



HAL
open science

La poésie ou l'exercice de l'émotion

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès

► **To cite this version:**

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès. La poésie ou l'exercice de l'émotion. Les Langues néo-latines : revue de langues vivantes romanes, 2007, Concours, Littérature, Civilisation, Pédagogie, pp.219-235. hal-02288598

HAL Id: hal-02288598

<https://hal.science/hal-02288598v1>

Submitted on 13 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LA POÉSIE OU L'EXERCICE DE L'ÉMOTION

Daniel LECLER

Université Paris 13 - CRIMIC (EA 2561) - CAD (EA 1626)

Claudine MARION-ANDRÈS

Université Rouen

La poesía es, pues, un ser funcional, cuya función fuera la de un riguroso ejercicio del intelecto : poesía lúdica (el juego es su función), que se propone al espíritu para que se ensaye, y ensayándose, se exalte.¹

La réalité est dramatiquement tenace : la poésie tend à disparaître insidieusement des cours d'espagnol, dispensés dans l'enseignement du second degré. La place que lui réservent certains manuels scolaires s'apparente, trop souvent, à une peau de chagrin. Nous ne sommes plus visiblement au temps où Pierre Darmangeat, Doyen de l'Inspection Générale des Langues Vivantes, écrivait :

Je me suis toujours attaché à la fonction poétique du langage, à l'utilité pédagogique – au meilleur sens du terme – de la **Poésie** à laquelle je voudrais aussi rendre son sens étymologique, à la fois précis et large.

De la **récitation** d'autrefois, souvent décevante parce que mécanique et inexpressive, à la création d'aujourd'hui, la distance paraîtra considérable et le projet, peut-être ambitieux. Mais la **création** est la fine pointe d'une démarche dont la continuité ne peut échapper à personne. La création individuelle, aboutissement suprême, ne saurait d'ailleurs se passer du contact avec les œuvres et les chefs-d'œuvre, tant du passé que de notre époque. Dans ce domaine comme dans tous, l'esprit humain vit de solidarité : solidarité des générations et des peuples (le temps et l'espace).

1. Mauricio MOLHO, *Sémántica y poética (Góngora Quevedo)*, Barcelona, Editorial Crítica, 1988, p. 22.

Aucune discipline mieux que les langues vivantes (maternelle ou étrangères) ne se prête à cette découverte qui est une source inépuisable d'émerveillement et de joie².

Nous sommes, désormais, à une époque où l'on voudrait faire primer le document d'actualité sur tout autre, ce « on » change d'ailleurs de visage, suivant l'époque et les intérêts liés aux situations. En effet, un bon article sur les difficultés relatives au passage de l'heure d'été à l'heure d'hiver en Espagne semble beaucoup plus approprié pour éclairer le chemin des adolescents français (rappelons que c'est là le sens étymologique du mot *pédagogie*) qu'un sonnet, inutile par essence.

Plus sérieusement, tentons d'identifier, ne serait-ce que partiellement, les arguments les plus souvent avancés pour tenter de justifier cette étonnante désaffection de la poésie dans les cours d'espagnol de collège et de lycée³. Les raisons ordinairement invoquées touchent à la difficulté liée au genre. Lorsqu'on les interroge, professeurs et élèves reconnaissent, pour la majorité d'entre eux, qu'ils ne sont pas spécialement à l'aise face à un poème mais que, néanmoins, ils souhaiteraient faire de la poésie en cours. En effet, les élèves sont fréquemment déroutés et démunis par ce genre qui leur paraît souvent inaccessible car ils pensent ne pas maîtriser suffisamment une technicité et une culture qu'ils jugent nécessaires. Et pourtant dans la diction de ces poésies, que de joies, d'émotions immédiates, de saveurs que tous ont vécues lors de la petite enfance ! Aborder l'île qu'est un poème au milieu du parler quotidien, c'est travailler sur les sens et non plus sur l'apparence. Quant aux réticences du professeur, elles peuvent s'expliquer par le fait qu'on lui demande de privilégier une langue de communication, une langue avant tout orale, parlée, au détriment de textes littéraires de qualité. On rassure le professeur par des choix pédagogiques qui semblent plus immédiatement efficaces et faciles à mettre en œuvre compte tenu de l'exiguïté de l'horaire de l'enseignement des langues étrangères. Ces réticences s'expliquent encore probablement par la façon que le professeur a eue, lui-même, de s'approprier la littérature en général et la poésie en

2. *Pédagogie de l'espagnol, Principes et pratiques*, Nantes, CRDP de Nantes, 1982, p. 131.

