



HAL
open science

À la recherche d'un corps à corps perdu dans la scène II de *La Hija de Rappaccini* de Octavio Paz

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès

► **To cite this version:**

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès. À la recherche d'un corps à corps perdu dans la scène II de *La Hija de Rappaccini* de Octavio Paz. *Les Langues néo-latines : revue de langues vivantes romanes*, 2006, 339, pp.179-192. hal-02288599

HAL Id: hal-02288599

<https://hal.science/hal-02288599v1>

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.

**À LA RECHERCHE D'UN CORPS À
CORPS PERDU, DANS LA SCÈNE II DE
LA HIJA DE RAPACCINI DE OCTAVIO PAZ**

Daniel LECLER

Université Paris XIII (CRIMIC, CAD)

Claudine MARION ANDRÈS

Professeur agrégée de l'Université

Vous l'aurez peut-être remarqué, le verbe « enseigner », pourtant attendu étant donné l'intitulé de ce colloque « l'enseignement des langues romanes dans le second degré », n'apparaît pas dans le titre que nous avons décidé de donner à cette intervention. Pourquoi nous direz-vous ? Pourquoi cette absence, ce non-dit ? Parce que ce titre, en renseignant notre projet, veut prendre le parti de faire fonctionner de façon implicite dans un rapport de synonymie « enseigner » et « être à la recherche de ». C'est, autrement dit, par ce jeu de miroirs, par cette mise en regard, tenter de définir un terme par un autre, de faire que leurs différences se fécondent en une nouvelle réalité.

Ces dernières années dans le domaine de la pédagogie, il nous semble que l'on s'est efforcé d'instrumentaliser l'enseignement, les apprentissages, en veillant à fournir aux élèves des outils pratiques, adéquats. L'objectif avoué était de faciliter la compréhension, l'expression, la production et de participer, ainsi, à la structuration de la pensée de l'élève. Pour ce faire, on s'est employé à séparer, artificiellement peut-être, les diverses compétences de l'oral et de l'écrit, et cela très certainement dans l'intérêt des élèves. L'étape suivante fut probablement celle qui consista à mettre l'accent sur la communication. On croit ainsi que l'élève pourra désormais, dans une interaction, extérioriser ses pensées, les justifier, les défendre. Mais comme le rappelle le philosophe et pédagogue Alain :

Nul ne peut penser ce qu'il dit, car sa pensée est encore autre chose qu'il dit. Écoutez le bavardage ; la pensée y est toujours en retard d'un moment. ¹

Il nous fallait donc résoudre ce paradoxe qui pointe les limites de la communication très largement mises en avant à l'heure actuelle. En effet, l'interaction entre les élèves favorise plus sûrement le bavardage et non l'expression d'une pensée véritable, pour reprendre les termes employés par le philosophe. Mais comment renouer avec cette pensée dont parle Alain, indispensable à notre avis dans les périodes troubles et instables ? Retrouver ce désir d'unité nécessaire pour que la pensée soit, existe pleinement, c'est ce que déclare notre titre. Il témoigne, également, de la volonté de notre projet de rassembler dans un élan, dans une création, dans un dire, tout à la fois émotions, réflexion et conscience.

Le premier problème à résoudre, selon nous, pour atteindre cette unité, est de s'inscrire dans de nouvelles dimensions, dans un nouvel espace et dans un nouveau temps. La scène théâtrale nous a semblé être une réponse, un biais par lequel il était possible de retrouver une unité, des instants de grâce où l'on comprend ce que l'on dit car, pour reprendre les dires du philosophe des *Propos*, la pensée n'est plus alors en retard sur sa formulation. Elle se révèle incarnée dans une autre langue, dans une langue écrite qui n'est dès lors plus étrangère à l'élève car elle habite peu à peu son corps. En l'investissant, la syntaxe, le lexique, les sons, le rythme, l'accentuation, la structure de la langue sont vécus désormais charnellement et paraissent entrer en harmonie ; une harmonie qui s'exprime avec d'autant plus de force lorsque théâtre et poésie fusionnent. Tous ces éléments qui font une langue acquièrent une densité ; ils sont tout à la fois mémoires, traces, monuments d'un passé, modes et tendances actuelles, évolutions prochaines. En s'incarnant, les frontières entre passé, présent et futur, semblent brusquement abolies.

