines, contrairement au Conservatoire de Montréal, avaient leurs objectifs bien spécifiques. Ce que je constate, par contre, c'est que les gens qui n'ont pas suffisamment fait d'interprétation sont moins efficaces en création; quand ils ont à reprendre ce qu'ils ont improvisé, ils ont beaucoup de difficultés. C'est d'ailleurs ce qui m'amène à croire que, dans un programme de formation, il faudrait accorder autant d'importance aux cours techniques qu'à l'interprétation et à l'improvisation.

G. Lepage. — Ce que je cherche, moi, c'est une façon plus rigoureuse d'enseigner l'interprétation. Comment faire pour éviter l'éparpillement et pour que l'étudiant se forme un jugement, articule sa pensée? Mais, dans notre système, ces objectifs-là sont du ressort de l'université.

H. Desperrier. — L'âge est déterminant et, moi, quand je suis entrée au Conservatoire, j'avais l'avantage d'être passée par l'université. On ne peut faire entrer dans la tête de quelqu'un ce qu'il ne peut ou ne veut pas apprendre. Il doit quand même y avoir une manière d'intervenir pédagogiquement pour faire en sorte que l'étudiant apprenne rapidement à devenir autonome. Je me demande si, dans les écoles, on encourage vraiment l'étudiant à faire lui-même la critique de ce qu'il vient de faire, avant même de recevoir celle de ses professeurs? C'est plus une manière d'enseigner que le contenu des cours que j'interroge.

G. David. — J'ai souvent l'impression, quand je vais voir des spectacles de finissants, d'avoir devant moi des gens très tendus. Ils ont une sorte de raideur qui est peut-être due au fait qu'ils doivent répondre aux exigences d'un enseignement qui a encore à faire ses preuves. Il me semble aussi qu'on n'apprend pas assez aux étudiants, et ça rejoint ce qu'Hélène vient de dire, comment apprendre, comment devenir le plus rapidement possible autonomes par rapport à l'apprentissage, au savoir. Et cette autonomie, aussi paradoxal que cela puisse paraître, les étudiants ne sont pas préparés à la réclamer à l'école. Si l'école n'est pas régulièrement remise en cause par ceux qui reçoivent son enseignement, c'est qu'il y a un malaise. Je ne crois pas non plus que l'intelligence vienne de surcroît; si on ne la développe pas à l'école, au même titre que la voix, le corps, grâce à des exercices, les étudiants ne peuvent pas avoir l'outillage intellectuel qui leur éviterait d'être terrorisés par le vocabulaire analytique et critique. Je n'ai pas de solution toute faite, mais la manière d'aborder l'interprétation, de leur apprendre à analyser des personnages pour qu'ils soient à la hauteur de l'oeuvre, a à voir avec la formation intellectuelle qu'ils devraient recevoir.

J. Rossi. — La surspécialisation a entraîné une espèce de compartimentation de l'apprentissage qui rend les étudiants et les professeurs très malheureux. On a perdu de vue ce que c'est qu'un être humain globalement: il ne fonctionne sûrement pas par compartiments. Et la première chose qu'on devrait enseigner dans une école, peu importe le temps dont on dispose, si la sélection est minutieuse et que le système des auditions permet de repérer rapidement ceux qui ont des problèmes psychologiques graves, c'est à se connaître soi-même. C'est ce que j'essaie de faire avec les étudiants de première année et ce n'est pas facile. De leur dire: quand vous vous connaîtrez vous-mêmes, vous pourrez trouver votre méthode d'investigation

