

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA LECTURE THÉÂTRALE : LE CAS DE *TROIS*, DE MANI SOLEYMANLOU

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR
JEANNE MURRAY-TANGUAY

JUIN 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Merci à ma directrice, Catherine Cyr. Merci pour ton encadrement, ta confiance, ta patience, et tous ces conseils qui m'ont poussée à me dépasser. Merci pour toutes ces lumineuses opportunités; c'est un privilège de travailler avec toi. J'ai hâte à la suite!

Merci au département d'études littéraires de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), à la Fondation de l'UQAM, à la Fondation J.A. Desève et à la Société québécoise d'études théâtrales pour votre soutien financier. Votre appui constitue une immense source de fierté et une aide plus que précieuse.

Merci à toi, maman, sans qui rien de tout cela n'aurait été possible. Merci pour ce soutien qui dépasse les mots.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I LES DISPOSITIFS TEXTUELS À L'ŒUVRE DANS <i>TROIS</i>	9
1.1 Dispositifs didascaliques	11
1.1.1 Entrée dans le texte	12
1.1.2 Didascalies autonomes	15
1.1.3 Voix didascalique et connivence	19
1.2 Didascalies et dialogues : perméabilités et tensions	23
1.2.1 Didascalisation du dialogue	24
1.2.2 Échos intratextuels	27
1.3 Partage des voix	33
1.3.1 Fabrique d'écriture	34
1.3.2 Fabrique du spectacle	37
1.3.3 Le didascale de <i>Trois</i>	38
1.3.4 Didascale-rhapsode	41
CHAPITRE II LA LECTURE DE <i>TROIS</i>	43
2.1 Les effets de réception programmés par le texte	46
2.1.1 Lecture scénique	48
2.1.2 Lecture stéréoscopique	52
2.2 Le lectorat réel de <i>Trois</i>	59
2.2.1 Liberté interprétative	59
2.2.2 Le plaisir de la lecture dramatique	63
2.2.3 Compétences lectoriales	66
2.2.4 Identification	69
2.2.5 Réception interculturelle	71
CHAPITRE III <i>TROIS</i> LECTURES SENSIBLES	75
3.1 Mise en contexte	76

3.2 <i>Trois</i> et <i>L'imposture</i> : lectures cinéfictionnelles.....	83
3.2.1 Tropismes cinématographiques.....	85
3.3 <i>Trois</i> et <i>Tristesse animal noir</i> : lectures empathiques.....	99
3.3.1 Lecture empathique.....	102
3.3.2 Corps textuel souffrant.....	110
3.3.3 « Percolation » des lectures.....	112
CONCLUSION.....	115
ANNEXE A TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS TEXTUELS	122
ANNEXE B CONCEPTIONS DE LA LECTURE DRAMATIQUE.....	127
ANNEXE C QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX INTERPRÈTES DE <i>TROIS</i>	129
BIBLIOGRAPHIE	130

RÉSUMÉ

Ce mémoire trace, en prenant appui sur la trilogie *Trois* (2014), du dramaturge Mani Soleymanlou, une traversée entre le dire, le faire et le lire théâtraux. Il interroge les liens qui peuvent se tisser entre l'auteur, ses mots et son lectorat, relations tournées vers divers espaces – dramatique, scénique, textuel, imaginaire ou sensoriel – où chacun est à même de participer. Est mis de l'avant un renouvellement de l'intérêt porté envers le texte dramatique et sa lecture, activité interprétative dont la portée est repositionnée en tant qu'objet d'étude pertinent. Par ailleurs, là où son effectuation a longtemps été jugée inférieure à celle de la représentation, la lecture théâtrale est ici présentée en tant que pratique riche, saisie plus indépendante – ou complémentaire – que subordonnée à la réception du spectacle. Au carrefour de la poétique du drame et des théories de la lecture, plus spécifiquement de la lecture dramatique, cette recherche pense les articulations de la trilogie et les multiples réceptions qu'elles peuvent engager à l'aune des réflexions récentes sur les lignes de force des dramaturgies contemporaines; sont notamment dépliés ses dispositifs didascaliques, nombreux et variés, et leurs manières de susciter des effets de lecture tout aussi diversifiés. Cette trajectoire prend ensuite de l'élan au rythme du tressage de différentes réceptions subjectives d'œuvres qui investissent fortement l'énonciation didascalique, à savoir *L'imposture* (2009), d'Evelyne de la Chenelière, et *Tristesse animal noir* (2009), d'Anja Hilling. Cet entrecroisement témoigne de la pluralité, du foisonnement et de la « percolation » de certaines conduites de lecture. Plus largement, ce mémoire poursuit le travail de défrichage qui s'opère actuellement dans le champ des théories de la lecture dramatique. Dans le même geste, il met en lumière l'œuvre de Soleymanlou, qui n'a pas encore fait l'objet de nombreuses publications savantes, ainsi que des procédés d'écriture dramatique susceptibles d'enrichir les réflexions actuelles portant sur les dramaturgies contemporaines québécoises et leurs réceptions.

Mots clés : dramaturgie québécoise contemporaine, *Trois*, Mani Soleymanlou, théories de la lecture dramatique, poétique du drame

INTRODUCTION

Place au théâtre...

Mani Soleymanlou

En 2014, le dramaturge québécois d'origine iranienne Mani Soleymanlou interprète et met en scène sa trilogie théâtrale *Trois* dans le cadre du Festival TransAmériques. Repris au Centre du Théâtre d'Aujourd'hui la même année, le spectacle questionne la mouvance et la pluralité des identités migrantes au fil de l'enchaînement du monologue autofictionnel *Un*, de la pièce *Deux* et de l'œuvre chorale *Trois*. La trajectoire de Soleymanlou se déploie de manière exponentielle, au rythme d'un procédé de répétition-variation : de *Un* à *Trois*, en passant par *Deux*, plusieurs scènes et répliques sont réutilisées avec des changements importants, notamment des ajouts qui rendent compte des réalités d'interprètes qui se font de plus en plus nombreux et nombreuses sur scène. La fable de la trilogie est la suivante : le monologue *Un* met en scène « Je, Mani Soleymanlou, le personnage principal de cette histoire » (Soleymanlou, 2014, p. 13)¹, qui tente d'exprimer son trouble à saisir une identité partagée entre plusieurs origines culturelles. L'acteur-personnage retrace son expérience de la migration, façonnée de déplacements entre Téhéran, Paris, Toronto, Ottawa et Montréal. Il documente également la genèse de cette première pièce, commandée par le Théâtre de Quat'sous dans le but de « [d]écouvrir un artiste québécois issu d'un milieu culturel » (*T*, 19). Soleymanlou décrit son malaise : d'abord réticent, incertain quant à sa capacité à représenter l'Iran, il décide ensuite de prendre la parole pour donner son avis sur les identités multiculturelles. Cet effort se

¹ Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *T*, suivi du folio, et placées entre parenthèses dans le texte.

poursuit dans *Deux* avec l'instauration d'un dialogue avec l'artiste montréalais de descendance juive Emmanuel Schwartz. L'examen des possibles identitaires s'enrichit au rythme de la rencontre des deux amis qui, habités de questions et de préoccupations différentes, entrent parfois en conflit. Les divergences d'opinion s'élargissent davantage dans *Trois*, alors que quarante-et-un interprètes issus de milieux culturels variés se joignent à Soleymanlou et à Schwartz pour énoncer leurs expériences. Les voix s'entremêlent alors dans un dispositif choral qui accueille tout à la fois le partage et la dissension, entraînant « le propos singulier [de *Un*] vers la pluralité, souvent paradoxale, qui forme le Québec d'aujourd'hui » (*T*, quatrième de couverture). Lors de la représentation, ces échanges favorisent l'émergence d'un dialogue interculturel qui permet à tous et à toutes de s'exprimer librement, même si chaque individu possède des vérités et des trajectoires diverses. La démarche artistique de Soleymanlou se situe alors dans un double mouvement, à la fois tournée vers le vécu individuel et axée sur la mise en commun des expériences, ce que le dramaturge exprime d'ailleurs sur le site Internet de sa compagnie théâtrale, Orange Noyée :

En travaillant de nouvelles formes d'écriture collective et en développant une démarche intimiste, quasi documentaire, nous souhaitons que les interprètes jouent un rôle de premier plan dans la création. Tout peut donc être dit sans retenue, sans filtre, afin de jouer avec les codes, troubler la frontière entre émetteur et récepteur. Pour développer ainsi un espace de partage et un théâtre qui se veut engageant, avant même d'être engagé (Soleymanlou, s.d.).

Dans *Trois*, Soleymanlou et les interprètes avec qui il partage la scène esquissent un espace discursif au sein duquel des individus aux parcours différents peuvent inscrire leur vérité pour mieux fixer leur identité. La volonté de « troubler la frontière entre émetteur et récepteur » se manifeste lors de la représentation scénique, notamment lorsque Soleymanlou s'adresse directement aux spectateur·trices : « *On insiste auprès du public pour obtenir une réponse. Certains disent "oui". C'est super le fun, d'interagir avec le public. J'adore ça* » (*T*, 61). Ces interactions brisent le quatrième mur et sont donc effectuées sans le filtre de la fiction, autorisant le public à projeter

ses propres expériences et son identité singulière, migrante ou non, au sein de l'espace de partage déployé sur scène.

La distance entre émetteur·trices et récepteur·trices paraît d'autant plus réduite lors de la lecture de la version papier de *Trois*, publiée en 2014 aux éditions L'instant même. Cette dernière, qui regroupe les textes des trois spectacles, est en effet bonifiée d'une énonciation didascalique extrêmement dense : « pour *Trois* de Mani Soleymanlou, l'auteur et sa conseillère éditoriale ont ajouté un narrateur, non présent sur scène, qui sert de "fil narratif à toute l'œuvre" » (Bertin, 2018, p. 39). Cette instance narrative, qui se déploie dans les nombreuses didascalies de la pièce, s'adresse directement au lectorat à plusieurs reprises afin que celui-ci se représente toujours mieux l'univers et le processus de création de la trilogie : « *J'espère que vous profitez de votre lecture! Pour mieux vous imaginer la scène, ici, c'est-à-dire après les mots "Étienne-Brûlé", je m'installe comme pour une photo d'école* » (T,16). Soleymanlou exploite cet espace en marge des dialogues pour donner des précisions quant à l'écriture des trois textes, mettre en évidence les liens qui se tissent entre ceux-ci, critiquer sa performance, commenter les paroles des interprètes ou encore la portée à la scène de son texte. Plusieurs didascalies fournissent ainsi des renseignements supplémentaires au lectorat, c'est-à-dire des informations auxquelles les spectateur·trices n'ont pas accès lors de la représentation, ce qu'on peut voir à la suite du dramaturge « *comme un cadeau, un bonus pour le lecteur* » (T, 151). La lecture de la trilogie peut alors être envisagée en tant qu'expérience tout aussi riche, sinon plus, que celle de sa représentation.

Alors que les théories de la lecture narrative ne cessent d'évoluer depuis les années 1970, la lecture du théâtre commence tout juste à intéresser les chercheur·euses. Pour Jean de Guardia et Marie Parmentier, la lecture théâtrale est une « victime collatérale » de « la constitution progressive des études théâtrales comme champ disciplinaire structuré », qui se définit « par un objet d'étude

spécifique – le phénomène théâtral dans sa totalité – et par un ensemble de méthodes qui lui sont propres – scénographie, anthropologie du spectacle, etc. » (2009, p. 131) Par ailleurs, on peut sans doute expliquer ce désintérêt par un rejet plus vaste de la littérarité du texte dramatique :

Si l'étude des textes dramatiques a été si négligée au cours de la seconde moitié du XX^e siècle, c'est probablement que, par réaction aux études littéraires, on a voulu affirmer la spécificité de l'écriture dramatique, en insistant sur son état transitoire, en attente de la représentation et, depuis la fin du XIX^e siècle, de la mise en scène. En refusant, à juste titre alors, de faire du théâtre un genre littéraire, on a ainsi contribué à se désintéresser du texte dramatique et de son analyse (Pavis, 2016, p. 11).

Au cours de cette course à l'indépendance, en cherchant à s'émanciper des études littéraires et à s'affirmer comme champ épistémologique autonome, les études théâtrales ont relégué le texte dramatique au second plan, derrière le spectacle qui signait la singularité de leur expertise. Cette prise de position est d'ailleurs reconduite avec force par les sémiologues du théâtre² au cours des années 1970-1980. Dans le premier volume de *Lire le théâtre*, texte fondateur de cette approche, Anne Ubersfeld soutient que le texte dramatique ne peut s'actualiser que sur la scène : « Le dialogue en tant que texte est parole morte, non signifiante. “Lire” le discours théâtral, c'est à défaut de la représentation » (1977, p. 249). Pour la chercheuse, c'est en effet le spectacle, seul objet d'étude vraiment digne d'intérêt, qui permet à tous les codes théâtraux (signes visuels, auditifs, musicaux, etc.) d'entrer en jeu et de signifier (Ubersfeld, 1977, p. 16). À l'instar d'Ubersfeld, la sémiologue québécoise Louise Vigeant envisage le texte dramatique en tant qu'objet incomplet qui ne peut se concrétiser que sur la scène (1989, p. 34). Selon la théoricienne Marie Bernanoce, cette conception, « rendue célèbre par la sémiologie, a causé de gros dégâts par le manque auquel elle renvoie, comme si le texte de théâtre n'était pas auto-suffisant, ce qui lui donne alors un statut à part l'éloignant totalement du littéraire, par ailleurs déconsidéré » (2009, p. 32). Si le texte dramatique est inachevé, sa lecture ne peut pas

² La sémiologie théâtrale, par définition, « aborde l'activité spectaculaire construite à partir de systèmes de signes organisés en ensembles signifiants d'une certaine manière. [Elle] englobe à la fois la production, la réception et les modèles du spectacle » (Helbo *et al.*, 1987, p. 13).

être conçue en tant que pratique adéquate. Ainsi, Vigeant considère que le texte dramatique existe pour être joué et dit, et n'a pas pour fonction d'être lu (1989, p. 148), à la suite d'Ubersfeld qui juge quant à elle que « cette opération individualiste ne se justifie ni théoriquement ni pratiquement » (1977, p. 7).

À partir de l'exemple de *Trois*, nous souhaitons plutôt proposer, à l'encontre d'une certaine propension à déconsidérer la littérarité du texte dramatique, d'envisager la lecture théâtrale en tant que pratique riche et objet d'étude pertinent. Cependant, nous ne saurions affirmer que la lecture puisse détrôner le spectacle, cette expérience multisensorielle où se mêlent musique, décors, jeu des acteur·trices, sons et lumières. L'activité de se rendre au théâtre le temps d'une soirée peut sans doute à elle seule devenir plus excitante que les promesses que recèlent les pages d'une pièce. Or, que se passe-t-il lorsque ces dernières parviennent à reproduire l'expérience du spectacle dans l'esprit du lectorat? Force est d'admettre, en effet, que les didascalies de *Trois* dépassent parfois leur fonction prescriptive et permettent d'imaginer la représentation avec acuité. Que dire des textes qui engendrent une plongée sensorielle dans la fiction, invitant le lectorat à entendre les effets sonores, à visualiser les jeux d'éclairage ou encore à ressentir ce que les personnages vivent sur scène, comme s'il se trouvait lui-même devant cette dernière – ou même sur celle-ci? Il nous semble, en effet, que certaines pièces parviennent à *toucher* le lecteur ou la lectrice et ce, au sens physique, tactile du terme. Il s'agira ainsi d'examiner comment différents dispositifs textuels à l'œuvre dans une pièce comme *Trois* peuvent engendrer des effets de lecture aussi riches et variés.

Pour ce faire, nous avons choisi d'inscrire notre mémoire au carrefour de la poétique du drame contemporain et des théories de la lecture, plus spécifiquement de la lecture théâtrale. La première approche prend de l'expansion au courant des années 1980-2000, notamment avec les travaux de Jean-Pierre Sarrazac (1999 [1981]) et de Jean-Pierre Ryngaert (2010 [1991]). La poétique du drame s'attache à étudier les

articulations actuelles et les lignes de force du texte dramatique à travers les mouvances et les chevauchements de ses formes esthétiques (Sarrazac, 2012). Notre recherche abordera ainsi la trilogie de Soleymanlou d'un point de vue formel. Conscient·es que le théâtre contemporain est un objet d'étude foncièrement ouvert et instable, les théoricien·nes ne prétendent jamais tout à fait le saisir. Selon Flore Garcin-Marrou, « [i]l s'agit bien là d'une "poétique du mouvant" qui sied à un art vivant » (2013, p. 171). Les chercheur·euses examinent notamment le traitement de plus en plus éclaté de l'espace, du temps, du personnage, des dispositifs textuels et de la parole, pour ne nommer que ces préoccupations. Au niveau des dispositifs textuels, il·elles déploient entre autres les différentes voix articulées et conjuguées dans les didascalies contemporaines, en évaluant parfois leurs effets de réception possibles. Dans le cadre de ce mémoire, notre analyse portera largement sur le texte didascalique et ses lectures potentielles.

Tel que mentionné ci-haut, les théories de la lecture, que cette dernière soit configurée par le texte ou réelle, ont connu des avancées importantes depuis les années 1970. Or, la lecture théâtrale commence tout juste à intéresser certain·es chercheur·euses, surtout préoccupé·es par les effets programmés par le texte dramatique. Le croisement théorique élaboré dans ce mémoire nous permettra d'envisager les dispositifs textuels de *Trois* et les effets de lecture qu'ils peuvent provoquer à la lumière des réflexions actuelles sur les procédés d'écriture dramatique et sur les articulations du texte contemporain.

Dans le premier chapitre, nous analyserons les dispositifs textuels à l'œuvre dans *Trois*. Nous proposerons d'abord une classification de ses didascalies, notamment à partir des terminologies proposées par Michael Issacharoff (1985) et Sanda Golopentia (1994). Nous poursuivrons cet effort à la lumière d'études plus récentes qui s'attachent à penser les dispositifs didascaliques des textes contemporains. Nous aborderons ensuite les jeux de contaminations et de tensions réciproques entre les

didascalies et les dialogues dans le but d'étudier les entrelacements opérés entre le lire, le dire et le faire théâtraux. Enfin, nous examinerons les voix déployées par Soleymanlou, qui entremêle constamment ses postures de dramaturge, d'acteur et de metteur en scène pour retracer et commenter les contours de sa fabrique créatrice au profit du lectorat.

Le deuxième chapitre s'attardera aux effets de lecture qui sont susceptibles d'être provoqués par les dispositifs textuels de *Trois*. Nous établirons d'abord comment les théories récentes en matière de lecture dramatique peuvent informer les réceptions possibles du texte de Soleymanlou et inviter ses lecteur·trices à entrer dans un régime de lecture actif qui les amène constamment à se créer des représentations mentales riches, foisonnantes et en constante évolution. Comme ces travaux s'intéressent surtout aux effets programmés par le texte dramatique et qu'on leur reproche de faire l'impasse sur les avancées réalisées dans le champ de la lecture narrative (Bionda, 2018a), notre mémoire tentera d'enrichir cette réflexion à l'aune des travaux qui portent sur la lecture réelle des romans contemporains.

Suite à la découverte de *Trois* et au fil de nos lectures, les possibilités offertes au lectorat du théâtre contemporain sont devenues de plus en plus manifestes, à commencer par la manière qu'ont certains textes d'éveiller nos sens ou de nous proposer une expérience située à la croisée de différentes manifestations artistiques, notamment cinématographiques (Murray-Tanguay, 2020). Afin de mettre en relief la richesse et la diversité des réceptions possibles chez le lecteur ou la lectrice de théâtre, le troisième chapitre visera à établir un dialogue entre la trilogie de Soleymanlou et d'autres pièces qui investissent fortement et différemment l'espace textuel didascalique. *Tristesse animal noir* d'Anja Hilling (2009) et *L'imposture* d'Evelyne de la Chenelière (2009) façonneront ainsi notre corpus secondaire. Dans ce chapitre, nous adopterons une démarche autoethnographique et une posture subjective afin d'évaluer de quelles manières le texte dramatique contemporain peut engendrer

un retour à soi, en faisant du corps un espace d'appréciation et de réflexion. D'autres perspectives théoriques, notamment sémio-pragmatiques et phénoménologiques, seront alors convoquées pour soutenir nos intuitions et nos observations.

CHAPITRE I

LES DISPOSITIFS TEXTUELS À L'ŒUVRE DANS *TROIS*

*C'est donc ben compliqué
ces didascalies!!!!*

Mani Soleymanlou

« Longtemps négligées par les critiques, car considérées comme une frange mineure du texte théâtral » (Calas et al., 2007, p. 7), les didascalies sont, sans surprise, à peine abordées par les sémiologues du théâtre. Dans leurs travaux respectifs, Anne Ubersfeld et Louise Vigeant ne leur accordent qu'un examen sommaire et se contentent de les décrire en tant que texte secondaire, qui contient des indications scéniques aux fonctions utilitaires et prescriptives. Comme elles n'ont pas à être prononcées lors de la représentation, elles se situent à l'opposé du texte dialogique (Ubersfeld, 1977, p. 21-22). Ubersfeld affirme par ailleurs qu'à l'instar de ce dernier, leur rôle principal est de « *formuler les conditions d'exercice de la parole* » (1977, p. 252, l'auteurice souligne). Au cours des années 1980, on assiste à un engouement marqué pour l'étude du texte didascalique, notamment avec les travaux de Michael Issacharoff (1985), d'Isabelle Vodoz (1986) et de Jean-Marie Thomasseau (1984), qui proposent chacun·e un examen des types et des fonctions des différents dispositifs didascaliques repérés dans les textes dramatiques classiques ou qui leur sont contemporains. Or, à l'instar des sémiologues du théâtre, ces théoricien·nes, en particulier Vodoz, considèrent que le texte théâtral est un objet d'étude qui ne se

suffit pas à lui-même : il « n'existe pas, ou plutôt, il n'est qu'un élément de l'ensemble qu'on appelle le théâtre, et dont la seule effectuation véritable est la représentation » (1986, p. 95). Les études d'Issacharoff et de Thomasseau sont quant à elles plus nuancées : si les chercheurs reconduisent l'idée selon laquelle la représentation scénique est l'aboutissement du texte dramatique, ils insistent sur la pertinence d'étudier celui-ci, à commencer par ses didascalies. En outre, ils se détachent de la bipartition étanche entre ces dernières et les dialogues et ne négligent pas l'importance de la lecture dramatique. Les ouvrages des années 1990 qui traitent de l'énonciation didascalique, notamment ceux de Sanda Golopentia et Monique Martinez-Thomas (1994) et de Thierry Gallèpe (1997), s'inscrivent dans la poursuite de l'effort de classification des formes et des fonctions didascaliques en proposant de nouvelles typologies. L'engouement pour les didascalies se prolonge jusqu'à la fin des années 2010, alors que de plus en plus de chercheur·euses, surtout en France, tentent de réactualiser les idées développées par les théoricien·nes des décennies précédentes à la lumière de textes contemporains (Calas *et al.*, 2007; Fix et Toudoire-Surlapierre, 2007). Devant le constat que l'énonciation didascalique à l'œuvre dans ces derniers a tendance à se diversifier et à s'hypertrophier, le texte dramatique est envisagé de manière plus indépendante par rapport à son potentiel spectaculaire. Une plus grande place est en outre laissée à l'étude des jeux de porosité qui s'installent entre les divers dispositifs textuels et des liens qui se créent entre ceux-ci, la scène, les auteur·trices et leurs destinataires (lectorat, public, équipe de création du spectacle, critiques, etc.) Plusieurs théoricien·nes affirment par ailleurs que leurs recherches s'inscrivent à l'encontre des idées héritées des sémiologues des années 1980. À la suite de Golopentia, ces chercheur·euses expriment ainsi à maintes reprises leur volonté de lire les didascalies « en tant que texte théâtral à part entière, avec sa syntaxe, ses sémantismes et ses valeurs actionnelles spécifiques » (Golopentia, 1994, p. 12). Notre mémoire s'inscrira dans la lignée de leurs travaux et tentera, dans un premier temps, d'envisager les didascalies de *Trois* à la lumière de leurs avancées.

Dans ce chapitre, nous déplierons les principaux dispositifs textuels à l'œuvre dans *Trois*. Nous examinerons d'abord ses didascalies à partir des études fondatrices en matière d'énonciation didascalique, en particulier celles d'Issacharoff et de Golopentia, que nous mettrons en dialogue avec des travaux plus récents. La convocation d'une pluralité de points de vue nous permettra de les étudier sans prétendre à une classification inflexible. Nous partageons en ce sens l'avis de Gallèpe, qui juge qu'un aspect fondamental des didascalies est « la difficulté réelle à les saisir et les définir; elles semblent caractérisées par une malicieuse propension à toute tentative d'enfermement dans un cadre définitoire trop étroit, rigide ou restrictif » (2007, p. 23). Nous tenterons ainsi de rendre compte de leur caractère protéiforme, sans chercher à les claquemurer dans une typologie aride³. Afin d'étudier la dynamique entre le lire, le dire et le faire théâtraux à l'œuvre dans *Trois*, nous nous intéresserons ensuite aux effets de porosité et aux tensions qui s'établissent entre les didascalies et les dialogues. Nous nous pencherons finalement sur l'articulation des différentes voix mises de l'avant par Soleymanlou dans le but d'examiner comment celui-ci retrace et révèle ses intentions créatrices au lectorat.

1.1 Dispositifs didascaliques

À la première lecture de *Trois*, une réplique se démarque du reste des dialogues : « Sache qu'aussi longtemps que j'existerai, je ferai de l'immigrant un personnage de théâtre, digne. Un archétype. Pas un chauffeur de taxi, pas un terroriste, mais un Homme, qui cherche à jeter l'encre » (*T*, 76). Le jeu de mots « jeter l'encre » ne

³ Par souci de clarté, une typologie des dispositifs didascaliques examinés dans cette première section du mémoire se retrouvent dans l'Annexe A.

semble signifiant qu'à l'écrit : il paraît peu probable que le public relève l'homophonie entre les mots « ancre » et « encre » et qu'il comprenne le double sens de cette réplique. Cette dernière signale pourtant avec force l'un des projets de l'auteur, dont la compagnie, rappelons-le, propose des créations qui esquissent un espace discursif dans lequel des individus aux trajectoires différentes peuvent énoncer leur vérité pour mieux fixer leur identité mouvante. Dans *Trois*, cette tentative d'enracinement se conjugue à la fois au singulier et au pluriel : l'identité migrante se construit individuellement, mais s'enrichit au contact de l'Autre dans un processus qui relève de l'élaboration collective. Il importe d'ailleurs de noter que les artistes qui accompagnent Soleymanlou sur scène ont collaboré à l'élaboration du texte de la pièce dans laquelle il-elles jouent, générant parfois un « *trop-plein d'histoires, d'anecdotes, de langues* » (T, 151).

Lors de la représentation de *Trois*, le public peut facilement identifier ce mouvement de partage au rythme d'une polyglossie articulée de manière exponentielle et du passage de la parole monologuée de *Un* au dispositif choral de *Trois*. Certaines paroles des interprètes, à commencer par celles de Soleymanlou, nourrissent en outre cet élan : « C'est ici, sur cette place, carrefour entre nous et moi, que je vais pendant un instant retrouver cette essence qui est à la base de moi » (T, 91). Si on sent bien l'élargissement d'un « je » dans un « nous » collectif, ce dernier inclut le lectorat dans la version papier de la trilogie et ce, dès son prélude didascalique.

1.1.1 Entrée dans le texte

Selon Golopentia, le prélude didascalique est composé d'un intitulé, soit la formule composite qui se trouve au tout début d'une pièce (1994, p. 63) et qui regroupe les didascalies initiales de celle-ci (titre, sous-titre, macrodidascalie de dimension

scénique, liste des personnages et macrodidascalies spatio-temporelles) (1994, p. 83)⁴. *Trois* est dépourvue de ces deux dernières composantes – nous y reviendrons. À l’opposé, le postlude didascalique comprend les didascalies finales (Golopentia, 1994, p. 44). Les didascalies initiales et finales sont à envisager en tant que macrodidascalies, c’est-à-dire des indications qui affectent la pièce en son entier (Golopentia, 1994, p. 44). Golopentia note également qu’ensemble, le prélude et le postlude permettent au lectorat de prévoir l’orientation général du texte en encadrant syntaxiquement celui-ci (1994, p. 50). D’entrée de jeu, le titre et le sous-titre d’une pièce de théâtre inscrivent cette dernière dans une « niche dramatique » capable de clarifier, « à la manière voilée d’une devinette cependant, l’élément qui a déclenché le processus d’écriture, la trouvaille ou le déclic autour desquels s’est développé le texte dans son ensemble » (Golopentia, 1994, p. 54-55). Par ailleurs, selon Gallèpe, le titre est porteur de sens et agit comme une porte d’entrée dans le texte; il est donc déterminant dans la réception du lectorat (1997, p. 40). Pour celui ou celle qui connaît l’œuvre de Soleymanlou, le titre *Trois* atteste que le livre qu’il·elle a entre les mains s’inscrit dans la continuité des premières pièces du dramaturge, *Un* et *Deux*, respectivement montées en 2012 et en 2013. Si le lectorat a assisté à l’une ou l’autre de ces représentations, il sera sans doute porté à croire que la pièce poursuit la quête de l’identité, amorcée dans la première et revisitée dans la seconde. Golopentia juge en outre que le sous-titre agit comme une injonction qui dirige la lecture ou la mise en scène d’une pièce, en éclaircissant le genre d’appartenance qui encadre sa saisie (1994, p. 62). Celui de la trilogie, « *un spectacle de Mani Soleymanlou* » (*T*, couverture), paraît à cet effet évocateur, portant à l’attention du lectorat que le texte de *Trois* est informé par l’expérience du plateau ou, du moins, qu’il représente la version papier d’un spectacle qui a déjà été monté et non un texte qui précède une

⁴ Les macrodidascalies temporelles suivent souvent la liste des personnages, ou *dramatis personae*. Elles indiquent le temps qui recouvre la pièce. De même, les macrodidascalies spatiales décrivent l’espace englobant, qui sera par la suite susceptible de se décliner en lieux alvéolaires grâce aux indications fournies par d’autres didascalies (Golopentia, 1994, p. 70).

future représentation. La macrodidascalie de dimension scénique, qui rend compte de la toute première représentation du texte (Golopentia, 1994, p. 63), conforte cette impression initiale en précisant les dates et les lieux de création des spectacles *Un*, *Deux* et *Trois* ainsi que leur équipe de production respective, dont les membres sont de plus en plus nombreux et nombreuses. Le lectorat paraît alors déjà en mesure d'identifier le mouvement de partage exponentiel à l'œuvre dans la trilogie et de facilement comprendre que la pièce regroupe en fait les textes issus des trois spectacles. La mésodidascalie initiale de *Un* l'invite d'autant plus à entrer dans l'univers du spectacle. Selon Golopentia, les mésodidascalies sont des indications intermédiaires qui forment des paragraphes indépendants des répliques et qui régissent des « alvéoles dramatiques » qu'elles ouvrent, ferment et définissent (1994, p. 50). La mésodidascalie spatio-temporelle qui se trouve en tête de *Un* présente ainsi l'espace et le temps englobants de cette première pièce, soit ceux d'une représentation passée. De plus, elle reconduit et renforce l'idée introduite par le sous-titre, c'est-à-dire que le texte cristallise le spectacle sur papier :

J'attends patiemment en coulisse pendant que les spectateurs prennent le temps de s'asseoir, de lire le programme, de discuter. Pour faire passer le trac, je bois un verre d'eau ou bien je répète des bouts de texte. Parfois, je regarde en cachette, à travers une fente ou un trou dans le rideau du fond, les spectateurs qui, eux, admirent le décor et se posent plein de questions au sujet de ce dernier. En passant, le décor consiste en plusieurs rangées de chaises noires, vides. Il doit y en avoir au moins quarante-trois pour que tous les comédiens de TROIS puissent s'asseoir lorsque leur tour viendra (vous comprendrez lorsque vous serez rendu à la page 109). Ça, c'est si on enchaîne les spectacles. Autrement, il faut juste qu'il y en ait plusieurs. Ce décor représente, selon les scènes, une salle de classe, un aéroport, une salle d'attente, tous ceux et celles qui ne sont pas là, ceux et celles qui peuvent être assis là, à mes côtés.

Le temps passe. Le stress augmente, je ne me sens pas très bien, je me demande ce qui m'a poussé à faire un spectacle sur moi, sur l'identité, l'immigration. Le stress devient insupportable, je capote et là, juste au moment où je m'apprête à laisser tomber le projet, une voix se fait entendre.

Trop tard, je ne peux plus reculer.

Place au théâtre... (T, 11)

Cette mésodidascalie marque tout à la fois l'ouverture textuelle et spectaculaire, pour reprendre encore les mots de Golopentia (1994, p. 84), en signifiant au lectorat que son acte de lecture débute en même temps que la représentation scénique dont il est question commence. À cet effet, la chercheuse remarque que les pièces dépourvues de macrodidascalies temporelles (comme *Trois*) sont souvent perçues comme étant contemporaines de l'expérience du public (Golopentia, 1994, p. 81). Cette impression, susceptible d'être déjà créée par cette économie, est alors renforcée par la mésodidascalie initiale de *Un* : « *Place au théâtre...* » (T, 11) En plus d'accueillir implicitement le lectorat dans les coulisses du spectacle, le dramaturge établit que *Un* s'inscrit bel et bien dans un rapport de continuité avec les pièces qu'il lui reste à lire et que le sens de la trilogie ne peut se saisir qu'en regard des trois textes qui la composent, ce dont témoigne d'ailleurs l'annonce des lieux alvéolaires qui parcourront la trilogie : une salle de classe, un aéroport, une salle d'attente. Pour ce faire, Soleymanlou ne manque pas de s'adresser explicitement à lui : « *vous comprendrez lorsque vous serez rendu à la page 109* » (T, 11).

1.1.2 Didascalies autonomes

Alors que plusieurs répliques de la pièce incitent les membres du public à participer, de nombreuses didascalies interpellent les lecteurs et les lectrices. Dans sa trilogie, Soleymanlou ne cesse de s'adresser à ces dernier·ères, entre autres pour s'assurer de leur compréhension ou encore pour les enjoindre à relire certains extraits : « *Là, si jamais vous vous dites : "Hein? Quel signe? Quelle image de l'avion? De quoi il parle? Pourquoi il me parle?? C'est donc ben compliqué ces didascalies!!!!" Eh bien je vous dirai que vous pouvez prendre le temps de retourner à la page 16* » (T, 121). Ces indications sont à envisager en tant que didascalies autonomes, qui, selon

Issacharoff, sont soit « explicitement destinées à la *lecture*, étant en fait de fausses indications scéniques non conçues pour orienter la mise en scène ni pour éclaircir les nuances du dialogue, soit [des didascalies qui] entretiennent avec le dialogue un rapport contradictoire » (1985, p. 31, l'auteur souligne). Cette forme d'indication se rapproche de ce que Witold Wolowski nomme la didascalie irreprésentable, didascalie qui ne peut pas être reproduite sur la scène et qui regroupe plusieurs catégories : énoncés didascaliques humoristiques, exclamatifs, interrogatifs, ceux qui comportent des notations sur l'intériorité des personnages, des résumés de dialogues ou encore des réflexions générales (2007, p. 27-28). L'énonciation didascalique de *Trois* est tissée d'un entremêlement de tous ces sous-groupes. Le lectorat a régulièrement accès aux états d'âme de Soleymanlou, par exemple lorsqu'il souligne son angoisse au début de *Un*. De nombreuses indications similaires agissent comme autant de « [p]etite[s] anecdote[s] gratuite[s] » où le dramaturge décrit certains moments ayant eu lieu lors de la création du spectacle et qu'on peine à envisager comme des consignes pour de futures représentations : « *lors de la première, j'ai eu un blanc à ce moment! [...] Désolé, je vais arrêter d'interrompre votre lecture* » (*T*, 143). Les dialogues ou les actions des interprètes sont également plusieurs fois synthétisés dans des blocs didascaliques denses, notamment lors d'une scène où il-elles participent à un jeu de connaissances générales sur le Québec (*T*, 137-138). Ces passages sont d'ailleurs à envisager en tant que pantomimes, que Wolowski définit comme des descriptions didascaliques d'actions à travers lesquelles se profilent des « "répliques" transcrites narrativement au moyen de verbes désignant certaines catégories d'actes de parole » (Wolowski, 2007, p. 26). Les didascalies ressemblent alors aux dialogues : « *Les acteurs qui regardent la scène se mettent à chuchoter tout doucement. Ils peuvent chuchoter ce qu'ils veulent, c'est pas important. On est dans un aéroport après tout, les gens disent bien ce qu'ils veulent* » (*T*, 125). Si ces pantomimes sont facilement traduisibles en langage scénique, il reste qu'elles semblent surtout destinées au lectorat : elles sont régulièrement parsemées de réflexions générales ou de détails peu pertinents pour le devenir scénique de la

trilogie, à l'image du commentaire portant sur l'aéroport. D'autres l'interpellent directement, comme cette longue description d'une scène musicale où les acteur·trices font du *lip sync* sur la chanson « We are the World » : « *Vous vous rappelez cette chanson[?] Je suis certain que vous avez l'air en tête en ce moment. Je me trompe? Vous pouvez même si vous le voulez- ça peut être le fun -, aller sur Internet et faire jouer la chanson, et pourquoi pas chanter en lisant!* » (T, 115)

Certaines didascalies autonomes assument quant à elles une fonction nominative en fournissant l'identité de l'énonciateur·trice de manière singulière. Alors que les didascalies nominatives sont habituellement subordonnées au dialogue, Issacharoff constate que certaines concernent davantage le lectorat (1985, p. 35). Dans *Deux*, Schwartz incarne parfois Soleymanlou : « *En fait, dans DEUX, Manu joue Moi. Euh... "moi" dans le sens de Mani de 2009... celui qui a senti le besoin d'écrire UN. [...]* » (T, 53) Les didascalies nominatives qui suivent, parfois composites, alternent entre « Mani », « Manu », « Manu/Mani », « Mani/Mani », « Mani et Manu », « Mani/Moi », « Mani/Soleymanlou » ou prennent des formes du type « Manu/Elle » lorsque les comédiens endossent d'autres rôles. Ce genre de didascalies nominatives est également repris à plusieurs occasions dans la dernière pièce. Avec ces indications disloquées, qui compliquent la lecture, Soleymanlou paraît insister de manière métaréflexive, autodérisoire, sur le caractère parfois mélangeant qui émane des jeux de rôles entre les deux interprètes. La confusion est d'ailleurs soulignée par d'autres mésodidascalies, par exemple « *Je regarde Manu me jouer... c'est très "flyé"* » (T, 55), par certains dialogues, notamment « Manu – Je. / Mani – Moi. / Manu – Toi? / Manu – Toi! » (T, 57) ou encore par quelques microdidascalies qui parsèment *Deux*.