3. Nous pourrions étendre cette remarque à d'autres langues y compris, parfois, au français.

particulier. Peut-être l'a-t-on trop bien entraîné à se réfugier, pour fuir ses émotions, derrière un discours faussement scientifique constitué d'analyses métriques et rhétoriques ? C'est ainsi que Jean-Michel Maulpoix écrit, en parlant des étudiants :

[...] ils ne veulent plus guère entendre parler de poésie. Ils ont trop souffert du maniement de la boîte à outils, en classes préparatoires. [...] Leurs propres désirs d'écritures peuvent être forts, mais à force de décortiquer des stratégies et des situations d'énonciation, ils en ont perdu le sens...⁴

Il précise, quelques lignes plus loin, que leur désillusion est à la mesure de leur désir :

Si ces jeunes gens brillants avaient décidé un jour d'étudier la littérature, c'est qu'ils en attendaient quelque chose dont ils pensaient qu'elle seule pouvait leur donner : du sens à vif, de la beauté, de l'émotion, de l'intensité, que sais-je ?⁵

Aborder ce langage poétique peut paraître une tâche trop lourde. Mais c'est oublier que « c'est poétiquement que l'homme demeure sur terre »⁶, que la poésie est l'expression du sens même de l'existence. Et si les poètes ne s'expriment pas comme tout le monde, c'est parce qu'ils voient au-delà des apparences, auxquelles s'arrête l'homme commun. Alors que le langage ordinaire appauvrit, le poète, quant à lui, tente de redonner aux mots leur plénitude. On a en mémoire l'alexandrin de Mallarmé dans *Le tombeau d'Edgar Poe* : « Donner un sens plus pur aux mots de la tribu⁷ ». Peut-être serait-il fertile de renoncer à la théorie lorsque celle-ci ne sert plus la poésie mais bien la critique qui parle sur elle parfois de façon parasitaire ?

Nous avons souhaité apporter une modeste contribution que nous espérons plaisante à la réintroduction de la poésie en cours d'espagnol. En ce sens, nous avons cherché à savoir quels pouvaient être les éléments nécessaires qui devaient être réunis pour mener à bien

4. Nous rapportons, ici, les propos tenus par Jean-Michel Maulpoix sur son site internet : < <http://www.maulpoix.net/universite.html> >

5. *Ibid.*

6. Friedrich HÖLDERLIN, *Œuvres*, Avant-propos de Philippe Jaccottet, traduction de Ph. Jaccottet, D. Naville, Gustave Roud, R. Rovini, François Fédier, Michel Deguy, André du Bouchet, Bibliothèque de la Pléiade, 1967, p. 260.

7. Stéphane MALLARMÉ, *Œuvres complètes*, texte établi et annoté par Henri Mondor et G. Jean-Aubry, Editions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1945, p. 189.

cette entreprise. Contrairement à l'idée commune, le genre poétique nous semble particulièrement adapté à la prise de parole et à la prise en compte de l'émotion. Par ailleurs, le poème peut être une façon intéressante d'aborder la grammaire par la spécificité du genre car le poète est souvent aux limites de la norme. Il est souvent en tension avec la grammaire. Nous songeons en écrivant ces quelques lignes à ce que déclare, une fois encore, Jean-Michel Maulpoix :

[...] la poésie est cet espace formel où l'attention la plus scrupuleuse est portée au langage, où la concentration de (et sur) la langue est la plus vive. C'est donc bien le lieu où s'adjoint de la façon la plus décisive le travail sur la forme et sur le « fond ». D'où son extrême importance dans l'enseignement, puisqu'elle permet aussi bien de mettre en examen le contemporain que notre parole et notre mémoire.⁸

Par ailleurs, ces pages sont conçues, en quelque sorte, comme un voyage proposé aux collègues qui souhaiteraient, tout à loisir, pouvoir établir un trait d'union entre la poésie et notre aujourd'hui⁹.

Enfin, la poésie étant pour nous partage, nous nous sommes efforcés de proposer des axes d'exploitation pédagogique qui ne sauraient toutefois avoir valeur d'analyse ou de préparation de cours.

Gustavo Adolfo Bécquer écrit dans la rime III que l'inspiration est pour le poète :

ideas sin palabras,
palabras sin sentido ;
cadencias que no tienen
ni ritmo ni compás¹⁰

8. Jean-Michel MAULPOIX, < <http://www.maulpoix.net/universite.html> >.

9. Notons au passage qu'il est particulièrement rare d'étudier à l'université des poètes contemporains comme le souligne d'ailleurs Jean-Michel Maulpoix lorsqu'il écrit que : « Force est de constater que la poésie contemporaine n'a que très lentement accès à l'université qui ne constitue qu'avec prudence les œuvres actuelles en objets d'études. Poids de la tradition, des concours et des dissertations : même en matière de "recherche", on s'aventure assez rarement au-delà des années 1960... » Nous saisissons cette occasion pour saluer le travail réalisé par Marie-Claire Zimmermann qui, si elle s'est employée à faire goûter des poètes déjà connus, a su prendre le risque d'en faire découvrir d'autres, jeunes, qui se sont révélés, quelques années plus tard, incontournables.