et de compréhension du personnage, c'est du latin pour eux. Quand ils arrivent dans une école, ce qu'ils veulent, c'est jouer; ça ne les intéresse pas de savoir comment procéder pour investir le personnage. Et comme ils ne veulent pas se connaître, ils sont incapables de décoder. La compartimentation des cours fait aussi qu'ils comprennent que ce qu'il faut qu'ils regardent et corrigent, ce sont leurs défauts. En troisième année, ils ne peuvent plus bouger, ils se haïssent à mort, et ça leur prend trois, quatre, cinq ans avant de s'en remettre. Et ils ne s'en remettent pas tous. J'ai vu des étudiants sur le bord du suicide et la structure de l'école ne les aidait pas sur le plan de la personnalité. Au contraire. Un enseignement aussi compartimenté fait éclater la personnalité plutôt que de la consolider, la confirmer. La connaissance de soi, c'est sûrement l'objectif le plus complexe et le plus long à atteindre dans ce type d'enseignement, mais l'élimination de certains étudiants se ferait de façon beaucoup moins douloureuse s'ils pouvaient reconnaître, au bout d'un an, un an et demi, que ce n'est peut-être pas leur place, qu'ils ont du talent mais pour faire autre chose.

G. Marsolais. — Jacques vient de dire des choses très dures sur les écoles et, pour en avoir fait le tour, je sais qu'on s'interroge beaucoup et très sérieusement là-dessus. L'élimination, entre autres, est un problème crucial: au Conservatoire, on n'élimine presque pas. Aux auditions, on essaie d'être sélectif et, après, on donne la chance aux coureurs. Ce n'est pas si évident que ça le talent, la créativité, le non-talent ou la non-créativité; il y a des moments, des périodes de sa vie où on est plus ou moins créateur.

G. Lepage. — L'image que j'ai souvent d'un étudiant qui entre dans une école ressemble à quelqu'un qui a plein de petits fils tout le tour de la tête et qu'on branche sur une machine. Il y a des étudiants qui ne sont pas prêts et qui ne souhaitent pas faire le cheminement qu'on veut leur faire faire. Je suis convaincu que c'est une chance que d'entrer plus vieux dans une école de théâtre, parce que c'est un choc énorme que de se voir, pour la première fois, considéré individuellement par autant de professeurs, de spécialistes. Et chaque professeur défend son idée, sa thèse, son école. On n'a pas non plus encore fait le lien entre la formation du comédien et ce que ça implique comme type d'intervention sur la personnalité de l'individu. À dix-sept, dix-huit ans, il se passe plein de choses dans ta vie, et ce qu'on te fait faire ressemble à de la thérapie; on travaille sur tes résistances, tes blocages, ton vécu affectif. Mais on fait une thérapie quand on est prêt; ça ne s'impose pas; et de se retrouver avec quinze autres étudiants ne permet pas facilement d'y aller. À l'École nationale, il y a un professeur de voix qui a expérimenté une méthode qui associe étroitement les problèmes de voix et de personnalité, mais ça ne faisait pas l'affaire de beaucoup d'étudiants. Il a donc choisi de travailler individuellement avec cette méthode; les résultats sont intéressants, mais ça reste un type d'approche où il y a encore beaucoup de tâtonnements.

J.-L. Bastien. — Tu ne peux pas demander à un jeune de dix-sept, dix-huit ans, qui a encore trop de problèmes de vie qui ne sont pas réglés, d'avoir en plus une réflexion sur le théâtre. Il y a cependant des individus qui font exception et c'est pour ça que je reviens à mon idée d'élimination naturelle, mais progressive. Certains étudiants peuvent très bien faire trois ans dans une école de théâtre et faire du bon théâtre avec ce qu'ils ont appris. Mais ceux qui ont ce qu'il faut pour aller plus loin, on leur coupe le cou, parce qu'il n'y a rien pour eux dans le système d'enseignement du théâtre. Les écoles vont au plus pressé; on pratique tous, les étudiants et profes-

seurs, la politique du sauve-qui-peut et personne n'est rescapé. Il faut qu'on fasse quelque chose chacun dans son école et ensemble par rapport au système d'enseignement.

G. Marsolais. — Cette échelle de compétence qui irait en augmentant, je l'ai toujours souhaitée, mais notre système de trois ans partout et par tous ne le permet pas. Dans les pays socialistes, la formation s'étale sur sept ans; si on pouvait effectivement graduer l'enseignement, les gens qui n'auraient pas le souffle pour faire plus de trois ans ne continueraient pas. L'élimination se ferait tout naturellement.