Selon Golopentia, les microdidascalies « introduisent des modulations de détail dans la structure de la pièce » (1994, p. 50), « ne forment jamais un paragraphe indépendant et représentent des didascalies subordonnées à la réplique ou à la didascalie qui les englobe » (1994, p. 102). Pour reprendre la typologie d'Issacharoff, les microdidascalies endossent donc le plus souvent des fonctions destinatrice ou mélodique, en indiquant respectivement le destinataire auquel un personnage

s'adresse et son intonation ou son attitude (1985, p. 35-37). Les microdidascalies destinatrices de *Deux* insistent de plus belle sur l'aspect parfois trouble du jeu des deux acteurs : « MANI, *marmonne*. – Non. / MANU, *à moi*. – C'est-tu toi qui... / MANI, *à Manu*. – Non, c'est pas moi. Ne me regarde pas! Fais la scène » (T, 66).

Ultimement, les didascalies qui s'adressent au lectorat, directement ou non, s'inscrivent dans une tentative d'attirer son attention, voire d'installer et de préserver une certaine connivence avec lui. Celle-ci se déploie aussi grâce à l'abondance de didascalies subjectives. Opposées aux didascalies objectives, neutres ou descriptives, qui « décrivent (narrent) des mouvements, gestes, actions ou qui spécifient le sujet parlant, le lieu, le moment, etc. », les didascalies subjectives sont non-descriptives et permettent à l'auteur·trice d'intervenir de manière plus personnelle (Golopentia, 1994, p. 37), nous autorisant à les qualifier de didascalies autonomes ou irréprésentables. Dans *Trois*, la présence subjective de Soleymanlou se fait régulièrement sentir dans les didascalies, notamment par l'utilisation de la première personne du singulier, mais aussi grâce à l'utilisation de phrases exclamatives ou interrogatives, d'expressions et de mots mélioratifs ou péjoratifs et d'une langue proche de l'oralité qui reprend celle des acteur·trices-personnages : « *Ok, il faut juste que je dise qu'à ce moment-là, tout le monde se tait et cesse de bouger, en blague. C'est super amusant de faire des blagues sur Geoffrey! C'est un gars super* » (T, 124). À cet effet, Golopentia considère que les didascalies subjectives peuvent faire intervenir des superlatifs ou encore être écrites dans la langue des personnages, en adoptant parfois un aspect ironique ou saugrenu (1994, p. 37). La trilogie rend inopérante la distinction entre didascalies objectives et subjectives telle que décrite par la chercheuse. Hormis quelques exceptions, aucune indication ne paraît simplement neutre ou descriptive, qu'elle concerne les mouvements, les lieux ou encore les actions : « *On bondit de nos chaises telles des gazelles et on danse comme des fous! En temps normal, il y a une vive réaction de la part des spectateurs. Mais bon. Ça, on peut pas vraiment le contrôler* » (T, 95). Les didascalies sont en grande

majorité écrites avec une certaine dose d'humour et de superlatifs, dans une langue proche de l'oralité des interprètes-personnages et ce, même si elles ne font que rendre compte de paramètres scénographiques : « *L'éclairage se transforme et devient ben dramatique!* » (T, 30)

1.1.3 Voix didascalique et connivence

Subjective et tournée vers son lectorat, l'écriture de Soleymanlou est traversée par ce que Marie Bernanoce nomme la « voix didascalique du conte », qui se rapproche « des formes du conte, avec adresse au lecteur, complicité de l'humour et formules refrain (dans l'un ou l'autre texte, didascalique ou dialogué, parfois avec rimes entre les deux). Dans ce cas, la voix didascalique s'inscrit dans des formes liées à l'oralité » (2007, p. 56). Selon Bernanoce, la voix didascalique permet de définir le texte didascalique en tant qu'espace poétique et fictionnel essentiel pour la compréhension et l'étude du drame contemporain (2009, p. 34). La voix didascalique signale en outre l'émergence de trois figures en action dans la lecture dramatique : celle de l'auteur·trice de théâtre en tant qu'instance énonciative, celle du lectorat et de ses expériences, mais aussi celle de la scène en tant qu'ensemble de conceptions esthétiques de mise en scène portées à même l'écriture dramatique (Bernanoce, 2009, p. 34-35). La voix didascalique du conte, qui entre souvent en jeu dans le théâtre jeunesse, se rapporte à la première figure et constitue l'une des manifestations esthétiques de la voix didascalique. Elle sous-tend ce que Bernanoce nomme la « ritualisation didascalique », qui comprend : « des procédés de répétition dans le texte dialogué et/ou dans le texte didascalique [et] qui permet à l'écriture dramatique de bercer en quelque sorte son lecteur, de l'envelopper dans un univers rassurant et cadrant du fait de son autonomie propre » (2007, p. 56). Si l'on ne retrouve pas de

rimes dans la trilogie de Soleymanlou ou de dispositifs qui rappellent le conte de manière manifeste, la plupart des didascalies imitent la langue orale et plusieurs s'adressent au lectorat avec humour. À cet effet, les mésodidascalies spatio-temporelles liminaires des deux dernières pièces sont significatives. Alors qu'on lit déjà « *J'espère que vous profitez de votre lecture!* » (T, 16) dans *Un*, Soleymanlou débute *Deux* en saluant son lectorat : « *Rebonjour. J'espère que vous avez apprécié UN. J'espère vraiment, parce que dans DEUX, on reprend beaucoup d'extraits de UN* » (T, 53). Dans *Trois*, il s'enquiert de son état : « *Ça se passe encore bien? Vous êtes prêt pour la suite? Parce que oui, il reste une pièce, mais vous ne regretterez pas votre choix de poursuivre la lecture, j'en suis certain. Vous allez voir, mes amis sont vraiment chouettes. Alors, on reprend? C'est bon? Go!* » (T, 111) Bien qu'elles ne reprennent pas les formules typiques du conte, on sent que ces mésodidascalies renforcent l'effet de continuité qui se tisse entre les trois pièces, enveloppant potentiellement le lectorat dans cet univers rassurant et cadrant que décrit Bernanoce. À coups d'adresses directes, d'encouragements et de questions, elles établissent également un lien de complicité avec lui. Certaines indications, répétées, s'apparentent en outre aux formules refrain que la chercheuse mentionne. C'est notamment le cas au tout début de *Un*, alors que Soleymanlou parsème son texte de diverses didascalies qui concernent l'éclairage :

Dans le noir, j'entre en scène, confiant, prêt à affronter le public. Soudainement, la lumière s'allume sur une chaise vide (là où je devais être assis). Pris en défaut, je me précipite sur la chaise, je m'assois.

MANI, *au régisseur*. – FUCK! Je n'étais pas prêt! Recommence!

Le régisseur éteint la lumière puis la rallume.

MANI – Ça m'a déconcentré. Désolé.

Le régisseur l'éteint encore puis la rallume. [...]

C'est le moment où je fais quelque chose de différent de soir en soir. [...]

Le régisseur éteint encore la lumière et la rallume.

Cette fois-ci, je me réchauffe vocalement. [...]

MANI – Maaa. Ma. Miii. Mi. Mi. Mooo. Mo. Mollah. Mollah. Mollah. Mollah. Mollah.
Mollah. C'est bon, je suis prêt.

Je fais un clin d'œil au régisseur. Il éteint la lumière puis...la rallume (T, 12-13).

Les didascalies qui insistent sur l'éclairage et l'ambiance sonore ressemblent à des « didascalies techniques », qu'Issacharoff envisage en tant qu'« [i]ndications scéniques “illisibles” en raison de leur technicité lexicale, qui s'adressent donc exclusivement au régisseur et au metteur en scène » (1985, p. 33-34). Le chercheur soutient par ailleurs que si le lectorat « ordinaire » peut les comprendre, les technicien·nes en sont les destinataires privilégié·es (Issacharoff, 1985, p. 34). Devant la simplicité manifeste des didascalies qui ont trait aux côtés plus techniques de la représentation scénique de *Trois*, nous sommes plutôt portée à croire que le lectorat possède les connaissances nécessaires à la compréhension de ces dernières. Nous les envisageons plutôt en tant que didascalies « normales », destinées à la fois à l'équipe de production du spectacle et aux lecteur·trices non professionnel·les : « Ce sont les indications scéniques que l'on relève dans n'importe quelle pièce de théâtre et qui ne définissent en rien leur lecteur virtuel, celui-ci étant n'importe qui » (Issacharoff, 1985, p. 34). La notion de didascalie extradiégétique, proposée par Gallèpe, nous semble alors plus adéquate. Elle recouvre les indications qui « se rapportent non au monde fictionnel construit à partir de la représentation scénique, mais directement à cette représentation scénique », notamment celles qui « ont une incidence “technique” »; à l'inverse, les didascalies intradiégétiques font référence à la fable (2007, p. 25). Dans *Trois*, elles décrivent surtout des actions ou des sons : « *une voix se fait entendre* » (T, 11); « *On entend une bombe exploser* » (T, 107); « *On se lance des flèches, ensuite on se tire dessus* » (T, 145). Elles se font néanmoins beaucoup moins nombreuses que leurs contrepieds, la scène contaminant la plupart des indications.

On remarque que le procédé de répétition-variation avec lequel se déploient les didascalies extradiégétiques qui concernent le travail du régisseur quant à l'éclairage paraît susceptible d'agir comme le « *clin d'œil* » fait à ce dernier et d'engendrer cette « complicité de l'humour » que mentionne Bernanoce. Un jeu similaire s'installe lorsque le « *régisseur, toujours lui* » (T, 13) est en charge de l'ambiance sonore. On lit subséquemment : « *Vous aurez compris que la musique s'arrête ici* » (T, 21), « *C'est ici qu'elle reprend, la musique* » (T, 22) et « *Ici...oui, elle s'éteint* » (T, 22). Les points de suspension de cette dernière reprise, à l'instar de ceux qui se glissent dans « *Il éteint la lumière puis...la rallume* » (T, 13), mettent l'accent sur le caractère absurde de la répétition de l'action et du comique qui se dégage du début sans cesse retardé du spectacle et, par le fait même, de la lecture. Pour l'instant, notons que l'énonciation didascalique adopte la posture du « didascale intrascénique » telle que l'entend Martinez-Thomas, c'est-à-dire une entité qui prévoit « la régie du spectacle, insiste sur les effets de lumière, les changements de décor, les problèmes techniques posés par la représentation » (2007, p. 41).⁵ L'articulation de cette voix régisseuse semble dès lors en mesure d'immerger davantage le lectorat dans l'univers de la représentation scénique de *Trois*, dont la présence est d'ailleurs renforcée dans le postlude didascalique qui, rappelons-le, comporte les didascalies finales d'une pièce, c'est-à-dire des macrodidascalies de la clôture du spectacle ou de la clôture textuelle. Soleymanlou conclut sa trilogie avec ces deux sous-types : « *Noir. Merci d'avoir pris le temps de nous lire* » (T, 166). Si le postlude didascalique est susceptible d'instaurer « une vision rétrospective capable de donner à la pièce sa tonalité majeure et à l'action dramatique sa finalité ultime » (Golopentia, 1994, p. 49), le lectorat de *Trois* est de nouveau appelé à envisager le texte à l'aune d'une représentation scénique, ou du moins à considérer la pièce comme étant informée par l'expérience du plateau. Les

⁵ Le didascale représente l'« entité chargée de donner des instructions pour la mise en scène » (Martinez-Thomas, 2007, p. 36). Nous déplierons davantage cette figure dans la dernière section de ce chapitre.

effets de porosité et de tension qui brouillent les frontières entre le lire et le dire théâtraux alimentent cette lecture au potentiel spectaculaire.

1.2 Didascalies et dialogues : perméabilités et tensions

Les sémiologues des années 1970 et 1980 envisagent les didascalies et les dialogues comme étant diamétralement opposés. Les premières, secondaires, ne sont pas prononcées sur scène, contrairement aux répliques (Ubersfeld, 2015, p. 36). Ce « critère de “vocalisation” » (Gallèpe, 2007, p. 32) est subséquentment reconduit par plusieurs chercheur·euses dans leurs tentatives de définition du texte didascalique (Issacharoff, 1985, p. 25; Vodoz, 1986, p. 104). À la suite de Gallèpe, cette distinction nous semble caduque : « il devient impossible de considérer comme didascalie l’indication scénique suivante : (*La vieille femme branche le poste – qui marche. On entend : “Tout va très bien, madame la marquise...Tout va très bien...”*) » (2007, p. 28). Dans le cas de *Trois*, les pantomimes qui, rappelons-le, sont des indications à travers lesquelles se profilent divers actes de parole, ne sauraient être envisagées en tant que didascalies. Plus largement, nombreuses sont les pièces contemporaines qui entretissent les didascalies et les dialogues, rendant inopérant tout clivage binaire (Bernanoce, 2007, p. 49). Wolowski abonde dans le même sens :

La pratique de l’écriture dramatique moderne montre que les frontières entre dialogue et didascalie sont mouvantes. Les textes dramatiques contemporains présentent en effet aussi bien des techniques de didascalisation du dialogue que celles de dialogisation de la didascalie (migrations des répliques dans la zone didascalique, didascalies qui engagent une sorte de dialogue avec le lecteur ou qui émanent d’une source énonciative difficile à déterminer) (2007, p. 23).

Si nous avons déjà abordé les procédés de « dialogisation de la didascalie » énoncés par Wolowski en relevant les pantomimes et les nombreuses adresses au lectorat à

l'œuvre dans *Trois*, nous pouvons ajouter à cette liste les didascalies qui engagent un dialogue avec les spectateur·trices, fréquentes: « *On insiste auprès du public pour obtenir une réponse. Certains disent "oui". C'est super le fun, d'interagir avec le public. J'adore ça* » (T, 61). L'abondance des jeux de dialogisation fait par ailleurs se profiler une « voix didascalique performative » : l'« écriture didascalique [semble] déjà elle-même action, autant que le texte dialogué, parce qu'elle fait ce qu'elle dit de/dans la scène figurée. La scène est alors déjà présente dans l'écriture elle-même, et pas seulement figurée » (Bernanoce, 2007, p. 59). Dans la trilogie, l'articulation de cette voix est surtout sensible dans les pantomimes et les adresses au public, susceptibles de plonger le lectorat dans l'univers de la représentation. Qu'en est-il, maintenant, de la migration des didascalies dans le texte dialogué?

1.2.1 Didascalisation du dialogue

Le phénomène de didascalisation du dialogue, fréquent dans les dramaturgies contemporaines⁶, est à rapprocher de la notion de didascalie interne, proposée par Ubersfeld (1977). Malgré sa conception binaire et hiérarchique des deux couches textuelles du texte dramatique, la sémiologue conçoit que des commandes de nature didascalique infiltrent parfois les répliques des personnages :

Les indications données au metteur en scène peuvent figurer aussi à l'intérieur du texte dialogué : « Approchez-vous, madame », dit le médecin du roi Lear à Cordélia : dans Shakespeare, le texte didascalique provient de ce que l'on peut tirer du dialogue. « Vous toussiez fort, madame. Vous plaît-il un morceau de ce jus de réglisse? (Molière, *Le*

⁶ Il faut cependant préciser que ce procédé n'est pas l'apanage des textes dramatiques contemporains. À ce sujet, Wolowski précise que « [l']implantation des éléments didascalisables dans le dialogue est chose courante depuis l'Antiquité où les textes anciens, on le sait, ne disposaient que d'un seul canal de communication, celui par lequel s'exprimaient les protagonistes du drame. [...] Le chargement du dialogue avec des éléments pragmatiquement immotivés était en désaccord avec l'esprit du théâtre conversationnel, par conséquent, le procédé a sensiblement diminué à partir du XVIII^e s., sans pour autant s'éteindre malgré l'usage croissant de la didascalie *externe*. Dans les textes du XX^e s., la didascalie interne est ainsi plus prospère qu'on ne le croit » (2007, p. 23, l'auteur souligne).

Tartuffe); acte scénique, rapports gestuels sont ici indiqués : un discours scénique coïncide avec le discours parlé (Ubersfeld, 2003, p. 507).

Les didascalies internes correspondent ainsi à des parts de dialogue qui commandent les signes visuels et auditifs de la représentation (Ubersfeld, 1977, p. 256). Désormais, plusieurs chercheur·euses remettent en question la pertinence de la didascalie interne, la jugeant souvent imprécise. À notre sens, la notion se complique surtout lorsqu'il est question du jeu des interprètes. À la suite de Gallèpe, nous croyons qu'elle devient pour le moins vague :

Ce concept de « didascalie interne » soulève un problème quasi insurmontable, pour commode qu'il puisse sembler se révéler dans un usage courant. Faut-il tenir pour « didascalie interne » toute indication dans les propos tenus permettant d'en induire une profération particulière, tout procédé expressif, qu'il soit typographique (ponctuation ou même autre), énonciatif, voire syntaxique? (2007, p. 33)

Il nous paraît en effet hasardeux de concevoir, par exemple, que les phrases exclamatives des acteur·trices de *Trois* agissent nécessairement comme des commandes de scansion particulière. Au terme « didascalie interne » nous préférons donc celui, plus nuancé, de « didascalie implicite », qui évacue l'aspect injonctif du premier. Selon Elsa Tadier, cette notion insiste davantage « sur le potentiel suggestif, la lisibilité et la fugacité des mots et procédés qui, dans l'écriture, peuvent orienter la représentation scénique » (2009, p. 43). Véronique Lochert observe également que cette didascalie, « à la fois texte et métatexte, [n'est] presque jamais "pure" : l'instruction de régie est difficile à isoler au sein du discours. Didascalie fantôme dissimulée dans les replis du dialogue, elle peut s'étendre de quelques mots à l'ensemble des répliques » (2009, p. 536). Comme l'indication implicite comporte encore son lot d'indécisions, nous nous appuyerons sur la terminologie développée par Wolowski pour classifier les différentes manifestations de ce qu'il nomme la paradidascalie, soit une indication « qui appartient en droit à la didascalie et qui ne fait pas partie pour autant de la zone textuelle qui lui est normalement réservée » (2009, p. 133). Afin d'alléger la lecture, nous utiliserons de manière indifférenciée les termes « didascalie implicite » et « paradidascalie ».

Dans *Trois*, plusieurs didascalies implicites endossent le rôle des mésodidascalies spatio-temporelles en précisant les contours de diverses alvéoles dramatiques : « L’histoire débute un dimanche du siècle dernier. / Un dimanche du mois de janvier, à Téhéran, en Iran » (*T*, 13). Ces paroles, qui imagent le récit de la trajectoire migrante de Soleymanlou, ne sauraient être envisagées en tant que suggestions en vue d’une future représentation : elles renvoient davantage à un espace fictionnel, composé des paysages intérieurs de l’auteur, qu’à l’espace scénique en tant que tel, dont le décor, on le sait déjà, « *représente, selon les scènes, une salle de classe, un aéroport, une salle d’attente* » (*T*, 11). De même, des didascalies implicites décrivent des déplacements ou l’apparence de « personnages » qui ne participent pas au spectacle : « Entre en scène une fille, juive, semi-jolie. Elle vient vers moi » (*T*, 15). Dans ce passage de *Un*, les paroles qui suivent révèlent en effet que cette rencontre relève du souvenir et que c’est Soleymanlou lui-même qui assume le rôle et la voix de cette femme au cours de son monologue. Il est tout de même possible d’envisager ces deux dernières didascalies implicites comme des paradidascalies diégétiques qui, selon Wolowski, aident à construire la fable sans faire référence à la représentation et à ses techniques (2009, p. 137). En somme, ces indications incitent à « “imaginer” certaines parties non représentées du monde fictionnel » (Wolowski, 2009, p. 136). Elles sont ainsi chargées, par exemple, de décrire les personnages, le cadre spatio-temporel de la fable et l’univers diégétique sans se rapporter au plateau (Wolowski, 2009, p. 135). Si la didascalie implicite qui concerne l’entrée d’un personnage féminin décrit ce dernier, elle mentionne explicitement la scène et est donc davantage à considérer en tant que paradidascalie proscénique qui, selon Wolowski, se réfère concrètement à l’espace scénique (2009, p. 139) en s’attachant par exemple à décrire son contenu ou les déplacements des interprètes (2009, p. 135-136). Ces paradidascalies agissent comme autant d’entrées possibles, pour le lectorat, dans l’univers de la représentation. À cet égard, Lochert observe que l’abondance d’indications implicites « est moins le signe de l’importance du spectacle que de la puissance du discours. Transmettant directement un spectacle imaginaire de l’esprit

de l'auteur à celui des spectateurs et des lecteurs, la didascalie implicite permet à la limite de faire l'économie de la représentation » (2009, p. 565). Dans *Trois*, ce transfert est d'ailleurs facilité par les nombreuses reprises de paradidascalies proscéniques dans des didascalies explicites (extérieures aux dialogues), « [s]pécialisées dans la régie de la représentation, [...] souvent chargées de reformuler objectivement les indications enfouies dans les répliques » (Lochert, 2009, p. 566). À première vue, ces échos irriguent la complicité de l'humour qu'entretient Soleymanlou avec son lectorat.

1.2.2 Échos intratextuels

Plusieurs didascalies explicites de la trilogie accompagnent des paroles qui pourraient paraître anodines sans leur intervention. Par exemple, alors que Soleymanlou et Schwartz se questionnent quant à l'emplacement des comédien·nes de *Trois* sur scène, une indication extradiégétique précise le trouble qui les anime et donne à la réplique suivante les traits d'une chute comique :

MANU – Mani, je pense qu'on devrait peut-être mettre les...

Ici, on donne des indications aux acteurs, mais on ne sait pas trop comment nommer les gens... comment bien définir les gens sans parler de leur... par exemple pour les les...les...comment dire... les...

MANI – Les arabes? (T, 111)

Si les points de suspension qu'on retrouve dans la première réplique orientent un jeu d'acteurs axé sur le malaise, celui-ci est à la fois confirmé et amplifié par la mésodidascalie explicite, où l'embarras se fait plus manifeste. Bien que cette indication soit liée aux paroles qui l'encadrent, elle est à envisager en tant que didascalie autonome et à ranger aux côtés de ces textes dont l'humour, qui disparaît à

la mise en scène, est destiné au lectorat (Issacharoff, 1985, p. 32). Selon Issacharoff, les didascalies autonomes, « n'étant pas subordonnées au dialogue, selon la norme, présupposent la lecture qui, en ces cas, est privilégiée par rapport à la mise en scène » (1985, p. 33). L'indépendance des didascalies autonomes se traduit de deux façons : elles sont tantôt « libérées des contraintes référentielles du dialogue, utilisées surtout à des fins humoristiques », tantôt « en pleine contradiction avec [ce dernier] » (Issacharoff, 1985, p. 32-33). Aucune didascalie de *Trois* ne s'inscrit explicitement en opposition avec les répliques, mais une certaine tension humoristique s'établit parfois entre les deux couches textuelles quand celles-ci ne sont pas tout à fait enchâssées, notamment lorsqu'une didascalie commente un échange qu'on vient tout juste de lire : « J'adore *Les belles-sœurs*. / MANI ET MANU – “Moi j'aime ça le bingo, j'adore ça le bingo...” / *En passant, on a chanté la dernière réplique* » (T, 82). Tandis que le contenu de la réplique de Mani et Manu ainsi que les guillemets qui l'encadrent signalent déjà la citation d'un extrait de la pièce *Les Belles-sœurs* de Michel Tremblay, la mésodidascalie nous informe, de manière imprévue, qu'il s'agit en fait d'une bribe de la comédie musicale, chantée sur scène. L'emplacement inhabituel de cette didascalie a le potentiel de surprendre ou de faire sourire le lectorat. Au sujet de la didascalie « rétroactive », Gallèpe soutient qu'elle « acquiert toute son efficacité dans son écriture pour le lecteur » et que « si effet de surprise il y a, c'est, en retour, que logiquement le lecteur s'attend à ce que les informations lui parviennent dans un ordre rituel » (1997, p. 179-180). L'indication mélodique de Soleymanlou, qui précise le « comment » de l'énonciation des interprètes à rebours, déjoue le mode de réception classique, linéaire, du texte dramatique. L'auteur paraît d'ailleurs signaler furtivement, « [*e*]n passant », l'aspect inattendu, voire saugrenu de cette inversion au lectorat, à l'image des autres dramaturges qui utilisent la didascalie rétrospective pour pointer du doigt « l'ordre routinier dans lequel les informations doivent parvenir au lecteur pour qu'il puisse faire sa représentation » (Gallèpe, 1997, p. 180). À notre sens, il s'agit surtout d'une nouvelle tentative de renforcer la complicité de l'humour qu'il entretient avec ses lecteur-trices. Se ressent alors le

« comique intratextuel », entendu comme celui qui émerge de la confrontation des didascalies et des dialogues, et qui est donc réservé au lectorat (Issacharoff, 1985, p. 32) : lors de la représentation, le public n'aura pas conscience de ce revirement de situation. Par ailleurs, Bernanoce remarque que le jeu des indications postdialogues « renverse l'ordre traditionnellement admis, didascalie + dialogue, reposant sur une conception injonctive du texte didascalique » (2007, p. 52). Dans nos deux derniers exemples, les didascalies explicites prennent moins la forme d'une commande que celle d'un « métatexte » au sens où l'entend Florence Fix, c'est-à-dire un commentaire qui « vient souvent contredire, amender ou seulement préciser l'énonciation scénique, il est plus juste et plus précis qu'elle : tout se passe donc comme si celle-ci n'était nullement auto-suffisante, et nécessitait une aide intratextuelle » (2007, p. 153-154). Certaines indications de la trilogie paraissent cependant plus redondantes que nécessaires.

Plusieurs paradidascalies de *Trois* reprennent de manière plus manifeste des informations déjà annoncées par des didascalies explicites. Ce phénomène se produit dès les toutes premières pages de *Un* : « *Cette fois-ci, je me réchauffe vocalement. / [...] MANI - Maaa. Ma. Miii. Mi. Mi. Mooo. Mo. Mollah. Mollah. Mollah. Mollah. Mollah. Mollah. C'est bon, je suis prêt* » (*T*, 12). Un écho similaire se profile plus loin : « *Noir. / Vous aurez compris que le régisseur, qui suit mes faits et gestes, éteint puis rallume la lumière* » (*T*, 27). Ces deux cas mettent de l'avant un procédé de répétition-variation intratextuelle : le premier présente une réplique qui donne corps à une didascalie explicite; le second, une didascalie explicite qui répète et précise une indication implicite. On retrouve une autre manifestation de ce dernier type d'écho au cours d'une séquence qui décrit cette fois l'ambiance sonore : « *Musique! / Le régisseur met notre fameuse musique pour les envolées lyriques dans UN et l'interrompt lorsque j'interromps Manus* » (*T*, 100). Selon Lochert, ce genre de redondance a une fonction particulière :

Au-delà des échos manifestes entre le dialogue et les didascalies, apparaissent des écarts plus ou moins marqués, qui rendent sensible le partage des tâches établi entre ces deux types de textes. La reprise des éléments descriptifs internes dans les marges du dialogue les fait passer de l'univers de la fiction à celui de la représentation concrète. Traduisant la description littéraire en instruction de régie efficace, la didascalie précise si l'action mentionnée par le dialogue a lieu ou non, esquisse les modalités de son exécution, la localise avec précision et la met en relief à l'attention des acteurs comme des lecteurs (2009, p. 566).

Nos deux derniers exemples mettent en jeu une mésodidascalie extradiégétique qui reprend une information déjà introduite par une paradidascalie proscénique et qui en profite pour ajouter des renseignements supplémentaires : la lumière sera rallumée; la musique, interrompue. Toujours selon Lochert, les didascalies implicites posent « la difficulté de savoir si l'action décrite dans le dialogue a réellement lieu sur la scène et à quel moment précis elle est exécutée » (2009, p. 566), mais « [l]a répétition d'un segment du dialogue sous la forme d'une didascalie explicite permet [...] de valider la valeur didascalique de certaines portions du dialogue, en levant l'ambiguïté qui caractérise les instructions internes » (2009, p. 567-568). Dans *Trois*, les commandes lancées au régisseur par les interprètes-personnages dans la diégèse sont subséquentement reconduites dans des didascalies explicites où le dramaturge éclaire et affermit son intention; les didascalies externes confirment que les actions profilées par les paradidascalies qui leur font écho sont exécutées. De ce fait, « [e]n répétant l'information contenue dans la réplique, la didascalie traduit la langue littéraire du dialogue dans le langage concret de la scène » (Lochert, 2009, p. 567). Ryngaert commente par ailleurs l'humour potentiellement engendré par la redondance : « Les redoublements de précisions produisent parfois un effet comique ou ironique qui survient sur le mode "je le dis et je le fais". L'auteur parle et le personnage exécute ce qui est prévu » (2007, p. 43). Parfois, les interprètes-personnages endossent plutôt des indications qui sont habituellement réservées au dramaturge.

Il est intéressant de constater que la majorité des paradidascalies de *Trois* s'apparentent aux didascalies démarcatives de scènes ou d'actes, c'est-à-dire des indications qui sont d'ordinaire extérieures aux dialogues et qui délimitent les

différentes sections qui façonnent le texte dramatique (Golopentia, 1994, p. 42). Au moins un·e interprète reprend presque systématiquement, mot pour mot, le titre des différentes parties de la trilogie et ce, dès les répliques liminaires de ces dernières : « MANI – Première partie : Moi! » (T, 13); « MANI ET MANU – Deuxième partie : L’Autre » (T, 81); « MANI – Première partie. / TOUS : Nous! » (T, 115), etc. Des paroles similaires énoncent régulièrement les titres de scène, sans qu’ils ne soient déjà annoncés par une didascalie démarcative : « MANI – Première scène : Je me souviens » (T, 14); « MANI – Première scène. Yéki boude, yéki naboude » (T, 56); « MANI – Première scène. / MANI/MANI ET MANU/MANI – Je me souviens » (T, 115), etc. Ce procédé est d’ailleurs exacerbé dans la dernière pièce de la trilogie, lorsque les quarante-trois comédien·nes chevauchent des répliques qui débutent presque toutes avec la formule « Prochaine scène : x » (T, 151-161) afin de créer une scène cacophonique. Selon Ryngaert, de plus en plus de metteur·es en scène choisissent, pour diverses raisons esthétiques, d’incorporer les didascalies lors de la représentation, notamment en les faisant prononcer par des acteur·trices ou projeter sur un dispositif écranique (2007)⁷. Dans tous les cas, la présence de didascalies sur scène engage certaines réflexions : « Elle pose la question de leur source énonciative et même du statut de l’acteur ou du personnage, quand il en existe un, qui se charge de les dire » (Ryngaert, 2012, p. 12-13). Dans *Trois*, les interprètes qui livrent des paradidascalies de nature démarcative ne sont pas sans rappeler la figure de l’Annoncier qu’on retrouve dans *Le Soulier de satin* de Paul Claudel, un personnage qui énonce entre autres le titre de la pièce. Selon Wolowski, il assume le rôle d’un narrant, c’est-à-dire une instance conçue par le dramaturge pour assumer la paradidascalie sur le plan énonciatif (2009, p. 133). Si celle-ci remplit diverses fonctions dans la pièce de Claudel, la répétition du titre lui permet d’en assurer la

⁷ Il émet l’hypothèse que ce phénomène prend sa source « de la profusion, ces vingt-cinq dernières années, des lectures et des mises en espace de textes » (Ryngaert, 2007, p. 40-41) et peut-être plus précisément du « début des années 1980, lorsque des textes qui n’étaient pas destinés à être prononcés par les personnages ont été intégrés au spectacle » (Ryngaert, 2007, p. 41).

présentation (Wolowski, 2009, p. 134). Dans le cas de *Trois*, les narrant-es qui rappellent ou nomment le titre des sections peuvent être envisagé-es comme autant d'annoncier·ères chargé-es d'ordonnancer le spectacle. Le découpage, habituellement réservé à la lecture, intègre explicitement le texte à dire, encore une fois « sur le mode "je le dis et je le fais" » (Ryngaert, 2007, p. 43). À l'heure où la didascalie contemporaine change de statut, selon Ryngaert, l'interférence entre les didascalies et les dialogues se généralise :

Ni injonctives ni poétiques, ni centrales ni marginales, [les didascalies] n'infiltrant plus la scène : elles y participent dans un creuset où plusieurs langages travaillent simultanément à l'édification de formes qui dynamisent la relation entre le dire et le faire. Elles ne sont plus envisagées en rivalité ou en redondance mais conjointement (Ryngaert, 2012, p. 14)⁸.

Dans *Trois*, ce « métissage » (Ryngaert, 2012, p. 13) est d'ailleurs particulièrement sensible lorsqu'une paradidascalie aux traits démarcatifs assume également des fonctions proscénique et diégétique, en décrivant tour à tour le plateau et l'univers de la fable : « MANI – Prochaine scène : Éclairage bleuté, le soir! » (*T*, 26) Peut-on émettre l'hypothèse, à la suite de Wolowski, que l'abondance de paradidascalies dans un texte dramatique vise à diversifier l'expression théâtrale ou à déstabiliser ses conventions (2009, p. 142)? Est-ce plutôt le signe d'une volonté, de la part des dramaturges, de s'assurer d'être compris·es et représenté·es à leur façon (Wolowski, 2009, p. 142)? Dans le cas de *Trois*, nous sommes surtout tentée d'y voir la marque de l'« ultime tension » qui anime les didascalies selon Gallèpe, c'est-à-dire « ce double je(u) des didascalies, à la fois vecteurs de contraintes conditionnant la construction de la représentation et du jeu actorial, et dans le même temps lieu scriptural où se développe un espace de totale liberté, où peut s'exprimer et s'épanouir le "Je" auctorial » (2007, p. 38). À notre sens, les effets de porosité entre le lire, le dire et le faire théâtraux à l'œuvre dans la trilogie s'articulent en même

⁸ Ryngaert va même jusqu'à proposer l'idée suivante : « Il n'est pas sûr d'ailleurs qu'elles puissent encore s'appeler *didascalies* puisqu'il n'y a plus de marge ni de centre dans ces écritures » (2012, p. 14, l'auteur souligne).

temps que Soleymanlou entremêle à loisir ses voix de dramaturge, d'acteur et de metteur en scène.

1.3 Partage des voix

Les différents rôles endossés par Soleymanlou dans la création de *Trois* sont suggérés dès le sous-titre de la pièce, « *un spectacle de Mani Soleymanlou* », qui souligne que son travail dépasse celui de dramaturge pour englober des fonctions liées à la représentation. Cette impression initiale est confirmée dans la macrodidascalie de dimension scénique, où l'on apprend que l'auteur signe à la fois le texte et la mise en scène des trois pièces ainsi que la conception scénique des deux premières. Il agit également en tant qu'interprète dans l'ensemble de la trilogie, accompagné de comédien-nes dans *Deux* et *Trois* qui collaborent également à l'écriture. Selon Pauline Bouchet, ces indications de l'intitulé sont pour le moins révélatrices :

Pour Mani Soleymanlou, en tout cas, le texte de commande est devenu l'occasion d'exploiter son moi d'artiste polyvalent, comme on le voit sur la première page du texte publié, dans la liste des fonctions qu'il assume : « Texte, mise en scène et interprétation : Mani Soleymanlou/ Conception scénique: Mani Soleymanlou ». D'ailleurs, cette exhibition du moi de l'artiste se poursuit dans le titre de la première partie du spectacle « Moi ». Mani Soleymanlou assume totalement ici la mise en scène de son « moi » qui chez les auteurs de notre corpus [Larry Tremblay, Guillaume Corbeil, etc.] appartenait plutôt à l'espace génétique des pièces (2014, p. 397).

Tel que suggéré ci-haut, cette exhibition d'un moi polyvalent se déploie par la suite dans l'ensemble de la trilogie, où Soleymanlou ne cesse de commenter ses processus d'écriture, de mise en scène et de conception scénique ainsi que son expérience du plateau, tant au cours des répétitions que des soirées de représentation.