10. Gustavo Adolfo BÉCQUER, *Rimas*, José Luis Cano ed., Madrid, Cátedra, 1992, p. 47.

Cette inspiration est source d'émotion. C'est à peu près, probablement, ce que le poète éprouve lorsqu'il est sur le point d'écrire et ce qu'éprouve le lecteur lorsqu'il découvre la production du poète. Dans cette perspective émotive, le poème est métaphore et le lecteur peut ressentir la plénitude de la parole par un renvoi à la mémoire collective symbolique.

Cette mémoire collective peut investir une couleur, une forme, un corps, un ou plusieurs symboles, une absence, un rythme ou encore un souvenir ou un son, comme l'explique en substance Marie-Claire Zimmermann quand elle dit que dans l'univers bécquérien, l'homme doit vivre intensément par les yeux du corps qui sont le seuil de l'imagination¹¹.

Les poèmes que nous avons choisis peuvent être vus comme un programme d'éveil à la poésie qui associerait à la fois une certaine respiration et une profondeur en permettant à l'élève et au professeur de prendre le temps qui n'est pas celui de la surface, le temps qui n'est pas celui de l'échange verbal de la communication fonctionnelle à partir de supports traités en une heure voire en moins. Ces poèmes peuvent permettre au professeur, par touches successives et modestes, de mener un projet poétique, qui, si on le poursuivait – et cela pourrait être l'objet d'une prochaine réflexion – nous conduirait à concevoir des ateliers d'écriture au centre desquels pourrait être l'élève poète.

L'une de nos visées est de susciter, chez l'élève, la verbalisation de la puissance évocatrice des textes. Cela se fera par un travail sur l'observation et sur l'imaginaire collectif. Pour commencer, nous allons nous attacher à un poème de Juan Ramón Jiménez, une des voix les plus originales de la poésie contemporaine. Le poème « La amapola » va, en effet, nous permettre de réveiller et d'enrichir chez les élèves ce que nous nommerons la mémoire d'une couleur, celle de la couleur du coquelicot, le rouge :

La amapola

¡ Amapola, sangre de la tierra ;
 amapola, herida del sol ;
 amapola de mi corazón !

11. Marie-Claire ZIMMERMANN, *La poésie espagnole moderne et contemporaine*, Paris, Dunod, 1995, p.7.

¡ Cómo ríes por la viña verde,
por el trigo, por la jara, por
la pradera del arroyo de oro ;
amapola de mi corazón !

¡ Novia alegre de los labios granas ;
mariposa de carmín en flor ;
amapola, gala de la vida ;
amapola de mi corazón ! ¹²

Ce texte nous offre la possibilité, rappelons-le, de mener un travail sur l'observation. De fait, le professeur peut inviter l'élève à observer un coquelicot tel qu'il est représenté par exemple dans un tableau de Claude Monet, pour qu'il remarque sa forme indéfinie. C'est une tache rouge. Le coquelicot, c'est la tache rouge dans le champ, l'essence véritable de la couleur rouge en quelque sorte. Par ailleurs, le coquelicot permet aussi un travail sur l'imaginaire collectif : qu'évoque le rouge pour les élèves ? Il appelle d'autres images, celle du sang par exemple. Or le sang renvoie tout à la fois à la vie et à la mort. La vie apparaît ici dans « sangre de la tierra » et la mort, quant à elle, dans « herida del sol ». Cette réunion de contraires peut amener les élèves à pressentir la richesse d'un symbole. Ce rouge devenu sang, que peut-il encore évoquer ? Un cœur, « corazón » (v. 3, 7, 11), un cœur qui lui-même pourra suggérer l'amour, sa puissance et sa fragilité. La force de ce poème vient de sa densité, en effet le sang a convoqué l'image du cœur, mais le cœur renvoie de nouveau au mot « herida », on a ici un cœur blessé, c'est-à-dire touché. Il s'agirait donc d'un cœur amoureux. Le rouge, couleur vive s'il en est, légitime des exclamations qui tiennent ici du cri. L'exclamation semble comme la métamorphose typographique de l'éclat de la couleur rouge.

Ce poème fonctionne par ramification d'une idée. De cette idée en découlent d'autres. À partir de la couleur, d'une tache rouge, tout un paysage naît. Le rouge dans la première strophe est le sang qui fertilise la terre, dans la deuxième, le vert sa complémentaire, se matérialise en « viña », « pradera », « jara ».

L'anaphore « amapola de mi corazón », véritable déclaration d'amour, fait surgir ce rire joyeux « Cómo ríes por la viña verde ». Ce

12. Juan Ramón JIMÉNEZ, *Segunda antología poética* (1898-1918), Madrid, Espasa Calpe, 1956, p. 63.

rire va à son tour dessiner l'image de lèvres « labios granas », synecdoque de la personne aimée, dont la joie est rappelée par l'adjectif « alegre » au vers 8. Au vers quatre, cette joie s'incarne dans le seul verbe du texte, *reír*, au présent de l'indicatif. Ce poème est comme un rire aux lèvres rouges qui a la forme d'un coquelicot et qui prend, selon les mouvements du vent, tel un nuage terrestre, différentes formes dont celle, au vers neuf, du papillon. Un retour au travail sur l'observation conduira l'élève à comprendre l'analogie entre la texture des ailes du papillon et la texture du pétale du coquelicot.