H. Desperrier. — L'idée d'une gradation pourrait aussi permettre aux gens de faire un temps de formation dans une école, puis dans le métier, pour revenir ensuite à l'école, s'ils le désirent. Si les gens qui arrivent à l'école étaient mieux formés à réfléchir, on n'aurait pas tout à faire. En ce sens-là, c'est tout le système scolaire qui est à repenser: il devrait y avoir des cours de théâtre dès le primaire, de sorte qu'on aurait, en plus des gens mieux préparés aux écoles, de meilleurs spectateurs et spectatrices.

Les problèmes et les insatisfactions rencontrés semblent pour beaucoup imputables aux structures qui régissent l'ensemble du système d'enseignement du théâtre. Est-il possible de croire en une transformation importante de ces structures et dans quel sens pourrait-elle se faire?

G. Marsolais. — Déjà dans le *Rapport Black*, on avait proposé une réorganisation des structures qui allait dans le sens d'une gradation des échelons. Mais, c'est toujours la même chose: les gens qui sont en place ne sont pas prêts à lâcher le morceau. Moi le premier. Lorsqu'on parle de changer les structures, ça implique l'ensemble d'une société et c'est là que c'est politique: est-ce que la société est prête à admettre que le



Des écoles à l'image de *la Classe morte* de Tadeusz Kantor? Photo tirée de *Théâtre en Europe*, n° 3.

changement va faire mal à du monde et pas nécessairement aux « méchants »? Pour améliorer, non pas la pédagogie de chaque institution, mais l'ensemble du système, il faudrait que, parmi les gens concernés, certains admettent de se consacrer à la formation préparatoire, d'autres, intermédiaire, d'autres, enfin, supérieure, sans que ça soit dévalorisant que d'enseigner, par exemple, au premier degré. Les plus grandes entreprises pédagogiques, on l'oublie souvent, se font à la maternelle; de la même façon, pourquoi enseigner à des jeunes de dix-huit ans serait-il moins important qu'aux plus vieux? La vraie différence est objective: c'est une différence de contenu et d'expérience humaine. Tant que collectivement on ne sera pas prêt à cela, on continuera tout le monde à subir les carences du système. On ne peut pas non plus s'attendre à des résultats très spectaculaires, compte tenu de cette espèce de démobilisation générale qu'on connaît, actuellement, comme société.

J.-L. Bastien. — Il y a quand même une volonté politique de la part du gouvernement d'opérer des changements, et je pense que de plus en plus de gens de théâtre, de professeurs souhaitent des changements. Mais on sait tous, aussi, que les syndicats risquent de ralentir le processus de transformation; on n'a qu'à se rappeler ce qui s'est passé avec l'Université du Québec et les Conservatoires. À cause des droits acquis des professeurs syndiqués, la procédure risque d'être tellement longue que les solutions qu'on pourrait trouver ne correspondraient plus aux besoins de la base.

Actuellement, chaque école essaie de trouver sa solution. On rajoute une quatrième année, ou pour assurer une meilleure préparation aux jeunes candidats qui se présentent, ou pour permettre aux finissants de faire la transition entre l'école et le marché du travail. Ce phénomène d'excroissance du système ne fait que décupler les problèmes causés par le développement sauvage du système qu'on a. Y a-t-il moyen de freiner un tel processus ou, encore, de le rationaliser?

J.-L. Bastien. — Il y a dix ans, je m'étais rendu à l'idée que le milieu avait besoin de plusieurs écoles pour permettre la diversité des orientations et un plus grand choix à l'étudiant. Mais, comme aujourd'hui il n'y a plus de différence entre les écoles et qu'on a dépassé l'espèce de compétition qui existait entre elles, il me semble qu'on a atteint un degré de maturité qui permettrait qu'on se mette ensemble pour réorganiser le système.