Il n'est pas question pour nous, on l'aura compris, de réduire la langue, corps de la pensée, uniquement à sa fonction de communication (imparfaite au demeurant ²). Cela reviendrait à réduire

¹ Alain, *Propos*, I, préface d'André Maurois, édition présentée, établie et annotée par Maurice Savin, Pléiade, 1956, p. 826.

² De fait, le langage humain se caractérise, avant tout, par l'équivocité plus que par l'univocité. C'est en ce sens qu'il n'est pas un outil parfait pour communiquer si l'on entend par ce terme la capacité à transmettre le plus efficacement possible une

l'homme à ce que certains voudraient bien qu'il soit : un instrument qui saurait identifier des outils et les utiliser selon les directives qu'il aurait reçues ; un instrument qui pourrait même, dans le meilleur des scénarii, adhérer à son propre asservissement persuadé que cette adhésion est la manifestation de son intelligence, d'une liberté, d'un choix qui serait sien. Notre position au contraire se veut préventive, attentive, mais aussi constructive, soucieuse de réunir les conditions nécessaires qui pourraient permettre d'aller à la rencontre de la valeur de la langue, de son essence.

Cette idée qui consiste à mettre l'élève dans la situation de ressentir la langue presque physiquement a pris forme lors d'un parcours qu'il ne semble pas inintéressant de rappeler. Elle est née, pourrait-on dire, d'un désir partagé par deux professeurs d'espagnol amoureux de poésie et de théâtre. Il importait pour eux, pour nous donc, d'aménager un temps, celui d'un stage, où nous pourrions dans une atmosphère de plaisir faire se rencontrer des enseignants du secondaire, du supérieur, mais aussi des poètes, des dramaturges, afin que tous, riches de leur singularité, parlent de poésie, de théâtre et de pédagogie. En un mot, il s'agissait de faire tout à la fois l'expérience de textes poétiques, théâtraux, mais aussi de pratiques pédagogiques. On voit ici que la nature même de ce stage portait en germe les bases de cette intervention faite à deux voix et qui prend appui sur une œuvre, un texte, où fusionnent poésie et théâtre : la scène II de *La Hija de Rapaccini*.

Monter un extrait de théâtre n'est pas chose novatrice nous direz-vous. D'aucuns penseront qu'ils vont assister à une mise à plat et au développement successif des phases bien connues, voire trop connues, de compréhension, d'analyse, de représentation, de mémorisation.

information. Réduire le langage humain à une simple fonction de communication reviendrait à le nier. Serait-ce une si grande provocation de dire que la langue est plus adaptée à la création qu'à la communication ? On pourrait citer, ici, ces quelques lignes éclairantes de O. Ducrot et de T. Todorov : « Comment expliquer ce déclin des langues au cours de l'histoire ? La plupart des comparatistes – Bopp et Schleicher notamment – l'attribuent à l'attitude de l'homme historique vis-à-vis de la langue, qui est une attitude d'utilisateur : il traite la langue comme un simple moyen, comme un instrument de **communication** dont l'utilisation doit être rendue aussi commode et économique que possible », in Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Points, 1972, p. 25-26.

Mais notre propos n'est pas de faire fonctionner ces termes de façon chronologique : il n'est pas question pour nous de comprendre puis d'analyser pour ensuite représenter. Bien au contraire, ce que nous souhaiterions, c'est que ces termes fonctionnent de façon concomitante, simultanée, de telle sorte que la représentation n'intervienne plus en fin de parcours, comme une finalité, mais qu'elle soit au cœur de notre projet. Le théâtre et la poésie, et nous le répétons, sont, pour nous, la possibilité de « vivre » corporellement la langue, le mot, de l'éprouver, d'en faire l'expérience. En effet, le théâtre associe, tout particulièrement, diction et gestes, des gestes qui donnent corps à des ellipses poétiques, à des non-dits, à des métaphores, bref, à tout ce qui « dit » l'indicible. Nous concevons ces gestes, chez l'élève, comme l'émanation d'une émotion, elle-même probablement fruit d'une analyse inconsciente, qui appellerait un dire qui, à son tour, engendrerait un faire. Ces gestes seraient, d'une certaine façon, comme un éclairage porté sur cet indicible qui n'est autre que la langue incarnée dans l'œuvre, dans la lettre, le reflet profond de nous-même, peut-être aussi.