Cette couleur est perçue à travers le champ lexical du rouge, « grana », « carmín » qui favorisera l'enrichissement du vocabulaire des élèves. Enfin, la question « según el locutor, ¿ qué es la amapola a lo largo del poema? » permettrait aux élèves de parcourir à nouveau le texte et d'en saisir peut-être intuitivement son fonctionnement fondé sur des appositions, des associations d'idées, des métaphores. Le coquelicot était précédemment « sangre », « herida », « mariposa », paradoxalement il devient fleur dans la troisième strophe grâce à la femme. Certes, face à ce poème, nous nous sommes contentés de donner quelques pistes ciblées, mais ces pistes n'en excluent pas d'autres et l'on pourra, si on le souhaite, étudier les rythmes et toute autre trouvaille, mais ce n'est pas là notre propos.

On a donc travaillé ici en partant de l'observation sur le symbole d'une couleur. Le poème « Mariposa de luz » nous permet de poursuivre notre démarche sur l'imagination, sur les associations d'idées, en nous faisant réfléchir cette fois sur la mémoire d'une essence insaisissable qui s'exprimerait à travers des mots qui disent la quête.

[Mariposa de luz]

Mariposa de luz,
la belleza se va cuando yo llego
a su rosa.

Corro, ciego, tras ella...
la medio cojo aquí y allá...

¡ Sólo queda en mi mano
la forma de su huida !¹³

13. Juan Ramón JIMÉNEZ, *Piedra y cielo* (1919), *Obra poética*, Javier Blasco y Teresa Gómez Trueba ed., Madrid, Espasa Calpe, 2005, p. 517.

Dans une optique pédagogique, l'on pourrait commencer par faire décrire aux élèves ce qu'est un papillon, le mouvement de ses ailes, leur fragilité, leur couleur, la poussière colorée dont elles sont faites, peut-être aussi la difficulté que l'on a à l'attraper. En un mot, on essaye de mettre en place des mécanismes d'associations d'idées et de développer, chez les élèves, leur capacité à créer des analogies en partant encore une fois de formulations descriptives précises qui s'appuient sur l'observation d'une réalité connue. L'objectif avec ce poème est que les élèves perçoivent que ce papillon n'est autre que la métaphore du livre que l'on ouvre et que l'on ferme et dont le sens pluridirectionnel, tel le vol du papillon, échappe tant à l'auteur qu'au lecteur. Ce poème peut rassurer les élèves par son anecdote même si le sens caché est plus complexe. Cette complexité qui fait le poème, peut probablement aussi, les aider à accepter que la compréhension n'est pas toujours immédiate, ce qui peut leur permettre de dépasser un certain sentiment d'impuissance.

Les élèves peuvent restituer l'anecdote. Le mouvement a ici une grande importance : le papillon est de lumière, il vole, il se déplace, d'où le verbe *irse* au présent de l'indicatif, « se va », et les prépositions « a », au vers trois et « tras » au vers quatre. On perçoit que le papillon est sur le point de se poser sur une fleur, une rose, mais il est dérangé au vers deux, « yo llego », par l'approche du poète qui le fait fuir. Cet envol inopiné provoque la course folle et vaine du poète. Le papillon lui échappe comme semblent échapper les mots. C'est ce que dit peut-être la paronomase « corro » / « cojo » que les élèves pourraient sentir en prononçant ces mots à voix haute et aussi en notant la forme surprenante « la medio cojo ». Les adverbes de lieu « aquí » et « allá » (v. 5) évoquent une course dans toutes les directions, qui n'est pas sans évoquer les différents sens de l'œuvre. Sens et essence échappent au poète comme le déclarent les deux derniers vers : « ¡ Sólo queda en mi mano / la forma de su huida ! ». Le poète n'a de la beauté qu'une poussière de lumière, ce qui peut expliquer ce sentiment de désillusion souligné par la forme exclamative et la restriction « sólo ». Tout comme le locuteur déclare son impossibilité à saisir l'essence, l'élève, à son image, est comme invité à poursuivre sa quête. Comment faire aller les élèves de l'anecdote à une lecture métapoétique ? Une amorce comme « y si la mariposa fuera libro, ¿ qué significaría el poema ? » permettrait une relecture du poème

et l'emploi de structures comparatives amèneraient probablement les élèves à percevoir la trouvaille poétique.