H. Desperrier. — Puisqu'on parle de structure, il faudrait faire une différence entre celle que nous avons au Parminou et celles des écoles. Même si elle n'est pas complètement installée, la nôtre essaie de répondre aux besoins de perfectionnement des gens qui y sont et ça ressemble, en fait, à la quatrième année qu'on rajoute à Saint-Hyacinthe pour que les finissants puissent, pendant un an, faire l'expérience du travail dans une troupe à caractère régional.

G. Marsolais. — L'expérience du Parminou est assez particulière, bien qu'elle ressemble un peu au système de la troupe-école, le Vancouver Playhouse, fondée par Power Thomas. L'hypothèse de la troupe-école permettrait, en effet, d'établir une certaine différenciation entre les écoles. Dans une nouvelle structure, ça pourrait constituer un bloc autonome, mais cette solution ne règle pas encore le problème à la verticale.

H. Desperrier. — D'une certaine façon, oui, puisque la troupe donne, en fait, une formation de perfectionnement à des gens qui ont reçu une formation technique de base.

G. David. — J'aimerais ça qu'on explore cette idée de la verticalité. L'hypothèse de la troupe-école m'apparaît être une option pédagogique intéressante, dans la mesure où elle pourrait constituer l'équivalent d'une école supérieure où l'on va chercher du perfectionnement après avoir acquis une formation technique de base.

G. Marsolais. — Ce qui est clair pour moi, c'est qu'il faudrait que, dans le système, on puisse offrir trois degrés différents de formation. Les écoles telles qu'elles existent actuellement sont toutes de degré intermédiaire. Il faudrait pouvoir assurer un premier degré qui, automatiquement, renforcerait le deuxième degré. Le degré supérieur, ou si vous préférez, le troisième, insisterait sur l'articulation d'une pensée théâtrale, la mise en scène, tout ce qui entoure la conception du spectacle. On pourrait même imaginer une formation en théâtre musical, ce dont tout le monde rêve, mais qu'on n'a pas les moyens de faire.

Où placeriez-vous les universités dans cette nouvelle structure?

G. David. — En effet, il faudrait en parler, parce que ce qu'elles sont en train de développer va devenir de plus en plus important. C'est la loi d'une structure que de générer ses propres créatures. L'Option-théâtre de Sherbrooke, à titre d'exemple, a réussi à s'implanter vaillamment et, avec le temps, à se solidifier. Elle offre un bacc. en théâtre d'animation, et il y a bien des gens intéressés par ce type de pratique. Ça n'a peut-être pas beaucoup d'intérêt pour les gens du milieu théâtral, mais là-dessus on pourrait discuter longtemps. . .

J.-L. Bastien. — Quand on parle d'animation, on parle d'autre chose que de formation d'acteur. Le dénominateur commun pour toutes les écoles de théâtre, c'est le jeu de l'acteur, la formation d'un comédien-créateur. La seule réserve que l'on peut avoir face aux universités, c'est précisément par rapport à la formation en jeu. Que l'Option-théâtre de Sherbrooke fasse partie du système d'enseignement du théâtre, personne ne le conteste, mais il faut quand même dire qu'elle forme une tout autre catégorie de gens de théâtre que les écoles. D'ailleurs, les universités ont toujours prétendu former des gens de théâtre, pas des acteurs.

G. David. — C'est vrai que l'animation à l'U.Q.A.M. a pris au départ une place prépondérante; mais, depuis, ça s'est sensiblement modifié. Si bien qu'aujourd'hui, quelqu'un peut très bien choisir d'aller à l'université plutôt que dans une école et estimer en arriver à des résultats assez intéressants.

J.-L. Bastien. — Peut-être mais, par rapport aux exigences d'une spécialisation en jeu, les résultats ne sont pas aussi concluants. On n'a qu'à faire le calcul mathématique du nombre d'heures qu'un étudiant de l'U.Q.A.M. consacre à l'interprétation: sur vingt-deux dossiers que j'ai examinés, en nombre d'heures, ça équivalait à environ un an dans une école de théâtre.

