

# Pour une réception du texte du théâtre. Par l'imaginaire et le sensible

---

*For a reception of the theater text. Through the imaginary and the sensitive*

**Corinne Frasseti Pecques, Litt&Arts CNRS**

L'enseignement du théâtre devrait toucher largement au sensible, notamment par des activités liées à la dramaturgie et engageant le corps. Cet article présente les premiers résultats d'une recherche en cours qui étudie la réception d'un texte théâtral en lecture et l'influence des dispositifs didactiques déployés en classe, des plus classiques à ceux qui appellent au sensible. Une étude longitudinale sur plusieurs classes montre quel type d'activités permet aux élèves de construire la théâtralité dans la durée et selon quelles conditions. En outre, un même test soumis à des élèves et à des « grands lecteurs » de théâtre révèle la part importante de l'imaginaire de la fiction ainsi que son lien complexe à l'imaginaire de la scène, même chez les lecteurs professionnels. Or l'appel à la fiction s'avère très peu pris en compte, voire rejeté, par beaucoup de théoriciens pour le théâtre et, en classe, mal articulé à la construction de la théâtralité. L'ensemble de ces résultats implique de repenser l'enseignement du théâtre.

Mots-clés : théâtre, lecture, enseignement, imaginaire, corps

Teaching theater should make extensive use of the sensitive, especially through activities related to dramaturgy and involving the body. This article presents the preliminary results of an ongoing research which studies the reception of a theatrical text in reading and the influence of didactic devices deployed in the classroom, from the most classical ones to those calling for the sensitive. A longitudinal study over several classes shows what types of activity enable students to build theatricality over time and under which conditions. Besides, the same test submitted to students and to «great readers» of theater reveals the important part of the imaginary of fiction and its complex link to the imaginary of the stage, even among professional readers. However, the call of the fiction has hardly been considered - when not rejected - by many theatre theorists and it has been poorly intertwined with the construction of theatricality in the classroom. This set of results implies rethinking the teaching of theater.

Keywords : theater, reading, teaching, imaginary, body

*Le théâtre est « une rêverie au bord de l'éveil, [...] un travail de l'imaginaire »*  
E. Demarcy-Mota (Godard, 2009 : 23)

Que l'enseignant doive pour le théâtre interroger, stimuler la sensibilité<sup>1</sup> des élèves devrait être aujourd'hui une évidence. En effet, le théâtre couvre un vaste panel d'expériences touchant au sensible. Il convoque une sensibilité à la langue, comme toute œuvre littéraire. L'incarnation possible des voix, des personnages, l'ancre dans un engagement physique. Il crée un appel à la scène (possible, réalisée, fantasmée...) ce qui l'ouvre du côté du spectaculaire et de tous les arts vivants. Enfin, il déploie un univers, une histoire, le reliant à tout ce qui relève de la fiction, au-delà de la littérature. De nombreux travaux (Bernanoce, 2006bc-2008-2009 ; Ailloud-Nicolas, 2008-2013 ; De

---

<sup>1</sup> À comprendre comme solliciter les différents sens et comme accéder à l'interprétation et à l'appropriation de l'œuvre par l'imaginaire et le sensible.



Peretti, 2013-2018) ont déjà largement exploré certaines voies et tiré des conclusions sur la nécessité d'articuler le travail scolaire « traditionnel » sur le texte dramatique, autrement dit, une approche le plus souvent littéraire à un travail plus large qui met en jeu le corps et une réelle démarche dramaturgique<sup>2</sup>. Il ne s'agit pas de le démontrer à nouveau, mais d'effectuer un pas de côté et un renversement de perspective.

J'ai souhaité en effet explorer la réception du texte de théâtre et l'imaginaire qui se déploie en lecture. Au vu des diverses subjectivités en jeu (celles de l'auteur, du dramaturge, du metteur en scène, du comédien, du spectateur et du lecteur), au vu de sa double réalisation textuelle et scénique, il est nécessaire d'interroger un « feuilleté d'images », selon la formule de G. Declercq (Lochert et De Guardia, 2012 : 9), puisant dans la réalité et la fiction, en lien ou non avec une scène<sup>3</sup>. C'est le tressage de ces éléments à travers le prisme du lecteur et de son « théâtre intérieur » qui m'intéresse. Mon objectif est de mesurer la pertinence des dispositifs didactiques proposés aux élèves et de repérer des éléments de leur réception peut-être ignorés jusque-là. Pour ce faire, j'ai croisé des données issues d'élèves ayant bénéficié d'activités qui mettent en œuvre un travail dramaturgique et engageant le corps à celles issues d'élèves ayant reçu un enseignement plus « traditionnel », ainsi qu'à des données provenant de grands lecteurs de théâtre.