On peut poursuivre ce travail par un autre poème de Juan Ramón Jiménez « *Vino primero pura* » qui développe l'analogie entre l'œuvre du poète et le corps d'une femme :

Vino primero pura

Vino, primero, pura,
vestida de inocencia.
Y la amé como un niño.

Luego se fue vistiendo
de no sé qué ropajes.
Y la fui odiando, sin saberlo.

Llegó a ser una reina,
fastuosa de tesoros...
¡Que iracundia de yel y sin sentido !

...Mas se fue desnudando.
Y yo le sonreía.

Se quedó con la túnica
de su inocencia antigua.
Creí de nuevo en ella.

Y se quitó¹⁴ la túnica,
y apareció desnuda toda...
¡Oh pasión de mi vida, poesía
desnuda, mía para siempre !¹⁵

Ce poème s'organise selon deux axes que les élèves identifieront lorsqu'on les invitera à décrire la femme : tout d'abord la pureté presque originelle « *vino primero pura, / vestida de inocencia* », ensuite la sensualité surajoutée et artificielle « *se fue vistiendo / de no sé que ropajes* ». Cette sensualité est condamnée puisque l'on constate chez le poète le désir de revenir à cette pureté première comme le déclare la construction qui s'articule autour des deux vers : « *Mas se fue desnudando. / Y yo le sonreía* ». De plus, cette métamorphose de

14. Soulignés par nos soins.

15. Juan Ramón JIMÉNEZ, *Eternidades* (1918), *Obra poética*, Javier Blasco y Teresa Gómez Trueba ed., op. cit., p. 517.

l'œuvre en femme ou de la femme en l'œuvre n'est-elle pas évoquée par les paronomases « Luego » (v. 5) / « Llegó » (v. 8) et « Se quedó » (v. 13) / « se quitó » (v. 16) ? Les élèves pourraient percevoir d'autant mieux cette métamorphose s'ils ont abordé le poème précédent. Ce texte fonctionnera, par exemple, à partir des oppositions de mots comme « amar » / « odiar », « vestir » / « desnudar », une opposition qui se matérialise par un mouvement d'habillage et de déshabillage – un strip-tease en quelque sorte – évoqué par la forme progressive « se fue vistiendo » / « se fue desnudando ». Ce texte pourra être étudié de la même façon que « Mariposa de luz ». L'on peut partir d'un sens qui semble littéral, la description d'une femme, puis proposer un angle de relecture « Si la mujer fuera poesía, la poesía tendría que... ».

Continuons par un poème de Federico García Lorca extrait de *Canciones* (1921-1924) intitulé « Cortaron tres árboles ».

Cortaron tres árboles

A Ernesto Halffter

Eran tres.

(Vino el día con sus hachas.)

Eran dos.

(Alas rastreras de plata.)

Era uno.

Era ninguno.

(Se quedó desnuda el agua.)¹⁶

Ce poème, par l'économie des moyens même utilisés, est là pour nous aider à travailler l'imaginaire. C'est un petit tableau, une petite pièce poétique qui pourrait s'apparenter à une comptine pour apprendre à compter aux enfants, mais à l'envers : « Eran tres », « eran dos », « era uno ». Ce compte à rebours conduit à une idée de néant, peut-être de mort. Ces disparitions seraient l'histoire d'une tragédie. On demandera aux élèves de formuler les non-dits de cette histoire mystérieuse et de reconstituer l'anecdote en commençant par « Érase una vez leñadoras » pour qu'en substance ils restituent : « Con el día, vinieron con sus hachas. Cortaron los árboles uno

16. Federico GARCÍA LORCA, *Canciones* (1921-1924), *Obras completas*, Arturo del Hoyo ed., Madrid, Aguilar, 1954, p.288.

tras otro ». Une amorce comme « ¿ Y así el agua... ? » permettrait d'expliciter le dernier vers. Ensuite, la question « ¿ dónde están las hachas en el texto ? » les amènera à insister sur les parenthèses qui sont comme la matérialisation du coup de la hache qui coupe un arbre. L'alternance régulière de tétrasyllabes et d'octosyllabes semble évoquer un poète *leñador* sectionnant ces vers. Curieusement, le vers six « Era ninguno » est le seul pentasyllabe. Notons que c'est précisément lorsqu'il n'y a plus d'arbres que le tétrasyllabe s'allonge et devient pentasyllabe comme pour matérialiser l'essence de ces arbres désormais coupés et couchés en travers du poème, sur toute la longueur du vers. L'anaphore « eran », les répétitions, les variations, l'alternance tétrasyllabe / octosyllabe sont des éléments formels qui suggèrent l'amputation.