G. Marsolais. — Je pense qu'il faudrait replacer le problème des universités dans un contexte historique. Dans les années soixante, j'étais de ceux qui croyaient que les



Gérard Poirier et les étudiants du Conservatoire d'art dramatique de Montréal. Un cours d'interprétation où la théorie est indissociable de la pratique. Photo: André LeCoz.

universités, à l'exemple du modèle américain, avaient toutes les chances de ramasser le morceau. Mais les structures de l'université ont rejeté le modèle qu'on tentait d'implanter et qui venait tout droit du Collège Sainte-Marie. Depuis, il s'est créé une espèce de programme qui est en porte-à-faux: le discours des professeurs est universitaire et culturel, tandis que celui des étudiants est pragmatique, axé sur des résultats très concrets. La preuve en est le nombre de transfuges des universités vers les écoles de théâtre et ce qu'ils nous disent tous: « On veut recevoir une formation spécifique ».

G. David. — J'ai toujours dit que les universités n'avaient pas un rendement équivalent à celui des écoles, mais il reste qu'elles sont outillées pour former des gens de théâtre, y compris en interprétation, et qu'elles drainent une tout autre clientèle que celle des écoles. Je crois aussi qu'avec le temps, ça va donner des résultats plus probants et que, si, actuellement, il y a des problèmes, c'est en partie dû au corps professoral.

J. Rossi. — Idéalement, dans le système, les universités devraient être les lieux privilégiés de la recherche; mais, dans les faits, ça fonctionne à l'envers. L'université se retrouve en dessous des options professionnelles des cégeps. Par conséquent, les praticiens qui en sont à un degré de post-formation n'ont d'autres possibilités de perfectionnement qu'aux États-Unis ou en Angleterre. On devrait pouvoir faire venir, ici, les compétences dont on a besoin pour assurer leur perfectionnement.

Par bien des aspects, l'université répond à des objectifs de formation pré-

professionnelle; par d'autres, à ceux d'une école supérieure. Dans une optique de réforme du système d'enseignement du théâtre, ne faudrait-il pas, comme pour les écoles, lui faire une place en définissant plus clairement sa vocation?

J.-L. Bastien. — Une chose est très claire pour moi, ce n'est pas son rôle de former des gens en interprétation et même si, éventuellement, elle arrivait à le faire de manière aussi concluante que les écoles, ça ne serait pas intéressant. Il y a d'autres besoins auxquels l'université pourrait répondre.

G. Lepage. — L'intérêt de l'université, c'est précisément de pouvoir permettre à ceux qui veulent pousser la réflexion sur le théâtre, tout en tâtant la pratique, de le faire. Et sur le plan d'une formation plus globale, dans le sens justement d'hommes ou de femmes de théâtre, je la trouve supérieure aux écoles de théâtre spécialisées en jeu. Mais il ne s'agit surtout pas de mêler deux types bien différents de formation.

G. Marsolais. — Dans l'esprit d'un système gradué où l'on aurait un deuxième et un troisième cycles, l'université pourrait se définir une vocation différente de celle des écoles. Un praticien de théâtre pourrait aller y poursuivre des études plus avancées sur le plan théorique et intellectuel. Entre autres, elle pourrait assurer la formation des maîtres, d'animateurs en théâtre, de critiques, etc.

J.-L. Bastien. — À la condition, cependant, de respecter un certain ordre: l'étudiant ne pourrait pas aller à l'université sans avoir franchi les autres échelons.

J. Rossi. — C'est quand même assez significatif qu'au moment où il y avait dans l'air un projet d'institut national de recherche théâtrale on n'ait pas pensé à l'université.

J.-L. Bastien. — C'est effectivement symptomatique, tout comme la quatrième année qu'on voit apparaître dans toutes les écoles pour pallier les manques d'une école préparatoire ou supérieure. Encore une fois, tout le monde essaie de tirer son épingle du jeu et, comme il n'y a pas une planification ou une rationalisation de tout cela, on risque de connaître, comme dans les années 70, une forte compétition, mais plus agressive parce que la tarte est moins grosse.