### **Des constats et des positionnements à revisiter**

Cette recherche trouve son origine dans un premier travail qui s'intéressait aux conditions d'efficacité des dispositifs permettant aux élèves d'appréhender au mieux la théâtralité du texte dramatique, d'acquérir un « imaginaire de la scène » selon l'expression de M. Bernanoce (2006a : 502)<sup>4</sup>. Les conclusions étaient qu'un travail de tissage des activités en direction du texte et en direction de la scène devait intervenir tout au long de la séquence (et non pas uniquement à la fin) et circuler dans les deux sens, du texte vers la scène, mais aussi de la scène vers le texte, dans un mouvement spiralaire. Ce travail s'est effectué en parallèle d'un comité de lecture théâtrale<sup>5</sup>. Les élèves ont donc eu, sur plus de la moitié de l'année, des temps de lecture individuelle, des temps de débats collectifs, des temps d'analyse littéraire et dramaturgique, des activités de scénographie et d'expression artistique, un volet d'heures avec des comédiennes ainsi que la possibilité d'aller assister au moins à un spectacle. Ces activités ont été poursuivies les années suivantes, dans le cadre de la Recherche-Action *Enseigner le Théâtre et la Poésie Aujourd'hui*, que M. Bernanoce et N. Rannou ont menée de 2013 à 2016 à l'Université Grenoble Alpes. L'expérimentation portait sur la mise en voix des textes, « sur les questions plus spécifiques de l'appropriation, de l'interprétation

---

<sup>2</sup> Selon la définition de J. Danan : « L'art de la composition des pièces de théâtre [et la] pensée du passage à la scène des pièces de théâtre. [...] le sens 1, qui serait du côté du texte, et le sens 2 du côté du "passage" » (2008 : 7-8). L'idée de passage doit être comprise dans un double mouvement texte-scène scène-texte et non pas uniquement du texte vers la scène.

<sup>3</sup> Les images peuvent renvoyer à une réalisation concrète, effective de la pièce (de la mise en voix au spectacle complet) ou à une projection scénique mentale. La fiction concerne la fable, qui peut être imaginée hors scène ou sur scène. Ces espaces/imaginaires ne sont pas si disjoints, contrairement à ce que l'on croit (voir la suite de l'article ou, pour plus de détails, « Accueillir le sujet lecteur de théâtre en classe »).

<sup>4</sup> « Chaque texte de théâtre porte à l'état virtuel, de façon plus ou moins explicite, des images de sa mise en scène, ce qui fonde pour partie sa dramaturgie. C'est la notion de « devenir scénique ». Les expressions « imaginaire de la mise en scène » ou « imaginaire de la scène » permettent ici de définir en termes de Pragmatique, le travail actif de réception du texte de théâtre par son lecteur dans l'optique d'une mise en scène, réelle ou virtuelle » (Bernanoce, 2006a : 502).

<sup>5</sup> Comité de lecture organisé par l'association « Théâtre à la Page », association affiliée ANRAT qui intervient en Rhône Alpes.

et de la créativité du lecteur réel engagé dans l'oralisation de ces textes<sup>6</sup>». Les activités proposées autour des œuvres faisaient donc bien appel largement au sensible.

Pour autant, deux éléments intrinsèquement liés m'ont amenée à vouloir mettre en perspective ces constats. À retrouver certains élèves sur plusieurs années, j'observais que le réflexe de se référer à un imaginaire de la scène se perdait assez souvent. Aussi importait-il d'en identifier les causes : s'agissait-il seulement d'une certaine fragilité des acquis, conséquence d'un dispositif croisé peu de fois dans la scolarité, ou d'autres facteurs plus profonds étaient-ils en jeu ? En outre, s'assurer des réceptions subjectives réelles du texte de théâtre en lecture me semblait indispensable avant de valider ou de moduler les dispositifs didactiques existants.

