

# Le texte théâtral et le jeu dramatique dans l'enseignement de français langue étrangère

Maria da Glória Magalhaes Dos Reis  
Université de Sao Paulo, Brésil



Synergies Sud-Est européen n° 1 - 2008  
pp. 127-135

**Résumé :** *Cet article propose une réflexion en cours, entreprise dans le cadre d'une thèse de doctorat préparée à l'Université de São Paulo, au Brésil. Il s'agit d'envisager l'emploi de la pratique théâtrale, texte et jeu, dans l'enseignement du Français Langue Étrangère. L'hypothèse de notre travail se fonde sur l'idée que l'expérience vivante de la mise en voix et de la mise en espace de textes de théâtre peut favoriser l'évolution de la communication et le développement de l'expression à travers des échanges réels. Concernant le cadre théorique de la recherche, les caractéristiques du texte théâtral et le théâtre comme communication sont issus d'Anne Ubersfeld (1996, 1999), Jean-Pierre Ryngaert (1977, 1991), Marc Souchon (2000) et Patrice Pavis (2002).*

*Nous avons emprunté l'expression « transmission vocale du texte » à Elie Bajard (2001, 2002). Le développement des activités de jeux est fondé sur les écrits de Augusto Boal (1987), Maria Lúcia Pupo (2005) et Viola Spolin (2000).*

*L'étude de l'esthétique théâtrale dans l'apprentissage de langues a été inspirée par l'œuvre de Gisèle Pierra (2001, 2006).*

*Les deux expériences pratiques décrites ont été réalisées à l'Université de São Paulo, en 2004, dans la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences humaines et en 2005, à la Escola Politécnica.*

**Mots-clés :** *théâtre, texte, jeu, enseignement, français, langue étrangère*

**Abstract:** *This article proposes an ongoing reflection, undertaken as part of a doctor's degree thesis prepared at the University of Sao Paulo, Brazil. It aims at contemplating the use of theatre practice, text and play, in French as a Foreign Language teaching. The hypothesis of our project is based on the idea that the living experience of stage mastering and voicing of theatrical texts can foster the evolution of communication and the development of expression through actual exchanges.*

**Key words :** *theatre, text, play, teaching, French, foreign language*

## 1. Introduction

« J'ai l'impression que la lecture ou l'écoute des textes au théâtre, réactivent des zones du cerveau dont on oublie de se servir dans la perception plate, plane du langage » (Terrisse, 1998 : 149). Cette affirmation, du dramaturge et metteur en scène Valère Novarina, dans une interview à Christine Terrisse, illustre de façon remarquable l'objectif de ce travail. Le texte théâtral, en tant qu'« instant poétique» (Pierra, 2001 : 69) aurait-il vraiment la potentialité de réactiver des « zones du cerveau » et d'éveiller des émotions, des questionnements, des changements de comportement et de vie, comme toute œuvre d'art, et ainsi contribuer aussi à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Et si, au-delà du texte, on ajoutait les jeux dramatiques comme une préparation à la situation de communication en langue étrangère ?

Cette recherche propose donc une réflexion sur la possibilité d'envisager une pratique théâtrale, comprenant texte et jeu, qui offre aux apprenants de FLE l'occasion de stimuler l'expression orale à travers des échanges réels. Échanges qui favorisent le dépassement de la peur de parler, de la peur de faire des fautes, par des pratiques de communication dans le processus de mise en scènes et de jeux. Notre hypothèse se fonde sur l'idée que par l'expérience vivante de la mise en voix et de la mise en espace de textes de théâtre visant à un « accès esthétique à la parole en langue étrangère» (Pierra 2006 : 50) les apprenants peuvent surmonter l'inhibition de parler une langue étrangère.