L'étude du champ lexical du temps, du rythme dans le poème de Pedro Salinas « [Qué cruce en tu muñeca] » nous permettra de mettre en valeur l'antithèse : temps objectif de la montre / temps subjectif du vécu :

¡ Qué cruce en tu muñeca
del tiempo contra el tiempo !
Reló, frío, enroscado,
acechador, espera
el paso de tu sangre
en el pulso. Te oprimen
órdenes, desde fuera:
tic tac, tic tac,
la voz, allí, en la máquina.
A tu vida infinita,
sin término, echan lazos
pueriles los segundos.
Pero tu corazón
allá lejos afirma
—sangre yendo y viniendo
en ti, con tu querer—
su ser, su ritmo, otro.
No. Los días, el tiempo,
no te serán contados
nunca en esfera blanca,
tres, cuatro, cinco, seis.
Tus perezas, tus prontos,

tu gran ardor sin cálculo,
no se pueden cifrar.
Siéntelos tú, desnuda
de reló, en la muñeca:
latido contra número.
¿ Amor ? ¿ Vivir ? Atiende
al tic tac diminuto
que hace ya veinte años
sonó por vez primera
en una carne virgen
del tacto de la luz,
para llevarle al mundo
una cuenta distinta,
única, nueva : tú. ¹⁷

On demandera aux élèves de relever, dans un premier temps, le temps objectif de la montre qui s'inscrit dans les mots « reló » (v. 3, 26), « tic tac » (v. 8, v. 29), « máquina » (v. 9), « segundos » (v. 12), « tres, cuatro, cinco, seis » (v. 21), « cálculo » (v. 23), « cifrar » (v. 24), « número » (v. 27). Puis, le temps subjectif du vécu, placé sous le signe des rythmes du sang. On peut citer « sangre » (v. 5), « pulso » (v. 6), « corazón » (v. 13), « ritmo » (v. 17), « latido » (v. 27). Ces deux temps mettent en évidence deux rythmes antithétiques, soulignés par l'adversatif « pero » (v. 13) et par la négation « no » répétée aux vers 18, 19, 24. Ce poème se présente comme un hymne au temps subjectif, au rythme personnel. Ce rythme personnel trouve son expression dans le mot « tacto » (v. 33), paronomase de ce tic-tac qui, ici, donne la mesure et permet par là même l'émergence de ce rythme individuel. Cette confrontation des deux rythmes, celui du métronome et du cœur, permet d'éclairer le premier vers « ¡Qué cruce en tu muñeca ». On pourra demander aux élèves où se croisent ces deux rythmes et ce qu'évoque la croix formée par la veine et la montre, qui n'est pas sans évoquer la crucifixion du « toi » écartelé entre ces deux temps. « El cruce » est le lieu des ordres et contre-ordres, des contradictions permanentes entre ces deux temps « latido contra número » (v. 27). Le temps objectif apparaît de façon négative tel un serpent, convoqué par les termes « frío, enroscado » (v. 3) qui enserre le poignet et oppresse l'individu, « Te oprimen » (v. 6).

17. Pedro SALINAS (1891-1959), *La voz a ti debida* (1934), *Poetas completas*, Barcelona, Lumen, 2003, p. 290.

Cette interpellation est une invitation à ce que le « toi » se libère et prenne pleinement conscience de son rythme personnel : « Siéntelos tú, desnuda / de reló, en la muñeca » (v. 25-26), « Atiende / al tic tac diminuto » (v. 28-29). Le « tú » accentué, à la fin de la composition, clôt le poème. Il est le centre de tous les accents et de tous les rythmes. C'est en partant de ce constat que l'on pourra faire observer aux élèves que le « tú » est tout entier dans son poignet. Pour synthétiser, par l'observation de leur poignet, par un relevé minutieux du lexique se référant au temps, les élèves prendront conscience des tensions existantes entre un temps mesuré et un temps personnel. L'élève, possible destinataire de ce poème, est, par là même, invité à être à l'écoute de son propre rythme, de son propre corps.

Nous avons tenu à inscrire dans ce parcours poétique les deux textes suivants pour leur contenu et leur forme décalés. On peut se demander, dès la lecture, si la technicité affirmée, déclarée, du poème d'Ángel Sánchez ne met pas en danger la poésie.

PARA FIJAR EL MARGEN A LA IZQUIERDA

a) llevar el carro a principio de línea
sobre el margen izquierdo preexistente
y a continuación b) si se quiere
desplazar el margen hacia el
centro del papel
llevarlo a la posición deseada
y empujar hacia delante la palanca
del marginador izquierdo c) si se
quiere desplazar

el margen hacia el borde del papel
accionar conjuntamente la palanca del
marginador
y la palanca sueltacarro de la izquierda
hasta
alcanzar
el
punto
deseado ¹⁸

18. Ángel SÁNCHEZ (1943), in *Poesie et poétique*, ouvrage collectif, Paris, Éditions Hispaniques, p. 120.

tu gran ardor sin cálculo,
no se pueden cifrar.
Siéntelos tú, desnuda
de reló, en la muñeca:
latido contra número.
¿ Amor ? ¿ Vivir ? Atiende
al tic tac diminuto
que hace ya veinte años
sonó por vez primera
en una carne virgen
del tacto de la luz,
para llevarle al mundo
una cuenta distinta,
única, nueva : tú.¹⁷