En effet, la modalisation des composantes fondamentales de l'activité fictionnalisante du lecteur a été élaborée d'une manière générale à partir du texte narratif (Fourtanier, Langlade et Mazauric, 2006 ; Langlade, 2008). Il paraît nécessaire de s'intéresser à la pertinence, à l'adaptabilité de ces modèles vis-à-vis de la réception du texte de théâtre. Les questionnements qui résultent de ce changement de paradigme sont nombreux. La concrétisation imageante et auditive a-t-elle un rapport avec un « imaginaire de la scène » ? Ce rapport à la scène est-il immédiat lors d'une lecture d'une œuvre théâtrale ou la lecture peut-elle s'en affranchir ? Se présente-t-il d'ailleurs comme une vision concrète d'une scène réelle ? Quelle place est faite à « l'imaginaire de la fiction » (Bernanoce, 2006a : 510) ? Quel est l'impact du corpus ? Enfin, ces données sur la réception du texte de théâtre sont-elles conditionnées, modifiées par le degré d'expertise du lecteur sur le texte dramatique, par l'enseignement dispensé ?

On comprend bien que la réponse à ces questions permettrait d'apporter une meilleure compréhension de la réception du texte de théâtre et donc de déterminer les dispositifs à mettre en œuvre en classe. Or peu de recherches de vaste envergure sur ce sujet et, surtout, à partir de traces de lecture réelles sur le long terme ont été effectuées jusqu'à présent. Les critiques de théâtre s'intéressent essentiellement à une lecture théorique et non à une réception subjective du texte<sup>7</sup>, ou modélisent cette lecture à partir de leurs propres mécanismes de lecture ou *d'a priori* non éprouvés sur le terrain. Il en va ainsi des positions sur la fiction d'A. Petitjean (2006), de D. Shropfer (2009), dans une moindre mesure, de J. de Guardia et M. Parmentier (2009), ou de celles sur le personnage de C. Ailloud-Nicolas (2013). Aussi, ai-je saisi la possibilité d'expérimenter avec une collègue des dispositifs sur plusieurs années pour procéder à une large phase exploratoire.

### **Phase exploratoire : à la recherche de traces de lectures et de lecteurs variés**

Le premier dispositif expérimental consiste en un même test soumis à un panel de grands lecteurs<sup>8</sup> et à des élèves. Il a concerné presque toutes les classes d'un collège classé REP de la banlieue de Grenoble. Les « projets théâtre » existaient depuis quatre ans, certains élèves ont donc bénéficié sur plusieurs années d'un enseignement de théâtre plus spécifique. Ma mutation dans un autre collège avec la même collègue a été l'occasion de mener de nouveau le même projet sur deux sixièmes. Le test a été ensuite passé à toutes les sixièmes. Près de 360 réponses d'élèves au total ont été collectées lors de ce premier test. Ce nombre élevé a conduit à effectuer un traitement statistique des données afin qu'apparaisse la fréquence de certains types de réponses. Les réponses

---

<sup>6</sup> Texte de cadrage de la Recherche-Action.

<sup>7</sup> Par exemple, des auteurs comme P. Pavis, J.-P. Ryngaert, C. Naugrette ou M. Corvin.

<sup>8</sup> Le panel de grands lecteurs répond à deux critères : des personnes choisies pour leur expertise quant à la lecture du théâtre et représentant différents corps de métiers (auteurs, éditeurs, dramaturges-metteurs en scène, comédiens, médiateurs culturels, enseignants spécialisés).

des élèves ont été également comparées aux réponses des grands lecteurs. Le protocole de ce test est le suivant : le début de la pièce *Être le loup* de B. Wegesnat est proposé avec pour consigne donnée de lire le texte et de noter « ce qu’[ils] voient ou entendent en lisant ce début de pièce, les images qu’[ils] se fabriquent, toutes les remarques ou interrogations qu’[ils] souhaitent ». Le questionnement est à la fois ciblé afin qu’émerge la fonction imageante et le plus ouvert possible pour laisser place aux ressentis, impressions, analyses et à ce qui n’est pas forcément attendu par le chercheur. Divers critères justifient ce corpus, notamment l’accessibilité aux plus jeunes lecteurs interrogés, la nécessité d’une pièce relativement peu montée afin de ne pas trop influencer l’activité imageante des grands lecteurs et, surtout, les questions nombreuses posées à la théâtralité et à la fiction par l’écriture hybride de cette pièce contemporaine.

D’autres sources de données ont complété celles qui avaient été obtenues par ce premier dispositif : un questionnaire plus précis pour les grands lecteurs ouvrant à une dimension plus métacognitive de leur lecture ; un relevé d’occurrences révélant l’activité fictionnalisante de grands lecteurs dans la littérature (autobiographies, témoignages, interviews, essais... de personnalités du théâtre) ; l’exploration des carnets de lecteur des élèves ; enfin, un second test dans la lignée du premier, soumis au deuxième échantillon d’élèves uniquement, sur le début de *Sœur, je ne sais pas quoi frère* de P. Dorin, un extrait d’écriture théâtrale plus ordinaire et caractéristique pour des élèves de sixième (un dialogue interpersonnel, des didascalies de régie). Ce deuxième test visait à étudier les variations de la réception induites par ce changement de corpus.