## 2. Cadre théorique

Le travail prend en conséquence deux voies : celle du texte théâtral et celle du jeu dramatique. D'abord, une recherche bibliographique, dont le but était de définir ce qu'est le texte de façon global et quels sont ses processus de lecture, a été réalisée sous la direction de Cristina Pietraróia, professeur à l'Université de São Paulo. À cette étape les études des ouvrages d'Umberto Eco, de Jocelyne Giasson et de Cristina Pietraróia ont joué un rôle essentiel. Une deuxième question, qui découle de cette première, est de comprendre en quoi la lecture d'un texte littéraire se distingue de la lecture d'autres textes, et en outre, identifier les différences de procédures entre la lecture de textes littéraires et celle d'une pièce de théâtre. Dans l'étude de ces phénomènes il s'est avéré indispensable évoquer le texte théâtral dans sa caractéristique la plus spécifique de texte pour « être dit ». Il faut préciser que l'activité décrite ne doit pas se confondre avec ce qu'on appelait autrefois « la lecture à haute voix » et qui a été redéfinie par Elie Bajard, dans un premier moment, comme « dire » (Bajard, 2001 : 73) le texte et, plus récemment, comme « transmission vocale du texte » (Bajard, 2002 : 221). Les lectures des ouvrages d'Anne Ubersfeld, de Jean-Pierre Ryngaert et de Patrice Pavis ont beaucoup contribué à cette réflexion sur les particularités du texte théâtral, ainsi que le livre *Les textes littéraires en classe de langue* (Albert, M.C. et Souchon M. 2000). Les définitions du jeu dramatique et son utilisation comme outil dans l'apprentissage prennent comme base les écrits d'Augusto Boal, de Maria Lúcia Pupo et de Viola Spolin. En ce qui concerne la mise en scène proprement dite nous avons traité l'esthétique théâtrale à travers l'étude des œuvres de Gisèle Pierra, de Peter Brook et du dramaturge Bernard-Marie Koltès.

### 3. Cours pilotes

En parallèle avec la recherche bibliographique deux cours pilotes ont été réalisés à l'Université de São Paulo dans le but vérifier l'hypothèse initiale. Le premier en 2004 à la Faculté de Philosophie, Langues et Sciences Humaines et le deuxième en 2005 à la Escola Politécnica. Les apprenants de deux cours avaient un niveau d'environ deux cents cinquante heures de cours de français et nous avons travaillé sur deux textes de Bernard-Marie Koltès (*Dans la solitude de champs de coton* et *Roberto Zucco*).

Le premier groupe (GROUPE 1) était constitué de treize participants de 21 à 24 ans. À l'exception d'une seule étudiante de la Escola Politécnica, tous les autres suivaient des études de sciences humaines, huit étudiants en lettres (français), deux étudiants en portugais, un doctorant en latin, une étudiante du Master (portugais). Ils avaient tous des contacts avec la lecture de textes de théâtre et ils allaient souvent au théâtre. Trois parmi ces étudiants avaient déjà suivi de nombreux ateliers de théâtre. La pièce mise en voix a été *Dans la solitude de champs de coton*.

Le deuxième groupe (GROUPE 2) était plus homogène. À une seule exception tous les étudiants étaient de la Escola Politécnica. Ils avaient le même âge, entre 21 et 22 ans. Dans ce groupe, les étudiants suivaient des études techniques et ils n'avaient presque aucun contact avec le théâtre et les textes de théâtre. Ils devaient communiquer en français assez vite puisqu'ils parlaient à la fin du cours pour trois années d'études universitaires en France dans un programme de double diplôme. Bien que le travail avec le deux groupes soit basé sur les mêmes pré-supposés théoriques et pratiques, il a abouti à des résultats et à des réponses différentes et particulières à chacun d'eux. Nous avons pu alors observer qu'il n'y a pas qu'une seule voie, un seul chemin, mais que chaque apprenant appartenant à un groupe spécifique apportera une réponse unique au cours des activités prévues.

Les deux cours avaient comme objectif global le développement de la communication en français à travers la transmission vocale et la mise en espace d'un texte théâtral. Les trois objectifs spécifiques étaient de :

- a) promouvoir l'étude, l'analyse et la compréhension du texte théâtral contemporain français.
- b) d'élargir les contacts avec la langue française.
- c) d'employer la voix, le regard et le corps pour donner vie au texte écrit.

#### 3.1. Méthodologie

Nous pouvons définir la méthodologie utilisée comme une méthode d'observation-expérimentation ou observation-implicante dans la mesure où c'était le chercheur qui proposait les activités, contrôlait les situations et observait les résultats. Il faisait partie intégrante de l'observation, bien que souvent le développement de chaque groupe et ses besoins aient conduit à des solutions et à des activités différentes. Le chercheur faisait un compte-rendu écrit où il décrivait les objectifs et les propositions d'activité et notait les commentaires de

participants ainsi que le résumé des mises au point à la fin de chaque séance. Pour les deux cours une évaluation basée sur l'expérience personnelle de chaque participant a été proposée. Dans le GROUPE 1, il s'agissait d'un questionnaire écrit avec des questions ouvertes et pour le GROUPE 2, l'enregistrement d'un témoignage libre sur une cassette a été proposé. Dans le GROUPE 1, la dernière séance a été enregistrée en vidéo.