On demandera aux élèves de relever, dans un premier temps, le temps objectif de la montre qui s'inscrit dans les mots « reló » (v. 3, 26), « tic tac » (v. 8, v. 29), « máquina » (v. 9), « segundos » (v. 12), « tres, cuatro, cinco, seis » (v. 21), « cálculo » (v. 23), « cifrar » (v. 24), « número » (v. 27). Puis, le temps subjectif du vécu, placé sous le signe des rythmes du sang. On peut citer « sangre » (v. 5), « pulso » (v. 6), « corazón » (v. 13), « ritmo » (v. 17), « latido » (v. 27). Ces deux temps mettent en évidence deux rythmes antithétiques, soulignés par l'adversatif « pero » (v. 13) et par la négation « no » répétée aux vers 18, 19, 24. Ce poème se présente comme un hymne au temps subjectif, au rythme personnel. Ce rythme personnel trouve son expression dans le mot « tacto » (v. 33), paronomase de ce tic-tac qui, ici, donne la mesure et permet par là même l'émergence de ce rythme individuel. Cette confrontation des deux rythmes, celui du métronome et du cœur, permet d'éclairer le premier vers « ¿Qué cruce en tu muñeca ». On pourra demander aux élèves où se croisent ces deux rythmes et ce qu'évoque la croix formée par la veine et la montre, qui n'est pas sans évoquer la crucifixion du « toi » écartelé entre ces deux temps. « El cruce » est le lieu des ordres et contre-ordres, des contradictions permanentes entre ces deux temps « latido contra número » (v. 27). Le temps objectif apparaît de façon négative tel un serpent, convoqué par les termes « frío, enroscado » (v. 3) qui enserre le poignet et oppresse l'individu, « Te oprimen » (v. 6).

17. Pedro SALINAS (1891-1959), *La voz a ti debida* (1934), *Poesías completas*, Barcelona, Lumen, 2003, p. 290.

En fait, il est intéressant d'aborder avec les élèves, sous le signe du décalage, ce poème dont le lyrisme semble absent ou pour le moins supplanté par la forme même que revêt le texte, une forme créatrice d'un autre type d'émotion, celui d'un rire amusé. Les élèves peuvent observer la disposition typographique, et s'appropriier un lexique lié à l'écriture purement mécanique, qui peut paraître aux antipodes de l'écriture poétique : « carro », « margen izquierdo », « desplazar », « la palanca », « el marginador », « accionar », « la palanca suelta-carro ».

En effet, le poème, comme à contre-emploi, s'apparente à une notice explicative que notifie le titre même « para fijar el margen a la izquierda » et que soulignent les lettres a, b, c, qui d'habitude, structurent les paragraphes destinés à une organisation des actions successives de l'utilisateur. Le poème paraît dire la difficulté de l'écriture poétique qui n'est pas mécanique et l'on a l'impression que la technique revendiquée ne lui permet pas d'atteindre plus facilement « el punto deseado ». Fixer la marge de gauche, c'est matérialiser le début, le démarrage de l'écriture. L'on nous explique en effet, non sans humour, comment fixer la marge à gauche cependant rien n'est dit pour amener l'utilisateur à mettre la marge à droite ou bien encore une tabulation. La gaucherie de l'utilisateur se matérialise non seulement dans le non-alignement des petites lettres a, b, c, mais aussi dans des retours à la ligne arbitraires, inopinés, qui témoignent d'une non maîtrise de la machine, de l'écriture, et créent des enjambements arbitraires. Ainsi se trouvent séparés des articles et des substantifs comme « el/centro » au vers 4 et 5, des pronoms et des verbes comme « se » et « quiere » au vers 8 et 9 et les deux termes de la 3^e étape du mode d'emploi au vers 10 et 11 par un blanc.

Le poème épouse la réalité de la situation de cette « palanca suelta-carro » qui fait sans cesse retourner le chariot de la machine à la ligne mais qui, par ailleurs, ne respecte pas l'espace entre « suelta » et « carro ». Le poème devient alors une superposition de mots. Il devient marge de gauche et donc matérialisation d'un désir initial, d'une quête, d'un point toujours désiré mais jamais atteint comme le suggère son absence à la fin du poème. L'intérêt de ce texte réside probablement dans l'humour et les références détournées faites par l'auteur.