### **Les constats : l’efficacité du travail par le sensible et un imaginaire qui bouscule certaines idées reçues**

Le trait dominant qui se dégage des réponses des élèves est la convocation d’images qui renvoient davantage au monde réel qu’à une scène de théâtre. Plus de la moitié des élèves du premier test fait référence à un pré, à une forêt, à des animaux qui gambadent. On ne constate pas, dans le deuxième échantillon, d’écart significatif entre les sixièmes ayant suivi un enseignement théâtre spécifique et les autres. La concrétisation imageante à l’œuvre dans leurs carnets de lecteur va dans ce sens également : il n’y a pas de modifications notoires de leurs représentations au cours de l’année, alors qu’ont été abordés le travail avec les comédiennes sur les textes et des activités de dramaturgie.

En revanche, si l’on compare ces scores à ceux obtenus par les élèves en troisième du premier échantillon, la différence est nette : 20 % de ces élèves développent un imaginaire de la scène. Pour s’assurer que l’influence de l’enseignement spécifique est bien en cause et qu’il ne s’agit pas simplement de l’effet d’une expérience « normale » acquise par la scolarité au collège, le critère de détermination « élève ayant suivi un enseignement spécifique ou non » a été appliqué. On observe alors que la proportion d’élèves convoquant directement un imaginaire de la scène est nettement plus élevée pour les élèves ayant reçu un enseignement spécifique que pour les autres (9 % contre 1%) et que le passage d’imaginaire de la fiction à celui de la scène, parfois effectué en cours de lecture, est presque deux fois supérieur (44 % contre 24%). Un réel travail dramaturgique, qui appelle à l’artistique et au sensible, ainsi qu’une mise en jeu du corps des élèves portent donc leurs fruits sur plusieurs années. Les élèves justifient souvent cette évolution dans leurs commentaires par une sorte de prise de conscience qu’il s’agit du théâtre. Le deuxième test, sur le texte de Dorin, semble confirmer la nécessité que l’élève appréhende le texte comme du théâtre pour convoquer un imaginaire de la scène (21 % des sixièmes convoquent des images de scène pour une moyenne de 4 % sur le premier texte).

Une première conclusion que l'on peut tirer est que la construction de la théâtralité par les élèves est plus efficace si les élèves éprouvent des dispositifs spécifiques sur plusieurs années, d'autant plus face à des écritures contemporaines hybrides. Ainsi apparaît la nécessité de développer un vrai travail varié sur le théâtre dans les classes et de l'introduire dès le primaire. En effet, l'approche de la scène se limite très souvent à une séance d'étude de quelques photos ou d'extraits, parfois à une mise en jeu directe des élèves, sans réel travail dramaturgique continu, sans réel travail sur les possibilités de la voix, du regard, du corps, de l'occupation de l'espace, du jeu choral, mais en comptant sur les capacités plus ou moins « innées » de l'élève à « faire l'acteur ».

Toutefois, il ne s'agit pas d'en rester là, comme le montrent les résultats au deuxième test, sur le texte de Dorin. L'hypothèse que la reconnaissance d'un texte dramatique suffit pour déclencher plus massivement un imaginaire de la scène et pour mettre en retrait l'imaginaire de la fiction n'est pas validée. Le score d'élèves de sixième déployant un imaginaire de la scène est certes plus élevé que pour le premier test, mais n'est pas finalement si remarquable, que ce soit des élèves ayant suivi un dispositif spécifique ou pas (19 % et 25 %), par rapport au score de la convocation de la fiction (68 % et 65 %). La raison de cet écart est donc à chercher également ailleurs et la confrontation avec la réception des grands lecteurs permet de nuancer tous ces constats. En effet, il est nécessaire de dépasser l'idée que l'appel à un imaginaire de la fiction constitue une erreur de réception du texte de théâtre (ce que notent certains élèves et pensent certains praticiens ou théoriciens du théâtre). On retrouve les mêmes concrétisations imageantes ancrées dans une certaine réalité chez les grands lecteurs. Certes, certains évoquent davantage une imagerie. Certes, certains sont directement sur un imaginaire de scène. Toutefois, l'imaginaire fictionnel est largement convoqué. Si l'appel à la fiction est très présent, ce n'est donc pas uniquement lié à une certaine hégémonie de la lecture de récit ou de son exploitation en classe, ni à un enseignement du théâtre mal réalisé, ni à « l'impérialisme narratif<sup>9</sup> » d'aujourd'hui, mais à un argument d'ordre ontologique : le théâtre raconte le plus souvent une histoire, ou le lecteur reconfigure une sorte d'histoire face aux fables et aux personnages théâtraux d'aujourd'hui, malmenés, morcelés, déconstruits.