1.3.1 Fabrique d'écriture

Dans la trilogie, le « je le dis et je le fais » (Ryngaert, 2007, p. 43) instauré par les reprises intratextuelles peut se transformer, pour le lectorat, en un « je le lis et je l'imagine », un peu comme s'il se projetait parmi les membres du public. À cet effet, Lochert soutient que « [l]a répétition de l'ordre implicite sous forme explicite témoigne [...] du souci de diriger les acteurs avec précision, mais elle permet aussi au lecteur de se replacer dans la position du spectateur » (2009, p. 572). De nombreuses didascalies extradiégétiques précisent par exemple les contours de la musique :

Je faisais jouer cette musique-là sur mon ordi et j'écrivais le spectacle. / *Durant le passage qui suit, et à quelques autres moments de la pièce, je vous indiquerai que le fidèle régisseur fait jouer "Metamorphosis 2" de Philip Glass. Donc, ici. / C'est vraiment ce que j'écoutais lorsque j'écrivais UN (T, 19).*

En plus de détailler et de cimenter un aspect de l'ambiance sonore du spectacle tracé en paradidascalie, en la faisant passer, pour reprendre encore les mots de Lochert, de la fiction à la représentation (2009, p. 566), la mésodidascalie explicite immerge le lectorat dans le temps de la genèse dramatique, comme si Soleymanlou l'invitait dans son atelier d'écriture. L'énonciation didascalique devient dès lors une « entreprise spéculaire » au sens où l'entend Fix : « elle renvoie à l'acte d'écriture *et* de représentation, elle appelle le lecteur à penser comme le scripteur du texte théâtral en terme de projection sur une interprétation à venir » (2007, p. 155, l'autrice souligne). Plusieurs didascalies explicites se rapportent au processus d'écriture du dramaturge, certaines s'inscrivant dans le présent de l'atelier : « *Oooh. J'ai même des frissons en écrivant cette didascalie...* » (T, 76) La mésodidascalie initiale de *Deux* remonte quant à elle au temps qui précède l'écriture : « *Euh... "moi" dans le sens de Mani de 2009... celui qui a senti le besoin d'écrire UN* » (T, 53). De nombreuses répliques agissent de manière similaire : « Le Théâtre de Quat'sous organisait de temps en temps des Lundis Découvertes : découvrir un artiste québécois issu d'un milieu

culturel. / C'est là que l'écriture de cette magnifique histoire a commencé » (*T*, 19). De même, d'autres scènes de « dialogue génétique » (Bouchet, 2014, p. 361) ponctuent *Deux* et mettent en lumière diverses facettes du processus de collaboration scripturale de Soleymanlou et de Schwartz : « MANU – [...] Prochaine scène : La fois où je te pète une coche, de malaise et d'incapacité à formuler le moindre avis partisan » (*T*, 105).

Selon Bouchet, la mise en scène de la création d'une œuvre est de plus en plus au centre des écritures québécoises contemporaines, alors que les dramaturges s'auto-représentent en train d'écrire (2014, p. 357). Là où la métathéâtralité des années 1980 se fondait sur l'incorporation de créateur·trices dans la fable, les auteur·trices d'aujourd'hui rendent explicitement compte de leur geste scriptural (Bouchet, 2014, p. 357). Les dramaturgies de la genèse sont dès lors à définir comme des textes qui investissent davantage la métathéâtralité en « en plaçant le moi de l'auteur écrivant au centre des pièces comme thématique, matière à façonner, voix à utiliser, détourner, retravailler dans le cadre de formes qui interrogent toujours l'autofiction » (Bouchet, 2014, p. 34-35). Selon Bouchet, le geste d'écriture de Soleymanlou, tel qu'il se déploie dans *Un* et *Deux*⁹, permet d'inscrire ces deux pièces au sein de ce corpus : l'auteur « met en scène dans son texte cette genèse de l'écriture, ce qui rend le texte explicitement autobiographique » (2014, p. 395). Pour Lucie Robert, l'intention autobiographique de Soleymanlou est d'ailleurs évidente (2015, p. 171-172). Sa démarche paraît ainsi pouvoir se situer dans ce « théâtre de la *re-présentation de l'espace mémoire*, soit la création d'un lieu de retrouvailles avec soi et avec ses souvenirs » tel que le définit Louis-Patrick Leroux lorsqu'il tente de tracer les

⁹ Bouchet consacre son étude de l'œuvre de Soleymanlou à la version papier de *Un* (2012) et au spectacle *Deux*, la trilogie n'ayant pas encore été jouée ou publiée au moment de sa rédaction. S'il existe des disparités textuelles entre la première édition de *Un* et celle qui intègre notre corpus primaire, on retrouve suffisamment de similarités pour examiner ce dernier à la lumière des propos soutenus par la chercheuse. Un travail de comparaison entre les deux moutures de *Un* serait également plus que pertinent, mais il dépasserait le cadre de notre analyse, qui s'intéresse plutôt aux liens qui se tissent entre les trois pièces telles qu'elles sont juxtaposées dans la trilogie.

contours des pratiques théâtrales autobiographiques québécoises (2004, p. 82, l'auteur souligne). Dans *Trois*, le moi de l'auteur écrivain se donne surtout à lire dans la profusion d'indications subjectives où le dramaturge intervient de manière plus personnelle. L'énonciation au « je » dans les didascalies et les dialogues est par ailleurs explicitement associée à l'artiste : « Je, Mani Soleymanlou, le personnage principal de cette histoire » (*T*, 13). Si nous sommes spontanément tentée d'identifier ce « je » à l'auteur réel, Didier Plassard nous rappelle que ce type d'amalgame comprend son lot de fausses pistes :

De même que la narratologie nous a enseigné à distinguer l'auteur réel des diverses figures de narrateur que mobilise le roman, je crois que nous devrions cesser d'affirmer que l'énonciateur des didascalies est l'auteur lui-même : ce dernier évolue dans le monde, il n'est pas enclos dans un livre. Tout au plus pouvons-nous parler d'une figure de l'auteur, inscrite dans la pièce de théâtre, mais qui ne coïncide évidemment pas avec la personne réelle de l'écrivain – elle n'en est qu'une projection, un simulacre textuel (2007, p. 55).

Même si l'on sent sa présence dans un texte, l'auteur·trice de théâtre est davantage à « considérer comme le produit d'une élaboration esthétique, si discrète soit-elle » (Didier Plassard, 2007, p. 55). Nous retiendrons ainsi l'expression « figure de l'auteur » proposée par Didier Plassard et que Maurice Couturier définit comme « l'auteur reconstruit comme principal sujet énonciatif du texte dans l'acte de lecture » (1995, p. 22). Dans le cas de *Trois*, on nous informe d'ailleurs que le « Je, Mani Soleymanlou » est à envisager en tant que « personnage », comme si la figure auctoriale annonçait « le subterfuge de l'autofiction » en insistant sur cet « interstice entre autobiographie et fiction, ce qui n'est ni l'un ni l'autre mais à la fois l'un *et* l'autre » (Leroux, 2004, p. 77, l'auteur souligne). Dans la trilogie, l'énonciation didascalique au « je » entre en jeu dès la mésodidascalie initiale de *Un*, « *J'attends patiemment en coulisse* » (*T*, 11), et s'inscrit par la suite dans l'ensemble du texte.

1.3.2 Fabrique du spectacle

Au sujet de *Un*, Bouchet juge que l'incursion de la première personne dans les didascalies lie explicitement le texte à la scène et aux expérimentations de l'acteur (2014, p. 398). Ce « je » n'est donc pas sans rappeler celui qu'elle observe dans le tapuscrit de *Moi qui me parle à moi-même dans le futur*, de Marie Brassard, où « les didascalies elles-mêmes sont à la première personne, ce qui montre à quel point le moi de l'artiste est omniprésent dans toutes les parties du texte et à quel point le spectacle est pensé par elle, pour elle » (Bouchet, 2014, p. 351). En tant que comédien et metteur en scène informé par l'expérience du plateau, Soleymanlou conduit son lectorat dans la fabrique de son spectacle (Bouchet, 2014, p. 359). À la manière de Wajdi Mouawad dans sa pièce *Seuls*, il affiche ainsi « son moi créateur dans toute sa multiplicité, de l'atelier, qu'il expose et théâtralise, à la scène, dont il est le chef d'orchestre et le point de mire » (Bouchet, 2014, p. 364). À la suite de Robert, on pourrait croire que « le caractère personnel, voire intime [du texte], rend peu probables les nouvelles productions. Les didascalies sont en effet toutes écrites à la première personne comme s'il s'agissait d'abord de rendre compte d'un spectacle particulier » (2015, p. 172). À l'instar de certaines pièces de Jean-Luc Lagarce, qui se fait régulièrement à la fois auteur et metteur en scène, les didascalies, « en verrouillant tous les niveaux de la création, du texte littéraire à la mise en jeu de ce texte, [...] laisse[nt] peu de prise à un questionnement possible, une ouverture – hors du texte – dans les temps de la mise en scène et de la représentation » (Bazile, 2007, p. 111). Le dispositif didascalique¹⁰ de la trilogie est en effet « complexe », c'est-à-dire « riche en détails didascaliques permettant à l'auteur d'occuper un espace important dans le cadre des mises en scène à venir (ou, au moins, de représenter une présence explicite par rapport à laquelle les metteurs en scène auront à se

¹⁰ Selon Golopentia, le dispositif didascalique correspond à « [l']ensemble des didascalies attestées dans une pièce de théâtre » (1994, p. 45).

démarquer) » (Golopentia, 1994, p. 45-46). Or, Soleymanlou, « avec générosité » (Robert, 2015, p. 172), laisse toujours une certaine marge de manœuvre à une prochaine équipe de concepteur·trices : « *Si vous désirez reprendre la pièce, je vous invite à faire pareil, mais bon, vous êtes bien sûr libre de faire ce que vous voulez* » (T, 12). Qu'elle soit ouverte ou réglée au quart de tour dans les didascalies, cet arrangement de la mise en scène fait se profiler une nouvelle instance.

1.3.3 Le didascale de Trois

Tel que mentionné dans la première section de ce chapitre, la figure de l'auteur qui se déploie dans la trilogie se fait didascale, c'est-à-dire une entité qui orchestre la représentation (Martinez-Thomas, 2007, p. 36). Avec le didascale qu'il·elle crée, le ou la dramaturge installe un point de vue énonciatif dans le texte didascalique :

Ce qui est déterminant dans le jeu textuel dramatique, c'est l'espace de la représentation que l'auteur de théâtre pose en amont de la création. Le lieu scénique est une contrainte, intégrée dans le processus d'écriture de façon positive ou négative mais toujours présente dans l'esprit de l'auteur de théâtre. Le point de vue dépend donc du rapport que le didascale entretient avec cet espace (Martinez-Thomas, 2007, p. 37).

L'énonciation alternée à l'œuvre dans *Trois*, qui multiplie les adresses au régisseur, aux autres interprètes-personnages et au public, signale rapidement que le didascale de la trilogie entretient un rapport étroit avec le plateau. À cet effet, Martinez-Thomas soutient que le didascale devient intrascénique lorsqu'il campe son point de vue sur la scène, à l'intérieur du spectacle, comme s'il était un acteur ou un praticien (2007, p. 41) Le didascale intrascénique est ainsi, nous l'avons déjà dit, celui qui règle la régie, les effets lumineux ou sonores, les décors, etc. Son point de vue est également celui à partir duquel se manifestent des didascalies subjectives, qui tracent la psychologie, la biographie ou la vie intérieure des personnages (Martinez-Thomas, 2007, p. 42) De ce fait, « [l]e didascale ne se contente pas de décrire depuis

l'extérieur mais donne tous les éléments nécessaires à la compréhension du rôle qui sera incarné par l'acteur » (Martinez-Thomas, 2007, p. 42). À l'opposé, le didascale extrascénique se situe à l'extérieur de la scène, comme s'il était dans la salle; il fixe ainsi les signes (visuels, auditifs, etc.) qui sont perceptibles par le public (Martinez-Thomas, 2007, p. 38). Bien qu'on retrouve quelques indications de ce genre dans la trilogie, par exemple « *Le silence après cette chanson est très impressionnant* » (T, 114), force est d'admettre que le texte fait davantage apparaître un didascale intrascénique. Parfois, les deux sont présents : « *Le régisseur éteint la lumière puis la rallume. / Manu apparaît, comme par magie, à mes côtés* » (T, 53). Ici, la première indication, intrascénique, impose un élément de la régie du spectacle; la seconde, extrascénique, « traduit le décryptage, par le spectateur, des [images] qui lui parviennent et qui renvoient à une réalité scénique » (Martinez-Thomas, 2007, p. 44). En raison de cette oscillation de perspectives, il convient de qualifier le didascale de *Trois* de « mixte » (Martinez-Thomas, 2007, p. 43), même s'il a un profil dominant :

[S]i nous trouvons en grand nombre, parmi d'autres types d'indications scéniques, les didascalies définies plus haut (effets de lumière, changements de décor, problèmes techniques de la régie, marques personnelles de l'énonciation, didascalies subjectives), on parlera de didascale intra-extrascénique (Martinez-Thomas, 2007, p. 45).

Dans *Trois*, la profusion des indications énumérées par Martinez-Thomas signale que le point de vue intrascénique l'emporte; le didascale se fait intra-extrascénique. La chercheuse avance encore que, « [d]ans ce type d'énonciation, on trouve souvent le futur, des conjonctions temporelles qui anticipent le déroulement de la pièce, des précisions sur l'évolution des personnages dans le temps scénique » (Martinez-Thomas, 2007, p. 42). Or, la plupart des didascalies de *Trois* inscrivent la trilogie dans le présent d'une représentation virtuelle : « *Ici, je fais une pause* » (T, 29). D'autres, plus anecdotiques et écrites au passé composé ou à l'imparfait, rappellent plutôt le spectacle de 2014 ou l'aspect collaboratif à l'œuvre dans la création : « *Un jour, pendant les répétitions, Mazyar m'a réellement interrompu en me disant que ce*

que j'avais écrit dans UN n'était pas très juste » (T, 150). Cette didascalie est d'ailleurs en tête d'une longue pantomime qui décrit un échange entre Mazyar et Soleymanlou : « *C'était très intéressant d'avoir cette discussion, au point où on a décidé d'en faire une scène; une scène où lui et moi on discute de ce qui a été dit dans UN. On remet en question, surtout Mazyar, ma vision de l'Iran* » (T, 150). Le passage du passé des répétitions au présent de la représentation révèle le processus de création de la dernière pièce de la trilogie, qui relève de l'écriture collaborative de plateau, c'est-à-dire une exploration où le texte émerge en même temps que les autres paramètres de la représentation, où il se laisse travailler par l'expérience de la scène. Soleymanlou précise d'ailleurs sa démarche en entrevue :

Je leur [les interprètes] ai envoyé un questionnaire à remplir, qui m'a servi de base pour *Trois*. J'ai eu des 15 pages par personne... j'aurais pu faire 43 solos. Des trucs super intimes, hallucinants; les gens étaient tellement ouverts et prêts à se livrer. Le texte est signé « Mani en collaboration avec tout le monde », car je ne me considère pas auteur. L'idée est de remplir toutes ces chaises de gens qui ont le droit de dire comment ils se sentent, d'où ils viennent (dans Harding, 2014).

Si l'écriture est inspirée des réponses au questionnaire distribué aux artistes¹¹, elle est aussi nourrie de séances d'échanges : « Après de nombreuses rencontres et discussions préliminaires, Soleymanlou s'est chargé de créer l'équilibre, de dégager du commun à travers la multitude, d'établir un minimum opérationnel de consensus » (Cadieux, 2014). Soleymanlou demeure le chef d'orchestre de l'écriture, procédant au tri, au réagencement et au collage des diverses idées nées de la collaboration.

¹¹ Ce questionnaire est reproduit dans l'Annexe C.

1.3.4 Didascale-rhapsode

À notre sens, ce travail de suture rend concrète, presque tangible, la figure du narrateur-rhapsode telle que l'entend Jean-Pierre Sarrazac, c'est-à-dire une « instance qui, dans la forme dramatique moderne et contemporaine, s'insinue dans le concert des personnages et règle toutes ces opérations d'assemblage, de montage d'éléments disparates » (2012, p. 311). Malgré cette fonction organisatrice, on sent parfois que la voix rhapsodique à l'œuvre dans *Trois* hésite ou s'égaré, « comme pour laisser l'action sur le plateau vivre de sa vie propre » (Plassard, 2007, p. 57). Elle paraît ponctuellement incertaine, notamment lorsque la fable est interrompue ou parsemée de retards, d'improvisations et de doutes : « *on ne sait pas trop comment nommer les gens... comment bien définir les gens sans parler de leur... par exemple pour les les...les...comment dire... les...* » (T, 111) À cet effet, Sarrazac considère que le rhapsode se fait à la fois régulateur et désorganisateur : il (dé)coud, dé(fait) une trame textuelle selon divers procédés de montage et de croisement, il « assemble ce qu'il a préalablement déchiré et [...] dépièce aussitôt ce qu'il vient de lier » (1999, p. 25). Sa voix est dès lors à envisager comme celle « du questionnement, voix du doute, de la palinodie, voix de la multiplication des possibles. Voix irrégulière qui embraye, débraye, se perd, erre tout en commentant et en problématisant...Voix de l'*oralité* dans le moment même où elle *déborde* l'écriture dramatique » (Sarrazac, 1999, p. 202, l'auteur souligne). La « multiplication des possibles » et l'embrayage dont fait état Sarrazac se font particulièrement sensibles dans cette scène de *Trois* qui prend une « *forme de cacophonie* » (T, 151). Lors de la représentation, les voix des quarante-trois interprètes-personnages se conjuguent sur le plateau pour former un dispositif choral où les paroles ne cessent de se chevaucher. Or, la version papier propose une retranscription détaillée de chaque réplique, laissant se profiler une voix rhapsodique qui agence et ordonnance les paroles pour permettre de « *les lire une*

après l'autre, tranquillement, comme un cadeau, un bonus pour le lecteur, parce que je mets au défi chaque spectateur d'entendre tout ça un soir de représentation » (T, 151). Si l'enchevêtrement des répliques sur scène témoigne de la communauté façonnée par les interprètes-personnages, la différenciation proposée dans le texte rend compte de l'inscription individuelle des identités à même ce collectif : le point de vue de chaque énonciateur·trice ne se perd plus dans le « *trop-plein d'histoires, d'anecdotes, de langues* » (T, 151). Les paroles singulières (re)trouvent dans le texte toute la place dont elles ont besoin pour « jeter l'encre » (T, 76). Or, la juxtaposition des perspectives favorise aussi une forme d'échange. Le lecteur et la lectrice décortiquent avec plus de facilité les échos discursifs qui se tissent entre les voix textuellement désunies. Sous leurs yeux, un réseau polyphonique et polyglossique se déploie au gré de l'agencement du rhapsode, en s'ouvrant toujours un peu plus en présence de l'expérience et de la parole d'autrui. Bien qu'inscrites séparément sur papier, les trajectoires identitaires s'entremêlent alors pour se dire de concert. Les adresses fréquentes au lectorat élargissent davantage ce panorama kaléidoscopique en incluant ce dernier dans la collectivité. On demande d'ailleurs sa collaboration : « *vous pouvez recréer cette scène avec votre famille ou vos amis. Invitez-les à la maison et faites l'exercice de lecture qui se chevauche* » (T, 153). Ainsi sollicité·es, les lecteur·trices sont en mesure de projeter leur propre voix et leur identité singulière dans l'espace composite tissé par le rhapsode et investi par les interprètes-personnages seuls ensemble. L'imaginaire identitaire plurivalent qui est à l'œuvre dans la pièce paraît alors enrichi du nouvel « Autre » que constitue son lectorat. De cette façon, la figure de l'auteur telle qu'elle se manifeste dans *Trois* rejoint vraiment « *tous ceux et celles qui ne sont pas là, ceux et celles qui peuvent être assis là, à [ses] côtés* » (T, 11).

CHAPITRE II

LA LECTURE DE *TROIS*

*Déjà que c'est pas facile de
lire un texte de théâtre...*

Mani Soleymanlou

Tandis que l'étude de la lecture dramatique est progressivement devenue une « victime collatérale » de la constitution des études théâtrales comme champ épistémologique autonome dans les dernières décennies, les théories de la lecture prenaient de l'élan du côté des études littéraires (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 131). Les théories de la lecture se développent à partir des années 1970, alors que les approches structuralistes perdent du terrain quant à l'analyse textuelle : les chercheur·euses réalisent que la valeur d'une œuvre ne se réduit pas à une série de formes (Jouve, 2012). L'essor de la pragmatique, qui étudie les rapports qu'entretiennent les signes avec leurs utilisateur·trices, trace quant à lui la voie à l'examen de la réception du texte par le lectorat (Jouve, 2012). Les premiers théoriciens qui s'y intéressent, notamment Wolfgang Iser, Jaap Lintvelt et Umberto Eco, s'attachent à détailler les contours d'un lectorat théorique, configuré par le texte et dont la lecture est elle-même paramétrée par celui-ci :

Les lecteurs implicite [Iser], abstrait [Lintvelt] et Modèle [Eco], au-delà de leurs différences, mettent en évidence le même principe : l'inscription objective du

destinataire dans le corps même du texte. Simples images de lecteur postulées par le récit ou récepteurs actifs collaborant au déroulement de l'histoire, ils sont fondés sur l'idée qu'il y a dans tout texte, structurellement, un rôle proposé au lecteur. Ils ressemblent ainsi à s'y méprendre au déjà vieux, mais toujours solide, narrataire extradiégétique (Jouve, 2012).

Vers la fin des années 1980, Michel Picard s'oppose à ces conceptions idéalistes et abstraites du lectorat et propose une approche plus empirique, qui prend en compte le « lecteur réel » :

Les lecteurs théoriques [...] représentent certes une avancée scientifique intéressante; mais leur caractère abstrait, narrataire pris dans le texte ou lecteur « inscrit », architecteur ou Lecteur Modèle, « lecteur » historico-sociologique ou consommateur ciblé, tout en eux semble ascétiquement, cagotement, fuir devant cette obscénité : *le vrai lecteur a un corps, il lit avec*. Cachez ce fait que je ne saurais voir! » (1989, p. 133, l'auteur souligne)

Ainsi, « le lecteur réel appréhende le texte avec son intelligence, ses désirs, sa culture, ses déterminations socio-historiques et son inconscient » (Jouve, 2012). Cette personne, tout sauf désincarnée, réagit pleinement au texte, notamment en fonction des sollicitations psychologiques et de l'emprise idéologique de celui-ci (Jouve, 2012). À la suite de Picard, les théoricien·nes de la lecture s'attardent de plus en plus au lectorat réel¹², notamment Vincent Jouve (1998, 2012) et Yves Citton (2007). Dans *L'effet-personnage dans le roman* (1998), Jouve prend en compte les dimensions psychologiques et psychanalytiques du lectorat. Selon Citton, ce dernier est autorisé à approcher un texte littéraire d'une manière qui n'était pas du tout programmée par celui-ci (2007). Malgré ces développements, les théories de la lecture s'appuient surtout sur des œuvres narratives, jugeant que plusieurs effets de réception sont liés à l'aspect linéaire du texte (Jouve, 2012).

¹² Bien qu'il soit quelque peu incongru d'utiliser le mot « lectorat », qui semble renvoyer à un tout homogène, pour désigner des lecteur·trices réel·les, foncièrement singulier·ères, nous l'emploierons afin d'alléger le texte. Le recours à ce terme épïcène nous évitera la double féminisation par points médians.

Si, à certains égards, la lecture théâtrale intéresse quelques théoriciens ou dramaturges du classicisme français comme l'abbé d'Aubignac ou Molière¹³ et, plus tard, du romantisme, notamment Alfred de Musset¹⁴, elle devient une préoccupation plus importante au cours des années 1980 avec les travaux de Michael Issacharoff et de Jean-Marie Thomasseau. Pour le second, le texte didascalique est un « “texte à voir” qui participe, lors de la lecture, à la mise en place de l'espace dramatique psychique du lecteur » (Thomasseau, 1984, p. 102). Depuis les travaux de Sanda Golopentia (1994), d'Ève-Marie Rollinat-Levasseur (2007) ou encore de Jean de Guardia et de Marie Parmentier (2009), et plus récemment de Romain Bionda (2017, 2018a, 2018b, 2019), la lecture théâtrale est de plus en plus envisagée en tant que matière à penser. Comme le mouvement d'émancipation des études théâtrales vis-à-vis des études littéraires est terminé, et qu'on ne remet plus en question les frontières entre ces disciplines, il importe de se réapproprier cet objet d'étude (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 131). À l'image d'Iser ou d'Eco, les chercheur·euses s'intéressent surtout aux effets programmés par le texte dramatique, sans vraiment déplier les expériences et les affects du lectorat réel. Si de Guardia et Parmentier reconnaissent que les théories de la lecture narrative sont sans doute pertinentes pour examiner la lecture dramatique (2009, p. 131), il·elles la convoquent peu dans leur analyse, à la manière de plusieurs théoricien·nes qui étudient la poétique du drame contemporain et la lecture dramatique. Bionda leur reproche ainsi de négliger les

¹³ L'abbé d'Aubignac défend l'idée que « l'œuvre dramatique de qualité n'a pas besoin de spectateur pour se faire comprendre, car il y a par avance, au niveau de la représentation mentale, tout ce qui est nécessaire à sa perception » (Lim, 2006, p. 29). Molière, quant à lui, avertit les lecteur·trices de *L'Amour médecin* en ces termes : « on sait bien que les comédies ne sont faites que pour être jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre » (2005, p. 21). Pour de Guardia et Parmentier, il « pose ainsi pour plusieurs siècles un principe fondamental : la bonne lecture du théâtre est celle qui se fait “avec les yeux du théâtre”, celle qui parvient à visualiser la représentation, et donc à reconstituer mentalement l'ensemble du “jeu” et des “ornements” du théâtre – ce qu'on appellera plus tard une mise en scène » (2009, p. 132).

¹⁴ Musset publie *Un spectacle dans un fauteuil* en 1832, un recueil qui comprend un poème et deux pièces de théâtre conçues pour être lues sans égards aux conventions de la représentation scénique.

trouvailles de ce champ d'étude; inversement, il juge que les travaux contemporains portant sur la lecture narrative font l'impasse sur les textes de théâtre (Bionda, 2018a, p. 23). Le chercheur tente quant à lui d'ériger un dialogue entre les deux approches. Nous tenterons de prolonger cet échange fertile dans la suite de notre mémoire.

Ce deuxième chapitre déploiera les effets de réception que les dispositifs textuels relevés dans les sections précédentes peuvent provoquer, dans le but avoué de mettre en évidence, pour les lecteur·trices de théâtre, « la participation étroite et subtile de la composante didascalique à ce qui donne son individualité, sa structure d'ensemble et son grain aux textes qu'il[·elles] aiment » (Golopentia, 1994, p. 130). Dans un premier temps, nous évaluerons comment la trilogie oriente les destinataires à entrer dans un régime de réception actif, garant de représentations mentales où se profile sans cesse la scène de théâtre. Suivra la prise en compte, informée par les théories récentes de la lecture des textes narratifs et dramatiques, du lectorat réel, afin de considérer ses expériences, ses compétences, ses affects et sa liberté interprétative¹⁵.

2.1 Les effets de réception programmés par le texte

Sans avancer que la lecture dramatique est subordonnée au spectacle, force est d'admettre que cette pratique en est une qui convoque l'univers de la représentation, qui éveille l'image de la scène. Pour Bionda,

dans la mesure où [l]es textes, bien souvent, font signe vers une représentation scénique préexistante ou prochaine – ils semblent programmer un fonctionnement opéral qui déborde le textuel –, il convient de s'interroger sur la position « active » et « potentiel[le] » (Fl[orence] Naugrette) qui devrait nous permettre de « lire le théâtre » –

¹⁵ Les définitions des conceptions de la lecture dramatique étudiées dans ce chapitre se retrouvent dans l'Annexe B.

lire, c'est-à-dire ici inférer, sur la base de notre lecture, la scène et ses effets (2018a, p. 11).

Dans *Voir les didascalies*, Golopentia propose deux acceptions de la lecture théâtrale : la première, dite « littéraire », correspond à une activité interprétative, une expérience mentale menée de manière solitaire (1994, p. 22); la seconde, « opératoire », à un « travail interprétatif, fourni par une *collectivité* lectrice “active” composée du metteur en scène et de la troupe, afin de transformer le texte dramatique en spectacle » (1994, p. 23, l'auteur souligne). Si la lecture littéraire est surtout l'apanage du roman, et que la lecture opératoire est plutôt réservée aux textes dramatiques ou encore aux recettes de cuisine, la chercheuse juge qu'il demeure possible de pratiquer la lecture littéraire d'une pièce de théâtre (Golopentia, 1994, p. 18). Par contre, elle soutient que la lecture opératoire est plus naturelle en face des textes dramatiques et ce, même s'ils sont couramment lus sans visée représentationnelle (Golopentia, 1994, p. 20-21). À l'image de Golopentia, qui entend aussi la lecture littéraire du théâtre comme une interprétation qui mène à un « spectacle mental » (1994, p. 22), plusieurs théoricien·nes envisagent cette pratique en tant que mise en scène imaginaire. Selon Florence Naugrette, le lectorat qui s'essaie à la lecture théâtrale doit se mettre dans la position d'un·e metteur·e en scène ou d'un·e acteur·trice (2002, p. 45). Anne Ubersfeld évoque quant à elle l'imagination requise pour construire une représentation imaginaire (1977, p. 7). Pour de Guardia et Parmentier, la sémiologue « indique ainsi ce qu'est pour elle la nature de la lecture du théâtre : c'est [...] une sorte de mise en scène mentale, virtuelle, par laquelle un lecteur-metteur en scène, doté des “yeux du théâtre” chers à Molière, se figure acteurs, scène, décor et jeu » (2009, p. 132). À leur avis, cette vision est pour le moins problématique : « la mise en scène mentale est en réalité un processus spécifique, qui n'a que peu à voir avec une représentation réelle, et [...] il est donc difficile de penser la première par la métaphore de la seconde » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 133). Alors que les spectateur·trices de *Trois* observent une représentation réelle, « il n'y a plus que du langage » pour son lectorat : il « n'a

affaire qu'à son propre esprit en train d'actualiser un ensemble de signes de langage » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 133). Leur pensée rejoint ainsi celle de Jean-Pierre Ryngaert, pour qui la mentalisation est à distinguer de la mise en scène réelle, concrète et fixe dans le temps (2004, p. 5).

2.1.1 Lecture scénique

Plutôt que de parler de mise en scène mentale, de Guardia et Parmentier s'attachent à définir la « lecture scénique » en tant que régime qui sous-tend l'alternance de deux processus dans l'esprit du lectorat, soit une représentation mentale directe de la fiction (« lecture fictionnelle ») et une représentation scénique imaginaire de cette même fiction (« lecture scénique ») : « Tantôt je me représente Alceste, tantôt je me représente l'acteur sur scène (jouant Alceste) » (2009, p. 139). La réception de *Trois* est dès lors à considérer « comme un tantôt-tantôt aux proportions variables, une alternance entre deux régimes » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 139) où le lectorat imagine en les relayant, par exemple, les guerrier·ères et les acteur·trices qui jouent aux guerrier·ères (*T*, 145). Les échos qui se tissent entre les didascalies explicites et implicites participent de cette oscillation : la reprise d'indications implicites par des didascalies explicites les fait passer de la fable à la représentation effective (Lochert, 2009, p. 566). Par exemple, le lectorat actualise en alternance la parole des personnages qui disent « Oooohhhhh... » et celle des comédien·nes qui doivent la prononcer « *doucement* » (*T*, 117). De même, la présence d'un didascale intra-extrascénique, qui est à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du spectacle, propulse ce mouvement de bascule. Lorsque l'énonciation se fait extrascénique, c'est-à-dire campée dans la salle, le lectorat est susceptible de s'imaginer lui-même dans le public et de se laisser saisir par la fiction. Comme « la lecture littéraire [...] efface l'écart

entre lecteurs et spectateurs en considérant la pièce sous un angle purement textuel » (Lochert, 2009, p. 289), il conçoit, par exemple, que « *Manu apparaît, comme par magie* » (*T*, 53). Selon Monique Martinez-Thomas, le didascale programme un destinataire actif :

[S]i une forme d'énonciation est choisie par l'auteur dramatique, ce n'est pas pour imposer un certain point de vue imaginaire mais pour générer un certain type d'action. Par là même, en choisissant certaines spécificités textuelles pour transmettre des didascalies, il présuppose une entité fictive de réception de ces ordres, qui se trouve définie plus ou moins explicitement et qu'il crée donc en fonction de l'image qu'il se fait de la future représentation. Ce metteur en scène imaginaire est en quelque sorte le récepteur et l'agent « idéal » posé par le texte didascalique. J'ai proposé de l'appeler « didascalé », puisque c'est l'entité à laquelle s'adressent les ordres du « didascale » (2007, p. 36-37).

Cet « agent » n'est pas sans rappeler le « Lecteur Modèle » de Eco, qui répond de manière idéale à la réception programmée par les structures textuelles d'une œuvre littéraire¹⁶. L'agent·e idéal·e engage à la fois le ou la metteur·e en scène et le lectorat, susceptibles de s'identifier spontanément au didascalé pour produire des actions sur la scène de son esprit (Martinez-Thomas, 1994, p. 226). De plus, selon la chercheuse, une didascalie qui reprend une information déjà contenue dans une réplique permet au didascale d'inviter les destinataires dans son espace textuel, en partageant son regard (1994, p. 218). De ce fait, il « crée un climat d'affectivité entre lui et le didascalé qui voit à travers ses yeux et qui [devient] le double textuel de l'énonciateur didascalique » (Martinez-Thomas, 1994, p. 218). La prédominance du point de vue intrascénique invite plus souvent le didascalé de *Trois* à repérer l'aspect construit du spectacle et à peupler la scène non pas de personnages, mais d'interprètes en jeu. S'il associe son regard à celui du didascale qui intègre l'équipe des interprètes ou des technicien·nes, il peut s'imaginer lui-même sur la scène. À cet effet, Bionda complète la définition de Jean de Guardia et Parmentier : « tantôt je (*re*)présente Alceste » (2019, p. 222, l'auteur souligne). Le chercheur considère en effet que celui ou celle

¹⁶ « Le Lecteur Modèle est un ensemble de *conditions de succès* ou de bonheur (*felicity conditions*), établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel » (Eco, 1985, p. 80, l'auteur souligne).

qui lit le texte peut aussi jouer à l'acteur·trice, qui évolue sur la scène et non devant elle (Bionda, 2019, p. 222). Il reprend ainsi à son compte la notion de lecture scénique telle que définie par de Guardia et Parmentier, la concevant plutôt comme un « lire la scène [qui] s'apparente à une mise en tension, entre le fait de lire *une scène* et de lire (un) *sur scène* » (2019, p. 215, l'auteur souligne). Tandis que le lectorat est à même d'actualiser mentalement le rôle d'un·e spectateur·trice ou d'un·e acteur·trice, il est incapable d'opérer, dans un contexte de lecture intime – ou non-opératoire, pour reprendre la terminologie de Golopentia – un véritable travail de mise en scène mentale :

Si lecteur et spectateur interprètent tous deux le texte, une représentation réelle réclame un investissement herméneutique supplémentaire de la part du spectateur : la mise en scène est par essence encodante, comme l'a montré Anne Ubersfeld; elle est une machine à créer une couche de signes matériels sur les signes immatériels du texte – ces signes étant principalement métonymiques et métaphoriques (rouge = royauté, etc.). Or, on ne peut pas supposer qu'un lecteur, même professionnel du théâtre, crée des signes de mise en scène destinés à être interprétés par lui-même. C'est une différence essentielle entre la mise en scène réelle et la lecture scénique : comme cette dernière ne crée pas de signes à interpréter, elle est impossible à identifier à une *mise en scène* mentale (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 133, les auteur·trices soulignent).

La lecture du théâtre est ainsi « non encodante » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 137), même si elle est garante de divers effets de réception. Selon de Guardia et Parmentier, le type de processus imageant privilégié au cours de la lecture scénique varie en fonction de l'expérience de spectateur·trice du lectorat – nous y reviendrons – et des « sollicitations » que font surgir l'édition d'une pièce :

[L]e texte oriente sa propre lecture en se dotant, par sa mise en livre, d'un statut relativement précis. Les illustrations, didascalies, paratextes, etc., présentent un texte qui peut être débrayé de la représentation ou lié à celle-ci. Dans ce dernier cas, la mise en livre peut présenter le texte soit comme la *trace* d'une représentation passée, soit comme la *partition* d'une représentation à venir – et dans ces deux cas il appelle une lecture scénique –, soit encore comme n'ayant aucun lien avec la représentation – et dans ce dernier cas seulement il appelle une lecture fictionnelle (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 140, les auteur·trices soulignent).

Reste cependant que les didascalies sont les principales responsables de l'orientation que prend la lecture (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 140). Dans *Trois*, la macrodidascalie de dimension scénique, en indiquant les données de la première mise en scène de la trilogie, favorise certainement une « lecture au passé », c'est-à-dire qui est liée à une représentation qui précède la mise en livre (Bionda, 2018a, p. 20). D'autres indications de dimension scénique, qui introduisent les artistes en présence au début de chaque pièce, rappellent incessamment que le texte est la marque d'un spectacle réel. Le texte, qui se présente constamment comme un rappel papier du spectacle, pousse le lectorat à s'imaginer celui-ci, même s'il n'y a pas assisté, et à entrer dans un régime de lecture scénique (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 141). Dans le corps de la trilogie, l'abondance d'indications autonomes qui font explicitement référence à la représentation de 2014 ou aux événements qui ont façonné sa création encouragent cette réception. Par contre, les didascalies intradiégétiques et les paradidascalies diégétiques, qui construisent la fable sans faire référence aux techniques représentationnelles, dirigent ponctuellement le lectorat à se représenter plus directement le monde fictionnel. Le « tantôt-tantôt » décrit par de Guardia et Parmentier est d'ailleurs irrigué par les nombreux indices de l'autofiction dans la trilogie : tantôt je me représente Mani-personnage, tantôt j'imagine Mani-acteur, sur le plateau, jouant Mani-personnage. On pourrait, à ce sujet, argumenter que les nombreuses marques de métathéâtralité dans la trilogie ont tendance à briser l'illusion fictionnelle : en invitant le lectorat dans les fabriques de l'écriture et du spectacle, le didascale l'invite à repérer l'aspect construit du texte.