G. David. — Est-ce que l'université ne pourrait pas trouver sa place au degré intermédiaire de la structure, c'est-à-dire entre le cégep qui assurerait la formation de base et l'école supérieure où le perfectionnement et la spécialisation seraient, enfin, possibles?

G. Marsolais. — L'université, telle qu'elle existe actuellement, pourrait continuer à faire ce qu'elle fait, mais en enlevant aux étudiants les illusions qu'ils se font sur le type de formation offerte. Dans le cas des gens qui ont terminé leurs trois ans dans une école, si l'ensemble du système était plus cohérent, elle pourrait leur créditer au complet les cours qu'ils ont faits dans une école et les faire passer directement à la maîtrise. En ce qui concerne le troisième degré dont on parlait tantôt, je ne crois pas que l'université soit la mieux placée pour former, par exemple, des metteurs en scène.

H. Desperrier. — Par rapport aux lacunes qu'on constatait chez les comédiens et les comédiennes formés dans les écoles, l'idée de leur faire faire un an d'université,

après être passés par une école préparatoire et avant d'accéder à une école supérieure, leur permettrait d'avoir une vision plus globale de la pratique théâtrale et d'articuler une pensée théâtrale.

J.-L. Bastien. — Il faut comprendre que c'est une transformation complète de tous les programmes qui existent actuellement qui est impliquée. Il faudrait aussi s'entendre sur les critères d'admission aux différentes écoles et en arriver à les différencier, de sorte que, par exemple, personne ne pourrait entrer à l'École nationale ou au Conservatoire, s'il n'a pas fait le cégep préprofessionnel.

G. David. — Je m'interroge quand même sur la nécessité qu'aurait quelqu'un de suivre nécessairement toutes les étapes de la structure.

J.-L. Bastien. — L'étudiant ne serait pas obligé de suivre toutes les étapes: il pourrait arrêter après trois ans, s'il veut n'être que comédien. Mais celui qui voudrait faire les sept ans le pourrait.

G. Lepage. — Ton hypothèse suppose que celui qui voudrait se spécialiser en mise en scène dans une école supérieure devrait absolument avoir reçu une formation d'acteur.

J.-L. Bastien. — Il serait temps, non?

G. Marsolais. — Quelles que soient les implications dans le détail de ce qu'on est en train d'imaginer, je trouve quand même formidable qu'on se retrouve autour de cette table assez unanimes à dire qu'il faut repenser le système.

Il semble bien que le M.A.C. par sa politique du théâtre au Québec veuille intervenir, dans ce dossier, et en concertation non seulement avec les gens du milieu, mais aussi avec le ministère de l'Éducation. Cependant, le M.A.C. n'a aucun pouvoir de juridiction en matière d'éducation et l'on sait que la plupart des institutions impliquées dans un projet de réforme sont sous la juridiction du M.E.Q.

G. Marsolais. — Il y a quelque chose de très ironique là-dedans, puisque la loi sur les conservatoires, qui date de 1942, leur donnait la juridiction sur tout l'enseignement de la musique, puis du théâtre par la suite, quand ils ont ouvert des sections de théâtre, et pour l'ensemble de la province. Le problème, c'est qu'ils ne l'ont jamais exercée et qu'ils se retrouvent, maintenant, devant une situation de fait. Les universités, les cégeps et même l'École nationale, qui est une école privée, ont décidé de faire du théâtre, d'où le pouvoir qu'a pris le ministère de l'Éducation dans le domaine de l'enseignement du théâtre. Pour ce que j'en sais, le ministère de l'Éducation semble, aujourd'hui, prêt à renégocier avec le ministère des Affaires culturelles. Dans la conjoncture actuelle, le rôle premier du M.E.Q. est peut-être, justement, de former des acteurs. Il reste que toute intervention qu'il pourrait faire dans ce dossier n'impliquerait pas l'École nationale qui, parce que privée, a le droit de faire ce qu'elle veut. On a une longue tradition d'écoles privées ici.

J.-L. Bastien. — Quels que soient les résultats des négociations entre ces deux ministères, qui d'entre nous va vouloir lâcher le morceau? Sans volonté politique, il n'y aura pas grand chance de voir les problèmes se régler.