Apparaît ici ce que cette constatation peut nous apporter en classe : la mise en scène fait sens et la représentation en est, en quelque sorte, sa matérialisation. Le geste s'affiche comme analyse, lecture, incarnation d'une pensée perçue, ressentie, vécue. Par ailleurs, la représentation induit des situations qui trouvent probablement leur origine dans le poétique. Elles sont fortement liées non à un « faire semblant », encouragé semble-t-il à l'heure actuelle, mais à une émotion véritable propice à déclencher, à entretenir, à développer une motivation chez l'élève. Cette émotion profonde et intime suscitée par le texte peut s'extérioriser de façon authentique, véritable car, et c'est un paradoxe, elle est vécue, par l'élève, comme un masque derrière lequel il peut, à la fois, s'abriter des regards de l'autre tout en se révélant à lui-même. On comprend mieux ici, peut-être, pourquoi nous souhaitons, pour ce projet, que la représentation soit au cœur des compétences d'analyse et de compréhension. Nous retrouvons d'ailleurs cette idée dans une des conférences de Lorca sur le théâtre lorsqu'il écrit :

*Creo sinceramente que el teatro no es ni puede ser otra cosa que emoción y poesía, en la palabra, en la acción, y en el gesto.*³

³ Federico García Lorca, *Obras completas*, Aguilar, Madrid, 1963, p. 1739.

D'une part, comme le souligne Lorca, la représentation favorise la fusion des compétences évoquées antérieurement et les met en mouvement dans un seul et même élan, celui de la vie. D'autre part elle induit, aussi, des situations d'interactivité qui contribuent à rendre de plus en plus vivant le cours d'espagnol, donnant peut-être la possibilité aux collègues d'atteindre ou de retrouver un plaisir, un « enseñar deleitando » ou un « deleitar enseñando ». Cette manière de procéder, nous le concevons ainsi, est une façon de résister, de maintenir une liberté face à un enseignement qui risque de vendre son âme aux exigences exclusives des marchés économiques qui, probablement, n'y trouveront même pas, à terme, leur compte. Il serait caricatural, voire ridicule, de vouloir « chasser les marchands du temple » ; il s'agit tout simplement et plus modestement de montrer les implications, les limites, les dangers de certains infléchissements qui risqueraient, s'ils n'étaient maîtrisés, de ne satisfaire personne tout en proposant en même temps des alternatives non exclusives.

À travers ce que nous vous proposons ici, nous tentons d'allier une pensée, un texte théâtral et poétique à une mise en corps qui peut permettre de réintroduire plus facilement chez l'élève une prise de parole. Le but visé n'est pas de réaliser ce que certains savent faire bien mieux que nous. Notre dessein n'est pas de transformer l'élève en un acteur économique qui dans le secondaire acquiert des compétences et qui dans le supérieur « capitalise » des « crédits ECTS »⁴ ; on mesure ici un lexique marchand tout à fait révélateur. En ce qui nous concerne, nous ne voulons pas séparer artificiellement des compétences qui tendent à faire de l'élève un être morcelé, à l'enfermer dans des « tâches »⁵ – c'est un mot récurrent dans le

⁴ ECTS : *European credit transfer system*. C'est, actuellement, l'unité de conversion des enseignements dans toute l'Europe.

⁵ Le passage que nous restituons nous permet d'apprécier certaines orientations du C.E. Il est éclairant en ce qu'il définit de façon éloquente tant du point de vue du fond que de la forme ce que l'on attend des élèves. Les mots et passages soulignés le sont par nos soins : « La communication fait partie intégrante des *tâches* dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités comme, par exemple, *l'interaction avec un service public et la réponse à un formulaire ou la lecture d'un rapport suivie d'une discussion avec des collègues pour parvenir à une décision sur un projet, ou le respect d'un mode d'emploi pour réaliser un assemblage* [...]. Des types de *tâches* ou activités similaires constituent l'unité centrale de nombreux programmes, manuels scolaires, expérience d'apprentissage en classe et de tests, encore que leur forme puisse être différente selon qu'il s'agit d'apprendre ou de

Cadre Européen. Nous ne voulons pas le transformer en tâcheron, en une machine seulement apte à pouvoir « exécuter » mais, bien plutôt, renouer avec la création, avec l'idée d'œuvre. Les œuvres ne témoignent-elles pas d'une société en bonne santé ? Bernard Capdupuy nous y invitait déjà il y a quelques années, dans les mélanges offerts à Josette Hervé lorsqu'il affirmait avec force : « [...] que l'enseignement des langues dans le second degré ne conduit pas seulement à une pratique de cette langue mais qu'il contribue à la formation culturelle et individuelle des élèves ». Il ajoutait que « les langues doivent rester une matière à part entière »⁶.