Dans tous les cas, le lectorat pratique en alternance les deux régimes – fictionnel, scénique – de la lecture dramatique (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144). De plus, qu'elle penche davantage vers l'un ou vers l'autre, cette activité interprétative est modelée d'un « relief » particulier, garant de certains oublis :

[L]a hiérarchisation des éléments qui composent la pièce n'est pas la même pour le lecteur et le spectateur. Les éléments matériels sont représentés sur scène en même temps que les paroles des personnages, c'est-à-dire qu'ils persistent, contrairement à leur notation didascalique. Une didascalie décrivant un élément de décor fixe, si longue soit-elle, ne se maintiendra jamais aussi longtemps que la présence du décor lui-même, puisqu'il faudra bien passer à la retranscription du dialogue. Une fois la didascalie lue, le décor passe immédiatement à l'arrière-plan mental, la lecture établissant ses propres hiérarchies : pour le lecteur, le décor censé entourer la pièce est toujours une mémoire de décor. En revanche, à la représentation, le décor persiste bel et bien, et exerce une pression continue sur la perception et l'interprétation de la scène par le spectateur : il fait contexte. L'arrière-plan mental est un vrai *arrière-plan*, qui se laisse oublier, tandis que l'arrière-plan physique est rémanent (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135).

À l'inverse, dans *Trois*, la présence de la scène ne cesse d'être rappelée au lectorat et ce, au rythme des nombreuses didascalies extradiégétiques et paradidascalies proscéniques que fait apparaître le didascale intra-extrascénique. Ces indications, respectivement détachées des dialogues ou intégrées à ceux-ci, se rapportent à l'espace de la scène. Le lectorat a pour ainsi dire la scène « sous les yeux en permanence » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 136), le plateau exerçant une « pression continue sur [s]a perception et [son] interprétation », ce qui favorise constamment l'entrée dans un régime de lecture scénique. Les mentions au public ou à l'écriture de plateau facilitent cette conduite interprétative. Au-delà de ces ouvertures répétées dans l'univers de la représentation, la structure textuelle de la pièce amplifie la pression exercée par le plateau dans l'esprit du lectorat.

2.1.2 Lecture stéréoscopique

Tel que mentionné dans le premier chapitre, Golopentia soutient que le prélude et le postlude didascaliques, désignant respectivement l'ensemble des didascalies initiales et finales, permettent aux destinataires de (re)tracer la globalité d'une pièce (1994, p. 50). D'un point de vue pragmatique, le prélude engage la création d'un pacte de lecture entre le ou la dramaturge et son lectorat (Golopentia, 1994, p. 51). Il devient

en effet un embrayeur qui « déclare ouverte et propice à la communication théâtrale la rencontre lecteur/auteur » (Golopentia, 1994, p. 52). Golopentia avance aussi que, « [d]’une manière plus précise, le prélude didascalique instrumente le jugement d’existence qui est sous-jacent à toute réception théâtrale » (1994, p. 46). Elle emprunte l’expression « jugement d’existence » au philosophe Henri Gouhier, pour qui il s’agit d’un consentement par lequel le ou la destinataire idéal·e n’oublie pas la présence de l’auteur·trice, et « pose comme réel un monde créé par le poète et recréé par les interprètes » ([Gouhier, 1980,] p. 102). Le « Lecteur modèle » de Gouhier correspond ainsi à celui ou celle qui accepte le « tantôt-tantôt » de la lecture scénique, qu’on peut dès lors concevoir à la fois comme un régime et un pacte de lecture qui façonne l’horizon d’attente¹⁷ du lectorat. Celui-ci est incité à jouer le double jeu de la fiction et de la scène et ce, dès le sous-titre, déterminant dans l’établissement de sa représentation mentale (Gallèpe, 1997, p. 40) et qui lui présente l’édition de la trilogie comme un spectacle.

Le postlude didascalique, nous l’avons déjà dit, instaure quant à lui un regard rétrospectif « capable de donner à la pièce sa tonalité majeure et à l’action dramatique sa finalité ultime » (Golopentia, 1994, p. 49). Ainsi, les didascalies finales « *Noir. / Merci d’avoir pris le temps de nous lire* » (*T*, 166) ravivent l’univers de la représentation et le processus d’écriture de plateau qui l’a précédée. Ensemble, le prélude et le postlude didascaliques encadrent, pourrait-on dire, ce que Michel Corvin entend comme « lecture tabulaire », c’est-à-dire un processus qui « exige que la

¹⁷ Le pacte de lecture est le processus par lequel « le texte programme sa réception » en « proposant à son lecteur un certain nombre de conventions » (Jouve, 2012). Par exemple, à la manière de la « niche dramatique » (Golopentia, 1994, p. 54), « l’œuvre définit son mode de lecture par son inscription dans un genre et sa place dans l’institution littéraire » (Jouve, 2012). L’horizon d’attente, quant à lui, est défini par Hans Robert Jauss comme « le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre [...], résulte de trois facteurs principaux : l’expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d’œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l’opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne » (1978, p. 54).

totalité du texte, dans tous ses réseaux thématiques, soit enregistrée globalement par la mémoire du lecteur avant qu'il puisse émettre un jugement sur le sens de l'œuvre » (2015, p. 161). Bien entendu, la totalité du texte comprend aussi, entre autres éléments, les mésodidascalies :

Par rapport aux grands mouvements d'ouverture, voire de fermeture de l'univers dramatique, les mésodidascalies (qui démarquent les répliques, les scènes, les actes, les lieux et les temps alvéolaires) assurent et ménagent la *vision successive* de l'action, ce que Gouhier appelle « le désir de savoir ce qui va arriver » ([1980,] p. 202). Elles ouvrent et ferment des alternatives actionnelles tout en sauvegardant, à chaque fois, la marche en avant et l'imprévisibilité partielle du texte dramatique. [...] Face à la vision successive assurée par les mésodidascalies, on peut, par contre, mettre en relation le fonctionnement du *postlude didascalique* avec le concept de *vision rétrospective* développé par Gouhier [(1980, p. 198)] [...]. La vision rétrospective constitue un palier de remémoration. [...] L'auteur dramatique a à guider cette mémoire sélective convoquant, à la fin du spectacle, [...] la vision plénière qui assure la saisie de la signification d'ensemble de son texte » (Golopentia, 1994, p. 48-49, l'autrice souligne).

En 2007, Ève-Marie Rollinat-Levasseur s'appuie sur l'examen de Golopentia pour définir la « lecture stéréoscopique », marquée par l'association, la confrontation et l'ajustement des didascalies et des dialogues (p. 92). C'est en effet la démarcation visuelle entre ces deux couches textuelles qui « rend apparentes l'hétérogénéité et la discontinuité du texte théâtral pour en faire un élément de sa lisibilité » (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 82). L'hétérogénéité du texte dramatique, instituée en principe d'écriture, signe sa singularité et affiche que l'œuvre demande un déchiffrement attentif (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 93) et dynamique :

Cette structure oblige le lecteur à mettre en rapport ces unités, en particulier à faire entrer en interaction les répliques les unes avec les autres, ou bien à les hiérarchiser les unes par rapport aux autres, par exemple, quand il faut subordonner les paroles d'un personnage à l'indication de sa source locutoire pour bien déchiffrer les dialogues. Une telle mise en forme du texte indique d'emblée que le théâtre ne requiert pas une simple lecture linéaire mais une lecture structurante (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 88).

La lecture stéréoscopique, ou « stéréolecture » (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 92), se déploie avec l'apparition de ce que Rollinat-Levasseur nomme, à la suite de Golopentia (1994, p. 48), des « paliers de remémoration apparents », en prêtant la vision rétrospective de ceux-ci aux mésodidascalies et aux microdidascalies :

[I] nous semble qu'on peut l'étendre au-delà des indications de postlude et l'appliquer aux différentes unités textuelles, telles que notamment les indications de sources locutoires (qui signalent la fin de la réplique précédente) mais aussi aux indications de régie qui marquent une rupture par leur incidence dans le déroulement des échanges verbaux (2007, p. 89).

Les paliers de remémoration correspondent ainsi à toutes les unités qui participent de la mise en page (début d'une réplique, fin d'un acte, intervention d'une mésodidascalie, etc.) (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89). Une microdidascalie, par exemple, fait rupture dans le déroulement des dialogues ou de l'action. Cette brèche, marquée sur la page, « permet au lecteur, au moment où il la lit, d'avoir un instant pour clore intellectuellement la scène ou la réplique qu'il vient d'achever et, ce faisant, pour se remémorer celles-ci » (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89). La cassure suppose aussi le mouvement inverse, en offrant un appui à partir duquel appréhender mentalement ce qu'il reste à découvrir (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89). Le palier devient un pivot à la fois rétrospectif et prospectif, et le lectorat conçoit globalement ce qui suit à l'aune de ce qu'il a déjà lu, avant d'avoir découvert les pages à venir (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89). Dans *Trois*, la figure de l'auteur met ponctuellement l'accent sur de tels paliers, ce qui est particulièrement sensible au tout début de la deuxième pièce : « *Rebonjour. J'espère que vous avez apprécié UN. J'espère vraiment, parce que dans DEUX, on reprend beaucoup d'extraits de UN* » (T, 53). En pointant du doigt le jeu des interprètes, les didascalies nominatives du type « Mani/Manu » invitent à envisager les dialogues qui les précèdent et qui les suivent sous l'angle de la scène. De même, l'indication « rétroactive » (Gallèpe, 1997, p. 179) de *Deux*, « *En passant, on a chanté la dernière réplique* » (T, 82), suggère de relire le passage précédent en imaginant Soleymanlou et Schwartz sur la scène, puis à déchiffrer ce qui suit en se représentant les interprètes plutôt que les personnages. Sans être aussi explicites, tous les éléments que fait apparaître la mise en livre de la trilogie agissent comme autant de pivots de remémoration et de projection.

Si le lectorat était déjà invité à imaginer l'univers de la scène avec le prélude, puis à le réactualiser à la rencontre du postlude, chaque didascalie extradiégétique lui propose de réévaluer ce qu'il vient tout juste de lire et d'anticiper ce qu'il va incessamment découvrir à l'aune du spectacle, même les passages qui se rapportent davantage à la fable. À titre d'exemple, le monologue de *Un* met en jeu un enchaînement de paroles où s'intercalent peu de didascalies explicites. Par contre, la plupart d'entre elles témoignent de la présence et de l'action du régisseur, rappelant régulièrement que le texte lu et à lire s'est incarné dans un spectacle. Le lectorat se fait encore, pourrait-on dire, « [prendre] au piège tout comme le spectateur par la représentation » (Martinez-Thomas, 2007, p. 38). Malgré cette impression de stabilité, le texte de théâtre appelle une saisie pour le moins intermittente :

Le texte dramatique requiert plutôt une lecture par « saccades », suivant les mouvements dessinés par les unités textuelles, visualisant la structure didascalique du dialogue et déchiffrant en même temps le détail du texte et en particulier les propos des personnages. La double activité de lecture sollicitée par la mise en page du théâtre, visualisation globale des didascalies et lecture linéaire du texte, notamment des répliques, nécessite une réalisation presque simultanée. Car c'est dans le rapport que le lecteur construit entre le texte didascalique et le contenu des répliques qu'il déchiffre le texte. Plus qu'un simple rapport de complémentarité entre ces deux couches textuelles, il découvre aussi un jeu de redondances entre elles, des zones d'indétermination que ni l'une ni l'autre ne viennent combler (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 90).

La lecture de tout texte, en tant que processus neurophysiologique, serait en fait réglée par des à-coups engendrés par le mouvement non-linéaire du regard (Jouve, 2012). En outre, les représentations mentales du lectorat résultent invariablement « d'une synthèse dynamique fondée sur la relation entre les rétroactions et les attentes » (Brehm, 2011, p. 108¹⁸). Il semble donc plutôt hasardeux d'envisager la stéréolecture comme l'une des spécificités de la lecture dramatique. À la suite de Rollinat-Levasseur, gageons tout de même que, dans le cas d'un texte de théâtre, l'alternance constante de mises en page et de typographies différentes (italique pour

¹⁸ Sylvain Brehm s'appuie ici sur la pensée d'Iser : « chaque nouvelle association établie entre facettes isolées donne lieu à une image mentale à laquelle le lecteur réagit par une nouvelle image dès lors que de nouveaux aspects doivent s'y intégrer » (Iser, 1985, p. 251).

les didascalies, romain pour les dialogues, caractères gras ou majuscules pour les didascalies nominatives ou démarcatives, etc.) rend les « sauts » plus apparents et, de ce fait, favorise un déchiffrement par « saccades » où s'entremêlent incessamment rétention et protention. On peut également admettre que la confrontation des didascalies et des dialogues structure fortement la réception du texte dramatique et son décodage : c'est la lecture stéréoscopique qui révèle les effets d'écho entre les indications implicites et explicites, les « métatexte[s] » (Fix, 2007, p. 153) et le « comique intratextuel » (Issacharoff, 1985, p. 32) à l'œuvre dans *Trois*, déjà repérés dans le premier chapitre. Elle permet en outre de « valider la valeur didascalique de certaines portions du dialogue, en levant l'ambiguïté qui caractérise les instructions internes » (Lochert, 2009, p. 567-568). Au sujet des répétitions intratextuelles, Rollinat-Levasseur juge d'ailleurs qu'elles contribuent surtout à la lisibilité du texte dramatique en facilitant la découverte du sens (2007, p. 91). Elle précise également les traits généraux de ce déchiffrement :

[À] partir de la vision simultanée et successive de deux couches textuelles, didascalies et paroles, le lecteur d'une pièce de théâtre obtient comme une sensation de relief et de profondeur dans sa découverte de l'action, avec une incitation à remplir les zones d'indétermination du texte dramatique mises en évidence par les blancs interstitiels de la page. [...] C'est ainsi que la page imprimée peut fonctionner comme une invitation à imaginer, avec le déchiffrement des répliques, les personnages nommés dans les indications de sources locutoires ou dans les listes, à se les figurer en interaction les uns avec les autres à travers leurs échanges, et à se représenter un certain jeu de scène, peut-être même la scène. Certes, l'expérience de lecture le prouve : ce n'est pas parce que les didascalies existent et fonctionnent comme un indice de théâtralité que le lecteur visualise la scène dans son entier. Mais du fait de leur présentation matérielle sur la page imprimée, les didascalies sont peut-être un appui visuel pour le théâtre de l'imagination et pour la représentation imaginaire de la scène théâtrale (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 92-93).

Les « zones d'indétermination » permettent donc, à certains égards, de se projeter sur la scène, parmi ceux et celles qui s'y trouvent. Elles ne sont pas sans rappeler la pensée d'Iser, pour qui les « vides » d'un texte de fiction sont nécessaires à « son effet esthétique » et orientent la lecture : « le lecteur va combler ces vides ou, du moins, s'en débarrasser. Ce faisant, il use de la marge d'interprétation et tisse lui-même les relations implicites qui lient chaque aspect aux autres » (Iser, 2012, p. 39-

40). Bionda remarque que plusieurs chercheur·euses soutiennent que ces vides sont scéniques, soulignant l'absence de la scène dans les pièces (2018a, p. 31) et révélant le caractère incomplet du texte dramatique :

Dès lors, [les vides du texte dramatique] seraient comblés par l'imagination d'une manière insuffisante, ou insatisfaisante : seul le théâtre serait apte à les occuper efficacement. En manque de la scène qu'il « appelle », le texte de théâtre est alors déclaré particulièrement, voire essentiellement « troué » – selon la reformulation d'Ubersfeld – et illisible (Bionda, 2018a, p. 31).

Or, « [i]l importe [...] de remarquer que répondre à cet appel *scénique* du texte ne consiste pas à activer l'effet esthétique du *texte* en le lisant (lecture littéraire), mais consiste à tenter d'activer dans la lecture l'effet esthétique de la *scène* (lecture scénique) » (Bionda, 2018a, p. 31, l'auteur souligne) Selon Iser, tout effet esthétique demeure programmé, conçu pour le « lecteur implicite », c'est-à-dire un présupposé du texte qui « n'a aucune existence réelle. En effet, il incorpore l'ensemble des orientations internes du texte de fiction pour que ce dernier soit tout simplement reçu. Par conséquent, le lecteur implicite n'est pas ancré dans un quelconque substrat empirique » (Iser, 1985, p. 70). La fiction organise ainsi des « conditions d'actualisation » (Iser, 1985, p. 70-71) et le lecteur implicite réagit en fonction des effets textuels qui lui sont imposés, par exemple selon les (para)didascalies et les éléments de la mise en livre qui appellent la scène dans *Trois*.

La pensée d'Eco rejoint celle d'Iser : « [l]e texte est une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà dit restés en blanc » (1985, p. 27). Dans son *Introduction à l'analyse du théâtre*, Jean-Pierre Ryngaert cite d'ailleurs ces lignes d'Eco et rappelle que, de manière similaire, Ubersfeld considère que le texte de théâtre est troué; il juge quant à lui que les adjectifs « paresseux » et « troué », péjoratifs, supportent l'idée qu'on le trouve difficile à lire (2004, p. 5). À la suite de Marie Bernanoce, l'œuvre dramatique contemporaine nous semble pourtant « ouvr[ir] son texte à grands battants : “machine paresseuse” appelant la multiplicité de ses lecteurs et créateurs, machine de ce fait

un peu plus paresseuse que les autres » (2007, p. 47). On peut croire que les « vides » ou les « blancs » que le lectorat retrouve dans le texte, soulignant l'absence du plateau, l'invitent, justement en raison de cette défection, à créer et à habiller une scène imaginaire. En revanche, celle-ci prend sans doute autant de formes qu'il y a de lecteur·trices réel·les, et il importe maintenant de se pencher sur ce « corps vivant, qui amène avec lui dans le temps de sa lecture son histoire propre, sa mémoire, sa double expérience du monde et de la bibliothèque » (Montalbetti, 2004, p. 2).

2.2 Le lectorat réel de *Trois*

Selon Jouve, l'étude du lecteur ou de la lectrice réel·le comporte son lot d'incertitudes et de difficultés. Pour cerner la richesse de la lecture réelle de tout texte, il faudrait notamment prendre en compte le très large éventail des paramètres qui façonnent concrètement la réception, en examinant les caractéristiques sociologiques, psychologiques, historico-culturelles ou biographiques des lecteur·trices, pour ne nommer que ces éléments (Jouve, 2005, p. 57). À la suite du chercheur, cette entreprise nous semble quelque peu irréaliste et nous limiterons, pour l'instant, notre examen à certains points focaux se rapportant à la liberté interprétative, au plaisir de l'acte de lecture, aux compétences, aux expériences et au contexte socio-culturel du lectorat réel de *Trois* dans l'objectif d'esquisser l'éventail des possibilités qui s'offrent à lui.

2.2.1 Liberté interprétative

Afin d'entrer dans un régime de lecture davantage scénique que fictionnel, parfois jusqu'à se projeter aux côtés des comédien·nes, encore faut-il avoir envie de le faire :

« la capacité du lecteur à inférer la scène théâtrale tient aussi dans son désir de théâtre (de vocalisation, de gestualisation, de spectacularisation, de sonorisation, d'invention, etc.) » (Bionda, 2018a, p. 30) Dans la section précédente, nous avons établi comment nombre de dispositifs textuels de la trilogie poussaient régulièrement le lectorat à privilégier, au cours de la lecture dramatique, la mentalisation d'une représentation scénique de *Trois* au détriment de l'imagination directe de la fable. Malgré ces sollicitations répétées, le lecteur ou la lectrice réel·le pourrait tout à fait, de manière consciente ou non, préférer dessiner les traits de Mani-personnage plutôt que ceux de Mani-acteur ou de Mani-metteur en scène dans son esprit. Après tout, « [c]'est le mouvement naturel du lecteur que de se laisser prendre au piège de l'illusion référentielle » (Jouve, 1998, p. 108). Le lecteur ou la lectrice réel·le est toujours susceptible de se laisser prendre par le jeu de la fiction, de croire que « *paf! on est soudainement dans un avion* » (*T*, 24) au lieu d'imaginer l'interprète assis sur une chaise.

Si la trilogie de Soleymanlou met de l'avant des dispositifs textuels qui orientent, plus souvent qu'autrement, l'entrée dans un régime de lecture scénique, c'est-à-dire la perception de la représentation effective d'une fable, le didascale laisse une marge de manœuvre importante à la fabrication d'images mentales :

*Pour vous aider à mieux imaginer la scène, ici, c'est-à-dire après les mots « Étienne Brûlé », je m'installe comme pour une photo d'école : je me place les cheveux, je souris, je mime des oreilles de lapin qui se transforment tranquillement en signe de « paix » ou de « victoire », c'est à vous de choisir (*T*, 16).*

Alors que le public n'a accès qu'à une seule action lors d'une représentation, un choix est ici donné au lectorat. Le didascale lui propose d'imaginer tous les gestes, mais établit ceux qu'il est autorisé à actualiser sur sa scène mentale : « *parfois je louche, je hurle, je bave...* » (*T*, 23) Pour reprendre la terminologie de Martinez-Thomas, il s'apparente ainsi à un « didascale négociateur », c'est-à-dire à une figure qui semble prête à négocier des éléments du spectacle à venir, mais qui, en réalité, les impose

(1994, p. 202). Cette figure agit de manière similaire au tout début de *Un* : « *certains soirs je tousse, d'autres je prétends être endormi ou bien je baille. Bref, je me laisse la liberté de choisir une action différente. Si vous désirez reprendre la pièce, je vous invite à faire pareil, mais bon, vous êtes bien sûr libre de faire ce que vous voulez* » (T, 12). Alors qu'il donne l'illusion de laisser une certaine liberté interprétative au lectorat (ou à une future équipe de production), en suggérant qu'une pluralité d'options s'offre à lui, il construit tous les signes et les éléments de la représentation (Martinez-Thomas, 1994, p. 206). L'imagination du lectorat semble ainsi largement paramétrée par l'énonciation didascalique.

Puisque la figure auctoriale est omniprésente dans la trilogie, s'incarnant dans ce didascale-rhapsode montant et réglant le plus souvent au quart de tour la fabrique du spectacle et les modalités de la représentation, la liberté interprétative du lectorat semble constamment mise en échec. En revanche, alors que la scénographie réelle de *Trois* impose, par exemple, de prévoir la taille, le format, l'apparence et le nombre de ces « *rangées de chaises noires, vides* » (T, 11), la mentalisation des meubles demeure indéfinie, tout comme celle des espaces qu'ils représentent : « *une salle de classe, un aéroport, une salle d'attente, tous ceux et celles qui ne sont pas là* » (T, 11). Ceux-ci ne sont, mis à part l'aéroport, jamais renommés ou décrits par l'énonciation didascalique. Dans *Deux*, on apprend que Mani est « *super impressionné par le look maniesque de Manu. Il s'est teint la barbe en noir, on porte le même costume, c'est très cool. On se fait une poignée de main cool, qui finit quand chacun ferme le poing et touche le poing de l'autre* » (T, 53). Le « *look maniesque* » ne nous renseigne pas vraiment sur l'habillement de Mani; la couleur de la barbe ne suffit pas, à elle seule, à préciser les traits de son visage; la mention des derniers gestes de la poignée de main ne fixe pas complètement le mouvement. Le public, quant à lui, a accès à toutes ces informations. À ce sujet, de Guardia et Parmentier avancent que là où « le spectacle réel ne peut que tout déterminer, à cause de son caractère réel [...], la lecture peut, sans problème particulier, rester indéterminée, ou

modérément déterminée, dans ses représentations mentales » (2009, p. 133). Le lectorat se représente nécessairement les dialogues comme ils sont écrits dans la pièce, mais il peut imaginer les décors et les costumes, entre autres, de manière beaucoup plus libre (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 138). Notons d'ailleurs que le didascale ne décrit que très peu ces aspects de la scénographie. Cependant, il donne plusieurs indications concernant l'éclairage et l'ambiance sonore, réduisant quelque peu la marge interprétative du lectorat au niveau de ces paramètres. Cela dit, ceux-ci demeurent, somme toute, assez flous. Le didascale indique qu'il y a présence ou absence de musique, mentionne souvent le nom des chansons jouées, mais ne précise pas toujours la durée ou le volume de celles-ci. La musique reste parfois indéfinie : « *À partir d'ici, une musique vient appuyer l'épiphanie que je suis en train de vivre. Ce n'est pas la même musique que dans UN, c'est beaucoup plus épique, plus grandiose, très chargé...à l'image de mon épiphanie!* » (T, 76) Des changements lumineux sont en outre souvent évoqués, mais rien ne spécifie, concrètement, comment « *l'éclairage se transforme et devient ben dramatique* » (T, 30) ou procure un effet « *génial! Très émouvant* » (T, 37). Ultiment, le lectorat réel doit faire preuve d'une « *robuste capacité inférentielle* » :

[C]e qui singularise tendanciellement la lecture dramatique tient au fait que l'offre de sens qu'effectue le texte y étant relativement narcotisée et en attente d'être actualisée scéniquement, le lecteur doit faire preuve d'une robuste capacité *inférentielle* : savoir inférer un lieu et sa sémantisation à partir d'une constellation d'informants et d'indices spatio-temporels disséminés dans les dialogues et les didascalies; savoir inférer un statut du personnage à partir de marques qui se conditionnent mutuellement (termes d'adresse, règles de civilité, contenus des échanges); savoir inférer un acte de langage ou un état émotionnel à partir d'indices verbaux ou non verbaux mentionnés dans les didascalies ou soulignés par un personnage (Petitjean, 2005, p. 198, l'auteur souligne).

La perception de la représentation scénique de *Trois* paraît ainsi moins paramétrée que prévu. Le lectorat de théâtre n'opère pas de mise en scène mentale à proprement parler, mais il est certainement apte à *jouer* à la mise en scène, tout comme il peut se projeter aux côtés des comédien·nes. Il habille son plateau imaginaire à loisir pendant

la lecture dramatique, et si André Petitjean juge que cette opération est « narcotisée », nous croyons qu'il y a là un certain plaisir à trouver.

2.2.2 Le plaisir de la lecture dramatique

Nous avançons, plus haut, que les « blancs » du texte dramatique, en indiquant en creux l'absence de la scène, pouvaient amener le lectorat à alimenter la « machine paresseuse » (Eco, 1985, p. 27), à se représenter et à meubler un plateau imaginaire. À notre sens, il y a, dans l'absence d'informations, dans l'incompréhension relative, matière à susciter le plaisir de la lecture. Pour les lecteur·trices qui n'ont pas assisté à la représentation de la trilogie, s'aménage un espace où il·elles sont en mesure de laisser libre cours à leur imagination. On peut très bien supposer que lors de sa mentalisation de la pièce, une personne informée par une représentation passée doit faire preuve de capacités inférentielles moins robustes : elle sait, par exemple, que les interprètes de *Trois* étaient vêtus de noir, et il devient facile de les imaginer encore ainsi. Selon Bionda, le fait d'avoir été présent·e lors d'une mise en scène d'une pièce avant la lecture de celle-ci oriente l'entrée dans le texte : la version papier sera sans doute appréhendée en fonction de l'expérience du spectacle (2018b). Ce genre de lecteur·trice doit faire preuve de prudence : « il s'agit [...] de ne pas négliger les éventuelles interférences mnésiques que notre esprit est susceptible de produire » (Bionda, 2018a, p. 20). La lecture théâtrale nous paraît dès lors plus riche, car plus inventive et intuitive, pour une personne qui n'a jamais vu la représentation du texte qui se trouve entre ses mains. Or, la lecture peut aussi être plus ardue du fait de cette inexpérience. Le didascalie de *Trois* souligne d'ailleurs cet effet : « *Si vous n'avez pas vu le spectacle, c'est peut-être difficile à imaginer* » (T, 153). Il corrige néanmoins le tir à coups de didascalies autonomes qui éclairent ou alimentent la mentalisation, dans

l'objectif répété d'« *aider à mieux imaginer la scène* » (T, 16). Il élargit la marge interprétative des destinataires en leur fournissant nombre de « blancs » à remplir : « *Il s'arrête, vient me voir, me murmure quelque chose dos au public (je vous laisse imaginer ce qu'il pourrait bien me dire)* » (T, 67). On sent aussi qu'il insiste, avec humour, sur les capacités du lectorat à se représenter le plateau, omniprésent sans être vraiment détaillé :

Geoffrey, super excité, il ne se peut plus. Il va à l'avant-scène, pour diriger la scène. – On l'essaye? OK, super!

Alors imaginez-vous la scène. Je pourrais vous la décrire au fur et à mesure, mais j'ai peur que vous commenciez à trouver mes interventions agaçantes et cette scène est compliquée à décrire. Je sens cependant que vous êtes capable de vous l'imaginer, car le résumé de Geoffrey donne, à mon sens, pas mal l'esprit de ce qu'il nous fait faire (T, 124).

Dans la trilogie, tout se passe comme si la figure auctoriale donnait à la fois trop d'indices et pas assez : les paradidascalies proscéniques et les didascalies extradiégétiques, qui font référence à la représentation scénique, s'accroissent sans toutefois bien détailler cette dernière, laissant derrière elles autant de blancs qui dirigent l'attention du lectorat vers un plateau insaisissable, mais constamment prêt à être occupé par le biais de l'imagination. Le lecteur ou la lectrice réel·le est à même de ressentir avec force ce que Rachel Bouvet nomme, en s'appuyant sur la pensée du philosophe Louis Vax (1965), le « plaisir de l'indétermination » : « Une sensation d'incompréhension – incompréhension partielle et non totale – se dégage lors de la lecture du fantastique, et l'on doit la considérer comme l'un des éléments à l'origine du plaisir de lecture de ce genre de récits » (2007b, p. 61). La chercheuse admet cependant que le récit fantastique n'est pas le seul à provoquer ce type de plaisir (2007b, p. 62), qui « se base sur une lacune sur le plan cognitif » et se trouve à la fois dans la possibilité de remplir certains vides et dans l'inaptitude à tous les colmater : « C'est parce qu'il y a absence dans la construction de la signification, parce qu'il y a des lacunes, des vides, que le plaisir peut se loger » (2007b, p. 61). Cette invitation, programmée par le texte, présuppose et construit un lectorat théorique, mais le

lectorat réel est libre de réagir à sa façon. Par exemple, le récit fantastique dispose des blancs orientant le plaisir de l'indétermination, qui demeure susceptible de se traduire de diverses manières en engendrant la peur, l'angoisse ou encore l'excitation (Bouvet, 2007b, p. 62). De manière similaire, la trilogie de Soleymanlou est ponctuée d'incitations à meubler la scène, mais l'allure de celle-ci comme celle des interprètes prennent autant de couleurs qu'il y a de récepteur·trices. Si le plaisir de l'indétermination suscité par la lecture des récits fantastiques tient aussi – et surtout – de l'inexplicable, du suspense, de la surprise et de l'étrange, nous retenons l'idée qu'il y a, dans l'accumulation de « vides », matière à susciter cet affect. À tout moment, et à sa guise, le lectorat de *Trois* peut inventer, préciser ou laisser flous les éléments constitutifs de sa représentation imaginaire. En ce sens, la trilogie sollicite constamment son lectorat de manière productive : « À lui de trouver comment alimenter la machine et d'inventer son rapport au texte. À lui d'imaginer en quoi les “espaces vides” du texte demandent à être occupés, ni trop ni trop peu, pour accéder à l'acte de lecture, sinon pour rêver à une mise en scène virtuelle » (Ryngaert, 2004, p. 5). À lui d'imaginer l'aspect des interprètes – s'il ne les connaît pas déjà, bien entendu, mais encore là, plusieurs possibilités s'offrent à lui (costumes, maquillage, etc.). À lui de créer l'expression de Mani lorsque Manu tente de l'imiter « *avec ce qu'il pense être [s]a voix* » (T, 59). À lui de mettre en voix, sur la scène de son esprit, les paroles esquissées par les nombreuses pantomimes, ces longues didascalies qui profilent des répliques sans rapporter les paroles exactes des interprètes. À lui d'inventer ce qu'il·elles énoncent lors de ces passages qui, improvisés, ne sont « *donc pas écrit[s]* » (T, 150). Au lecteur ou à la lectrice de composer, dans son esprit, une ambiance sonore grandiose, à lui ou à elle d'ajuster les lumières de façon à calibrer un environnement mental propice à l'éveil d'une certaine émotion. À notre sens, la notion de « lecture indicielle » proposée par Christian Biet et Christophe Triau illustre bien la tension à l'œuvre entre les figures virtuelles et réelles du lecteur et de la lectrice de théâtre, mais aussi entre les effets programmés par le texte et ceux qui sont concrètement, librement, ressentis :

Dans l'imagination du lecteur [de théâtre], deux espaces se mettent en place : l'espace du lieu, le théâtre ou le type de plateau investi, le lieu scénique (qui peut être pluriel, selon le(s) choix du lecteur), et l'espace théâtral « fictif », l'espace dramatique déterminé par le texte. En outre, [...] en se représentant la fiction et le jeu scénique, le lecteur sera convié à observer, sur lui-même, l'impact de son imagination au point que l'on peut alors parler d'une sorte de dédoublement : je m'imagine un espace dramatique sur un lieu qui doit, par la technique que je développe, m'entraîner dans l'espace où je vivrai mon illusion et dans lequel je ferai en sorte de m'émouvoir (2006, p. 576-582).

En imaginant, simultanément, l'espace dramatique où une bombe explose, « *[e]t une autre. Et une autre* », et l'espace scénique où les obus sont effectivement représentés, le lecteur ou la lectrice réel·le est invité·e à déterminer comment actualiser les détonations sur la scène de son esprit de sorte à ressentir, peut-être, la détresse – la peur, la tristesse, la perte, etc. – véhiculée par cette longue didascalie qui répète le terme « *Explosion* » à cinquante-quatre reprises (*T*, 107). À lui ou elle de fixer la durée de ce silence indéterminé, mais « *très impressionnant* », de manière à vivre, si tel est son désir, ce moment « *à la limite de l'insupportable, du malaise* » (*T*, 114). Au « tantôt-tantôt » de Jean de Guardia et Parmentier, qui s'apparente ici d'avantage à un « maintenant-maintenant », s'ajoute ainsi ce champ au sein duquel le lectorat s'épanouit en une personne « bien vivant[e], qui vibre et qui s'émeut » (Jouve, 2012). Et si les spectateur·trices de la trilogie, « *eux, admirent le décor et se posent plein de questions au sujet de ce dernier* » (*T*, 11), au lecteur ou à la lectrice réelle, maintenant, de le rendre magnifique en fonction de ses affects, de l'inventer à sa façon pour mieux s'émerveiller, et de répondre aux questions posées en creux dans le texte afin de rêver à une scène qui lui glissera toujours entre les doigts.

2.2.3 Compétences lectoriales

Pour combler certains vides de *Trois* et meubler sa scène mentale, encore faut-il que le lectorat (re)connaisse les rouages et les conventions du spectacle théâtral :

Même si le texte de théâtre arbore tous les signaux réclamant une lecture scénique, celle-ci n'aura pas lieu si le lecteur ne sait pas la mener. La question de la compétence lectoriale, essentielle pour toute lecture, se pose de façon particulièrement aiguë et persistante pour le texte théâtral. La répartition semble *a priori* claire : la lecture fictionnelle ne demande que des compétences de déchiffrage très générales, la lecture scénique, au contraire, des compétences techniques spécifiques, différentes de celles qu'exigent habituellement les autres lectures de fiction. Elles sont de deux natures : d'une part la maîtrise des conventions de notation (« Rideau » = le rideau tombe et voile la scène), d'autre part l'expérience du théâtre réel (telle est l'apparence d'un rideau de théâtre) (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 143).

La lecture de tout texte sollicite des compétences et demande, de la part du lectorat, un minimum de savoir nécessaire à la compréhension de l'œuvre (Jouve, 2012). En outre, selon Golopentia, « les informations didascaliques contenues dans les répliques risquent de passer inaperçue à la lecture littéraire; il n'y a que la lecture opératoire avide qui "exprime" les répliques pour en extraire tout le potentiel didascalique » (1994, p. 26). Tel que suggéré dans le premier chapitre, nous sommes plutôt d'avis que la simplicité des didascalies au caractère plus technique de *Trois* permet à tout·e lecteur·trice de les interpréter sans faire preuve d'acharnement. Des paroles du type « Pars la musique! » (*T*, 100) ou « Noir » sont aisément capables de profiler le contexte représentationnel dans l'esprit du lectorat, sans demander un déchiffrage trop ardu. La reprise de ces didascalies implicites dans des didascalies explicites rend la saisie des informations d'autant plus aisée. Par exemple, si une personne ne sait pas ce que signifie, concrètement, l'indication « Noir », un écho intratextuel l'explique rapidement : « Noir. / Vous aurez compris que le régisseur, qui suit mes faits et gestes, éteint puis rallume la lumière » (*T*, 27). De même, si le rôle du régisseur lui était inconnu, cette répétition lui met sans doute la puce à l'oreille, à l'instar de « Musique! / Le régisseur met notre fameuse musique » (*T*, 100).