Allons plus loin. Il ne convient pas non plus d'envisager cette lecture fictionnelle comme un premier degré de représentation mentale précédant ou accompagnant une lecture plus théâtrale qui serait, elle, légitime, selon le positionnement encore une fois de certains critiques. Le texte de théâtre n'est pas qu'un « devenir scénique » (Sarrazac, 2000). De fait, en examinant de plus près les réponses des grands lecteurs, on constate que les deux imaginaires ne sont pas si hermétiques de l'un à l'autre que cela. Ils peuvent mêler sans hiérarchie images scéniques et fictionnelles. Cette absence d'étanchéité des univers convoqués se retrouve chez les élèves qui, par exemple, dessinent lors du premier test de vrais animaux sur scène ou un mélange de personnages animaux et d'acteurs humains.

Enfin, les grands lecteurs évoquent certes globalement une différence d'imaginaire créé entre lecture du roman et du théâtre, cependant, certaines explications avancées modalisent cet avis tranché. Une série d'arguments repose sur les nécessités professionnelles liées à la lecture orientant dès le départ la réception (lecture pour choisir un texte à mettre en scène...). Une deuxième série d'éléments souligne le fait que ce n'est pas tant l'imaginaire en lui-même qui diffère que sa manifestation ou ses conditions d'apparition, une différence donc moins de nature fondamentale

---

<sup>9</sup> Phelan, James (2005) : « Who's Here? Thoughts on Narrative Imperialism and the Narrative Identity Thesis ». *Narrative* 13. Ohio (Ohio State University Press), p. 205-10, cité par M. Berdet, P. Krilles, C. Chamayou-Kuhn et P. Emel Yavuz, « Mondes en narration », *Trajectoires* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 17 décembre 2009, consulté le 23 mars 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trajectoires/391>.

que de qualité, de degré en quelque sorte. Il peut s'agir, avancent certains grands lecteurs, du temps de lecture qui est plus rapide, en lien avec l'écriture théâtrale plus « concise<sup>10</sup> », « économe », une différence d'ordre « dynamique ». Ce peut être aussi le rapport au présent, à l'être là qui convoque des voix, des personnages, des paroles. « L'imaginaire ne me semble pas différent, c'est le support qui l'est. Le support du théâtre est le corps, omniprésent », déclare un grand lecteur.

Ainsi, deux constats s'imposent, à prendre en compte puisque l'enseignement de la lecture s'intéresse désormais aux mécanismes d'appropriation des œuvres. D'une part, un travail dramaturgique régulier ainsi que des activités mettant en jeu physiquement les élèves influent sur leur construction de la théâtralité dans la durée. D'autre part, les lecteurs convoquent assez largement l'imaginaire vers la fiction, non pas seulement en parallèle, mais parfois en interaction avec l'imaginaire de la régie, ce qui bouscule les *a priori* sur la lecture du théâtre. Ignorer l'un des imaginaires ou les isoler, comme souvent les critiques et les enseignants peuvent le faire, revient à méconnaître les réceptions possibles du texte de théâtre. Surtout, cela me semble une piste à ne pas négliger pour dépasser les représentations erronées ou les pratiques qui font encore écran et que rencontre tout formateur en théâtre<sup>11</sup>. Poser l'existence et la légitimité de ces deux imaginaires, étudier comment l'un peut nourrir l'autre dans les activités à déployer en classe, constitue un axe fort de ma recherche. Il s'agit donc, afin de faire évoluer l'enseignement du théâtre en classe, de penser et de concrétiser une approche qui *ré-concilie* imaginaire de la fiction et imaginaire de la scène, activités traditionnelles, activités spécifiques et appel au sensible, notamment par l'engagement du corps – autrement dit, une approche dramaturgique qui inclut bien une approche littéraire, du point de vue du sujet lecteur.