Pour cet article, nous avons choisi de décrire les trois premières séances des deux groupes par rapport à trois critères. D'abord les *thèmes de discussion* abordés dans chaque groupe, ensuite *les réactions face aux difficultés* et pour terminer *les réactions face à l'erreur*.

Dans les trois premières séances, les mêmes activités ont été proposées pour les deux groupes. Mais petit à petit ils se sont développés de façon différente selon les obstacles rencontrés.

### 3.2. Description des trois premières séances

#### 3.2.1. Séance 1

##### Objectif :

- Sensibiliser les apprenants au paradoxe texte/représentation (Ubersfeld, 1996 : 11)<sup>1</sup>, dialogue/didascalie particulier au texte théâtral. Exposer succinctement l'évolution historique du texte théâtral à partir de la tragédie grecque jusqu'au théâtre contemporain.

##### Activités :

- Présentation des participants et discussion sur les raisons qui les ont amenés à suivre le cours.
- À partir des questions du type : qu'est-ce que c'est le théâtre pour vous ? Quelle est la première chose qui vous vient à l'esprit quand vous pensez théâtre ? relever les principales caractéristiques du théâtre et le paradoxe texte/représentation.
- À partir de l'exploration et du survol de quelques pièces de théâtre de différentes époques<sup>2</sup>, relever quelles sont les principales caractéristiques du texte théâtral et les changements observés par rapport au titre de la pièce, aux thèmes, aux didascalies et à l'élaboration des dialogues.
- Mise au point.

#### 3.2.2. Séance 2

##### Objectif :

- Favoriser un premier contact avec l'auteur Benard-Marie Koltès et ses textes (pour le GROUPE 1 *Dans la solitude des champs de coton* et pour le GROUPE 2 *Roberto Zucco*) aussi bien du point de vue de la compréhension écrite que de la transmission vocale.

##### Activités :

- Brève présentation de la part de l'enseignant de la vie et de l'œuvre de Koltès.
- *Caractéristiques du texte théâtral contemporain*.
- *Échauffement* : marcher dans l'espace, de tous les cotés, essayer d'occuper tout l'espace de la salle. Au commandement de l'enseignant changer le

rythme, s'arrêter, vérifier si l'espace a été occupé de façon équilibrée, s'il n'y a pas de « trous ». Marcher. Respiration profonde. Bouger les bras, le cou, les jambes. Changer le rythme de la marche et de la respiration.

- *Transmission vocale du texte* : tout comme la marche et la respiration, le texte théâtral possède aussi un rythme. Exploiter, découvrir les rythmes et les respirations du texte. Choisir une phrase de la première réplique du texte travaillé et la répéter avec des rythmes et des respirations différentes tout en marchant. Le rythme de la marche change le rythme de la transmission vocale et vice-versa. Jouer avec le rythme et aussi avec le volume de la voix, plus fort, plus bas, en chuchotant. Regarder les autres participants. S'arrêter devant quelqu'un et dire sa phrase, attendre la réponse. Sur ordre de l'enseignant tous s'arrêtent, ils répètent la phrase avec des rythmes et des intonations différentes.

- *Scènes à deux* : préparer la transmission vocale à deux. Chaque participant dit sa phrase et lance le texte par le regard à son partenaire. Déterminer l'aire de jeu et le public.

- *Mise au point*

### 3.2.3. Séance 3

#### Objectif :

- Jouer avec le texte, découvrir des rythmes et des intonations différents.
- Utiliser le regard et le geste pour aider l'expression.

#### Activités :

- *Échauffement* - le même que la première séance. Travailler encore d'avantage le corps et le regard.

- *Jeu du regard* : les participants sont assis sur des chaises en un demi-cercle, un seul fait face au groupe. Celui qui est devant les autres transmet une phrase du texte, adresse cette phrase par le regard à un collègue. Il se lève de la chaise, le regard fixe sur son partenaire, marche vers lui, s'arrête. Celui qui est encore assis se lève, ses yeux dans les yeux du partenaire. Le premier prend alors la place du deuxième qui recule vers la chaise placée devant les autres. Sans dévier le regard, il s'assied, reprend la transmission du texte, fixe du regard un autre étudiant et répète la même procédure.