Les compétences requises pour appréhender la trilogie semblent ainsi beaucoup plus générales que pointues, et les reprises intratextuelles d'indications plus techniques soutiennent leur accessibilité. Or, il ne faut pas oublier que l'expérience préalable du lectorat entre aussi en compte. Une personne qui n'a rencontré que des scènes à l'italienne n'imaginera sûrement pas d'autres types de plateaux; une autre qui a déjà

assisté à des spectacles qui investissent des éléments technologiques (dispositif écranique, hologrammes, etc.) sera peut-être tentée de les reconstituer dans son espace mental, et l'aéroport ou la salle d'attente pourraient s'actualiser en images projetées derrière les chaises, par exemple. Gageons que dans le cas de *Trois*, la quasi-absence d'informations concernant l'allure du plateau installe un canevas nu, et que toute fréquentation antérieure d'une salle de théâtre est susceptible de nourrir l'imagination. Si le lectorat a la possibilité d'habiller sa scène imaginaire à loisir, il reste que « [son] magasin à accessoires mental et [son] outillage scénographique mental (les types de scène dont [il dispose]) sont purement d'*expérience* » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144, les auteur·trices soulignent). Notons aussi que l'imagination a toujours ses limites : « [n]otre magasin à accessoires mental n'est pas infini, loin s'en faut, nos décorateurs virtuels sont toujours les mêmes et manquent d'imagination, et nous faisons, comme les metteurs en scène réels, avec les moyens du bord et nos finances mentales » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144). L'habitude et les dispositions de l'esprit sont à prendre en considération lors du processus de réception, et des « finances mentales » réduites expliqueront peut-être pourquoi, inconsciemment, le lecteur ou la lectrice réelle préfère se représenter, tout simplement, Mani-personnage plutôt que Mani-acteur, se laisser bercer par la fiction plutôt que de jouer à la mise en scène. Elles justifieront peut-être le fait qu'une personne qui a déjà vu la représentation de *Trois* se dessine une scène similaire à celle de 2014 – sa mémoire déterminera le degré de ressemblance. En fonction de son « désir de théâtre » (Bionda, 2018a, p. 30), ou tout simplement de son niveau de fatigue, par exemple, celui ou celle qui n'a pas assisté au spectacle peut tout aussi bien imaginer un plateau nu qu'un espace sur lequel repose un véritable avion, un décor de salle de classe, etc. Dans tous les cas, il y a fort à parier que la création mentale s'éloignera de la représentation effective de 2014. De ce fait, une personne qui opte, consciemment ou non, pour un régime de lecture scénique à la rencontre de la trilogie vit toujours, d'une façon ou d'une autre, une expérience qui verse dans la

fiction et ce, même si elle s’y connaît en matière de théâtre (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144).

Pour le lecteur ou la lectrice spécialiste, les compétences et l’expérience sont elles aussi relatives : « [leur] expertise relève [...] d’une *certaine idée* du théâtre et d’une *certaine idée* d’un *certain théâtre* (celui de la scène élisabéthaine, du “théâtre contemporain”, des “classiques” français, du “théâtre russe”, du Berliner Ensemble, etc.) » (Bionda, 2018a, p. 29, l’auteur souligne). La réception des lecteur·trices professionnel·les de *Trois* dépend donc, par exemple, de leurs connaissances des autres œuvres de Soleymanlou, mais aussi des pratiques théâtrales contemporaines, interculturelles ou encore autofictionnelles. Leur bibliothèque de savoirs est par ailleurs établie grâce aux « livres qui en parlent (écrits par des personnes qui, souvent, mais pas toujours, sont elles-mêmes habituées des spectacles, ou d’un certain type de spectacles; le serpent se mord la queue) » (Bionda, 2018a, p. 29-30). Qu’il soit amateur ou professionnel, l’horizon d’attente du lectorat se pose toujours en fonction de ce qu’il (re)connaît (Bionda, 2018a, p. 30). Reste à savoir, maintenant, s’il est en mesure de se reconnaître lui-même.

2.2.4 Identification

Le didascalé de la trilogie, explicitement campé dans l’appareil didascalique, prend les traits d’un narrataire invoqué, soit un « lecteur anonyme, sans identité véritable, apostrophé par le narrateur dans le cours du récit » (Jouve, 2012). On peut croire que le lecteur ou la lectrice réel·le de *Trois* aura tendance à s’identifier à cette figure, mais cet effet n’est pas acquis (Jouve, 2012). Par exemple, lorsque le didascale demande et affirme, au sujet de la chanson « We are the World », « *Vous vous rappelez cette chanson qui raconte qu'on est les enfants du monde et qu'on créera un monde*

meilleur? Je suis certain que vous avez l'air en tête en ce moment » (T, 114), celui ou celle qui n'a pas réellement rejoué la musique dans son espace mental ne se sentira pas concerné·e. Il en va de même pour une personne qui n'aurait pas saisi certaines subtilités : « *Vous aurez compris que la musique s'arrête ici* » (T, 19). Contrairement au régisseur, le lectorat ne suit pas nécessairement les « *faits et gestes* » (T, 27) de Mani. De manière plus générale, chaque réception demeure intime, individuelle et forcément subjective. À cet effet, selon Christine Montalbetti,

[l]e narrataire n'est [pas] mon semblable, [...] il est un autre, ni plus ni moins que le narrateur, ni plus ni moins que le personnage; à moi, à chaque lecture, de décider qui me ressemble – si c'est vraiment d'une ressemblance que dans mes lectures je suis en quête. Car je peux aussi bien regarder le texte fonctionner, le faire tourner dans la grande machine de ma lecture, sans rechercher désespérément l'espace d'un miroir qui me renvoie un reflet suffisamment fidèle (2004, p. 10).

À notre sens, dans la trilogie, la « complicité de l'humour » et l'« univers rassurant et cadrant » (Bernanoce, 2007, p. 56) mis en place par la voix didascalique du conte, qui ne cesse d'accumuler les adresses directes, les encouragements et les questions à l'intention du didascalé invoqué, aménagent un espace propice à l'identification du lectorat. Force est d'admettre que l'abondance d'apostrophes dans *Trois* « multiplie sans doute les chances de la coïncidence » (Montalbetti, 2004, p. 5) entre la situation réelle d'un·e lecteur·trice et celle du didascalé : une personne qui ne s'identifie pas à une adresse pourra tout de même se sentir interpellée par d'autres. Le didascale ne cesse, par ailleurs, d'insister sur la liberté interprétative de ses destinataires en accumulant les « si » ou les déclinaisons des verbe « pouvoir » et « vouloir », laissant l'identification à leur discrétion : « *Vous pouvez même, si vous le voulez – ça peut être le fun –, aller sur Internet et faire jouer la chanson, et pourquoi pas chanter en lisant!* » (T, 121) L'utilisation de la deuxième personne du pluriel, créant un ensemble de « narrataires » plus vaste, augmente encore les chances de rejoindre plus de lecteur·trices réel·les (Montalbetti, 2004, p. 6). Ces dernier·ères dépasseront peut-être, en fonction des réceptions, la lecture individuelle : « *vous pouvez recréer cette*

scène avec votre famille ou vos amis. Invitez-les à la maison et faites l'exercice de la lecture qui se chevauche » (T, 153).

2.2.5 Réception interculturelle

Lorsque la figure de l'auteur demande la participation de ses destinataires, mais aussi de leur famille et de leurs ami·es, elle signale la dimension collective du théâtre. Cela nous amène à considérer que le cadre de réception du lectorat s'inscrit plus largement dans celui d'une communauté. À ce sujet, Jouve entend la lecture comme un « processus symbolique » :

Le sens que l'on retire de la lecture (en réagissant à l'histoire, aux arguments proposés, au jeu entre les points de vue) va immédiatement prendre place dans le contexte culturel où évolue chaque lecteur. Toute lecture interagit avec la culture et les schémas dominants d'un milieu et d'une époque (2012).

Nous l'avons déjà dit, *Trois* relève du théâtre interculturel, que Ric Knowles envisage comme une pratique présentant une interaction entre différentes cultures et offrant un lieu d'échange et de réciprocité entre les artistes et les destinataires, où les valeurs culturelles et les identités se renégocient (2010, p. 4-5). Ariane Bellemare consacre d'ailleurs son mémoire (2017) à la réception interculturelle du public qui a assisté à *Trois* en 2014. Dans les prochaines lignes, nous reprendrons une partie de son argumentaire éclairant, en tentant d'appliquer certaines de ses idées à la réception du lectorat.

À la suite de Bellemare, nous pouvons poser l'hypothèse que les destinataires s'identifieront plus facilement à des personnages dont le parcours culturel leur rappelle leurs propres expériences (2017, p. 24). Pourtant, un extrait de *Deux* suggère que ce n'est pas toujours le cas :

Un bombardement de témoignages, de cris.

MANI ET MANU – « Moi aussi. Je suis Roumaine d'origine, mon père a immigré quand il était jeune, ma mère est Espagnole. Merci beaucoup. »

MANU – « Je ne suis jamais allé en Tunisie. Moi non plus je ne me sens toujours pas Québécois. Je parle même pas la langue. Je n'ai jamais vu la Chine. Merci pour cette délivrance » (*T*, 74).

Soleymanlou souligne encore ce phénomène : « Mon travail, de toute évidence, pousse les spectateurs à imaginer leur propre parole et ils projettent leurs préoccupations sur les miennes » (Lefebvre, 2014, p. 34). Cet effet est aussi susceptible de concerner ceux et celles qui n'ont pas vécu la migration. À cet effet, Serge Saada avance qu'« au-delà des cases, des catégories, de l'idée que l'on se fait de l'autre, il est encore là cet espace inattendu de réception du spectateur, ce potentiel pour s'approprier le jeu d'une représentation sans pour autant y avoir été sensibilisé » (2011, p. 124). Ainsi, l'identification des destinataires n'est pas nécessairement tributaire des éléments auxquels il·elles ont préalablement été sensibilisé·es (Bellemare, 2017, p. 25). Il·elles peuvent également s'investir dans la réalité de l'Autre :

In fact, the intercultural spectator in the theatre replicates the conditions of the global tourist. It is perfectly possible for us as tourists in a foreign clime to remain unaffected by the culture we are visiting [...] But it is also possible for tourists to engage the challenges of the foreign, as they see the other now in its own location (Kennedy, 2009, p. 132).

Cette idée de touriste n'est pas sans rappeler le « spectateur voyageur », défini par Saada comme celui ou celle « qui se renforce au contact des œuvres et des autres, qui oriente graduellement ses choix, peut jouir d'une œuvre qui confirme ses références ou d'une œuvre qui en révèle de nouvelles » (Saada, 2011, p. 150). Selon Bellemare, qui s'appuie sur les réponses à des questionnaires remis à des membres du public, les spectateur·trices de *Trois* sont en mesure de trouver d'autres repères, d'autres manières leur permettant d'élaborer leurs idées et leur identité au cours de la réception interculturelle (2017, p. 9). À notre sens, il en va de même du lectorat de la

trilogie qui, en présence de la collectivité formée par les interprètes-personnages, peut bonifier son système de références, éclairer sa propre situation et se reconnaître, de près ou de loin, dans cette femme d'origine roumaine ou dans ce sentiment de « délivrance » (*T*, 74). Nous le remarquons dans le premier chapitre, le didascale-rhapsode ouvre cet espace où il peut projeter sa propre voix, où il peut « *jeter l'encre* » (*T*, 76) à son tour, et peut-être laisser celle-ci se troubler au contact de l'écriture des êtres de papier qui lui ressemblent ou non¹⁹.

Le lectorat voyageur serait donc celui qui pratique, pourrait-on dire, une forme de lecture actualisante, entendue par Citton comme une activité interprétative au cours de laquelle les destinataires réel·les ont la liberté de recevoir une œuvre du passé en regard de leur situation présente et non en fonction de celle de l'auteur·trice (2007, p. 26). En 2021, par exemple, un lecteur ou une lectrice de *Trois* pourrait saisir la trilogie à l'aune de débats récents, sans nécessairement se replacer dans le contexte de ceux qui ont entouré la Charte des valeurs québécoises en 2013 et, par le fait même, l'écriture de *Un*. Bref, une personne est toujours autorisée à « *chercher dans un texte ce qu'un auteur ne voulait pas (forcément) dire, mais qui peut néanmoins s'avérer éclairant pour [s]a situation* » (Citton, 2007, p. 26, l'auteur souligne). S'engage dès lors une véritable « renégociation de croyances, où peut se construire une culture proprement collective » (Citton, 2007, p. 27).

Force est de constater que la lecture dramatique engage plusieurs modes interprétatifs selon les effets de réception sollicités par le texte et des expériences réelles de son lectorat, qui le reçoit en fonction de ses compétences, de ses affects et de sa culture, pour ne nommer que ces éléments. Devant ces possibilités, « [g]ageons [...] que la

¹⁹ Cela dit, une importante réflexion sur la posture de lecture est de mise pour celui ou celle qui n'a pas connu les enjeux de la migration, et si la réception culturelle (ou la lecture, en général) est à même d'engendrer un lieu de partage et de redéfinition des valeurs, il faut se rappeler que toutes les expériences ne sont pas modelées par les mêmes enjeux et privilèges. En tant que femme blanche et non-migrante, nous reconnaissons nos privilèges; notre posture est porteuse d'angles morts. Cette analyse est menée avec respect, au meilleur de nos capacités et de nos connaissances.

lecture du théâtre gagne à se pratiquer de toutes les manières – à condition d’avoir clairement en tête ce que l’on fait, et surtout ce que l’on ne fait pas (car on ne peut pas tout faire, ou pas en même temps) » (Bionda, 2018a, p. 31-32, l’auteur souligne). Dans la suite de ce mémoire, nous examinerons d’autres façons de réfléchir, de vibrer et de s’émouvoir au cours de la lecture théâtrale.

CHAPITRE III

TROIS LECTURES SENSIBLES

*Pour laisser place à un peu
d'impro et rendre le tout un
peu plus spontané.*

Mani Soleymanlou

Après avoir déplié les trajectoires du lectorat supposé de *Trois*, qu'il soit virtuel ou réel, il importe « de ne pas céder à la tentation de systématiser des pratiques qui s'avèrent diversifiées et, pour une part, propres à chaque individu (même s'il existe des constantes) » (Bionda, 2018a, p. 22). Le lectorat ne saurait être envisagé comme un ensemble homogène réagissant de manière identique à ce qui lui est présenté :

Si certains niveaux de sens (déterminés par l'œuvre) sont, en principe, perceptibles par tous, il n'en reste pas moins que chaque individu apporte, par sa lecture, un supplément de sens. L'analyse, si elle peut dégager ce que tout le monde lit, ne saurait rendre compte de tout ce qui est lu (Jouve, 2012).

Dans ce chapitre, nous mettrons de l'avant la diversité des effets potentiellement engendrés par la lecture dramatique à partir de notre propre réception de pièces qui entrent, à certains égards, en résonance avec *Trois*. Pour documenter cette lecture intime des œuvres, nous mettrons de l'avant une démarche autoethnographique, c'est-à-dire une pratique réflexive et qualitative où l'expérience subjective du ou de la chercheur·euse constitue, d'un point de vue épistémologique et ontologique,

l'élément central d'une recherche (Spry, 2001) qui informe la compréhension de considérations sociales, culturelles ou politiques plus vastes (Ellis, 2004). Cette approche sera mobilisée dans le but de présenter nos lectures en tant que données éclairantes pour l'analyse et la réception des textes qui façonnent notre corpus. Nous rendrons compte des données subjectives qui ont émergé au cours de nos réceptions de *Trois*, de *L'imposture* d'Evelyne de la Chenelière et de *Tristesse animal noir* d'Anja Hilling en convoquant, entre autres, des notions sémio-pragmatiques et phénoménologiques afin de mieux cerner les conduites et les perceptions sensorielles qui les ont modulées. Dans ce chapitre, la première personne du singulier sera utilisée de sorte à soutenir et refléter cette plongée subjective dans les œuvres.

3.1 Mise en contexte

J'ai lu *Trois* pour la première fois lors de mon avant-dernière session au baccalauréat en études littéraires à l'UQAM, à l'automne 2018, dans le cadre du cours LIT3755 – Dramaturgie québécoise. Frappée par la richesse de l'énonciation didascalique et par ses effets sur ma réception, j'ai commencé à rêver à ce mémoire. Lors de ma première session à la maîtrise, à l'automne 2019, j'ai relu la trilogie de Mani Soleymanlou afin de produire la première formulation de ce projet. Au même moment, je lisais *L'imposture* avec l'intention de l'analyser au croisement des théories de la lecture dramatique et de la cinéfiction dans le séminaire LIT932W – Cinéfiction. Diagramme-cinéma et le *remake* dans la littérature contemporaine. Consciente de l'importance de ces lectures en regard des travaux demandés et de la rédaction du mémoire à venir, et observant que mes réceptions entraient parfois en résonance, j'ai décidé de consigner mes notes dans un journal de bord numérique. Celui-ci a par la suite accompagné mes lectures d'autres pièces, notamment *Tristesse animal noir*,

rencontrée la session suivante (hiver 2020). Les entrées de ce carnet, datées, sont organisées en tableaux et prennent diverses formes : tantôt quelques mots esquissent furtivement mes impressions et mes réflexions, tantôt des paragraphes plus développés proposent des traces d'analyse. Dès qu'une idée me semblait intéressante, que ce soit une émotion ressentie ou une notion théorique qui éclairait un passage, je l'inscrivais en prenant soin de noter la page concernée. Quand une lecture me rappelait celle d'une autre œuvre, j'inscrivais le titre de celle-ci et quelques mots décrivant ou expliquant l'écho relevé.

À chaque étape de la rédaction de ce mémoire, j'ai systématiquement lu la ou les pièce(s) à l'étude deux fois, en tentant d'abord de laisser libre cours à mes affects pour ensuite adopter une posture plus critique, en vue de l'analyse. Il s'agit là d'une méthode apprise au baccalauréat, plus précisément dans le cours LIT4245 – Régions et frontières du fantastique, donné à l'automne 2017 par la professeure Rachel Bouvet, pour qui le plaisir de l'indétermination se ressent surtout à la première lecture d'un texte fantastique, lecture de « loisir » qui mérite d'être effectuée avant toute interprétation critique. Je souhaitais ainsi, dans un premier temps, ne pas « forcer » la théorie sur ma réception subjective, me laisser porter et émouvoir par les mots plutôt que de les scruter. Depuis le cours de Bouvet, je me suis souvent attachée à pratiquer la lecture « naïve » avant la lecture « savante », sans toutefois être consciente de ces étiquettes :

L'attachement que nous éprouvons envers les personnages, la sympathie ou la répulsion qu'ils nous inspirent, l'intérêt que nous prenons aux événements, les émotions (joie, tristesse, peur) qu'ils nous font éprouver, les jugements moraux que nous portons sur eux, tout ceci est le fait d'un lecteur qui se laisse prendre à « l'illusion référentielle²⁰ ». Cette lecture de textes fictionnels est souvent identifiée comme lecture « naïve », ou encore « ordinaire », par opposition à la lecture « savante », transmise par l'institution scolaire, notamment à travers l'exercice de l'explication de texte, et souvent considérée

²⁰ Létitia Mouze fait ici référence à l'article « L'illusion référentielle » de Michel Riffaterre (1978); l'illusion référentielle désigne « l'impression que nous avons, en lisant une fiction, que le texte renvoie à un hors-texte et décrit un monde réel, non pas au sens où nous croyons que ce qui est raconté est réellement advenu, mais au sens où, le temps de la lecture, nous réagissons au récit comme si ce qu'il racontait était réel, tout en sachant que ça ne l'est pas » (Mouze, 2020).

dans les milieux académiques comme la seule légitime, et la seule authentique (Mouze, 2020).

Afin de me retrouver dans mes notes, j’ai rapidement décidé de distinguer les données qui ont émergé au cours de ces deux types de lecture dans des tableaux qui respectaient le canevas suivant :

Titre de la pièce lue : Date :				
Étape de la recherche/rédaction :				
Numéro de page	Lecture « naïve »	Échos avec d’autres pièces	Lecture « savante »	Échos avec d’autres pièces

Bien que les lectures « naïve » et « savante » étaient séparées sur papier, j’ai régulièrement eu l’impression que les frontières entre celles-ci étaient plus poreuses qu’étanches : en tant que jeune chercheuse formée à l’analyse littéraire, et plus spécifiquement dramaturgique, il m’est souvent difficile de retirer mes lunettes « savantes », et une réflexion plus critique émerge régulièrement dès ma première réception d’une œuvre. Mouze relève aussi ce phénomène : « l’*ethos* “savant²¹” de l’universitaire littéraire ne peut pas ne pas informer, peu ou prou, ses lectures “de loisir” (par opposition à ses lectures de travail) » (2020). Il m’est fréquemment arrivé, par exemple, de ressentir de la sympathie envers la figure de l’auteur de *Trois* en constatant, dans le même mouvement, que cette émotion était créée par une didascalie subjective. J’ai par ailleurs remarqué que cet effet allait en s’accroissant au fil de mes lectures théoriques : plus j’en apprenais sur l’énonciation didascalique, entre autres, plus mes lectures « naïves » étaient spontanément informées par mes découvertes

²¹ À la suite de Mouze, je souhaite préciser que ce terme ne suppose aucun jugement de valeur : le terme « savant » désigne plutôt le fait de posséder un certain savoir transmis par une institution.

« savantes ». Par ailleurs, « les institutions scolaires et universitaires nous apprennent qu'il faut nous affranchir de la lecture naïve pour accéder à la vérité du texte et devenir un véritable et un bon lecteur » (Mouze, 2020). Pour moi, la lecture « naïve » s'avère un exercice contrintuitif, ce qui se ressent assurément dans ce troisième chapitre, où la théorie occupe une place importante malgré la subjectivité mise de l'avant. L'étymologie d'« autoethnographie » paraît à cet effet éclairante : « processus de recherche » (graphie), « culture » (ethnos) et « soi » (auto) (Reed-Danahay, 1997, p. 2). Selon Sarah Wall, ceux et celles qui pratiquent cette méthodologie ont tendance à mettre plus ou moins d'accent sur l'une ou l'autre de ces composantes, résultant dans la production d'autoethnographies dont les tons, structures et intentions diffèrent considérablement (2006, p. 6). En me situant en tant que jeune chercheuse et en admettant que j'ai fortement tendance à appliquer le souci d'objectivité qui m'a été transmis par l'enseignement et la pratique de la lecture « savante » au cours de mes études, je reconnais que le « processus de recherche » l'emporte souvent sur le « moi ». Cela dit, « [j]e ne peux aspirer à une objectivité au sein de ma recherche, d'autant plus que je procède à une autoethnographie » (Rouleau, 2016, p. 97), et le « moi » a à la fois influencé mes réceptions et ma rédaction : je suis portée à intégrer l'appareil théorique, certes, mais celui-ci éclaire des données subjectives qui se sont manifestées lors d'expériences proprement intimes, peu importe si celles-ci se voulaient « naïves » ou « savantes ». Au cours de mes lectures, un élément qui émergeait de l'une des interprétations « naïves » d'une pièce était bien souvent éclairé par mes connaissances, que ce soit au cours de la première ou de la seconde lecture, et je comprenais mieux mes ressentis; à d'autres moments, non. Cette distinction n'a pas engagé de tri, et les données subjectives qui n'ont pas spontanément trouvé d'appui théorique n'ont pas forcément été évacuées lors de l'analyse et de l'écriture. Celles-ci ont plutôt pris de l'élan à leur contact, notamment lorsque j'ai relevé certains échos entre des pièces, résonnances qui s'expliquaient plus difficilement d'un point de vue strictement « objectif » ou théorique.

J'ai sélectionné les idées à aborder dans ce troisième chapitre en comparant les tableaux produits au cours des différentes étapes de la recherche et de la rédaction : la récurrence et la persistance des émotions, des représentations mentales et des sensations consignées m'ont permis de repérer ce qui faisait saillie et de choisir les éléments de réflexion à déplier. De même, les différences observées entre des lectures de *Trois* effectuées avant, pendant et après la rencontre de *L'imposture* et de la théorie de la cinéfiction, par exemple, m'ont amenée à observer comment mes effets de réception ont varié au rythme de mes apprentissages, de mes expériences ou encore de mes lectures théoriques et fictives.

Au premier regard, il peut sembler étonnant de lier *Trois*, *L'imposture* et *Tristesse animal noir*. Au niveau de la fable, ces pièces ont en effet très peu de choses en commun. La première déplie des trajectoires migrantes; la seconde, le milieu médiatique québécois; la troisième, les traumatismes de personnages souffrants. D'un point de vue formel, toutefois, ces écritures se rejoignent davantage et présentent divers marqueurs de dramaturgie contemporaine, notamment l'éclatement des espaces et des temps, la voix rhapsodique, la choralité ou la répétition-variation, pour ne nommer que ces éléments. Surtout, elles investissent fortement, et chacune à leur façon, l'appareil didascalique, c'est-à-dire la composante du texte de théâtre qui oriente le plus la lecture (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 140). Ainsi, l'analyse croisée de ces trois pièces qui, bien que différentes, se répondent formellement, offre la possibilité d'éclairer, plus largement, la réflexion sur la lecture de textes dramatiques contemporains en donnant à voir la diversité et la complémentarité des réceptions possibles. À mon sens, il en ressort principalement que la lecture du théâtre a plus de « relief » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135) qu'on pourrait le penser.

Selon Jean de Guardia et Marie Parmentier, l'une des différences fondamentales entre la lecture scénique et la réception de la représentation est la simultanéité : seul le public perçoit les divers éléments (costumes, décors, ambiance sonore, dialogues, éclairage, etc.) campés par le texte de théâtre en même temps (2009, p. 135). En effet,

[p]arce que le sens de la vue peut appréhender plusieurs objets à la fois, et parce que l'ouïe et la vue ont la capacité de travailler au même moment, la perception du spectacle est essentiellement simultanée. L'activité de l'esprit, au contraire, est séquentielle, linéaire, et ne peut créer de la simultanéité que par un acte d'imagination qui se représente *a posteriori* comme simultanée des choses qu'il a dans un premier temps imaginées séquentiellement (un mouvement et une parole par exemple) (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135).

À l'inverse, la lecture de *Trois*, de *L'imposture* et de *Tristesse animal noir*, notamment, me fait plutôt croire que certains didascales ont la capacité d'installer une impression de concomitance auprès de leurs lecteur·trices. Cela dit, je conçois que lorsque celui de *Trois* précise, par exemple, tous les gestes que Mani peut poser un soir de représentation, j'actualise comme synchrones des mouvements qui sont en réalité présentés de manière enchaînée. De même, la didascalie « *La lumière se rallume graduellement sur les autres chaises pendant que joue "Je reviens te chercher" de Gilbert Bécaud* » (T, 54) me permet de reproduire l'éclairage, puis la chanson, pour ensuite les imaginer de concert sur la scène de mon esprit. Or, quand le didascale indique qu' « *[o]n se met notre petite musique d'ambiance pour accompagner la citation qui suit* » (T, 27), je suis poussée à jouer cette chanson dans mon espace mental en même temps que je lis les paroles subséquentes, de sorte que « l'ouïe et la vue ont la capacité de travailler au même moment ». Il me semble par ailleurs que la lecture stéréoscopique, engendrée par les paliers de remémoration qui me permettent à la fois de reconsidérer ce que je viens de lire et d'orienter ma réception à venir (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89), rompt quelque peu la linéarité de la lecture décrite par de Guardia et Parmentier et peut, à elle seule, fournir une sensation qui se rapproche de la simultanéité. Par exemple, dans la trilogie, l'accumulation de didascalies (internes ou externes aux dialogues) qui font

explicitement référence à l'ambiance sonore m'invite constamment à adopter une posture à la fois rétrospective et prospective où la musique est assidûment réactivée au cours de la découverte de l'action dramatique et des dialogues. Ainsi, « [l]a double activité de lecture sollicitée par la mise en page du théâtre, visualisation globale des didascalies et lecture linéaire du texte, notamment des répliques, nécessite une réalisation presque simultanée » (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 90). De même, la scène cacophonique de la troisième pièce me fait entendre, simultanément, les répliques des interprètes-personnages qui « *se chevauchent* » lors de la représentation, même si la version éditée me les fait « *lire une après l'autre* » (*T*, 151). La redondance de la paradidascalie démarcative « Prochaine scène », avec laquelle débutent presque toutes les prises de parole, engage, à mon sens, un déchiffrage plus saccadé que linéaire, en me rappelant toujours que les répliques précédentes et suivantes se recouvrent.

Outre ces considérations sonores, d'autres pièces, notamment *L'imposture* d'Evelyne de la Chenelière (2009), orientent ma conduite visuelle et m'incitent « à créer un espace mental où les détails se superposent dans une quasi-simultanéité » (Meurée, 2007, p. 213) en appelant cette fois l'univers du cinéma. Ces textes mettent en jeu, pour moi, une voix didascalique cinématographique, pour reprendre l'expression de Marie Bernanoce (2007). Plutôt qu'une voix conteuse, qui installe une certaine connivence avec le lectorat (Bernanoce, 2007, 56-57), cette instance se tisse de sorte à me plonger dans l'esthétique filmique – comme si lire le texte de théâtre se rapprochait du visionnement d'un film. Ma lecture scénique prend ainsi une nouvelle dimension : en plus de la perception de la représentation spectaculaire d'une fable et l'imagination de cette même fiction, s'ajoute un espace mental où spectacle et fable sont activés au prisme du cinéma. Par ailleurs, cette voix cinématographique a tendance à s'immiscer, au cours de certaines relectures, dans des textes où elle ne paraît pas programmée, comme *Trois*.

3.2 *Trois et L'imposture* : lectures cinéfictionnelles²²

Selon Barbara Métais-Chastanier, « une grande partie du théâtre contemporain ne peut se saisir et se comprendre pleinement qu'à la lumière de cet autre *langage* que propose le cinéma » (2006, l'auteur souligne). Pour ma part, je n'aurais jamais eu l'intuition que la dramaturgie contemporaine pouvait se laisser travailler par l'esthétique filmique si je n'avais pas moi-même, en tant que lectrice, intégré des images cinématographiques dans ma représentation mentale de *L'imposture* (2009), d'Evelyne de la Chenelière, faisant dès lors l'expérience d'une lecture cinéfictionnelle. Élaborée par le sémioticien Sylvano Santini, la théorie de la cinéfiction

désigne, plus spécifiquement, l'importation de diverses techniques des images cinématographiques dans la littérature narrative contemporaine : les mouvements de caméra, la vitesse des images, les échelles de plan, les effets de montage, etc. Ce concept sert ainsi à indiquer tous les signes qui, dans des descriptions littéraires, incitent le lecteur à recourir à des compétences filmiques pour en comprendre le sens (Santini, 2014b, p. 1-2).

À bien des égards, *L'imposture* « fait du cinéma » (Santini, 2014a, p. 1, l'auteur souligne) dans mon esprit. La fable gravite autour d'un repas entre ami·es (Ève, Bruno, Élise, Sébastien et Frédéric) qui se déroule en 1989. Ce souper précède la conception de Léo, le fils d'Ève et de Bruno, mais aussi l'accident de voiture qui entraîne la mort d'Élise et de Sébastien. La pièce est également parsemée de fragments d'une émission culturelle tournée en 2009, où un Léo adulte est questionné au sujet de son premier roman, couronné de succès. On comprend finalement que ce dernier et son auteur sont en fait une imposture : la véritable autrice n'est autre qu'Ève, qui a donné le manuscrit à son fils, persuadée que celui-ci aurait plus de

²² Une partie de la réflexion dépliée dans cette section est issue d'un article que j'ai écrit pour la revue *Percées* à partir de mon journal de bord (Murray-Tanguay, 2020).

succès médiatique qu'elle. Si la présence de l'émission culturelle annonce déjà les signes d'un texte dramatique traversé par des images filmiques, plusieurs autres éléments confirmeront cette impression et nourriront ma réflexion.

À la première lecture, l'abondance de termes qui appartiennent au langage cinématographique saute aux yeux. Si des fragments du roman de Léo /Ève sont parfois lus par le comédien qui incarne Léo, ils sont aussi projetés sur un écran, à l'instar des segments de l'émission : « *Entrevue de Léo (à l'écran). / Sous les applaudissements et une espèce d'indicatif musical, Léo salue le public et s'installe dans le fauteuil. / Jump cut* » (de la Chenelière, 2009, p. 13)²³. De nombreux *jump cuts*²⁴ et ellipses se glissent en outre dans l'espace en marge des dialogues. Avec l'ubiquité indéniable de l'écran et de la ponctuation filmique, la voix didascalique m'invite constamment à intégrer le cinéma dans ma (re)construction mentale de la pièce.

Dès la didascalie initiale, j'apprends qu'il y aura un écran sur scène : « *Pour l'émission culturelle (elle sera tournée, puis projetée sur écran)* » (I, 11). L'univers de la télévision l'emporte ici sur celui du cinéma, mais l'évocation du tournage, de l'écran et de certaines techniques de montage suggère tout de même la création d'images filmées et en mouvement, autorisant une analyse cinéfictionnelle de la pièce. Cette directive, qui ne semble destinée qu'à l'équipe de production du spectacle, influence certainement ma lecture : je sais qu'il y aura un écran sur scène et j'ai dès lors tendance à l'intégrer dans ma reconstruction mentale de la représentation scénique de la pièce. Là où le prélude didascalique de *Trois* me propose d'envisager

²³ Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *I*, suivi du folio, et placées entre parenthèses dans le texte.

²⁴ Avec le *jump cut*, qu'on peut traduire par « raccord plan sur plan », « deux plans d'un même personnage (ou d'un même lieu) se succèdent alors que la valeur de plan est exactement la même » (Vallet, 2016, p. 145). Le lieu peut changer, par exemple, alors que les personnages ou les objets présents dans le cadre demeurent identiques. Le cas inverse est également possible et cette deuxième figure « est plus spécifiquement utilisée pour faire passer le temps, chaque coupe étant une mini-ellipse » (Vallet, 2016, p. 146).

le texte à l'aune de sa représentation effective, la didascalie initiale de *L'imposture* me suggère rapidement d'adopter un horizon d'attente cinématographique. La prescription d'une projection, dont l'effet est redoublé par le geste implicite du tournage dans la didascalie, me pousse à aller chercher du côté de mon « magasin à accessoires » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144) cinématographiques et à imaginer l'univers des images filmées.

3.2.1 Tropismes cinématographiques

L'écran et le tournage sont à envisager en tant que tropismes cinématographiques qui, selon Audrey Vermetten, amènent « l'attention du lecteur à se tourner vers l'esthétique filmique. Ledit lecteur doit, pour construire une représentation dotée de signification de certains segments romanesques, activer les compétences qu'il met en œuvre lors du visionnage d'un film » (2005, p. 494). Ces tropismes correspondent ainsi à « toutes les allusions directes, les indications, les signes, le vocabulaire qui font penser explicitement au cinéma, comme un titre, le nom d'un acteur, d'une actrice, la reconstitution d'une scène de film, etc. » (Santini, 2014a, p. 8) On en retrouve quelques-uns dans *Trois* : « Ici, la chanson *Bambino*, la version chantée par Jean Dujardin dans OSS 117, joue » (T, 81); « À ce moment, le régisseur fait jouer une musique qui vient appuyer l'effet, comme dans un film hyper mélodramatique » (T, 125); « Leyli hurle comme dans un film d'horreur » (T, 146); « Je recule sur ma chaise en levant les bras vers le ciel, tout doucement, au ralenti » (T, 24). Or, selon Santini, « ce n'est pas parce qu'il est dit explicitement dans un [texte] que la scène se déroule au ralenti que la littérature rencontre le cinéma ou encore augmente sa puissance d'agir » (Santini, 2014a, p. 10). En d'autres termes, la présence de tropismes à elle seule ne suffit pas à observer une certaine hybridation du littéraire et

du cinéma, et ne permet pas nécessairement aux destinataires d'actualiser l'esthétique filmique lors de leur réception. Bien que des tropismes cinématographiques se glissent ponctuellement dans *Trois*, ils ne paraissent pas assez marquants pour que mon activité interprétative prenne les traits de la lecture cinéfictionnelle, basée sur un pacte communicationnel cinématographique, qui « implique la reconnaissance de ce[s] tropisme[s], dont les manifestations localisées sont mises en évidence par des signaux discrets (ténus mais isolables) » (Vermetten, 2005, p. 494). Je reconnais les tropismes, mais ceux-ci ne sont pas assez manifestes ou significatifs pour orienter ma lecture, contrairement aux références à la scène. Ils ne m'invitent pas à accepter un « pacte cinématographique », par lequel le texte programme une réception axée vers le cinéma en traçant une conduite visuelle qui se déploie sous le prisme de l'esthétique filmique (Santini, 2014a, p. 17-18). En outre, ce pacte n'« est conclu [que] lorsque le lecteur a non seulement saisi l'effet que l'auteur voulait produire sur sa conduite de lecture, mais lorsqu'il s'accorde avec ses instructions » (Santini, 2014a, p. 20). Dans *Trois*, l'effet recherché mobilise surtout une conduite perceptive tournée vers la représentation, et j'ai davantage tendance à m'accorder avec ces sollicitations.