## Bibliographie

- AILLOUD-NICOLAS, C. (2008). Comment enseigner le théâtre aujourd'hui ? *Lire au lycée professionnel*, 57(58), 2-5.
- AILLOUD-NICOLAS, C. (2013). Le jeu dramatique en classe de cinquième : pour un renouvellement de l'enseignement du théâtre. *Le Français aujourd'hui*, 180, 41-53.
- BERNANOCE, M. (2006a). *À la découverte de cent et une pièces, Répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*. Paris : Éditions théâtrales et Scéren.
- BERNANOCE, M. (2006b). Écrire et réécrire du théâtre, approche génétique : Traces d'un grand écart entre littérature et scène, in J.-M. Pottier (dir.), *Seules les traces font rêver, Didactique de la littérature et génétique des textes* (93-108). Paris : Scéren, Rennes : CRDP de Champagne-Ardenne.
- BERNANOCE, M. (2006c). La didactique du texte de théâtre : comment penser la relation entre écriture et oralité ? La notion de voix didascalique, in P. Clermont, A. Schneider (dir.), *Écoute mon papyrus, Littérature, oral et oralité* (225-240). Paris : SCEREN, Strasbourg : CRDP d'Alsace.
- BERNANOCE, M. (2008). L'écriture au risque de la théâtralité : les différentes approches de l'atelier d'écriture théâtrale ». *Recherches & Travaux*, 73, 153-170.
- BERNANOCE, M. et BRILLANT-ANNEQUIN, A. (2009). *Enseigner le théâtre contemporain*. Paris : SCEREN, Grenoble : CRDP de Grenoble.
- DANAN, J. (2008). *Qu'est-ce que la dramaturgie ?* Arles : Actes Sud-Papiers.
- DULIBINE, C. et GROSJEAN, B. (2013). Former les enseignants à la transmission du langage théâtral : déplacer des « représentations » ? *Le Français aujourd'hui*, 180, 121-135.
- DUPUY, C. (2013). Enjeux et contours d'une « formation-théâtre » en master d'enseignement premier degré. *Le Français aujourd'hui*, 180, 103-119.

---

<sup>10</sup> Cette citation et les trois suivantes sont extraites des réponses de grands lecteurs au questionnaire.

<sup>11</sup> D'après ma propre expérience de formatrice et comme le constatent entre autres C. Dulibine et B. Grosjean (2013) ou C. Dupuy (2013).

- FOURTANIER, M.-J., LANGLADE, G. et MAZAURIC, C. (2006). Dispositifs de lecture et formation des lecteurs. In *Parler, lire, écrire dans la classe de littérature : l'activité de l'élève / le travail de l'enseignant / la place de l'œuvre* Actes des 7<sup>es</sup> Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier, [cédérom].
- FRASSETTI PECQUES, C. (2021). Accueillir en classe le sujet lecteur de théâtre. *Pratiques*, 191-192 (à paraître).
- GODARD, C. (2009). *Emmanuel Demarcy-Mota, Arthur Nauzyciel, James Thierrée, Un théâtre apatride*. Paris : L'Arche.
- DE GUARDIA, J. et PARMENTIER, M. (2009). Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture du texte dramatique. *Poétique*, 158, 131-147.
- LANGLADE, G. (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20, 45-65.
- LOCHERT, V. et DE GUARDIA, J. (2012). *Théâtre et imaginaire ; Images scéniques et représentations mentales (XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècle)*. Dijon : EUD.
- DE PERETTI, I. (2013). Lecture, écriture et jeu théâtral : comment repenser cette trilogie ? *Le Français aujourd'hui*, 180, 55-68.
- DE PERETTI, I. (2018). Oralité, jeux et voix dans l'approche esthétique du théâtre contemporain à l'école, in Chabanne, J.-C. (éd.), *Enseigner la littérature dans le dialogue avec les arts. Actes des XVII<sup>es</sup> rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- PETITJEAN, A. (2006). Fictions dramatiques et postures du lecteur. *Modernité*, 23, 139-147.
- SARRAZAC, J.-P. (2000). Le texte théâtral contemporain et son devenir scénique, in C. Hamon-Siréjols, A. Surgers (éd.), *Théâtre : espace sonore, espace visuel* (53-62). Lyon : PUL.
- SCHROPFER, D. (2009). La posture du lecteur de théâtre, in M. Butlen, V. Houdart-Merot (éd.), *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui* (215-224). Amiens : Encrage Édition

### **Les pièces**

- DORIN, P. (2013). *Sœur, je ne sais pas quoi frère*. Paris : Théâtre l'école des loisirs.
- WEGENAST, B. (2004). *Être le loup*. Paris : Théâtre l'école des loisirs.