- *Scène par deux - Improvisation* : dans le GROUPE 1, le thème de l'improvisation était une situation dans laquelle un personnage doit convaincre un autre à faire quelque chose. Dans le GROUPE 2, il s'agissait de deux personnages qui surveillent, il faut qu'ils montrent par le jeu ce qui est surveillé et, pendant ce temps, ils doivent trouver quelque chose à faire. Chaque situation a un rapport avec le texte travaillé et les participants doivent jouer une scène où l'action (quoi ?), les personnages (qui ?) et le lieu (où ?) soient clairement compréhensibles pour le public.

- *Mise au point* - À cette étape, la discussion porte sur ce que le groupe a pu communiquer pour le public. On n'aborde pas directement les problèmes des « fautes », on centre la discussion sur le fait de la communication et de la situation.

Dans les trois séances les activités proposées ont été à peu près les mêmes,

cependant le changement de texte a favorisé des changements au niveau des activités. *Roberto Zucco* est un texte un peu plus « classique » dans sa construction que *Dans la solitude des champs de coton*, ce qui rend possible la réalisation de petites improvisations depuis le début. *Dans la solitude des champs de coton*, par contre, donnait l'occasion à un travail plus intense sur le signifiant dans ses répliques qui sont presque des monologues.

Dans le GROUPE 2, nous avons proposé aussi l'exercice du « point de concentration » (Spolin, 2000 : 47) qui consiste à diviser les participants en deux groupes. L'un prend la place du public et l'autre celle de l'aire du jeu, la scène. Le public regarde ceux qui sont debout sur scène. Après une ou deux minutes, l'enseignant propose à ceux qui sont en scène un objectif, comme par exemple raconter le nombre de carreaux d'une fenêtre derrière le public. Rien que d'avoir un but sur scène aide déjà le participant à surmonter en grande partie son inhibition.

### 3.3. Commentaires de participants

Séance 1	GROUPE 1	GROUPE 2
Thèmes de discussion	Le théâtre : . L'acteur . La mise en scène . Le corps - le texte	Le théâtre : . L'exagération . « Les fous » . Les gestes
Réactions face aux difficultés	Timidité Difficulté d'expression Difficulté du texte	Timidité Difficulté d'expression Peur du public
Réactions face à l'erreur	Justifier l'erreur : la prononciation, la difficulté du texte.	Malaise devant le public Blocage

Dans le GROUPE 1, on observe que l'expérience du théâtre comme spectateur et aussi comme praticiens amateurs donne à ses étudiants déjà une conscience du paradoxe du théâtre. Ils parlent de l'acteur, de la mise en scène, du corps et du texte. Le paradoxe texte/représentation est clair pour eux. Le GROUPE 2, présente une série de préjugés par rapport au théâtre : dans leur expérience, ils ont vu des spectacles qu'ils n'ont pas compris, ce qui leur a donné cette impression que ceux qui font du théâtre sont des « fous ». Dans ce groupe, on peut également observer une incidence plus claire de la peur du public. Ces élèves, venus d'une école où le travail se fait surtout dans le domaine des sciences, ont peu ou presque pas l'occasion d'exprimer des sentiments et des émotions. Si d'une part le GROUPE 1 avait dans presque toutes les séances tendance à justifier des difficultés d'expression, les participants du GROUPE 2, par contre, présentaient des réactions de malaise et de blocage devant le public.

Séance 2	GROUPE 1	GROUPE 2
Thèmes de discussion	La pièce <i>Dans la solitude de champs de coton</i>	Les difficultés face aux activités proposées
Réactions face aux difficultés	. « Parfois c'est difficile de changer le rythme » . « Si on parle plus fort l'émotion change aussi. »	. Concentration . « Je me sens perdue » . « Je ne me sens pas sûre »
Réactions face à l'erreur	Ce groupe a une tendance à attribuer les erreurs à la difficulté du texte.	. Blocage . Sentiment d'incapacité

Ce qui a été observé dans la première séance se confirme. Les discussions dans le GROUPE 1 portent toujours sur des aspects du texte, en revanche, dans le GROUPE 2, les obstacles dans la réalisation des activités font que les élèves s'impliquent de plus en plus dans le cours. Ils discutent de leurs difficultés d'expression, de leur sentiment d'incapacité et de la nécessité de les surpasser.