Il nous semble que cette expérience est comme une invitation à enseigner autrement et non sous les couleurs d'excellentes intentions modernisatrices qui cachent des dangers de plus en plus insidieux⁷. À l'heure où la pédagogie est mondialisée, nous pensons fortement que les textes de langue étrangère ne doivent pas être à lire et à comprendre au premier degré seulement, les linguistes laissant aux professeurs de lettres le soin de les analyser⁸. Nous voudrions, par d'autres voies, récupérer ce que l'on a tendance selon nous à perdre actuellement. Il est question ici de proposer une manière de faire qui, en quelque sorte, vise à cultiver l'émotion, à éprouver « ce que parler veut dire » pour reprendre un titre de Pierre Bourdieu, et ce précisément afin de dire mieux, plus justement, tout en faisant tomber des inhibitions chez l'élève.

Avant de passer à la mise en œuvre, permettez-nous une brève présentation de la pièce et de l'extrait retenu. *La Hija de Rappaccini*⁹

tester. Ces tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant ou de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels », in *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Chapitre 7 « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues », Division des Politiques Linguistiques Strasbourg, Didier, Paris, 2001, p. 121.

⁶ Bernard Capdupuy, « Mélanges offerts à Josette Hervé. Défense des langues », in *Les Langues Néo-Latines*, n°312, 2000, p. 4.

⁷ *Idem*, « Passé, présent et avenir des "Néo-latines" », in *Centenaire de la société des langues néo-latines 1905-2005*, juin 2006, n°337, p. 82.

⁸ Nous renvoyons, à ce propos, à l'éditorial de Bernard Capdupuy du n°307 des *Langues Néo-Latines* consacré aux Concours, 1998.

⁹ Le poète dramaturge s'inspire pour écrire cette œuvre d'un conte de Nathaniel Hawthorne inclus dans son livre *Moses From an Old Manse* publié en 1846, lui-même inspiré d'une légende indienne.

est l'unique pièce de théâtre publiée en 1956 par le poète mexicain Octavio Paz. Il la définit lui-même comme un « poème dramatique ». La pièce raconte l'histoire d'un jeune italien originaire de Naples qui se rend à Padoue pour poursuivre ses études. Il loge dans un très ancien palais, dans une chambre poussiéreuse car inhabitée depuis très longtemps qui donne sur le fabuleux jardin du Docteur Rappaccini, un botaniste diabolique. Dans ce jardin, Beatriz, la fille du docteur, a l'habitude de se promener. C'est depuis sa chambre que Juan l'aperçoit et qu'il en tombe amoureux. Mais leur amour s'avère impossible car Beatriz est inaccessible. En effet, son père, sans qu'elle le sache, lui a donné l'immortalité grâce à un savant mélange de poisons tirés des plantes qu'il cultive. Intouchable, isolée, enfermée à jamais dans le jardin de son père, un authentique éden du mal, une véritable prison végétale, Beatriz découvre toute l'horreur de sa situation en s'exclamant dans la scène IX « la muerte se ha hecho vida »¹⁰. L'amour, thème central de l'œuvre d'Octavio Paz, apparaît alors comme un véritable défi à la mort, à la vie.

La brièveté de la scène II que nous avons retenue et qui ne nécessite aucun préalable nous en permet l'approche sur une heure de cours et la reproduction dans son intégralité. Dans cette scène, Juan prend possession de sa chambre. Isabel, la servante, l'aide à s'installer :

JUAN : Procuraré acostumbrarme a esta cueva. Con tal de que no me convierta en murciélago. [*Se acerca al espejo, sopla sobre su polvosa superficie ; hace gestos imitando el vuelo del murciélago ; se ríe ; se queda serio. En este momento entra Isabel, que lo sorprende.*]

ISABEL : Perdone el señor la interrupción. Me dio tanta pena dejarlo solo, que se me ocurrió traer este ramo de rosas. Quizá lo alegren. Las corté yo misma, hoy en la mañana.

JUAN [*recibe las flores*] : Gracias, señora Isabel, muchas gracias. [*Isabel se retira.*]

JUAN: ¡ Qué gesto tan delicado ! Son hermosas, pero no tengo a quién dárselas. [*Las arroja ; luego sonríe, las recoge, se acerca al espejo, se mira complacido, hace una reverencia, ofrece las flores a una muchacha imaginaria y da una pirueta. Inmóvil, duda ; después, da un salto, corre las cortinas y se asoma al balcón. Al ver a Rappaccini, se oculta a medias y acecha.*] ¹¹

¹⁰ Octavio Paz, *La Hija de Rappaccini*, Ediciones Era, México, 1990, p. 50.