De la même façon que je pourrais facilement omettre de prendre en compte les indications de *Trois* qui font explicitement référence au plateau, en me concentrant davantage sur la fable que sur le spectacle, je pourrais très bien refuser le pacte cinématographique proposé par les premières lignes de *L'imposture*. Tel que mentionné dans le deuxième chapitre, la personne qui lit est toujours encline à oublier certains détails énoncés dans les didascalies (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135). L'indication liminaire de *L'imposture* peut ainsi devenir « un souvenir de prédication, chose assez évanescence pour être par moments oubliée – phénomène impossible pour le spectateur qui l'a sous les yeux en permanence » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 136). Là où la scène est omniprésente dans *Trois*, l'écran est également « sous [m]es yeux en permanence » dans *L'imposture*. Avant chaque diffusion d'un

fragment de l'entrevue de Léo, une didascalie signale que l'émission est projetée sur scène. La mention « *Entrevue de Léo (à l'écran)* » apparaît en effet quatorze fois dans le texte, et parfois à quelques reprises dans la même scène. Tel que mentionné ci-haut, certains extraits du roman de Léo sont lus par le comédien qui l'incarne alors que des éléments paratextuels du livre sont aussi diffusés à l'écran. La didascalie nominative « ROMAN²⁵ » est accompagnée à douze moments de la précision « (*à l'écran*) » et introduit onze scènes sur dix-sept. L'apparition régulière de l'écran, au moins une fois par scène, exerce, au même titre que l'espace scénique dans *Trois*, « une pression continue sur [ma] perception et [mon] interprétation » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135). Je relève d'ailleurs ces mentions à plusieurs reprises dans mon journal de bord, en indiquant que leur récurrence me permet d'imaginer l'écran avec de plus en plus de force; ma représentation mentale de *L'imposture* est sans cesse traversée et influencée par des images filmées et projetées, qui fondent ainsi « le régime de visibilité de l'œuvre, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui organise la perception des éléments fictionnels et qui encadre les possibilités du récit sur le plan de la narration et de la lisibilité » (Santini, 2014a, p. 19). Le pacte cinématographique est ensuite consolidé grâce aux nombreuses références explicites aux techniques de montage présentes dans l'énonciation didascalique. De la Chenelière précise qu'elle « *imagine le traitement du tournage avec des jump cuts, comme des sauts dans la linéarité de l'entrevue* » (I, 11). Beaucoup d'indications font par la suite référence à des *jump cuts* ou à d'autres procédés de montage, notamment lors de la conversation entre Ève et le jeune homme noir :

ROMAN (*à l'écran*). Chapitre 11. Le cauchemar de ma mère.

JEUNE HOMME NOIR (*à l'écran : il a une bande noire sur les yeux pour cacher son identité et sa voix est trafiquée*). – ... Tu y donnes un bijou, un parfum, un cellulaire, d'la drogue. T'a gâtes un peu. [...]

Jump cut.

²⁵ Dans la pièce, le roman est entendu comme un personnage et figure d'ailleurs dans la *dramatis personæ*.

Moi je dis, *if you gotta be a monkey, be a gorilla*. [...]

Jump cut.

Toute. J'ai toute faite c'que tu peux imaginer. [...]

Freeze frame.

ÈVE (*s'adressant à l'image sur l'écran*). – Bonjour (*I*, 76).

La présence de l'écran, mentionnée trois fois, est doublée par l'accumulation de tropismes cinématographiques de montage qui parcourent d'ailleurs l'ensemble de la pièce : l'ellipse revient quatorze fois, le *freeze frame*²⁶ est utilisé à trois reprises et le *jump cut* à sept occasions.

Des didascalies comme « *Jump cut* », « *Freeze frame* » ou « *Ellipse* » s'apparentent aux didascalies techniques, ces indications qui, selon Michael Issacharoff, s'adressent exclusivement à l'équipe de production du spectacle (1985, p. 33-34). Celles de *L'imposture* paraissent quant à elles destinées à une équipe de monteur·euses. Elles peuvent néanmoins guider la conduite des lecteur·trices qui connaissent ces techniques de montage. Pour ma part, les *jump cuts*, *freeze frames* et ellipses tournent mon regard vers le cinéma en faisant explicitement référence à ce dernier. Dans *L'imposture*, ces tropismes cinématographiques sont presque toujours accolés aux fragments textuels qui seront projetés à l'écran. Je conçois que certain·es n'intégreraient l'esthétique filmique dans leur représentation mentale qu'à la rencontre de ces unités. L'accumulation de ces tropismes se ressent néanmoins tout au long de ma lecture.

À la lecture de *Trois*, la stéréolecture engage, pour moi, un rappel constant de la scène : les didascalies extradiégétiques et les paradidascalies proscéniques, en faisant explicitement référence au plateau, agissent comme des pivots de remémoration et de projection qui m'amènent toujours à réévaluer ce que je viens tout juste de lire et

²⁶ Le *freeze frame*, ou « arrêt sur image » en français, indique la « multiplication d'un photogramme produisant l'effet d'une image figée » (Journot, 2006, p. 6).

d'anticiper ce qu'il me reste à découvrir sous le prisme de l'univers spectaculaire, même les passages qui s'attachent davantage à dessiner la fable. Dans *L'imposture*, la plupart des pivots font quant à eux référence à l'esthétique filmique. Ils m'invitent à accepter le pacte cinématographique : la stéréolecture réactive sans cesse mon souvenir de ce que j'ai lu et façonne, à l'aune de l'esthétique du montage, mon attente de ce qui va suivre (même les fragments textuels qui ne seront pas projetés à l'écran). La transition entre le prologue et la première scène de la pièce paraît à cet effet révélatrice :

PROLOGUE

En même temps que les invités s'installent à table.

ROMAN (à l'écran est projeté le dos du livre où on peut lire :)

Le roman de ma mère [...]

Entrevue de Léo (à l'écran).

Sous les applaudissements et une espèce d'indicatif musical, Léo salue le public et s'installe dans le fauteuil.

Jump cut.

LÉO. – ... La quatrième de couverture? Oui, effectivement, on peut dire que ça donne le ton [...].

Jump cut.

[...]

On quitte l'entrevue.

Les invités sont installés, et en accéléré on se retrouve au milieu du repas.

PREMIÈRE SCÈNE

Les deux conversations ont lieu en même temps.

ROMAN (à l'écran). Chapitre 1. Ma mère est une femme qui écrit (*I*, 13-15).

La didascalie liminaire de la première scène indique que les « *deux conversations ont lieu en même temps* ». Des lecteur·trices qui ont l'expérience du spectacle théâtral et

de la mise en scène pourraient aisément comprendre qu'on porte ici à leur attention un jeu de double scène, fréquent au théâtre. Par contre, deux *jump cuts* ponctuent la projection de l'entrevue de Léo dans le prologue et m'orientent vers l'esthétique du montage, tout comme le fait l'accélération suggérée. Le passage du prologue à la première scène agit en tant que pivot de remémoration et de projection : je réévalue la scène précédente, marquée par l'abondance de tropismes cinématographiques, ce qui influence ma conduite de lecture à venir. L'esthétique du montage est ravivée dans mon imaginaire et j'envisage la didascalie initiale de la première scène d'une autre façon. Si les « *deux conversations ont lieu en même temps* », je suis en mesure d'imaginer un *split screen*, ou encore un effet de fondu enchaîné prolongé²⁷, dans ma représentation mentale de la scène. Ainsi, cette indication m'invite bel et bien « à créer un espace mental où les détails se superposent dans une quasi-simultanéité » (Meurée, 2007, p. 213). Il me paraît d'ailleurs intéressant de constater, en retrouvant mes notes, que j'avais déjà ressenti ces effets *avant* d'avoir lu le texte de Rollinat-Levasseur sur la stéréolecture, même si je ne pouvais pas, à ce moment, éclairer ces impressions par la théorie : « À cause des *jump cuts* précédents, j'imagine un montage où les conversations sont vraiment en même temps » (Journal de bord, 15 novembre 2019).

Je remarque que certains passages de *Trois* m'invitent, de manière similaire, à superposer des images dans mon esprit. Les didascalies du type « *Vous aurez compris qu'on refait la même chose qu'à la page 55* » (*T*, 56) me poussent régulièrement à amalgamer divers passages : je lis la cinquante-sixième page en me rappelant, dans le même mouvement, les paroles et les actions de la précédente. Or, contrairement à ma lecture de *L'imposture*, ce geste ne paraît pas vraiment influencé par l'esthétique filmique : j'ai tendance à imaginer les deux scènes au même moment parce que le

²⁷ Le *split screen* « consiste à diviser le cadre en plusieurs morceaux pour obtenir une image composite » (Journot, 2006 : 113). Le fondu enchaîné crée une surimpression d'images : « un plan disparaît progressivement tandis que, simultanément, un autre apparaît en dessous. Le deuxième plan finit par remplacer le premier » (Vallet, 2016 : 159).

didascalie pointe du doigt la répétition-variation à l'œuvre dans sa trilogie. L'énonciation didascalique de *L'imposture*, quant à elle, suggère constamment une manière de voir axée sur le montage cinématographique. Cette impression se confirme lorsqu'une autre indication précise que les conversations de la première scène sont synchrones : « *Conversation 2 (en même temps que la conversation 1)* » (I, 16). Or, l'effet de superposition agit aussi en sens inverse. Comme je n'avais pas encore rencontré l'abondance de tropismes cinématographiques, la didascalie liminaire du prologue, soit « *En même temps que les invités s'installent à table* », n'avait pas initié un travail de montage d'images dans mon esprit. C'est le pivot de remémoration qui s'opère dans le passage du prologue à la première scène qui me permet de saisir cette transition sous l'angle de l'esthétique du montage. J'enregistre dès lors en surimpression les images évoquées par l'extrait du roman, l'entrevue de Léo et celle des invité·es qui s'installent à table. L'esthétique du montage irrigue ainsi la pièce à un autre niveau.

La personne qui amalgame des images dans son esprit, qui y intègre un *split screen* ou un fondu enchaîné, compose une image diagrammatique, que Santini définit comme « un acte de fiction cinématique, un parcours, un tracé entre des images » (2014a, p. 25). En d'autres mots, à la lecture, j'actualise « la dynamique relationnelle et tensionnelle entre les images » (Santini, 2014a, p. 21) sous la forme d'un montage mental d'où émerge une troisième image; celle où les deux conversations sont superposées. Pour Santini, « cette image est performative au sens où elle [m']exige [...] de [la] reproduire point par point [...] en fouillant dans [m]es compétences cinématographiques » (2014a, p. 22). L'image diagrammatique, qui permet la juxtaposition de plusieurs images dans mon imaginaire, est provoquée de manière similaire par l'entremêlement des temps et des lieux. Cet enchevêtrement ne suscite pas toujours une superposition des images qu'il fait surgir, indiquant plus souvent que le texte fait coïncider celles-ci dans un mouvement non linéaire qui rappelle

l'utilisation de *flashbacks* et de *flashforwards*²⁸. Force est d'admettre que cette forme éclatée est très fréquente dans les écritures dramatiques contemporaines : le recours aux analepses et aux prolepses et, plus largement, aux brouillages et étagements spatio-temporels, sont aussi des marqueurs de théâtralité²⁹. On les retrouve notamment dans *Trois*, où les interprètes-personnages glissent fréquemment d'un espace-temps à un autre, sans que ce geste ne rappelle implicitement les techniques du *flashback*, du *flashforward* ou du fondu enchaîné, par exemple. Il paraît alors présomptueux de lire systématiquement l'influence du cinéma sur un texte seulement par ce jeu des temps et des espaces. À ce sujet, Métais-Chastanier affirme que ce genre d'éclatement ne dévoile pas nécessairement la marque du cinéma :

Ce n'est donc pas tant dans l'étagement du jeu qu'il faut lire l'influence du cinéma – cette dimension étant à rattacher plus spécifiquement à la théâtralité – que dans la façon dont ces niveaux s'enchaînent et se succèdent. C'est le travail de suture qui devient ici lisible et problématique. La pièce est travaillée par des forces contradictoires de dispersion et de réunion. [...] Ce flottement dans la composition de la pièce souligne l'intérêt de plus en plus grand porté par la dramaturgie à l'esthétique du montage (2006).

Plus que l'entremêlement spatio-temporel, c'est donc le « travail de suture » opéré par de la Chenelière qui devient signifiant. Comme dans *Trois*, une voix rhapsodique (dé)coude le texte selon divers procédés d'assemblage et de croisement en pointant du doigt certains points de suture qu'elle s'attache à (dé)faire, puis à (re)construire (Sarrazac, 1999, p. 25). En effet, dans les deux pièces, une telle figure insiste ponctuellement sur le procédé de répétition-variation mis en place : « *la scène qui suit [la onzième] est le début de la quatorzième* » (I, 69); « *Vous aurez compris qu'on refait la même chose qu'à la page 55* » (T, 56). La transition entre les quatrième et cinquième scènes de *L'imposture* révèle les forces contradictoires dont font état Barbara Métais-Chastanier et Jean-Pierre Sarrazac. En effet, la quatrième scène

²⁸ Le premier terme « désigne le retour en arrière du récit dans le temps diégétique »; le second « consiste à insérer dans le film des images, une séquence relatant des faits postérieurs à ceux qui sont évoqués par le récit » (Journot, 2006, p. 56). On peut respectivement traduire ces procédés par « analepse » et « prolepse ».

²⁹ À ce sujet, voir Jean-Pierre Ryngaert et Julie Sermon (2012).

implique une dispute entre Bruno et Ève juste avant que leurs invités arrivent, en 1989, tandis que la cinquième dépeint leur coup de foudre, quelques années plus tôt :

Grand fracas de vaisselle, comme si tout était tombé sur Bruno.

BRUNO. – Tabarnak.

ÈVE (*toujours allongée*). – Ça va, Bruno? Ça va aller?

On glisse dans la scène suivante. Il s'agit de l'accident de voiture qui a provoqué la rencontre de Bruno et Ève.

CINQUIÈME SCÈNE

Bruno a les mains ensanglantées. Ève saigne de la bouche.

ROMAN (*à l'écran*). – Chapitre 5. Mes parents se rencontrent.

ÈVE (*en criant parce qu'elle est sous le choc*). – Ça va aller? Êtes-vous correct? (I, 31-32)

Avec l'indication « *On glisse dans la scène suivante* », j'imagine l'enchaînement entre les scènes de manière fluide et, par conséquent, j'envisage ces dernières comme étant contiguës dans le temps : « J'ai vraiment l'impression de glisser, tout doucement » (Journal de bord, 15 novembre 2019). Je me laisse porter par la géométrie d'un plan séquence, entendue comme une « relation ininterrompue entre des images qui forme[nt] un seul ensemble dynamique » (Santini, 2014a, p. 23-24). Or, la suite de la didascalie me propose de revenir sur mes pas : « *Il s'agit de l'accident de voiture qui a provoqué la rencontre de Bruno et Ève* ». Une rupture s'introduit dans la linéarité temporelle que le mouvement de glissement entre les deux scènes suggérerait pourtant. Par contre, les répétitions-variations à l'œuvre dans l'énonciation didascalique et dialogique fournissent les outils nécessaires pour assurer une certaine impression de cohésion : « On me dit de revenir en arrière, mais la transition est plutôt fluide » (Journal de bord, 15 novembre 2019). De part et d'autre du pivot de remémoration et de projection que constitue la fin de la quatrième scène, des similarités autorisent une lecture sans accrochage. D'un point de vue sonore, le

cri d'Ève après l'accident de voiture rappelle le bruit de la vaisselle qui tombe sur Bruno pendant la querelle. La bouche et les mains ensanglantées évoquent aussi cet incident. Au niveau des dialogues, les dernières paroles d'Ève dans la quatrième scène sont également ses premières dans la cinquième. Les images se croisent ainsi sans heurt dans mon esprit grâce aux jeux de ressemblances qui atténuent les effets de la discontinuité temporelle : « On dirait que je glisse encore » (Journal de bord, 15 novembre 2019). Ma représentation mentale du passage entre les deux événements reprend alors de manière diagrammatique la technique du raccord, qui a pour effet d'estomper les traces du montage, de « masquer [la] discontinuité [en atténuant] les ellipses spatio-temporelles » (Journot, 2006, p. 27). La transition de la neuvième à la dixième scène génère aussi un effet de raccord, sonore cette fois, qui accompagne la création d'une image diagrammatique de fondu enchaîné : « *C'est vite la panique et tout le monde appelle Justine / DIXIÈME SCÈNE / Sous les cris, Justine est devenue une grande ado de quinze ans* » (I, 62-63). Ces didascalies qui s'enchaînent sèment « des référents visuels qui passent pour irréprésentables et pourtant indispensables » en combinant « des perceptions dont la saisie simultanée ne peut être obtenue, dans le meilleur des cas, que par des moyens cinématographiques » (2007, p. 210). Si la transformation de Justine est difficile à transposer sur scène, le raccord des éclats de voix qui la soutient dans le texte préserve l'illusion de réalité en assurant une transition cohérente lors de ma lecture. J'observe un effet similaire à la lecture de *Un*, lorsque Mani décrit longuement un voyage en avion et que le didascale affirme : « *Je regarde à l'extérieur de l'avion par le hublot et, paf! on est soudainement dans un avion. Je recule sur ma chaise en levant les bras vers le ciel, tout doucement, au ralenti. J'aime beaucoup cette image!* » (T, 23) Ce brusque changement de décor s'effectue très bien sur la scène de mon esprit, comme si les descriptions de l'avion lues précédemment se raccordaient avec le déplacement, qui devient dès lors plus continu que soudain, malgré ce « *paf!* » qui pourrait donner l'impression d'un *jumpcut* ou d'un *flashforward*. Une fois activés, ces effets me poussent, dans le même mouvement, à considérer ce « ralenti » non pas comme un jeu d'acteur, mais bien

comme une technique cinématographique, d'autant plus que le tout est présenté comme une « image »; ces évocations du « ralenti » et de l'« image » deviennent, pour moi, des tropismes cinématographiques qui influencent ma lecture.

La répétition-variation à l'œuvre dans les deux pièces entre aussi en jeu dans l'énonciation chorale, où la parole des personnages est tantôt tressée, tantôt dispersée (Mégevand, 2005, p. 37). Tel qu'indiqué dans le premier chapitre, ce dispositif se manifeste entre autres dans la scène cacophonique de *Trois* où se tissent des échos entre les répliques des interprètes-personnages, semblables mais différentes : « Charles : Prochaine scène : Le lac Saint-Jean [...] / Cynthia : Prochaine : En Asie » (*T*, 153). De même, si les temps et les espaces s'entremêlent dans *L'imposture*, les personnages ont quant à eux parfois tendance à se fondre les uns dans les autres au rythme du déploiement d'une parole qui se fait parfois migratrice. Par exemple, à la seizième scène, un échange entre Léo et Ève est subséquentement remanié par cette dernière et Bruno : la mère reprend les mots du fils; le père, ceux de la mère. Selon Ariane Martinez, le dispositif de répétition-variation est à concevoir en tant que ritournelle lorsqu'il devient sériel; il engage dès lors divers effets, notamment énonciatifs :

Par la ritournelle, la progression dramatique ne se fait plus sur le plan de l'action mais sur celui de l'énonciation : reformulations et réajustements accentuent la polysémie des discours, et font de la langue une matière à partager. À force de passer de bouche en bouche, la parole répétée prend une dimension chorale. Malgré la présence des déictiques de personne (« je » et « tu »), l'effet produit est un paradoxal dessaisissement du dire : l'instance locutrice s'estompe en tant qu'entité singulière (2005 : 48).

Le « dessaisissement du dire » et l'effet d'estompement que décrit Martinez opère, pour moi, un autre montage d'images où les personnages et leurs paroles se superposent. Dans *L'imposture*, cet amalgame participe de la mise en doute de la véritable identité de l'auteur·trice du roman; dans *Trois*, de l'inscription de trajectoires migrantes similaires, mais foncièrement singulières. Tandis que je pouvais déjà entendre les répliques de la scène cacophonique de la trilogie comme si

elles se chevauchaient, je reconnais maintenant des dispositifs énonciatifs qui me rappellent *L'imposture*, et je suis amenée à créer cet espace mental où les diverses images du « *trop-plein d'histoires, d'anecdotes* » (T, 151) se déploient en surimpression, de manière plus synchrone que séquentielle, en cherchant du côté de mes compétences cinématographiques.

Je me suis attachée, plus haut, à expliquer que ma lecture de *Trois* n'était pas cinéfictionnelle, contrairement à celle de *L'imposture*, mais je dois admettre que plusieurs similarités se tissent entre mes deux réceptions. Sans évoquer et mobiliser l'univers cinématographique de manière aussi explicite que *L'imposture*, la voix rhapsodique de *Trois* m'invite parfois à envisager son travail de suture à l'aune de l'esthétique filmique et à reproduire, dans mon esprit, des techniques de montage. À la première lecture, des indications comme « *Ici on fait comme à la page 23* » (T, 77) ou « *dans DEUX, on reprend beaucoup d'extraits de UN* » (T, 53) me poussaient à superposer des segments sans créer d'images diagrammatiques, c'est-à-dire sans actualiser un tracé entre des images en fouillant dans mes compétences cinématographiques (Santini, 2014a, p. 22). Néanmoins, j'ai relu la trilogie de Soleymanlou plusieurs fois pour préparer et écrire ce mémoire – souvent *après* le séminaire de maîtrise où j'ai découvert la théorie de la cinéfiction. Si « les types de scène dont [je dispose] sont purement d'*expérience* » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 144, les auteur-trices soulignent) au cours de la lecture scénique, il me semble que mes types de lectures eux-mêmes le sont aussi. À première vue, la trilogie de Soleymanlou ne programme pas de pacte cinématographique ou une lecture cinéfictionnelle. Or, mes propres relectures, celles qui sont informées par mes réceptions antérieures de *L'imposture*, me permettent d'avancer l'hypothèse qu'il est possible de « reconnaître l'effet cinéma » (Santini, 2014b, p. 2) dans un texte lorsqu'on l'a déjà perçu dans un autre, comme en témoignent mes commentaires précédents et l'évolution de mes notes :

Titre de la pièce lue : <i>Trois</i> Date : 10 octobre 2019				
Étape de la recherche/rédaction : Première formulation du projet de recherche [séminaire de méthodologie, après rencontre théorie cinéfiction]				
Numéro de page	Lecture « naïve »	Échos avec d'autres pièces	Lecture « savante »	Échos avec d'autres pièces
24	<p>« <i>Je regarde à l'extérieur de l'avion par le hublot et, paf! on est soudainement dans un avion. Je recule sur ma chaise en levant les bras vers le ciel, tout doucement, au ralenti. J'aime beaucoup cette image!</i> »</p> <p>Je me sens incluse dans le « on », surtout plus loin, après l'incursion du « vous » : « <i>Mais retenez "l'avion", on y reviendra!</i> » Les points d'exclamation dynamisent ma lecture, la rendent plus « vivifiante ».</p> <p>J'imagine vraiment un avion sur scène, même si je sais qu'il n'y a que des chaises noires sur scène et que c'est seulement une « image ». Je trouve ça drôle qu'il dise qu'il aime l'image; je me sens proche de lui et j'ai vraiment envie de retenir cette image; j'ai hâte de lire la suite.</p>	<p><i>Imposture?</i></p> <p>« <i>ralenti</i> » = pas vraiment un tropisme cinématographique. Engage pas effet cinéma (demander à monsieur Santini).</p> <p>Essayer de porter attention si autres tropismes...</p>	<p>Didascalie subjective – revoir Golopentia</p> <p>Didascalie autonome – Issacharoff = vraiment destinées à la lecture.</p> <p>Voix didascalique du conte (Bernanoce)?</p>	x

Titre de la pièce lue : <i>Trois</i> Date : 15 octobre 2021				
Étape de la recherche/rédaction : Avant la rédaction de la section 3.1.				
Numéro de page	Lecture « naïve »	Échos avec d'autres pièces	Lecture « savante »	Échos avec d'autres pièces
24	<p>J'imagine le ralenti, j'aime ça.</p> <p>« <i>paf!</i> » = <i>jump cut?</i> <i>flashforward?</i></p> <p>Je « vois » l'image...</p> <p>Est-ce que je vois du cinéma partout, maintenant?</p>	<p><i>Imposture</i></p>	<p>À la base, « ralenti » = pas supposé être un tropisme...mais maintenant, agit vraiment tout comme, que ce soit paramétré ou non...Autres passages du texte aussi (fondus enchaînés plus loin) Je ne sais pas comment l'expliquer...on dirait que j'ai envie de lire <i>Trois</i> comme j'ai lu <i>L'imposture</i>. Ici, je ne réponds pas aux attentes du texte... (Lecteur modèle -ECO) Est-ce que ma lecture est légitime? Jouve = on ne peut pas faire dire n'importe quoi au texte.</p> <p>« <i>image</i> » : revoir Danan (1999) « référence explicite à la problématique de l'image »???</p>	x

Pour Jouve, « [l]e moi qui s'implique dans l'œuvre est [...] lui-même toujours un *texte* : le sujet n'est jamais que la résultante complexe d'influences multiples. L'interaction qui se produit dans la lecture est donc, chaque fois, inédite » (2012, l'auteur souligne). En tant que lectrice formée à l'analyse littéraire, je suis habituée à mobiliser tous les outils théoriques dont je dispose pour approcher et décortiquer un texte; ces outils, qui augmentent en nombre au rythme de mes apprentissages, agissent comme autant d'influences capables d'orienter ma saisie des œuvres. Lorsque je relis *Trois* aujourd'hui, je suis portée à actualiser simultanément, par exemple, les actions de deux pages différentes en reconnaissant l'effet cinéma qui m'a marquée lors de mes études et au cours de ma réception de *L'imposture* : je reproduis la technique du fondu enchaîné ou du *split screen* même si ces gestes ne sont pas nécessairement paramétrés par les dispositifs textuels. Cette conduite de lecture « caméléon » paraît facilitée par le recours à la choralité et à la répétition-variation dans les deux pièces, ce dernier procédé étant par ailleurs souligné de manière similaire par une voix rhapsodique. Comme je reconnais ces formes d'un texte à l'autre, on dirait que j'ai tendance à les déchiffrer de manière semblable.

Ultimement, mes lectures de *Trois* et de *L'imposture* font état de différentes conduites auditives ou visuelles qui me fournissent une certaine impression de simultanéité en m'invitant à percevoir, de concert, certains éléments qui sont pourtant (d)écrits de manière linéaire. Là où de Guardia et Parmentier jugent que « le relief de la lecture scénique est très différent de celui de la mise en scène » et de l'expérience du public (2009, p. 135), mes expériences m'indiquent que cette activité interprétative peut se faire plus mouvementée que linéaire, allant parfois jusqu'à reprendre des techniques cinématographiques. En outre, le dialogue établi entre ces deux pièces ne relève pas de l'intertextualité, mais bien d'une « percolation » d'une expérience de lecture dans une autre, de sorte que la lecture du théâtre peut créer des effets de synchronicité en même temps que des types de réception sont à même de s'entretisser, simultanément, dans mon esprit. Il ne faut pas voir là une spécificité de la lecture dramatique :

l'horizon d'attente et la « précompréhension » du lectorat sont toujours influencés par ses expériences littéraires antérieures, et sa relation avec tout texte est forcément modulée par celles-ci (Jauss, 1978, p. 259). Je remarque simplement que cette « percolation » est particulièrement sensible, pour moi, à la lecture de textes dramatiques contemporains qui, lorsqu'ils investissent des dispositifs formels similaires, et plus particulièrement l'appareil didascalique, (ré)ajustent constamment mes « précompréhension[s] », ou plutôt mes « précomportements » de réception, en me proposant d'adopter et de reproduire de nouvelles conduites interprétatives. D'un point de vue plus intime que théorique, j'ai tout simplement envie de répéter des expériences que j'ai appréciées et qui m'ont marquée. Si la cohabitation de la fiction et de la scène, au cours de la lecture théâtrale, me permet d'imaginer « un espace dramatique sur un lieu qui doit, par la technique que je développe, m'entraîner dans l'espace où je vivrai mon illusion et dans lequel je ferai en sorte de m'émouvoir » (Biet et Triau, 2006, p. 582), j'ai toujours la liberté de développer ou de renouveler une technique de lecture qui me plaît, même si celle-ci se fait plus éprouvante qu'agréable.

3.3 *Trois* et *Tristesse animal noir* : lectures empathiques

Selon Michel Picard, la lecture est d'abord ressentie concrètement, physiquement par les destinataires : « *le vrai lecteur a un corps, il lit avec* » (1989, p. 133, l'auteur souligne). En témoignent notamment mes réceptions de *Trois* ou de *L'imposture*, qui sollicitent mon ouïe et ma vision. Pour Monique Martinez-Thomas, tandis que ces deux sens sont régulièrement mobilisés par l'énonciation didascalique, ceux de l'odorat, du toucher et du goût le sont beaucoup moins (2007, p. 40). À mes yeux, lorsque ceux-ci sont activés, une nouvelle synchronisation est à même d'émerger pour

les destinataires, susceptibles de découvrir l'action et les dialogues en même temps que d'éprouver les sensations des personnages. Au fil de mes lectures et de mes recherches, j'ai en effet remarqué que certains textes dramatiques ont la capacité de me *toucher*, au sens physique du terme, de sorte « qu'imaginer, ce n'est pas uniquement visualiser, mais aussi somatiser, "tactiliser" et "kinesthésier" » (Patoine, 2010, p. 412). Mes lectures de *Trois* et de *Tristesse animal noir* engagent différemment ce phénomène, attestant de ses divers degrés d'intensité et de ses conditions d'émergence.

Dès la didascalie initiale de la trilogie de Soleymanlou, et à chaque lecture de celle-ci, je partage l'angoisse de Mani lorsque le didascale affirme : « [*l*]e stress augmente, je ne me sens pas très bien, je me demande ce qui m'a poussé à faire un spectacle sur moi, sur l'identité, l'immigration. Le stress devient insupportable, je capote » (T, 11). De nature anxieuse, et ayant connu le trac à plusieurs reprises dans ma vie avant d'entrer sur une scène, je suis naturellement portée à m'identifier à ce « je ». La phrase, hachée au rythme des virgules, facilite mon entrée dans cet état, et « l'angoisse précipite [m]a respiration, accélère [mon] rythme cardiaque, dérégulant momentanément [mon] équilibre somatique » (Picard, 1989, p. 137-138). À d'autres moments, mon corps se détend : « nous, on danse! D'abord sur nos chaises, ensuite on se lève et on s'avance. L'idée dans les "dances" c'est d'avoir le plus de plaisir possible! » (T, 81) Ici, je ressens l'allégresse des corps de papier, emportée par les phrases exclamatives et la joie décrite, et cette « satisfaction » fait en sorte que mon « sang circule plus largement, plus librement » (Picard, 1989, p. 138). J'ai presque envie de danser avec les comédien·nes, puis de réagir fortement avec les spectateur·trices, quand je lis ce passage où le point de vue du didascale bascule du côté de salle, me projetant de ce fait au milieu du public dont il décrit les perceptions (Martinez-Thomas, 2007, p. 38) : « On reprend la danse encore plus contents et énervés que la première fois! On bondit de nos chaises telles des gazelles et on danse comme des fous! En temps normal, il y a une vive réaction de la part des

spectateurs » (T, 95). Cette « *vive réaction* » du public est peut-être une manifestation de ce qu'on nomme, dans le champ des arts vivants (danse, théâtre), l'empathie kinesthésique, entendue comme un « phénomène d'adhésion psycho-physique tel que le spectateur ressent dans son corps propre le mouvement de l'autre » (Leroy, 2013, p. 78). En d'autres termes, les spectateur·trices peuvent ressentir dans leur propre corps le mouvement des interprètes. À mon sens, la lecture est elle aussi apte à susciter cette forme d'empathie. Dans *Trois*, la récurrence d'indications qui font référence à des corps en mouvement, de même que l'intensité de ceux-ci – ils bondissent comme des « *gazelles* », dansent « *comme des fous* », sont « *énervés* », « *lâchés lousse* », font des mouvements « *très dramatique[s], exagéré[s]* », « *saute[nt] de joie* » (T, 125), etc. – m'entraînent à ressentir, le temps de la lecture, les envolées évoquées. Les longues et nombreuses pantomimes qui, dans la trilogie, s'attachent davantage à décrire des mouvements qu'à profiler des répliques, sollicitent régulièrement mon corps à mesure que l'accent est mis sur l'agitation des interprètes-personnages. Les gradations qui s'y glissent parfois renforcent cette empathie kinesthésique en activant progressivement mes sens : « *On se lance des flèches, ensuite on se tire dessus, on fait des grimaces, on s'arrache les cheveux, il y en a même qui se mordent et ce, jusqu'à ce que Justin sorte une mitrailleuse imaginaire et tue tout le monde, un par un* » (T, 145). Les répétitions-variations au cœur de la trilogie agissent de manière semblable : je sens que le didascale me prépare à activer des mouvements de plus en plus intenses. Je relève cette progression à ma première lecture de *Trois* : « J'ai encore plus envie de bouger! » (Journal de bord, 10 octobre 2019) Après la lecture des descriptions de « *mimes de combat* » de *Un*, où Mani insiste sur le fait qu'il est « *très violent, très grotesque : langue sortie, terrible grimace, parfois je louche, je hurle, je bave... Je vous le dis, c'est très grotesque* » (T, 23), et celle de la « *fresque de guerre mais à deux* » (T, 77) de *Deux*, je suis toute disposée à accueillir, dans ma propre chair, les mouvements des corps de *Trois*, dont les « *réactions s'enflamment de plus en plus* », en devenant « *complètement exagéré[es] et ridicule[s]* » (T, 145).

3.3.1 Lecture empathique

Le didascale de la trilogie installe, pour moi, une dynamique qui m'habitue à imaginer du contenu sensible, favorisant une « lecture empathique » (Patoine, 2010, p. 203). Le sémioticien Pierre-Louis Patoine entend la lecture empathique comme une « performance corporelle concrète » (2010, p. 6) :

C'est un fait : des énoncés linguistiques déclenchent chez leurs lecteurs des réponses somatiques de type empathique. Ce pouvoir du langage est exploité par certains textes littéraires qui jouent sur nos capacités empathiques pour nous faire ressentir des sensations somesthésiques. Ces textes tendent à mettre en place un mode de lecture que j'appelle la lecture empathique, une appellation qui recouvre en fait un ensemble de modes de lecture caractérisés par l'implication corporelle plus ou moins intense du lecteur dans la fiction littéraire (2010, p. 7).

Il s'agit donc d'une « expérience incarnée de la fiction [littéraire] » où le lectorat reçoit, dans sa chair et de manière symétrique, les sensations somesthésiques³⁰ qui traversent des personnages; ces ressentis sont aussi modulés, entre autres, par divers procédés textuels, narratifs ou rhétoriques (Patoine, 2010, p. 28). Selon lui, les écritures érotiques et d'horreur, à l'image des *body genres* cinématographiques³¹, sont garantes d'images sensationnelles où des corps sont bouleversés; elles sont donc particulièrement enclines à éveiller une lecture empathique intense. Si la lecture de *Trois* m'anime, je remarque que j'ai tendance à recevoir la fiction de manière

³⁰ Les sensations somesthésiques « comprennent les sensations extéroceptives (c'est-à-dire déclenchées par un stimulus extérieur) du chaud, du froid, de la pression et du tact, les sensations proprioceptives qui proviennent des muscles, des tendons et des articulations, ainsi que les sensations nociceptives qui ont un rapport avec la douleur physique » (Patoine, 2010, p. 1). La lecture empathique engage ainsi, entre autres, l'empathie kinesthésique décrite plus haut.

³¹ Catégorie de films élaborée par Carol Clover (1987) et Linda Williams (1991) afin d'« étudier les genres cinématographiques se consacrant à la monstration de corps traversés de sensations extrêmes : pornographie, horreur et mélodrame » (Patoine, 2010, p. 39).

beaucoup plus saisissante, d'un point de vue somesthésique, lorsque des textes mettent davantage en jeu des personnages souffrants qui me partagent leur douleur. Ce phénomène m'apparaît particulièrement sensible à la lecture de *Tristesse animal noir*.

Depuis 2003, les pièces de Anja Hilling sont régulièrement traduites et montées sur les grandes scènes européennes, où elles connaissent un succès important (Inderwildi, 2009, p. 9-10). Le public québécois fait quant à lui connaissance avec son œuvre en 2012, lorsque *Tristesse animal noir* est jouée sur les planches de l'Espace Go. La fable, librement inspirée des feux de forêts qui ont dévasté la Grèce en 2007 à la suite d'activités humaines, met en jeu des ami·es qui, après un barbecue, sont victimes d'un terrible incendie dont il·elles sont sans doute la cause. On y retrouve ainsi des thèmes chers à l'autrice, qui interroge régulièrement la faute et la responsabilité de l'être humain. Selon Hinda Inderwildi, qui signe la préface de la pièce, le deuxième acte « fait éclore un théâtre à la fois gore et tragique, viscéral et vital, au plus près de la sensation. Particulièrement explicite, extrêmement plastique, il ne se contente pas de suggérer la mutilation et la carbonisation des corps en cette nuit apocalyptique » (2009, p. 14). À maintes reprises, ma lecture est en effet difficile, voire insoutenable : « Comment ne pas être dérangée par ces corps incessamment écorchés et calcinés, ou encore par cette mère qui touche la chair crue de son bébé brûlé vif? », ais-je écrit lors de ma toute première plongée dans ce texte (Journal de bord, 17 mars 2020). Lorsqu' « une odeur de chair cuite couvre [...] toute pensée » (TA, 91)³², elle étouffe aussi la mienne : « Je suffoque » (Journal de bord, 17 mars 2020). À coups de descriptions de membres noircis, de fumée qui s'incruste dans les pores, de sang qui coule et de peaux qui se déchirent, la pièce met mes sens en alerte, m'invitant sans cesse à éprouver la souffrance des êtres de papier. Le texte, en me donnant à lire des

³² Désormais, les références à cet ouvrage seront indiquées par le sigle *TA*, suivi du folio, et placées entre parenthèses dans le texte.

corps ravagés par des sensations douloureuses et portant lui-même les traces de ces dernières, favorise mon empathie physique : je souffre avec les personnages.