Séance 3	GROUPE 1	GROUPE 2
Thèmes de discussion	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Le texte de la pièce</li> <li>. Le geste, le regard, les mots</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. La peur de faire de fautes</li> <li>. La difficulté de jouer le rôle d'un personnage différent de soi-même.</li> </ul>
Réactions face aux difficultés	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Associer le regard, le geste et l'émission vocale</li> <li>. La prononciation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Le malaise</li> <li>. Tourner le dos au public</li> <li>. Trous de mémoire</li> </ul>
Réactions face à l'erreur	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Le rire</li> <li>. La timidité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Le malaise</li> <li>. La nervosité</li> </ul>

Dans le GROUPE 2, un élément intéressant apparaît : la difficulté de jouer un rôle d'un personnage différent de soi-même. En l'occurrence, le personnage Roberto Zucco, un tueur en série. Cela nous a donné l'occasion de traiter les thèmes de la violence, de l'agressivité, des émotions de chacun ; et de la différence d'investissement de la subjectivité dans la mesure où le fait que « Je » soit un autre les a aidés à chercher une ouverture à l'exploration de sentiments et de sensations qu'ils avaient jusque là refoulées.

GROUPE 1	GROUPE 2
<p><b>Paulo</b> : « Une expérience qui m'a marqué dans le cours a été la lecture à haute voix dans le but de comprendre que le texte est doté de ressources pour l'oreille. J'ai commencé à employer cette méthode pour l'analyse de poèmes latins sur lesquels porte mon travail. En ce qui concerne l'apprentissage du français, cela m'a beaucoup aidé à articuler les mots en employant plusieurs rythmes, en réfléchissant à l'émission vocale... ».</p>	<p><b>Mário</b> : « quand on est fatigué... que tu as eu une lourde journée alors tu as cours le soir... il est inévitable que tu aies sommeil alors ça dérange un peu (...) Dans le cas du théâtre, même si tu es fatigué, tu vas te détendre, tu vas t'aérer, et ça te redonne la vie alors tu es bien disposé pour le cours (...) tu fais plus attention, tu te concentres davantage, tu comprends mieux le contenu... ».</p>
<p><b>Helena</b> : « Le texte riche, mais parfois problématique ».</p> <p><b>Maria</b>: « C'est dommage que le texte soit si difficile, quoique merveilleux ».</p> <p><b>Marcia</b> : « Je crois que cette difficulté (la lecture théâtrale) est devenue au long du cours, une lecture plaisante et la difficulté s'est atténuée petit à petit ».</p>	<p><b>Érica</b> : « Il y a un moment que le blocage de parler arrive (...) tu as peur(...) dans le théâtre on vit plusieurs situations réelles (...) je crois que ça aide à surmonter un peu le blocage de parler français (...) comme j'ai dit au début, j'avais peur... mais ... le théâtre... je n'aime pas trop... je ne sais pas quoi faire... mais j'ai aimé... (...) peut-être tu [le chercheur] as créé une petite racine pour aimer le théâtre ».</p>

Il nous semble que les évaluations montrent de façon assez claire le développement des deux groupes. Les difficultés qui se sont présentées au début comme l'a dit Marcia se sont atténuées et le plaisir de la parole, de la musique des mots a pu prendre sa place. Dans le GROUPE 1, ce travail a été fait de façon presque naturelle, même s'ils essayaient de masquer leurs difficultés sous les obstacles du texte. Dans le GROUPE 2, les changements ont été plus visibles, les participants sont partis d'un point de vue plein de préjugés à propos du théâtre et sont arrivés à découvrir le plaisir du texte et

du jeu d'acteur et la possibilité d'ouverture à soi-même, à ses émotions et en même temps à la différence, à l'altérité.

#### 4. Considérations finales

Il convient de souligner que cette thèse est « en chantier » et que nous ne sommes pas encore sur le point de présenter des conclusions. Dans cette année scolaire de 2006/2007, nous avons l'occasion d'animer un atelier sur des textes de théâtre brésiliens avec des étudiants français qui partiront au Brésil pour un Master. Ce travail est en cours et il pourra donner encore plus d'éléments de réflexion à la recherche.