Gilles Renaud et Odette Gagnon en 1964 à l'École nationale de théâtre dans *le Mariage de monsieur Mississippi* de Dürrenmatt, mise en scène de Gaétan Labrèche.

G. Marsolais. — Il y a aussi toute la question de la régionalisation. Dans *le Rapport Black*, ce qu'on disait, c'est qu'il n'y avait pas trop d'écoles, mais qu'elles étaient mal situées géographiquement. Si, avant que les options professionnelles dans les cégeps n'existent, on s'était demandé: où faudrait-il implanter deux autres écoles? Spontanément, on se serait tourné vers les régions de l'Estrie et du Saguenay-Lac Saint-Jean. Quant au type d'école à implanter dans ces régions, on pensait plus à la troupe-école.

Dans une perspective de réforme en profondeur du système d'enseignement du théâtre, est-ce qu'il ne faudrait pas tenir compte, sérieusement et en priorité cette fois, des besoins des régions?

G. David. — C'est un problème très concret, mais aussi tellement complexe.

J.-L. Bastien. — Une troupe comme le Parminou, responsable d'un département de théâtre dans sa ville, serait tout à fait pensable.

G. Marsolais. — L'idée de la troupe-école était, cependant, moins spécialisée que le Parminou. On imaginait une troupe-école qui répondrait non seulement aux besoins de formation des gens en théâtre, mais aussi d'un théâtre pour toutes les catégories d'âge: les adultes, les adolescents, les enfants. En région, tout est à faire en même temps. C'est peut-être, encore là, une vue de l'esprit, une utopie, mais si tu veux avoir une vocation véritablement régionale, tu ne peux pas viser la spécialisation. Il y a aussi que, parmi tous ceux qui viennent des régions pour recevoir une

formation dans la grande métropole, combien y retournent?

G. David. — Surtout que tu ne vis pas dans une ville sans être transformé.

H. Desperrier. — Le Parminou est installé en région mais, pour vivre, il doit faire de la tournée nationale.

J.-L. Bastien. — Oui, mais la région du Saguenay-Lac Saint-Jean est plus grande et plus autonome que celle de Victoriaville. Dans les années soixante-dix, il y avait autour de dix-sept troupes actives dans la région. J'ai été approché pour aller y travailler; il était question de mettre sur pied un département de théâtre, au niveau cégep, avec l'idée que les professeurs engagés soient aussi des comédiens et que l'école ait un rôle pédagogique qui ressemble à celui de la N.C.T. Mais, qu'on veuille, après coup, déménager les options professionnelles existantes, ça n'a aucun sens.

H. Desperrier. — Quand on déplore le fait que tout le monde fait la même chose, c'est que l'essentiel de l'activité théâtrale est concentrée à Montréal et que tous les gens vivent la même réalité. Si on arrivait à développer la richesse culturelle et théâtrale des régions, on verrait enfin apparaître des différences qui profiteraient à tout le monde. Et les gens qui seraient formés dans leur région seraient intéressés à y rester, parce que la présence d'une école, on l'a vu dans le cas de la métropole, stimule le développement d'une activité théâtrale importante. L'école pourrait favoriser, entre autres, la formation de troupes.

J.-L. Bastien. — D'autres, comme moi, à l'époque, ont été utopiques. L'expérience prouve qu'en dehors d'une intervention politique majeure des ministères impliqués dans la régionalisation et d'un investissement économique important, il n'y a rien de possible. Si on se rappelle comment les options professionnelles dans les cégeps se sont implantées, c'est beaucoup à cause des gens qui y étaient et qui y croyaient assez fort pour que les diverses instances impliquées cèdent à leur volonté. C'est vrai qu'ils profitaient d'une prospérité économique, ce qui n'est plus le cas maintenant.

propos recueillis par **lorraine hébert**
août 1984



Juliette Béliveau en 1915.
Photo tirée de *Juliette Béliveau*,
éditions de l'Homme.