Dès la didascalie initiale de *Tristesse animal noir*, je suis frappée par l'abondance de détails qui font appel aux sens. La description de la forêt où vont pique-niquer les personnages, dans la longue didascalie initiale, exploite la diversité de ma sphère perceptuelle :

Une forêt, une forêt mixte, pins, frênes, tilleuls, hêtres, des chênes aussi, parfois un saule. C'est le soir. Et l'été. La forêt flamboie. Il fait torride, pas simplement chaud. Depuis trente-quatre jours, la forêt attend la pluie. Une attente qui la rend plus haute en couleurs, plus sonore, plus belle. Rampement du mille-pattes sur une friable feuille de hêtre, cliquetis de la carapace du scarabée, scintillante au moment où elle tombe sur le sol assoiffé, grattement de griffes d'écureuil sur les écorces d'arbres qui s'effritent. Rouge et brun. À un moment un bruit de moteur, projections de pierres, de mottes de terre sur un étroit chemin à deux voies. Un minibus Volkswagen noir et beige, climatisé, vitres teintées, fermées. Depuis combien de temps le minibus serpente-t-il le long de son chemin à travers la forêt, qui peut le savoir. À un moment il est là, simplement. Bruits des animaux, feuilles, écorces sont pour un instant plus sonores, plus vifs. Puis ils disparaissent. Le minibus noir et beige avance lentement, agacé par les contingences : nids-de-poule, cailloux pointus. Des branches avec feuilles, jaunes, rouges, le plus souvent vertes, d'un vert d'été, frôlent, frappent les vitres fermées » (TA, 27).

Les couleurs et les sons de la nature, déclinés en plusieurs teintes et bruissements dans la didascalie initiale, favorisent la création d'images sensorielles multiples et variées dans mon esprit. Les nombreuses allitérations aiguissent ces dernières en rappelant les bruits évoqués, ce dont témoignent les mouvements des animaux ou les feuilles qui « *frôlent, frappent les vitres fermées* »; ici, je suis d'ailleurs portée à « voir » les feuilles en même temps que je les « entends » et, un peu comme avec *Trois*, « l'ouïe et la vue ont [alors] la capacité de travailler au même moment » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135) au cours de ma lecture. Se profile, dans la didascalie initiale et celles qui la suivent, où il n'est jamais question du plateau, une « didascale poète », pour reprendre la terminologie de Monique Martinez Thomas. Il s'agit, selon la chercheuse, d'une figure qui « ne cherche pas à donner des éléments concrets de construction de l'espace scénique, mais privilégie les sons, les métaphores, les images, tout ce qui n'est pas transcodable directement » (1994,

p. 224). Ce type de didascale engage un certain rapport avec son didascalé, qui devient également poète en créant des sons et des images, que ce soit sur la scène ou dans son imagination (Martinez-Thomas, 1994, p. 226).

Aux éléments qui font surtout appel aux sphères visuelles et auditives s'ajoutent ceux qui éveillent le toucher, le goût et l'odorat. Les didascalies suivantes décrivent en effet des corps qui se touchent, qui ont faim, des cigarettes et le barbecue qui s'allument, les grillades qu'on cuisine ou encore le gras qui brille sur les lèvres. Selon Patoine, « l'accumulation de détails gustatifs, olfactifs et tactiles [permet] de susciter une sympathie physique » (2015, p. 168) chez le lectorat. Ma sensibilité est pour ainsi dire mise en alerte par cette écriture proche du corps, ce qui me rend disponible à ressentir physiquement la fiction (Patoine, 2010, p. 159), et la stéréolecture réactive sans cesse cette sollicitation. Les didascalies font régulièrement état de corps confortables, qui se laissent réchauffer par le soleil, s'enivrent et deviennent de plus en plus légers, jusqu'au sommeil. Alors que je suis déjà invitée à accueillir la fiction avec mon corps, j'entre en « résonance somesthésique » avec le texte et ses personnages, résonance qui fonde et permet la lecture empathique (Patoine, 2010, p. 159). Immersée dans les sons, les couleurs, les odeurs et les goûts de l'espace dramatique, et bercée par la didascale poète qui imprègne en moi ces sensations, je suis portée à entrer dans un régime de lecture plus fictionnel que scénique. Cet investissement dans la fable favorise l'expérience d'une lecture empathique « forte », où sont activées des sensations réelles (Patoine, 2010, p. 413). Cette plongée dépend aussi des capacités et du désir des destinataires de s'abandonner au monde fictionnel ainsi qu'aux voix et aux images qu'il fait surgir; d'un autre côté, le texte doit lui-même « créer ce désir puis guider le lecteur à travers un langage sensoriellement efficace » (Patoine, 2010, p. 413). Si cet effet est produit par la progression des fresques de guerre dans *Trois*, en m'amenant à ressentir, petit à petit, l'agitation des personnages, je constate que mon immersion et mon investissement dans l'univers fictionnel sont plus difficiles : les références constantes à la scène, ainsi que les

nombreux commentaires métatextuels, brisent trop souvent l'illusion référentielle en stimulant mon esprit critique. De ce fait, il m'est plus facile d'opérer une lecture « naïve » de *Tristesse animal noir* que de *Trois*. Là où la didascale poète de *Tristesse animal noir* favorise mon entrée, au cours de la lecture, dans un régime fictionnel plutôt que scénique, le didascale intra-extrascénique de *Trois* me convie à meubler la scène au lieu de me laisser emporter par la fable. Ma lecture empathique de *Trois* en ressort plus « faible » que celle de Hilling : elle participe à ma réception, sans l'influencer avec autant de force (Patoine, 2010, p. 22).

À la lecture du premier acte de *Tristesse animal noir*, au contraire, mon corps est tout entier traversé par les sensations, progressivement amené à se détendre au rythme de la rencontre d'êtres de papier « légers, très légers » (*TA*, 31). En tant que pivot de remémoration et de projection, le passage du premier au deuxième acte m'incite à envisager le texte qu'il me reste à découvrir en persévérant dans mon abandon fictionnel, jusqu'à partager les sensations des personnages. Or, ce pallier me prépare aussi à me sentir moi-même légère, très légère; la rencontre soudaine de corps souffrants me choque.

Si les sensations somesthésiques véhiculées par la pièce sont d'abord associées au bien-être et à l'aisance, elles deviennent rapidement synonymes d'une souffrance extrême. Dans la deuxième partie de la pièce, en effet, les êtres consumés, ensanglantés et déchiquetés portent les marques de l'incendie qui ravage la forêt : « La sueur se mêle à la sueur. Le mélange est noir et brûlant. Il sort par tes pores, coule de ton nez, inonde ta bouche, décompose ta langue. Elle rue, ta langue, contre le palais, entre tes dents. Doux est ton sang » (*TA*, 83). Extrêmement plastiques, pour reprendre encore les mots d'Inderwildi (2009, p. 14), ces images laissent peu de place à ma liberté interprétative, favorisant encore mon immersion somesthésique. Elles sont sensoriellement efficaces : la douleur des personnages m'imprègne facilement, du fait de mon état de résonance avec les corps sensibles que le texte m'a donnés à

lire (Patoine, 2010, p. 159). En outre, l'utilisation du « tu » impersonnel encourage mon investissement physique en m'impliquant plus directement dans ce qui est décrit (Patoine, 2010, p. 302); « j'imagine que la suie brûle mon propre corps » (Journal de bord, 17 mars 2020). À d'autres moments, je suffoque : « L'azote a occupé tes poumons, s'y est étalé, incrusté. Tes poumons l'attirent, se resserrent » (TA, 83). Dans la pièce, on retrouve plusieurs « instructions respiratoires » similaires, capables de « générer un stress, activant des simulations de respiration bloquée, des images somesthésiques d'étouffement » (Patoine, 2010, p. 271). Le texte lui-même, « tout entier rythmé par la terreur » (Inderwildi, 2009, p. 14), participe de cette angoissante et douloureuse impression d'asphyxie.

Si les personnages de *Tristesse animal noir* sont ravagés par une souffrance qui m'affecte, le texte porte lui aussi les traces de cette mise à mal et (re)produit la douleur. Pour reprendre les mots d'Élisabeth Angel-Perez au sujet de la pièce *Purifiés*, de Sarah Kane, « [l]es blessures infligées au corps de chair [...] se reportent sur le corps du texte, sa structure, sa syntaxe, son mot, sa lettre et c'est le corps de la langue qui est torturé » (2015). Alors que la fumée, la sueur et la suie rongent les voies respiratoires des personnages, les phrases émises par ces derniers deviennent tantôt très courtes, tantôt plus longues et ponctuées de nombreuses virgules :

- Tu ne sais pas si tu tiendras le coup, si l'entrée d'air sera suffisante. L'oxygène. Tu as peur.
- Peur de mourir.
- Tu ne veux pas mourir. Ta volonté est forte, très forte.
- Tu n'aurais pas imaginé, cette volonté, si forte, dans ces circonstances.
- Te cramponner comme ça à la vie.
- À moitié aveugle, couvert de suie et presque calciné.
- Tu tentes de respirer. Dans le bruit et la douleur.
- Sur tes lèvres, ton front, dans les plis de tes bras se forment des cloques. Une soupe bouillante sous ta peau.
- Et toi. Tu tentes de respirer (TA, 85).

Je remarquais déjà, à la lecture de *Un*, que l'abondance de marques de ponctuation dans la didascalie initiale trahissait l'anxiété de Mani en même temps qu'elle me la transmettait. Dans *Tristesse animal noir*, le rythme rapide et saccadé qui résulte de la

torture des phrases me rappelle plutôt la respiration douloureuse, haletante, des protagonistes qui tentent péniblement de s'accrocher à chaque bouffée d'air toxique pour survivre. De même, les titres des premières sections de la deuxième partie, accompagnés d'indications qui signalent la durée minimale de chaque segment, évoquent l'état de panique dans lequel sont subitement plongés les personnages et me suggèrent d'adopter un rythme de lecture précipité : « La lumière (Première minute) » (TA, 71); « Le cri (Deuxième minute) » (TA, 77); « Le corps (Deuxième à cinquième minute) » (TA, 81). Cette invitation est d'ailleurs renforcée à coups d'affirmations qui agissent à la manière des instructions respiratoires : « Ça va trop vite pour toi, beaucoup trop vite. Tu aimerais avoir un frein, un ralenti, quelques instants de répit dans ce tourbillon de couleurs » (TA, 75). Ces dernières me stressent : je développe un sentiment d'« urgence de lire » : « immergé[e] dans la scène, [je] doi[s] [m]e dépêcher de lire pour retrouver des états somesthésiques moins pénibles, mais le texte [me] fait traverser la scène pas à pas » (Patoine, 2010, p. 301). À l'image des personnages dont la respiration se fait plus rapide afin d'inhaler un air qui ne fait que les blesser davantage, mon rythme de lecture précipité m'empêche d'échapper à l'accumulation de manifestations textuelles qui évoquent la détresse : le répit est impossible. Par ailleurs, les répliques deviennent de plus en plus entrecoupées de points : « Ils s'en vont. Avec précaution. Lentement. Vers l'est » (TA, 101). Avec leur structure syntaxique hachée, ces paroles semblent émaner difficilement des corps qui s'essoufflent et contribuent à la cadence abrupte du deuxième acte. La douleur des personnages est ainsi verbalisée à travers une langue syncopée et à bout de souffle, qui surgit comme un « cri [...] lamentable, une plainte, tout au plus un gémissement » (TA, 83). Selon Patoine, l'investissement physique du lectorat dans la fiction peut être modulé par le rythme du texte : « Comme l'auditeur d'une pièce musicale qui ressent de manière somesthésique la tension ou la force d'une tonalité ou d'une mélodie, le lecteur empathique vit dans son corps l'accélération » (2010, p. 147). En articulant mentalement la cadence heurtée de *Tristesse animal noir*, je me « laisse posséder par le rythme » et j'accède, de ce fait, aux états somesthésiques douloureux que ce

dernier rappelle et véhicule (Patoine, 2010, p. 162). Un procédé de répétition-variation contamine également l'ensemble de la deuxième partie de la pièce de Hilling à mesure que les énonciateur·trices reprennent en les modifiant des mots qui ont déjà été prononcés : « Le hêtre est en feu. / Le feu grimpe autour du corps du hêtre. / Il faut partir d'ici. / Nous devons partir d'ici » (TA, 109). Sérielle, la répétition-variation devient une ritournelle au sens où l'entend Martinez (2005) et que Christophe Fiat entend d'ailleurs comme « processus d'écriture qui donne à la langue un rythme, une résonance qui excite les corps » (2002, p. 65); c'est aussi la répétition-variation qui, dans *Trois*, me fait entendre la musique au fil des didascalies qui la décrivent, ou encore ressentir l'animation des interprètes-personnages au rythme des fresques de guerre rejouées avec plus d'intensité. Dans *Tristesse animal noir*, elle alimente plutôt la cadence saccadée de la deuxième partie et rend laborieuse la progression des échanges, à l'image du frottement qui gêne la respiration des personnages. Elle évoque aussi les sensations de confusion et d'étourdissement de ces dernier·ères, incapables de trouver leurs propres mots ou de s'écouter : « [l]'abasourdissement et le sentiment de panique des personnages sont particulièrement sensibles dans le manque de cohérence interactive de cette deuxième partie, un manque qui frise parfois le non-sens énonciatif » (Inderwildi, 2009, p. 14). Comme dans *L'imposture* et dans *Trois*, la parole, répétitive, « prend une dimension chorale [...] [dont] l'effet produit est un paradoxal dessaisissement du dire » (Martinez, 2005, p. 48). L'énonciation, dépossédée, participe du trouble des personnages – et du mien.

3.3.2 Corps textuel souffrant

L'agonie « des derniers restes de corps » (*TA*, 155) est également suggérée lors des moments de silence, de plus en plus nombreux au cours de l'incendie ravageur :

- Mais là ça y est. Là tu as peur.
- Oui.
-
-
-
-
- Et avec la peur le corps se manifeste (*TA*, 79).

Alors que les chairs et les voix se déchirent, « le trauma troue le texte » (Angel-Perez, 2015). L'expérience traumatique, en tant qu'« impossibilité d'assimiler et d'intégrer une expérience donnée au moment où elle est vécue » (Parent, 2006, p. 142), se lit dans les blancs qui rongent progressivement les pages pour refléter la difficulté des personnages à exprimer la terreur et la douleur inconcevables qui les consomment. Les protagonistes font l'expérience de la perte de soi, d'ailleurs signalée par l'« anonymat des tirets », en même temps que leur parole, percée, « met en scène cette fantomisation, cette dé-faite, ce “je” envahi par le cadavre » (Angel-Perez, 2015). Des trous similaires prennent quant à eux la forme de tirets ou de lignes pointillées, qui, pour Angel-Perez, sont autant de lacérations inscrites à même le corps du texte (2015). Ces diverses « blessures » installent également une certaine irrégularité dans la mise en page, qui se fait encore plus éclatée avec l'alternance de paroles courtes et de blocs textuels beaucoup plus compacts, et celle de segments textuels alignés à gauche ou au centre de la page. Patoine constate d'ailleurs qu'une mise en page hétéroclite est souvent déconcertante pour le lectorat : elle peut le plonger dans un « chaos textuel », garant d'une perte de repères capable de générer en lui des sensations d'étouffement, d'enfermement ou encore de tumulte intérieur (2010, p. 407). Ma stéréolecture est complètement déboussolée par l'accumulation de

pivots de remémoration et de projection incohérents : une didascalie démarcative, par exemple, fait brèche sur la page; je m'attends à lire la suite du texte à l'aune du fragment textuel précédent, mais les segments s'enchaînent sans se ressembler.

Dans *Tristesse animal noir*, l'énonciation didascalique devient également déconcertante : alors qu'elle était hypertrophiée dans le premier acte, elle se fait presque absente dans le deuxième. Le passage entre ces deux sections me surprend, surtout quand je me rappelle que la première se conclue par une longue didascalie. Mis à part les indications démarcatives qui indiquent la durée des segments, et quelques didascalies nominatives plutôt vagues (« Elle », « Lui ») qui accompagnent les dernières répliques de l'acte, la plupart des dialogues sont annoncés par des tirets. Ceux-ci compliquent ma lecture : ils ne suffisent pas, à eux seuls, à fournir les pivots de remémoration et de projection nécessaires au bon déchiffrement du texte; ils ne suffisent *plus*, quand ces paliers étaient jusqu'alors abondants. Les tirets font en sorte que je ne sais pas toujours « qui parle ni avec qui, ni même si les gens se parlent » (Inderwildi, 2009 p. 14). Désorientée, je ressens la confusion et la panique qui émanent de ce « tourniquet de conteurs » (David, 2012, p. 85) aux paroles saccadées, répétitives et inassignables qui donnent au texte « la consistance de cette hébétude, cet effroi, qui saisit l'homme [*sic*] quand il apparaît démuné et vulnérable face aux éléments » (Inderwildi, 2009, p. 14). Là où l'omniprésence des didascalies dans *Trois, L'imposture* et le premier acte de *Tristesse animal noir* me faisait adopter certaines conduites de lecture, qu'elles soient tournées vers la scène, le cinéma ou la résonance somesthésique, leur quasi-disparition dans le deuxième acte de la pièce de Hilling me déstabilise, me plonge encore plus dans le « chaos textuel » (Patoine, 2010, p. 407) et l'étourdissement des personnages. Décidemment, *Tristesse animal noir* semble vouloir « infliger le traumatisme » à son lectorat (Angel-Perez, 2006, p. 160). Pour ma part, je suis indéniablement « *mis[e] à l'épreuve*, éprouvant jusque dans [m]on corps le reflet (infime) de l'expérience du témoin [de l'expérience traumatique] » (Parent, 2006, p. 289, l'autrice souligne).

3.3.3 « Percolation » des lectures

Après avoir lu la pièce de Hilling, je suis à fleur de peau, disponible à entrer en résonance somesthésique avec des lignes d'autres pièces qui ne devraient pas, *a priori*, éveiller autant mes sens, et la « percolation » des expériences de lecture entre à nouveau en jeu. Si je ressentais, lors de mes premières lectures de *Trois*, l'agitation corporelle des êtres de papier, d'autres segments de la trilogie n'avaient pas encore mis mes sens à l'épreuve :

Titre de la pièce lue : <i>Trois</i> Date : 10 octobre 2019				
Étape de la recherche/rédaction : Première formulation du projet de recherche [séminaire de méthodologie, avant d'avoir lu <i>Tristesse animal noir</i>]				
Numéro de page	Lecture « naïve »	Échos avec d'autres pièces	Lecture « savante »	Échos avec d'autres pièces
107	<i>Explosion</i> x 54 Je remarque que malgré l'accumulation des « <i>Explosions</i> », je suis portée à ne pas lire tous les mots et à tourner la page plus vite.	x	Peut-on parler de pantomime? Je pense qu'on peut envisager cette didascalie comme autonome : on dirait que l'auteur veut insister sur l'explosion auprès du lectorat; il aurait très bien pu écrire ce mot une seule fois.	x

Titre de la pièce lue : <i>Trois</i> Date : 15 octobre 2021				
Étape de la recherche/rédaction : Avant la rédaction de la section 3.1.				
Numéro de page	Lecture « naïve »	Échos avec d'autres pièces	Lecture « savante »	Échos avec d'autres pièces
107	J'entends les bombes, je ressens de la peine? Plus de l'anxiété...Je retiens mon souffle, mon cœur bat plus vite.	<i>Tristesse animal noir</i>	Il y a clairement un lien à faire avec Patoine : « chaos » textuel, étouffement, revoir p. 407.	<i>Tristesse animal noir</i>

Alors que j'étais initialement portée à lire rapidement cette longue didascalie qui suit de courtes répliques et qui répète le mot « *Explosion* » à cinquante-quatre reprises, je suis désormais désarçonnée par le chaos textuel qu'elle installe. Je ressens l'étouffement qu'elle véhicule, comme si chaque détonation résonnait dans mon corps. De manière similaire, si *L'imposture* m'avait préparée à créer un montage diagrammatique dans mon esprit à la lecture de la scène cacophonique de *Trois*, cet amalgame n'avait pas encore suffi à me faire éprouver toute la douleur qui émane des paroles entrecroisées. C'est la réception empathique du deuxième acte de *Tristesse animal noir*, qui met en jeu un dispositif choral semblable, qui m'a subséquemment amenée à vraiment ressentir les déchirements décrits par les interprètes-personnages de la trilogie. Ma lecture empathique de *Trois* est ainsi devenue plus forte que faible, pour reprendre la distinction opérée par Patoine (2010, p. 21-22).

En fin de compte, chaque pièce, chaque lecture, devient, pour moi, un pallier de remémoration et de projection qui m'incite à me rappeler une expérience précédente pour mieux appréhender la suivante. De ces réceptions croisées, il ressort que malgré leurs formes éclatées, certains textes contemporains peuvent offrir, par les dispositifs qu'ils ont tendance à investir – choralité, répétition-variation, voix rhapsodique, enchevêtrement spatio-temporel, appareil didascalique dense, etc. – une impression d'acclimatation. Pour Patoine, le familier est garant d'un espace de connivence où le récit se laisse plus facilement habiter par le lectorat, qui peut joindre sa propre voix à celles qui se déploient dans le texte (2010, p. 276). À la suite du neurologue français Stanislas Dehaene (2007), le sémioticien considère que « la lecture d'une forme scriptée déjà lue, demande moins d'activation neuronale. C'est l'effet d'amorçage, où les réseaux de neurones consacrés à la lecture anticipent plus rapidement un stimulus déjà connu » (Patoine, 2010, p. 275-276). Patoine observe ce phénomène en examinant les slogans et les répétitions intratextuelles à l'œuvre dans des textes narratifs. À mon sens, il en va de même avec les « répétitions » intertextuelles : cet

« amorçage » semble très bien pouvoir s'appliquer aux formes dramatiques qui se déploient dans plusieurs pièces actuelles. À la relecture de *Trois*, je peux « amorcer » la fable à l'aune de lectures précédentes, parce qu'un passage et sa forme m'en rappellent d'autres qui m'ont marquée et auxquelles je suis maintenant accoutumée. Les différences qui viennent se glisser dans les dispositifs sont, quant à elles, à même de générer d'autres manières de recevoir le texte; en témoignent ma confusion lorsque les didascalies de *Tristesse animal noir* se dissolvent et ma façon d'actualiser l'esthétique filmique dans mon esprit lorsque je rencontre l'énonciation didascalique singulière d'une pièce comme *L'imposture*. Je remarque également que depuis ma lecture de la pièce de Hilling, la lecture « naïve » est plus facile pour moi. Même si cette expérience était foncièrement bouleversante, elle m'a enthousiasmée : cet abandon à la fable, qui m'a fait ressentir les sensations et les émotions des personnages, a renouvelé mon « désir d'évasion » fictionnelle (Patoine, 2010, p. 350). Tandis que l'abondance de didascalies métatextuelles dans un texte dramatique avait d'abord tendance à activer mon esprit critique, j'ai maintenant envie de me laisser captiver par les images et les sentiments qu'elles font émerger. À cet effet, Patoine juge que les répétitions sont capables d'activer, auprès du lectorat, un rapport moins analytique à la fiction, c'est-à-dire un lien qui est « davantage fondé sur une habitude interprétative que sur une construction critique du sens » (2010, p. 276). Il y a fort à parier que devant la diversité des formes dramatiques contemporaines, qui se reflètent d'un texte à l'autre sans s'homogénéiser, cette habitude ne sera pas toujours confortable : des structures inédites ne cesseront pas de déstabiliser, et les conduites de lecture s'en verront toujours renouvelées – et excitantes.

CONCLUSION

*Merci d'avoir pris le temps de
nous lire.*

Mani Soleymanlou

Nous n'aurions jamais eu l'idée de rédiger ce mémoire si, lors de nos études universitaires, un certain discours académique ne nous avait pas informée que le théâtre était un genre qui ne pouvait être apprécié dans sa pleine mesure que lors de la représentation. Cette conception paraît quelque peu révélatrice du manque d'intérêt accordé à la lecture dramatique dans le champ des études théâtrales et littéraires. Si le texte dramatique est en attente de sa réalisation scénique, sa lecture ne peut pas être conçue en tant qu'objet d'étude pertinent, et encore moins en tant que pratique intéressante : « le texte de théâtre est un objet incomplet, tandis que le spectacle, lui, est complet; c'est donc par essence que la lecture du théâtre serait moins légitime que la représentation » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 131). Ce bagage théorique, vraisemblablement hérité du mouvement d'émancipation des études théâtrales (Pavis, 2016, p. 11) et subséquemment reconduit par les premières sémiologues du théâtre, paraît encore moduler, à bien des égards, les études théâtrales et la manière de les enseigner.

Pour notre part, nous avons longtemps cru que la lecture dramatique était inférieure au spectacle. Il n'est donc pas étonnant que la découverte de *Trois* ait été révélatrice : nous avons compris que la lecture d'une pièce de théâtre avait le potentiel de constituer un moment de rencontre privilégiée avec un·e auteur·trice, ses mots et ses

personnages, et de devenir, par le fait même, une source intarissable de cadeaux, de bonus (*T*, 151) – constat qui a par la suite été confirmé par les réceptions de plusieurs autres pièces, à commencer par *L'imposture* et *Tristesse animal noir*. À l'encontre d'une certaine disposition à déconsidérer cette activité interprétative, mais aussi, plus largement, la littérarité du texte dramatique, il s'agissait d'évaluer, à partir de la trilogie de Mani Soleymanlou, comment divers dispositifs textuels, notamment didascaliques, sont susceptibles de provoquer des effets de réception riches et variés auprès du lectorat.

Pour ce faire, nous nous sommes d'abord attachée à identifier et à définir certains types de didascalies à l'œuvre dans *Trois*, de sorte à mettre en valeur le caractère protéiforme de l'appareil didascalique contemporain. Tel qu'expliqué dans le premier chapitre, celui-ci peut notamment se décliner en didascalies réservées à la lecture ou encore en « voix didascaliques » (Bernanoce, 2007) capables de susciter, par exemple, la connivence du lectorat. De nombreuses didascalies orientent la saisie prospective et rétrospective de la trilogie à l'aune de la représentation : là où son sous-titre la présente comme un spectacle, le postlude didascalique permet de la réévaluer de la même manière. La classification de ces dispositifs, proposée à partir de typologies fondatrices et récentes, participe à la déconstruction de l'idée selon laquelle les didascalies ne sont que de simples indications dont l'objectif principal est de « *formuler les conditions d'exercice de la parole* » (Ubersfeld, 1977, p. 252, l'autrice souligne).

Là où l'on a longtemps jugé que cette fonction plaçait les didascalies à l'opposé des répliques, force est d'admettre, à la suite de plusieurs chercheur·euses, que des écritures dramatiques récentes mettent en place des structures et des dynamiques où ces deux couches textuelles se croisent par effets d'hybridation ou de friction. En témoigne *Trois*, où se multiplient des techniques de « didascalisation du dialogue » ou de « dialogisation de la didascalie » (Wolowski, 2007, p. 23) et où foisonnent des

échos intratextuels qui font régulièrement passer les mots de la fiction à la représentation (Lochert, 2009, p. 566). En intégrant diverses informations, notamment démarcatives (découpage), proscéniques (tournées vers la scène) et diégétiques (axées sur la fable), des indications externes ou internes aux dialogues, comme « MANI – Prochaine scène : Éclairage bleuté, le soir! » (*T*, 26), permettent de considérer l'appareil didascalique comme ce lieu scriptural et mouvant « où se développe un espace de totale liberté, où peut s'exprimer et s'épanouir le "Je" auctorial » (Gallèpe, 2007, p. 38). Dans *Trois*, ce « Je » se déploie en conjuguant ses voix d'auteur, d'acteur et de metteur en scène au sein d'une écriture de la genèse (Bouchet, 2014). Ce « Je » s'incarne plus souvent qu'autrement dans la figure d'un didascale intra-extrascénique, instance qui campe davantage son point de vue énonciatif à l'intérieur de la représentation qu'à l'extérieur en accumulant les (para)didascalies qui font référence au plateau (Martinez-Thomas, 2007, p. 45). De cette analyse initiale, il ressort que la plupart des dispositifs didascaliques de la trilogie semblent inviter le lectorat à tourner son regard vers le spectacle. Le trouble à l'œuvre entre le lire, le dire et le faire théâtraux, notamment perceptible dans les porosités intratextuelles, de même que les incitations métathéâtrales à entrer dans les fabriques de l'écriture et du spectacle, favorisent l'entrée dans ce régime de lecture.

Le deuxième chapitre cherchait d'abord, justement, à évaluer comment plusieurs dispositifs textuels dépliés dans le premier programment une conduite interprétative axée sur la représentation. L'objectif n'était pas de reconduire l'idée reçue que la lecture d'un texte dramatique est inférieure à la réception de son effectuation spectaculaire, mais bien de montrer qu'elle peut éveiller avec force l'image de la scène, de sorte que ces deux saisies de l'œuvre théâtrale sont davantage à placer dans un rapport de complémentarité que de dualité hiérarchisée. En outre, il ne s'agissait pas de dégager des spécificités de la lecture dramatique par rapport à la réception de textes narratifs, mais plutôt de croiser les théories qui s'intéressent à ces deux

activités afin d'enrichir les réflexions dépliées à la lumière de leurs avancées respectives.

Force est de constater que la plupart des didascalies de la trilogie, en convoquant vivement et régulièrement le plateau, avantagent l'imagination d'une représentation scénique de la fable au détriment de la mentalisation de celle-ci. Cela dit, les lecteur·trices pratiquent ces régimes de lecture en alternance (de Guardia et Parmentier, 2009). Des indications qui font référence à la diégèse peuvent donc les amener à s'immerger dans la fiction. Comme elles se font plus rares dans la trilogie, la « stéréolecture » (Rollinat-Levasseur, 2007) paraît en mesure de constamment (ré)activer un déchiffrement effectué au prisme de la scène; les (para)didascalies qui se rapportent à celle-ci, beaucoup plus nombreuses, agissent comme des pivots qui permettent au lectorat de se remémorer et de prévoir un texte forgé par l'univers spectaculaire (même des segments qui se rapportent davantage à la diégèse).

Ce phénomène est loin d'être acquis, et le lecteur ou la lectrice réel·le peut très bien privilégier d'autres conduites en fonction de ses expériences, de ses compétences, de ses affects et de sa liberté interprétative. Là où tout peut sembler programmé, le lectorat de chair et d'os est essentiellement autorisé à opérer comme il l'entend la machine « un peu plus paresseuse que les autres » qu'est le texte dramatique (Bernanoce, 2007, p. 47). Il peut meubler la scène de son esprit à loisir en fonction de ses expériences et de ses connaissances, développer diverses techniques mentales qui lui permettent de s'émouvoir (Biet et Triau, 2006, p. 582) ou de renégocier ses valeurs (Knowles, 2010, p. 4-5) et, surtout, trouver du plaisir dans ces opérations.

Ce sont certaines de ces expériences réelles, variées, qui ont ensuite été retracées pour mettre en évidence les possibilités interprétatives, émotives et sensorielles que recèlent les multiples reliefs de la lecture dramatique. À partir d'expériences subjectives, consignées et analysées avec une démarche autoethnographique, le

troisième chapitre érige un dialogue entre des lectures intimes et croisées des pièces *Trois*, *L'imposture* et *Tristesse animal noir* en convoquant les théories de la cinéfiction et de la lecture empathique – théories qui, d'ailleurs, n'ont pas encore été appliquées à la réception du texte dramatique – dans le but de jeter un regard nouveau sur les manières de recevoir des pièces de théâtre contemporaines et, peut-être, de mettre en lumière des conduites susceptibles de trouver des échos pour d'autres destinataires.

Ces lectures mobilisent des expériences où le corps est sollicité, percevant, simultanément, différentes images ou sensations; la lecture dramatique paraît, de ce fait, moins « séquentielle, linéaire » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 135) que prévu. Plus largement, ces conduites interprétatives ont tendance à s'entretenir. D'un texte à l'autre, elles sont forgées, reproduites et ajustées au rythme de la (re)connaissance et de la découverte de formes qui se ressemblent et se recourent sans être identiques; chaque lecture rend exponentiel le nombre de cadeaux, de bonus à (re)trouver.

Au cours de nos recherches et de la rédaction de ce mémoire, divers questionnements ont émergé alors que nous constatons les limites de nos réceptions – que ce soit celles de *Trois*, des pièces de sous-corpus ou d'autres œuvres rencontrées dans un cadre académique ou personnel. Si la trilogie de Soleymanlou relève du théâtre interculturel, cette pratique offrant un lieu de réciprocité entre les artistes et les destinataires, où les valeurs culturelles et les identités peuvent se renégocier, comment des personnes non-migrantes peuvent-elles vraiment recevoir ou approcher, de manière intime ou en vue d'un travail d'analyse, un texte qui met en jeu des paroles et des problématiques qu'elles ne sauront jamais tout à fait saisir, en raison d'une posture indiscutablement porteuse d'angles morts? Il paraît difficile, de même, de revoir ses valeurs au contact de ce monologue final de *Trois*, énoncé par un interprète-personnage autochtone, en tant que personne allochtone, issue d'une lignée

dont on ne peut plus taire les violences coloniales. Pouvons-nous réfléchir les dramaturgies autochtones sans occulter la voix et l'expérience des êtres de chair et de papier et, par le fait même, reconduire cette violence?

Si l'empathie (plus émotionnelle que physique, cette fois) paraît essentielle dans le déploiement d'une posture respectueuse, elle ne semble pas, à elle seule, pouvoir nourrir une réception véritablement attentive aux problématiques mises de l'avant dans certaines écritures contemporaines. Dans le deuxième chapitre de ce mémoire, une piste de réflexion est furtivement proposée : le lecteur ou la lectrice réelle, ce corps vivant qui amène lors de sa réception son histoire, sa mémoire, son expérience du monde et sa bibliothèque (Montalbetti, 2004, p. 2), peut se faire « voyageur·euse ». Cette idée est empruntée à Serge Saada, qui envisage le « spectateur-voyageur » en tant que personne « qui se renforce au contact des œuvres et des autres, qui oriente graduellement ses choix, peut jouir d'une œuvre qui confirme ses références ou d'une œuvre qui en révèle de nouvelles » (2011, p. 150). Le lectorat-voyageur serait ainsi façonné de destinataires à même de pratiquer, pourrait-on dire, une forme de lecture actualisante, cette activité interprétative qui rend possible – et même valorisée – la réception d'une œuvre du passé en regard de sa situation présente (Citton, 2007). Si une personne est toujours autorisée à « *chercher dans un texte ce qu'un auteur ne voulait pas (forcément) dire, mais qui peut néanmoins s'avérer éclairant pour [s]a situation* » (Citton, 2007, p. 26, l'auteur souligne), il semble possible d'émettre l'hypothèse que la lecture actualisante est à même de dépasser la dimension anachronique que lui réserve Citton et d'admettre, par exemple, qu'une personne allochtone puisse saisir une œuvre autochtone en fonction de sa propre réalité.

Il importe cependant de se demander si toute lecture devient légitime et si les destinataires réels peuvent interpréter un texte de n'importe quelle façon. Les textes autorisent diverses lectures, mais des « critères de validation » régissent les

possibles interprétatifs (Jouve, 2012). À ces considérations théoriques s'ajoutent certainement les enjeux éthiques relevés plus haut, et une importante réflexion sur la posture de lecture est de mise pour celui ou celle qui n'a pas connu l'expérience migrante ou autochtone, par exemple. Et si le théâtre est à même d'aménager un lieu de partage et de redéfinition des valeurs, il importe de se rappeler que toutes les trajectoires ne sont pas traversées par les mêmes enjeux – et privilèges.

Il resterait, maintenant, à évaluer comment les dispositifs textuels des dramaturgies contemporaines sont susceptibles de mobiliser diverses postures de lecture et de quelles façons, inversement, celles-ci peuvent inviter à évaluer les articulations des écritures actuelles à l'aune d'une expérience sensible, empathique et respectueuse de l'Autre. Il s'agirait ainsi d'élaborer une réflexion sur la dramaturgie contemporaine en même temps que sur l'acte de lecture – et les postures singulières – qui en permettent la saisie. En examinant les manières dont ces postures sont susceptibles d'entretenir, avec l'Autre de papier, une délicate relation en constante redéfinition où se jouent simultanément repli sur soi et décentrement, retenue et élan, conciliation et divergence, co-construction du sens et écoute attentive, il serait peut-être possible de « tendre l'oreille et risquer d'être habitée par l'autre, d'ouvrir sa maison intellectuelle et de laisser entrer l'autre [...], accueillir et être accueillie, donner et prendre » (Constant, 2021, p. 72).