Il nous paraît également important de préciser que nous considérons que l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à la connaissance fragmentée du vocabulaire, des structures syntaxiques, des textes littéraires et de l'interculturel. L'apprentissage d'une langue s'avère pour nous un processus de formation dans le sens d'une ouverture à l'« autre », au « différent », à l'« étranger ». dans une démarche vers l'altérité où la connaissance de l'autre devient un détour qui approfondit la connaissance de soi-même. En outre le passage au symbolique rendu possible par l'expérience avec le texte de théâtre permet aux apprenants d'établir un rapport plus étroit avec le langage qui diminue le blocage lié au fait de parler français. L'intention du travail est celle d'une réflexion sur l'apprentissage comme processus qui prend vie dans la communication du jeu et où comme l'affirme Gisèle Pierra :

« dans une expérience de la rencontre, qui pose la question de la nature des relations où s'implique la parole en construction, dans un espace qui n'est pas exclusivement pédagogique, où l'enseignante est aussi en question et en chemin, avec sa propre compétence, dans un vécu relationnel avec des étudiants en action, qui créent leur propre objet en même temps qu'ils réalisent leur apprentissage » (Pierra, 2001 : 27-28).

#### Notes

<sup>1</sup> Ubersfeld définit le théâtre comme « l'art du paradoxe » qui est, en même temps, production littéraire, éternelle, et représentation concrète, toujours différente.

<sup>2</sup> Les pièces présentées : *Oedipe roi* de Sophocle, *Phèdre* et *Bérénice* de Racine, *Le bourgeois gentilhomme* de Molière, *Macbeth* de Shakespeare, *Le rhinocéros* de Ionesco, *Les bonnes* de Jean Genet, *Lettre aux acteurs* de Valère Novarina, *Dans la solitude de champs de coton* et *Roberto Zucco* de Bernard-Marie Koltès.

#### Bibliographie

Albert, M.-C.; Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

Bajard, E. 2001. *Ler e Dizer*. São Paulo: Cortez.

Bajard, E. 2002. *Caminhos da escrita - espaços de aprendizagem*. São Paulo : Cortez.

- Boal, A. 1987. *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. São Paulo : Civilização Brasileira.
- Eco, U. 2002. *Lector in fabula*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Giasson, J. 2003. *La lecture - de la théorie à la pratique*. Québec : Gaëtan Morin.
- Koltès, B.-M. 1986. *Dans la solitude des champs de coton*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Koltès, B.-M. 1990. *Roberto Zucco suivi de Tabataba -Coco*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Pavis, P. 1999. *Dicionário de teatro*. Tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo : Editora Perspectiva.
- Pavis, P. 2002. *Le théâtre contemporain*. Paris : Nathan.
- Pierra, G. 2001. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Paris : L'Harmattan.
- Pierra, G. 2006. *Le corps, la voix, le texte*. Paris : L'Harmattan.
- Pietraróia, C. M. C. 1997. *Percursos de leitura*. São Paulo : Annablume.
- Pietraróia, C. M. C. 2001. *Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em Francês Língua Estrangeira*. São Paulo: Annablume.
- Pupo, M. L. S. B. 2005. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico- Uma aventura teatral*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Ryngaert, J.-P. 1977. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris : CEDIC.
- Ryngaert, J.-P. « Jeu et images de l'autre : repérages ». In. : Monod, R. (org.) 1983. *Jeux dramatiques et pédagogie*. Paris: Edilig
- Ryngaert, J.-P. "Entrer dans le texte de théâtre par effraction ». In. : Deldime, R. (coord.). 1991. *Théâtre et formation des enseignants*. Bruxelles : Lansman.
- Ryngaert, J.-P. 1995. *Introdução à análise do teatro*. São Paulo : Martins Fontes.
- Spolin, V. 1999. *O jogo teatral no livro do diretor*. Tradução : Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo : Editora Perspectiva.
- Spolin, V. 2000. *Improvisação para o teatro*. Tradução : Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo : Editora Perspectiva.
- Terrisse, C. 1998, « Voix négative ». *Barca !*, n°10, pp. 149-169.
- Ubersfeld, A.1996. *Lire le théâtre III - Le dialogue de théâtre*. Paris : Éditions BELIN.
- Ubersfeld, A. 1996. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris : Editions du Seuil.
- Ubersfeld, A. 1999. *Bernard-Marie Koltès*. Paris : Actes Sud-Papiers.
- Ubersfeld, A. 1999. *Lire le théâtre I*. Paris : Belin.