Poursuivons notre approche du texte poétique décalé avec le poème d'Aníbal Nuñez :

EN PRIMAVERA ESPECIALMENTE

su dermis necesita un tratamiento
para neutralizar las secreciones
excesivas limpiar
los poros obstruídos

en primavera sobre todo cuando
todo renace es necesario
«antes del maquillaje
a fondo» vigilar
la natural desecación del cutis
«que dé el toque final sobre su nuevo
rostro adorable»
desde luego
hay que evitar en la estación florida
someterse a los rayos infrarrojos
de los atardeceres
sin tomar las debidas precauciones
y—particularmente—rociarse
con gasolina el cuerpo
prenderse fuego y arder vivo
por causas totalmente
ajenas al cuidado de la piel
contrarias al control de la belleza.¹⁹

Ce texte peut permettre d'aborder la poésie sous un angle plus rare, celui d'un humour corrosif et « exfoliant ». Contre toute attente, c'est précisément l'humour qui va instituer le poétique dans le texte. Il naît du décalage entre le thème abordé et l'idée que l'on se fait de la poésie. En effet, l'humour vient d'un décalage entre le sujet, la beauté de la femme au printemps, et la façon dont il est traité en l'occurrence sous la forme d'un discours publicitaire, de conseils dermatologiques destinés à la gent féminine. Il vient également de la citation, de la référence à un savoir professionnel comme « su dermis necesita » (v. 1), « antes del maquillaje » (v. 7), à des formulations qui

19. Aníbal NÚÑEZ (1945), *Fábulas domésticas* (1972), *Poésie et poétique*, op. cit., p.94.

paraissent directement sortir d'un texte publicitaire. L'humour trouve aussi son origine dans le dévoiement d'un certain matériel romantique « los atardeceres » (v. 15) associés aux « rayos infrarrojos » (14), dans l'utilisation de l'absurde quand il est conseillé à la femme de « rociarse / con gasolina » (v. 17-18) là où elle devrait délicatement se parfumer. L'humour se trouve renforcé par la liste « hay que evitar » (v. 13) ainsi que par les expressions telles que « contrarias al control de la belleza » (v. 22).

Il y a donc un décalage entre discours poétique et discours publicitaire. Ainsi, s'attendrait-on à ce que le printemps convoque l'image d'une beauté naissante et du renouveau de la nature, mais ici, l'on est dans un printemps de bourgeonnements et de laideurs naissantes. Dans ce printemps, la femme est soumise, de la même façon que les autres éléments de la nature, à l'apparition de bourgeons – de boutons –. Mais ici, l'éclosion n'est pas autorisée puisque l'on doit la neutraliser, « neutralizar » (v. 2). Par ailleurs, l'humour est renforcé, dans le discours, par des périphrases bienveillantes : « las secreciones / excesivas » (v. 2-3), « los poros obstruidos » (v. 4), un accent qui souligne la crise aiguë que subit la femme. L'humour vient, ici, de l'utilisation d'un vocabulaire scientifique qui dit à la fois la laideur, l'enlaidissement, et son remède. Il est intéressant pour des élèves de remarquer que la peau sous les termes de « dermis » (v. 1) « cutis » (v. 9), « piel » (v. 21), ne convoque pas les mêmes images.

L'humour surgit aussi de la construction syntaxique. Le texte est dépourvu de toute ponctuation excepté les guillemets des vers 7-8 et 10-11 qui semblent directement issus d'un discours publicitaire. La beauté de cette femme au printemps est une beauté artificielle, une beauté reconstruite pleinement en décalage avec le discours poétique traditionnel qui associe le printemps à une pleine fraîcheur. Les « rayos rojos » deviennent « infrarrojos ». Le teint de cette femme ne vient pas d'un bronzage naturel, mais d'une lampe UV. La femme superficielle ne s'asperge pas ici de parfum mais d'essence. Par ailleurs, la litote « causas totalmente ajenas al cuidado de la piel » permet de suggérer bien davantage que ce qui est dit. Cette femme superficielle qui s'apprête au printemps s'enflammera « prenderse fuego », « arder vivo », mais pour de tout autres raisons. Elle va perdre le contrôle d'elle-même.

On est ici dans la critique de l'esthétisme de la femme moderne, de sa représentation. Le texte procède par collage ou plutôt maquillage du texte publicitaire qui semble être aussi artificiel que cette femme et donc voué aux flammes.

Tout au long de ce parcours, nous avons tenté de suggérer que la poésie était précieuse en ce qu'elle pouvait contribuer à instaurer face au travail, chez les élèves, un rythme nouveau, un regard sur le monde, une attitude plus ludique, mais non superficielle, nécessaires, en ces temps où l'on veut privilégier une expression artificielle des sentiments qui tend à supplanter l'émotion. L'observation du texte met en œuvre des repérages qui permettent d'accéder au sens, l'observation d'une réalité connue conduit à la verbalisation précise, rigoureuse, nuancée et à un enrichissement lexical. Cette réalité tisse certains liens avec d'autres images ancrées dans une mémoire collective dont il est souhaitable que les élèves ne soient pas coupés. Elle leur permet d'une part de percevoir les décalages avec d'autres types de discours et, de l'autre, de comprendre à différents degrés la profondeur et la richesse du message poétique, ce qui appelle parfois un rire mais plus sûrement l'exercice d'émotions créatrices, poétiques.