ANNEXE A

TYPOLOGIE DES DISPOSITIFS TEXTUELS

Nom	Définition	Exemple
Prélude didascalique	« [F]ormule plus ou moins complexe et composite qui se trouve en tête de la pièce » et qui regroupe ses didascalies initiales (Golopentia, 1994, p. 63).	Titre, sous-titre, liste des personnages, etc.
Postlude didascalique	Le postlude didascalique regroupe les didascalies finales (Golopentia, 1994, p. 44).	« <i>Noir. Merci d'avoir pris le temps de nous lire</i> » (T, 166).
Macrodidascalie	Didascalie qui affecte la pièce en son entier (Golopentia, 1994, p. 44).	« <i>La pièce est partagée entre plusieurs temporalités qui s'entremêlent</i> » (I, 11).
Macrodidascalie de dimension scénique	Didascalie qui comprend « des informations portant sur la première mise en spectacle du texte » (Golopentia, 1994, p. 63)	« <i>DEUX</i> , une production Orange Noyée, a été créée au Théâtre La Chapelle à Montréal le 24 septembre 2013 » (T, 5).
Mésodidascalie	Didascalies intermédiaires qui forment des paragraphes indépendants des répliques et qui « contrôlent des sous-espaces (ou alvéoles dramatiques) qu'elles ont contribué à ouvrir/fermer (donc, à définir, instaurer ou à abolir) » (Golopentia, 1994, p. 50).	« <i>Le régisseur met notre fameuse musique pour les envolées lyriques dans UN et l'interrompt lorsque j'interromps Manu</i> » (T, 100).
Microdidascalies	Didascalies qui « introduisent des modulations de détail dans la structure de la pièce » (Golopentia, 1994, p. 50), « ne forment jamais un paragraphe indépendant et représentent des didascalies subordonnées à la réplique ou à la didascalie qui les englobe » (1994, p. 102).	« MANI, <i>marmonne</i> . – Non » (T, 66, nous soulignons).
Didascalies démarcatives	Indications qui sont d'ordinaire extérieures aux dialogues et qui délimitent les différentes sections qui façonnent le texte dramatique (Golopentia, 1994, p. 42).	Didascalies du type « Acte I », « Scène 1 », etc.
Didascalies nominatives	Didascalies qui fournissent « l'identité de l'énonciateur avec ou sans renseignements complémentaires » (Issacharoff, 1985, p. 34).	Didascalies du type « Mani – ... », « Manu – ... », etc.
Didascalies autonomes	Didascalies qui sont soit « explicitement destinées à la lecture, étant en fait de fausses indications scéniques non conçues pour	« <i>J'espère que vous profitez de votre lecture!</i> » (T, 16)

	orienter la mise en scène ni pour éclaircir les nuances du dialogue, soit [des didascalies qui] entretiennent avec le dialogue un rapport contradictoire » (Issacharoff, 1985, p. 31, l'auteur souligne).	
Didascalies techniques	« Indications scéniques "illisibles" en raison de leur technicité lexicale, qui s'adressent donc exclusivement au régisseur et au metteur en scène » (Issacharoff, 1985, p. 33-34).	Une didascalie de type « <i>Noir</i> », qui fait référence aux aspects techniques de la représentation, serait illisible pour celui ou celle qui ne sait pas qu'elle s'applique aux jeux d'éclairage.
Didascalies normales	« Ce sont les indications scéniques que l'on relève dans n'importe quelle pièce de théâtre et qui ne définissent en rien leur lecteur virtuel, celui-ci étant n'importe qui » (Issacharoff, 1985, p. 34).	« <i>Manu se lève</i> » (p. 89).
Didascalie irréprésentable	Didascalie « impossible à traduire en langage scénique », qui regroupe plusieurs catégories, notamment les énoncés didascaliques humoristiques, exclamatifs, interrogatifs, ceux qui comportent des notations sur l'intériorité des personnages, des résumés de dialogues ou encore des réflexions générales (Wolowski, 2007, p. 27-28).	« <i>Sous les cris, Justine est devenue une grande ado de quinze ans</i> » (I, 63).
Pantomimes	Descriptions didascaliques d'actions à travers lesquelles se profilent des « "répliques" transcrites narrativement au moyen de verbes désignant certaines catégories d'actes de parole » (Wolowski, 2007, p. 26).	« <i>Les acteurs qui regardent la scène se mettent à chuchoter tout doucement. Ils peuvent chuchoter ce qu'ils veulent, c'est pas important. On est dans un aéroport après tout, les gens disent bien ce qu'ils veulent. [...]</i> » (T, 125)
Didascalies objectives	Didascalies qui « décrivent (narrent) des mouvements, gestes, actions ou qui spécifient le sujet parlant, le lieu, le moment, etc. » (Golopentia, 1994, p. 37)	« <i>Ici, je fais une suite de mimes de combat</i> » (T, 23).
Didascalies subjectives	Les didascalies subjectives sont non-descriptives et permettent à l'auteur-trice d'intervenir de manière plus personnelle (Golopentia, 1994, p. 37).	« <i>Oooh. J'ai même des frissons en écrivant cette didascalie...</i> » (T, 76)
Didascalie rétroactive	Didascalie qui présente des informations à rebours et qui, de ce fait, « acquiert toute son efficacité dans son écriture pour le lecteur » en provoquant potentiellement un effet de surprise, puisque « logiquement le lecteur s'attend à ce que les informations lui parviennent dans un ordre rituel » (Gallèpe, 1997, p. 179-180).	« <i>En passant, on a chanté la dernière réplique</i> » (T, 82).
Voix didascalique	La voix didascalique permet de définir le texte didascalique en tant qu'espace poétique	Voir les exemples ci-dessous.

	et fictionnel; elle signale l'émergence de trois figures en action dans la lecture dramatique : celle de l'auteur·trice de théâtre en tant qu'instance énonciative, celle du lectorat et de ses expériences, mais aussi celle de la scène en tant qu'ensemble de conceptions esthétiques de mise en scène portées à même l'écriture dramatique (Bernanoce, 2009, p. 34-35).	
Voix didascalique du conte	Voix qui se rapproche « des formes du conte, avec adresse au lecteur, complicité de l'humour et formules refrain (dans l'un ou l'autre texte, didascalique ou dialogué, parfois avec rimes entre les deux). Dans ce cas, la voix didascalique s'inscrit dans des formes liées à l'oralité » (Bernanoce, 2007, p. 56).	« Ça se passe encore bien? Vous êtes prêt pour la suite? Parce que oui, il reste une pièce, mais vous ne regretterez pas votre choix de poursuivre la lecture, j'en suis certain. Vous allez voir, mes amis sont vraiment chouettes. Alors, on reprend? C'est bon? Go! » (T, 111)
Voix didascalique performative	Voix qui fait en sorte que l'« écriture didascalique [semble] déjà elle-même action, autant que le texte dialogué, parce qu'elle fait ce qu'elle dit de/dans la scène figurée. La scène est alors déjà présente dans l'écriture elle-même, et pas seulement figurée » (Bernanoce, 2007, p. 59).	Elle peut se profiler, notamment, dans les pantomimes.
Ritualisation didascalique	Engagée par la voix didascalique du conte, la ritualisation didascalique comprend « des procédés de répétition dans le texte dialogué et/ou dans le texte didascalique [et] qui permet à l'écriture dramatique de bercer en quelque sorte son lecteur, de l'envelopper dans un univers rassurant et cadrant du fait de son autonomie propre » (Bernanoce, 2007, p. 56).	« Le régisseur éteint la lumière puis la rallume. [...] Le régisseur l'éteint encore puis la rallume. [...] Le régisseur éteint encore la lumière et la rallume. [...] Je fais un clin d'œil au régisseur. Il éteint la lumière puis...la rallume » (T, 12-13).
Didascalies extradiégétiques	Indications qui « se rapportent non au monde fictionnel construit à partir de la représentation scénique, mais directement à cette représentation scénique », notamment celles qui « ont une incidence "technique" » (Gallèpe, 2007, p. 25).	« Durant le passage qui suit, et à quelques autres moments de la pièce, je vous indiquerai que le fidèle régisseur fait jouer "Metamorphosis 2" de Philip Glass » (T, 19).
Didascalies intradiégétiques	Indications qui « se rapportent [...] au monde fictionnel » (Gallèpe, 2007, p. 25).	« On entend une bombe exploser » (T, 107)
Didascalies internes	Didascalies qui correspondent à des parts de dialogue qui commandent, « conditionne[nt] les signes visuels-auditifs » (Ubersfeld, 1977, p. 256).	Voir « Paradidascalie », ci-bas.
Didascalie implicite	Notion qui permet d'envisager les didascalies dissimulées dans les dialogues en évacuant l'aspect injonctif des didascalies internes et en insistant davantage « sur le potentiel	Voir « Paradidascalie », ci-bas.

	suggestif, la lisibilité et la fugacité des mots et procédés qui, dans l'écriture, peuvent orienter la représentation scénique » (Tadier, 2009, p. 43).	
Paradidascalie	Indication « qui appartient en droit à la didascalie et qui ne fait pas partie pour autant de la zone textuelle qui lui est normalement réservée » (Wolowski, 2009, p. 133).	« Pars la musique!! » (T, 100)
Paradidascalies diégétiques	Paradidascalies qui « contribue[nt] à la construction de l'univers fictionnel sans faire allusion à l'aspect technique de la représentation » (Wolowski, 2009, p. 137). En somme, ces indications incitent à « “imaginer” certaines parties non représentées du monde fictionnel » (Wolowski, 2009, p. 136).	« L'histoire débute un dimanche du siècle dernier. / Un dimanche du mois de janvier, à Téhéran, en Iran » (T, 13).
Paradidascalies proscéniques	Paradidascalies qui se « réfèrent à l'espace concret d'un plateau virtuel » (Wolowski, 2009, p. 139) et qui assument diverses fonctions : « décrire le dispositif scénique, définir le fonctionnement sémantique des praticables et des accessoires, annoncer les entrées et les sorties des personnages, commander des changements à vue, etc. » (Wolowski, 2009, p. 135-136)	« Entre en scène une fille, juive, semi-jolie. Elle vient vers moi » (T, 15).
Métatexte	Commentaire didascalique qui « vient souvent contredire, amender ou seulement préciser l'énonciation scénique, il est plus juste et plus précis qu'elle : tout se passe donc comme si celle-ci n'était nullement auto-suffisante, et nécessitait une aide intratextuelle » (Fix, 2007, p. 153-154).	« <i>En passant, on a chanté la dernière réplique</i> » (T, 82).
Didascale	Le didascale est une « entité chargée de donner des instructions pour la mise en scène » (Martinez-Thomas, 2007, p. 36).	Voir les exemples ci-dessous.
Didascale intrascénique	Didascale qui « adopte le point de vue de la scène et se place à l'intérieur du spectacle, comme s'il faisait partie intégrante de l'équipe des comédiens et des praticiens » (Martinez-Thomas, 2007, p. 41). Il « prévoit souvent la régie du spectacle, insiste sur les effets de lumière, les changements de décor, les problèmes techniques posés par la représentation » (Martinez-Thomas, 2007, p. 41).	« <i>C'est ici qu'elle reprend, la musique</i> » (T, 22).
Didascale extrascénique	Le didascale extrascénique correspond à « l'énonciateur didascalique [qui] adopte une position virtuelle “hors scène”, depuis la salle. Le texte didascalique fixe donc les signes scéniques perceptibles par le	« <i>Le silence après cette chanson est très impressionnant</i> » (T, 114)

	spectateur dans son espace, par tous ses sens (son regard, son ouïe, son odorat, etc.) » (Martinez-Thomas, 2007, p. 38)	
Didascale mixte (Didascale intra-extrascénique, didascale extra-intrascénique)	Le didascalique mixte engage une « énonciation didascalique [qui] oscille souvent entre un regard extérieur et intérieur à la scène » (Martinez-Thomas, 2007, p. 43). L'énonciation mixte peut avoir un profil dominant, en fonction du point de vue privilégié (Martinez-Thomas, 2007, p. 45).	« <i>Le régisseur éteint la lumière puis la rallume. / Manu apparaît, comme par magie, à mes côtés</i> » (T, 53).
Didascale poète	Il s'agit d'une figure qui « ne cherche pas à donner des éléments concrets de construction de l'espace scénique, mais privilégie les sons, les métaphores, les images, tout ce qui n'est pas transcodable directement » (Martinez-Thomas, 1994, p. 224).	« <i>Une forêt, une forêt mixte, pins, frênes, tilleuls, hêtres, des chênes aussi, parfois un saule. C'est le soir</i> » (TA, 27).
Didascale négociateur	Figure qui semble prête à négocier des éléments du spectacle à venir, mais qui, en réalité, les impose (Martinez-Thomas, 1994, p. 202).	« <i>[C]ertains soirs je tousse, d'autres je prétends être endormi ou bien je baille. Bref, je me laisse la liberté de choisir une action différente. Si vous désirez reprendre la pièce, je vous invite à faire pareil, mais bon, vous êtes bien sûr libre de faire ce que vous voulez</i> » (T, 12).
Narrateur-rhapsode	« [I]nstance qui, dans la forme dramatique moderne et contemporaine, s'insinue dans le concert des personnages et règle toutes ces opérations d'assemblage, de montage d'éléments disparates » (Sarrazac, 2012, p. 311). Entité qui (dé)coud, dé(fait) une trame textuelle selon divers procédés de montage et de croisement, qui « assemble ce qu'il a préalablement déchiré et [...] dépièce aussitôt ce qu'il vient de lier » (Sarrazac, 1999, p. 25).	Voix qui ordonnance le « <i>trop-plein d'histoires, d'anecdotes, de langues</i> » (T, 151) à la fin de la trilogie.

ANNEXE B

CONCEPTIONS DE LA LECTURE DRAMATIQUE

Nom	Définition
Lecture littéraire du texte de théâtre (Golopentia)	Activité qui « équivaut à un jeu interprétatif, à un expériment mental que le lecteur “passif” effectue en solitaire, face au seul texte » (Golopentia, 1994, p. 22).
Lecture opératoire du texte de théâtre (Golopentia)	« [T]ravail interprétatif, fourni par une <i>collectivité</i> lectrice “active” composée du metteur en scène et de la troupe, afin de transformer le texte dramatique en spectacle » (Golopentia, 1994, p. 23, l’autrice souligne).
Lecture scénique (de Guardia et Parmentier)	Régime qui sous-tend l’alternance de deux processus dans l’esprit du lectorat, soit une représentation mentale directe de la fiction (« lecture fictionnelle ») et une représentation scénique imaginaire de cette même fiction (« lecture scénique ») : « Tantôt je me représente Alceste, tantôt je me représente l’acteur sur scène (jouant Alceste) » (de Guardia et Parmentier, 2009, p. 139).
Lecture scénique (Bionda)	Réception qui correspond à un « lire la scène [et qui] s’apparente à une mise en tension, entre le fait de lire <i>une scène</i> et de lire (un) <i>sur scène</i> » (Bionda, 2019, p. 215, l’auteur souligne).
Lecture théâtrale (Lochert)	Réception « qui procède à une véritable représentation imaginaire de la pièce sur la scène de l’esprit et se rapproche à la fois du travail de création du <i>poeta scenico</i> et de la lecture opératoire effectuée par les acteurs » (Lochert, 2009, p. 289).
Lecture stéréoscopique (ou stéréolecture) (Rollinat-Levasseur)	Lecture marquée par l’association, la confrontation et l’ajustement des didascalies et des dialogues (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 92). Elle se déploie au rythme des paliers de remémoration, qui correspondent à toutes les « unités textuelles que fait apparaître la mise en page (fin de réplique, fin d’un rythme d’échange, intervention d’un jeu de scène, fin d’acte ou de scène...) » (Rollinat-Levasseur, 2007, p. 89)

Lecture indicielle (Biet et Triau)	« Dans l'imagination du lecteur [de théâtre], deux espaces se mettent en place : l'espace du lieu, le théâtre ou le type de plateau investi, le lieu scénique (qui peut être pluriel, selon le(s) choix du lecteur), et l'espace théâtral "fictif", l'espace dramatique déterminé par le texte. En outre, [...] en se représentant la fiction et le jeu scénique, le lecteur sera convié à observer, sur lui-même, l'impact de son imagination au point que l'on peut alors parler d'une sorte de dédoublement : je m'imagine un espace dramatique sur un lieu qui doit, par la technique que je développe, m'entraîner dans l'espace où je vivrai mon illusion et dans lequel je ferai en sorte de m'émouvoir... » (Biet et Triau, 2006, p. 576-582)
Lecture tabulaire (Corvin)	Processus qui « exige que la totalité du texte [dramatique], dans tous ses réseaux thématiques, soit enregistrée globalement par la mémoire du lecteur avant qu'il puisse émettre un jugement sur le sens de l'œuvre » (Corvin, 2015, p. 161).

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DISTRIBUÉ AUX INTERPRÈTES DE *TROIS*³³

1. Quel est votre prénom ou votre surnom?
2. Comment définissez-vous « l'identité »? Ce mot a-t-il un sens pour vous?
3. Dites-vous que vous avez une certaine identité? Et alors, vous êtes quoi? Québécois? Moitié Chinoise-moitié Sénégalaise? Souverainiste? Musulmane? Pragmatiste de droite? etc...
4. Qu'avez-vous à dire sur votre lieu de naissance en une phrase, une image ou tout un essai?
5. Quel cliché sur votre lieu de naissance vous fait-il rire? Quel cliché sur votre lieu de naissance détestez-vous?
6. Quel est votre souhait le plus cher pour la société québécoise? Quel avenir collectif vous souhaitez-vous?
7. Quelle est la question qui manque ici? Celle à laquelle vous auriez vraiment aimé répondre? Celle que l'on ne pose pas assez souvent?

³³ Ce questionnaire est reproduit dans un article de Philippe Couture (2014).

BIBLIOGRAPHIE

Corpus primaire

Soleymanlou, Mani (2014), *Trois*, Longueuil, L'instant même, « L'instant scène », 172 p.

Corpus secondaire

Chenelière (de la), Evelyne (2009), *L'imposture*, Montréal, Leméac, coll. « Théâtre », 101 p.

Hilling, Anja (2009), *Schwarzes Tier Traurigkeit = Tristesse animal noir*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. « Nouvelles scènes », 227 p.

Autres œuvres citées

Molière (2005 [1665]), « *L'amour médecin* suivi de *Le Sicilien ou l'amour peintre* : deux comédies-ballets », *L'avant-scène théâtre*, n° 1182.

Études et articles de presse sur le corpus primaire

Bellemare, Ariane (2017), « La réception interculturelle de *Trois* de Mani Soleymanlou : étude de public », mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Département de lettres, 154 f.

Bertin, Raymond (2018), « Le théâtre en livres, pour quoi faire? », *Jeu*, n° 166, p. 36-40.

Bouchet, Pauline (2014), « La fabrique des voix : l'auteur et le personnage dans les écritures théâtrales québécoises des années 2000 », Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal et Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Département d'études théâtrales et École Doctorale 267 Arts et Médias, 548 f.

- Cadieux, Alexandre (2014), « En terrain miné », *Le Devoir*, en ligne, <<https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/410521/theatre-en-terrain-mine>>, consulté le 28 mars 2021.
- Couture, Philippe (2014), « Le questionnaire identitaire de Mani Soleymanlou », *Voir*, en ligne, <<https://voir.ca/philippe-couture/2014/10/02/le-questionnaire-identitaire-de-mani-soleymanlou/>>, consulté le 28 mars 2021.
- David, Gilbert (2012). « Énergumènes et autres déboussolés », *Spirale*, n° 240, p. 84-86.
- Harding, Michael-Olivier, « Avec “Trois”, Mani Soleymanlou boucle la boucle sur une réflexion identitaire à la portée universelle », *Nightlife*, en ligne, <<https://nightlife.ca/2014/06/03/avec-trois-mani-soleymanlou-boucle-la-boucle-sur-une-reflexion-identitaire-la-portee/>>, consulté le 28 mars 2021.
- Lefebvre, Paul, « Moi, lui... et nous : Mani Soleymanlou en quinze fragments et une annexe », *Cahiers du théâtre français*, n° 5, p. 32-39.
- Soleymanlou, Mani (s.d.), « La Cie », *Orange Noyée*, en ligne, <<https://www.orangenoyee.com/la-cie/>>, consulté le 15 octobre 2020.
- Robert, Lucie (2015), « Aux marges de la fiction », *Voix et images*, vol. 41, n° 1, p. 171-176.

Études sur le corpus secondaire

- Inderwildi, Hinda (2009), « Un théâtre à feu et à sang », préface à Anja Hilling, *Schwarzes Tier Traurigkeit = Tristesse animal noir*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, coll. « Nouvelles scènes », p. 9-19.
- Jacques, Hélène (2013), « Portrait de l’auteur en vedette de la télévision dans *L’imposture* d’Evelyne de la Chenelière », *Voix et images*, vol. 39, n° 1, p. 73-85.
- Murray-Tanguay, Jeanne (2020), « Quand *L’imposture* fait son cinéma : lecture cinéfictionnelle d’une pièce d’Evelyne de la Chenelière », *Percées*, n° 4, en ligne, <<https://percees.uqam.ca/fr/article/quand-limposture-fait-son-cinema-lecture-cinefictionnelle-dune-piece-develyne-de-la>>.

Énonciation didascalique

- Bazile, Sandrine (2007), « “Comme cela que ça se passe”, Jean-Luc Lagarce ou la didascalie comme principe d’écriture intime », dans Florence Fix et Frédérique

- Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle. Regarder l'impossible*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 101-111.
- Bernanoce, Marie (2009), « Des indications scéniques à la “voix didascalie”. Contours énonciatifs de la figure de l’auteur de théâtre contemporain », *Coulisses*, n° 39, p. 31-42.
- (2007), « Pour une typologie de la “voix didascalique”. Redonner figure à l’auteur de théâtre contemporain », dans Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle. Regarder l'impossible*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 47-60.
- Calas, Frédéric *et al.* (dir.) (2007), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », 542 p.
- Elouri, Romdhane (2007), « De la subversion didascalique », dans Frédéric Calas *et al.* (dir.), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », p. 69-79.
- Fix, Florence et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.) (2007), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle. Regarder l'impossible*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », 300 p.
- Fix, Florence (2007), « L’écriture didascalique chez Eugene O’Neill. *You will see what I mean when you read the book* », dans Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle. Regarder l'impossible*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 143-155.
- Gallèpe, Thierry (2007), « Le statut des didascalies, le jeu de l’entre-deux », dans Frédéric Calas *et al.* (dir.), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », p. 23-38.
- (1997), *Didascalies. Les mots de la mise en scène*, Paris, L’Harmattan, coll. « Sémantiques », 479 p.
- Golopentia, Sanda (1994), « Première partie. Économie des didascalies », dans Sanda Golopentia et Monique Martinez-Thomas, *Voir les didascalies*, Paris, Ophrys, p. 17-134.
- Issacharoff, Michael (1985), *Le spectacle du discours*, Paris, Corti, 175 p.

- Lochert, Véronique (2009), *L'écriture du spectacle. Les didascalies dans le théâtre européen du XVI^e et XVII^e siècles*, Genève, Droz, coll. « Travaux du Grand Siècle », 712 p.
- Martinez-Thomas, Monique (2007), « Typologie fonctionnelle du didascale », dans Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle. Regarder l'impossible*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 35-46.
- (1994), « Deuxième Partie. Le didascale dans l'histoire du théâtre espagnol », dans Sanda Golopentia et Monique Martinez-Thomas, *Voir les didascalies*, Paris, Ophrys, p. 135-231.
- Meurée, Christophe (2007), « La didascalie-écran : Bernard-Marie Koltès », dans Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du XX^e siècle : regarder l'impossible*, Dijon, Éditions Universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 209-222.
- Plassard, Didier (2007), « Le devenir-poème des didascalies », dans Frédéric Calas *et al.* (dir.), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », p. 53-67.
- Ryngaert, Jean-Pierre (2007), « Infiltrations ou fragilisation de l'étanchéité entre le texte didascalique et le texte "à dire" », dans Frédéric Calas *et al.* (dir.), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », p. 39-52.
- Tadier, Elsa (2009), « Les "didascalies implicites" : l'exemple de Molière », *Coulisses*, n° 39, p. 43-59.
- Thomasseau, Jean-Marie (1984), « Les différents états du texte théâtral », *Pratiques*, n° 41, p. 99-121.
- Ubersfeld, Anne (2003 [1991]), « Didascalies », dans Michel Corvin (dir.), *Dictionnaire encyclopédique du théâtre*, vol. 1, Paris, Larousse, p. 507.
- Vodoz, Isabelle (1986), « Le texte de théâtre : inachèvements et didascalies », *Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes (DRLAV)*, n° 34-35, p. 95-254.
- Wolowski, Witold (2009), « La facette de la paradidascalie. Sur la "didascalie" intégrée au dialogue », *Coulisses*, n° 39, p. 131-144.
- (2007), « Sur quelques formes de l'écriture didascalique », dans Florence Fix et Frédérique Toudoire-Surlapierre (dir.), *La didascalie dans le théâtre du*

XX^e siècle. Regarder l'impossible, Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Sociétés », p. 21-33.

Poétique du drame

Abrecht, Daphné et Romain Bionda (2019), « L'écriture de plateau fait-elle littérature? Réflexions à partir de *C'est une affaire entre le ciel et moi*, mise en scène de Christian Geffroy Schlittler (2014) », dans Daphné Abrecht *et al.*, *Faire littérature : usages et pratiques du littéraire*, Lausanne, Archipel, coll. « Essais », p. 135-150.

Angel-Perez, Élisabeth (2015), « La scène traumatique de Sarah Kane », *Sillages critiques*, n° 19, en ligne, <<https://journals.openedition.org/sillagescritiques/4328#quotation>>, consulté le 15 mai 2020.

————— (2006), « Samuel Beckett et la mise en place d'une dramaturgie de l'après-Auschwitz », *Voyage au bout du possible. Les théâtres du traumatisme de Samuel Beckett à Sarah Kane*, Paris, Klincksieck, coll. « Angle ouvert », p. 25-45.

Biet, Christian et Christophe Triau (2006), *Qu'est-ce que le théâtre?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 1050 p.

Corvin, Michel (2015), *La lecture innombrable des textes du théâtre contemporain*, Montreuil, Éditions théâtrales, coll. « Sur le théâtre », 254 p.

Danan, Joseph (2017), *Qu'est-ce que la dramaturgie?*, Paris, Actes Sud-Papiers, coll. « Apprendre », 88 p.

Fiat, Christophe (2002), *La ritournelle. Une anti-théorie*, Paris, Éditions Léo Scheer, 176 p.

Garcin-Marrou, Flore (2013), « Le drame émancipé », *Études théâtrales*, vol. 56-57, n° 1-2, p. 171-181.

Lehmann, Hans-Thies (2002), *Le théâtre postdramatique*, Paris, L'Arche, 320 p.

Leroux, Louis-Patrick (2004), « Théâtre autobiographique : quelques notions », *Jeu*, n° 111, p. 75-85.

Le Pors, Sandrine (2011), *Le théâtre des voix, à l'écoute du personnage et des écritures contemporaines*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Spectaculaire | Arts de la scène », 190 p.

- Martinez, Ariane (2005), « Ritournelle et répétition-variation », dans Jean-Pierre Ryngaert *et al.* (dir.), *Nouveaux territoires du dialogue*, Arles, Actes Sud-Papiers, coll. « Apprendre », p. 46-50.
- Mégevand, Martin (2005), « Choralité », dans Jean-Pierre Ryngaert *et al.* (dir.), *Les nouveaux territoires du dialogue*, Arles, Actes Sud-Papiers, coll. « Apprendre », p. 36-40.
- Pavis, Patrice (2016), *L'analyse des textes dramatiques. De Sarraute à Pommerat*, 3^e éd., Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 280 p.
- Ryngaert, Jean-Pierre (2012), « Partie 1 : Écritures », dans Julie Sermon et Jean-Pierre Ryngaert, *Théâtre du XXI^e siècle : commencements*, Paris, Armand Colin, coll. « Lettres Sup », p. 7-75.
- (2004 [1991]). *Introduction à l'analyse du théâtre*, 3^e éd., Paris, Armand Colin, coll. « Coursus », 164 p.
- Ryngaert, Jean-Pierre et Julie Sermon (2012), *Théâtre du XXI^e siècle : commencements*, Paris, Armand Colin, coll. « Lettres Sup », 230 p.
- Sarrazac, Jean-Pierre (2012), *Poétique du drame moderne. De Henrik Ibsen à Bernard-Marie Koltès*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 416 p.
- (1999 [1981]), *L'avenir du drame : écritures dramatiques contemporaines*, Belfort, Circé, coll. « Poche », 212 p.

Théories de la lecture dramatique

- Bionda, Romain (2019), « Qu'est-ce qu'une lecture scénique? Lire une scène, lire la scène, lire sur scène », dans Alain Trouvé (dir.), *La lecture littéraire dans tous ses états*, Paris, L'improvisiste, p. 215-226.
- (2018a), « Qu'est-ce qu'un "effet de scène" ? Éléments de théorie théâtrale et littéraire pour l'analyse des textes », *Op. cit., revue des littératures et des arts*, n° 19, en ligne, <<https://revues.univ-pau.fr/opcit/466>>, consulté le 20 novembre 2019.
- (2018b), « Le rôle de la "valeur opérable" dans l'appréhension des récits au théâtre, entre scène et texte : à propos des spectateurs-lecteurs et des lecteurs-spectateurs », *Cahiers de Narratologie*, n° 34, en ligne, <<https://journals.openedition.org/narratologie/9122>>, consulté le 14 juillet 2021.
- (2017), « La vérité du drame : lire le texte dramatique (Dom Juan) », *Poétique*, vol. 181, n° 1, p. 67-82.

- Guardia (de), Jean et Marie Parmentier (2009), « Les yeux du théâtre. Pour une théorie de la lecture dramatique », *Poétique*, vol. 158, n° 2, p. 131-147.
- Lim, Chae-Kwang (2006), « L'idéal de l'autonomie esthétique de l'écriture dramatique à l'époque classique », *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 106, n° 1, p. 17-36.
- Petitjean, André (2005), « Lire un texte théâtral », dans Vincent Jouve (dir.), *L'expérience de lecture*, Paris, L'improviste, p. 189-201.
- Rollinat-Levasseur, Ève-Marie (2007), « Lire les didascalies : une lecture stéréoscopique », dans Frédéric Calas, *et al.* (dir.), *Le texte didascalique à l'épreuve de la lecture et de la représentation*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, coll. « Entrelacs », p. 81-91.

Théories de la lecture narrative

- Bouvet, Rachel (2017a), « Le plaisir de l'indétermination », dans Rachel Bouvet et Bertrand Gervais (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-132.
- (2017b), *Étranges récits, étranges lectures : essai sur l'effet fantastique*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 239 p.
- Brehm, Sylvain (2011), « Du sens aux sens : les représentations mentales dans l'acte de lecture », *Protée*, vol. 39, n° 2, p. 107-112.
- Citton, Yves (2007), *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires?*, Paris, Éditions Amsterdam, 568 p.
- Eco, Umberto (1985 [1979]), *Lector in fabula*, Paris, Grasset, 314 p.
- Iser, Wolfgang (2012 [1970]), *L'appel du texte. L'indétermination comme condition d'effet esthétique de la prose littéraire*, Paris, Allia, 64 p.
- (1985 [1976]), *L'acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 408 p.
- Jauss, Hans Robert (1978 [1972]), *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 312 p.
- Jouve, Vincent (2012 [1993]), *La lecture*, [format ePub], coll. « Contours littéraires », 121 p.
- (dir.) (2005), *L'expérience de la lecture*, Paris, L'improviste, 470 p.

————— (1998 [1992]), *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Quadrige », 271 p.

Montalbetti, Christine (2004), « Narrataire et lecteur : deux instances autonomes », *Cahiers de Narratologie*, n° 11, en ligne, <<https://journals.openedition.org/narratologie/13>>, consulté le 13 août 2021.

Mouze, Létitia (2020), « Lecture et mémoire dans le Phèdre : Platon contre “Barthes et al.” – to the happy few », *Methodos*, n° 20, en ligne, <<https://journals.openedition.org/methodos/6366>>, consulté le 20 octobre 2021.

Picard, Michel (1989), *Lire le temps*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 192 p.

————— (1986), *La lecture comme jeu : essai sur la littérature*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 328 p.

Riffaterre (1978), « L'illusion référentielle », dans Roland Barthes *et al.* (dir.), *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », p. 91-118.

Sémiologie théâtrale

Ubersfeld, Anne (1977), *Lire le théâtre*, vol. 1, Paris, Éditions sociales, 316 p.

Vigeant, Louise (1989), *La lecture du spectacle théâtral*, Laval, Mondia, coll. « Synthèse », 1989, 226 p.

Réception et théâtre interculturels

Knowles, Ric (2010), *Theatre & Interculturalism*, Londres, Palgrave Macmillan, 96 p.

Saada, Serge (2011), *Et si on partageait la culture? : essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, coll. « La culture en question », 158 p.

Autoethnographie

Ellis, Carolyn (2004), *The Ethnographic I: A Methodological Novel about Autoethnography*, Walnut Creek, Altamira Press, 427 p.

Reed-Danahay, Deborah (1997), *Auto/ethnography: rewriting the Self and the Social*, New York, Routledge, 292 p.

Rouleau, Joëlle (2016), « Bricolage méthodologique : autoethnographie et recherche-création », *COMMposite*, vol. 19, n° 1, p. 95-113.

Spry, Tami (2001). « Performing Autoethnography: An Embodied Methodological Praxis », *Qualitative Inquiry*, vol. 7, n° 6, p. 706-732.

Wall, Sarah (2006), « An Autoethnography on Learning about autoethnography », *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 5, n° 2, en ligne, <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/wall.pdf>, consulté le 10 novembre 2021.

Perspectives cinéfictionnelles et cinématographiques

Clover, Carol J. (1987) « Her Body, Himself : Gender in the Slasher Film », *Representations*, n° 20, p. 187-228.

Danan, Joseph (1999), « Écritures dramatiques que le cinéma travaille (Durif, Koltès, Caron, Motton, Vinaver) », *L'Annuaire théâtral*, n° 26, p. 57-68.

Journot, Marie-Thérèse (2006), *Le vocabulaire du cinéma*, Paris, Armand Colin.

Métais-Chastanier, Barbara (2006), « L'«Art» du montage chez Reza », *Fabula*, n° 2, en ligne, <www.fabula.org/lht/2/metais-chastanier.html>, consulté le 20 octobre 2019.

Santini, Sylvano (2014a), « Cinéfiction : la performativité cinématographique de la littérature narrative », *Textimage*, n° 6, en ligne, <www.revue-textimage.com/10_cinesthetique/santini.pdf>, consulté le 13 septembre 2019.

Santini, Sylvano (2014b), « Actes de visibilité cinématographique dans un poème de Paul-Marie Lapointe », *Textimage*, n° 7, en ligne, <www.revue-textimage.com/conferencier/04_cinema_poesie/pdf/santini.pdf>, consulté le 13 septembre 2019.

Vallet, Yannick (2016), *La grammaire du cinéma : de l'écriture au montage, les techniques du langage filmé*, Paris, Armand Colin, coll. « Cinéma – arts visuels », 192 p.

Vermetten, Audrey (2005), « Un tropisme cinématographique : l'esthétique filmique dans *Au-dessous du volcan*, de Malcom Lowry », *Poétique*, vol. 144, n° 4, p. 491-508.

Williams, Linda (1991), « Film Bodies : Gender, Genre and Excess, *Film Quarterly*, vol. 44, n° 4, p. 2-13.

Réceptions empathiques

Leroy, Christine (2013), « Empathie kinesthésique, danse-contact-improvisation et danse-théâtre », *Staps*, vol. 102, n° 4, p. 75-88.

Patoine, Pierre-Louis (2015). *Corps/texte : pour une théorie de la lecture empathique*. Cooper, Danielewski, Frey, Palahniuk, Lyon, ENS Éditions, coll. « Signes », 280 p.

——— (2010), « Du sémiotique au somatique. Pour une approche neuroesthétique de la lecture empathique », Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Département de sémiologie, 471 f.

Ouvrages de référence

Helbo, André *et al.* (dir.) (1987), *Théâtre. Modes d'approche*, Bruxelles, Éditions Labor, 270 p.

Sarrazaz, Jean-Pierre (dir.) (2005), *Lexique du drame moderne et contemporain*, Belval, Circé, 253 p.

Ubersfeld, Anne (2015 [1996]), *Les termes clés de l'analyse du théâtre*, Paris, Points, coll. « Points Essais », 112 p.

Autres

Constant, Marie-Hélène (2020), « Rituelles », postface à Émilie Monnet, *Okinum*, Montréal, Les herbes rouges, coll. « scène_s », p. 69-77.

Couturier, Maurice (1995), *La figure de l'auteur*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 272 p.

Dehaene, Stanislas (2007), *Les neurones de la lecture*, Paris, Odile Jacob, 480 p.

Gouhier, Henri (1980), *Le théâtre et l'existence*, Paris, Vrin, 224 p.

Kennedy, Dennis (2009), *The Spectator and the Spectacle. Audiences in Modernity and Postmodernity*, Cambridge, Cambridge University Press, 249 p.

Leveratto, Jean-Marc (2006), *Introduction à l'anthropologie du spectacle*, Paris, La Dispute, coll. « Essais », 341 p.

Soleymanlou, Mani (s.d.), « La cie », *Orange Noyée*, en ligne, <<https://www.orangenoyee.com/la-cie/>>, consulté le 20 octobre 2019.

Parent, Anne-Martine (2006), « Paroles spectrales, lectures hantées. Médiation et transmission dans le témoignage concentrationnaire », thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Département d'études littéraires, 301 f.

Vax, Louis (1987 [1965]), *La séduction de l'étrange : étude sur la littérature fantastique*, 2^e éd., Paris, Presses Universitaires de France, 313 p.