¹¹ *Ibidem*, p. 22.

Comme nous l'avons expliqué, le déroulement proposé doit favoriser la compréhension et l'analyse du texte en créant une situation de communication et d'interactivité. Il semble important de préciser qu'il est possible, dans un premier temps, de mener cette activité en petits groupes. Toutefois, il n'est pas exclu de la réaliser en classe entière selon l'expérience que l'on a du théâtre avec les élèves.

L'heure de cours pourrait s'articuler en quatre temps. Tout d'abord, à l'issue de la première lecture, quelques questions simples et ciblées nous assureront très rapidement que les élèves ont identifié les personnages, le genre théâtral, et qu'ils ont compris pourquoi Isabel offre un bouquet de roses à Juan. Les phrases « Me dio tanta pena dejarlo solo », « Quizá lo alegren » les renverront à l'espace et les amèneront à concevoir pourquoi le lieu est comparé à une grotte. La poussière, les rideaux fermés, le mot *murciélago* aident à la création de l'image d'un lieu dans lequel n'entrent ni l'air ni la lumière. S'il est en effet possible que certains élèves pensent réellement que Juan habite une grotte, la présence du balcon leur fera rectifier leur erreur. Ensuite, le professeur leur demandera de préciser qui est Isabel selon eux, au besoin en relisant « Perdone el señor la interrupción ». L'article définit « el » qui précède *señor* révèle le statut de servante d'Isabel et exclut qu'elle soit son amante. Enfin, il pourra leur faire préciser tout ce que fait Juan avec le bouquet de roses : il remercie Isabel, admire les fleurs, les jette, les ramasse et les offre à une personne imaginaire. Cette étape préliminaire très brève doit permettre aux élèves de s'approprier les mots essentiels du texte car en les déchiffrant, ils naissent à leurs pensées.

Notre deuxième étape nous offre l'opportunité d'apprendre aux élèves, c'est là aussi l'un de nos objectifs, que le théâtre est un genre fondamentalement lié à une infrastructure qui va lui permettre d'exister. Au cours de l'étude de la scène II, les élèves peuvent prendre conscience que l'espace à l'italienne, espace scénographique le plus répandu, est une boîte à quatre côtés. Les coulisses à droite et à gauche et le fond de scène forment les trois premiers côtés. Le quatrième côté, appelé généralement « quatrième mur », matérialisé par un rideau, déclare la frontalité entre public et acteurs. Il est la condition *sine qua non* de la communication théâtrale. Le spectateur est placé de façon passive, extérieur à l'action, comme un voyeur face à un « quatrième mur » transparent une fois le rideau levé.

L'enseignant aura cette structure clairement en tête lorsqu'il invitera les élèves à se lever et à pousser les tables et les chaises afin de créer un espace carré suffisant. Il demandera à l'un d'entre eux de bien vouloir, au tableau, sur un dessin qui représente schématiquement la scène de placer le public ce qui mettra en évidence certaines contraintes et leur fera sentir qu'au moment de l'écriture, le dramaturge a en tête, une logique spatiale. Les suggestions de placements proposés par les élèves seront confirmées ou invalidées par d'autres qui justifieront leur réponse par un retour au texte. Les élèves accèderont à cette logique spatiale donc par un questionnement et des réponses qu'ils ne pourront trouver, en effet, que dans le corps du texte. Ce procédé facilite, on le voit, les échanges et la prise de parole des élèves. L'élève au tableau, sous la dictée de ses camarades, établira aussi la liste des objets, des meubles à placer sur scène : *el espejo, el balcón, las cortinas, la puerta* ce qui, en soi, illustre une économie de moyens et une faisabilité. Ils prendront conscience que l'introduction de rideaux, d'un miroir, d'un bouquet de roses, dans cet espace, dans cet univers, éclaire au plus haut point le sens profond du drame. Ensuite, toujours au tableau, les élèves placeront, après discussion, ces différents éléments sur le dessin. Cela devrait les inviter à réfléchir sur les limites et les possibilités inscrites dans le texte, et aussi sur les limites et les possibilités de la scène à l'italienne sur lesquelles le professeur les amènera à s'exprimer. Ainsi, le balcon fermé par des rideaux, ne pourra être placé frontalement, face au public à moins de nous situer dans une perspective de théâtre d'art et d'essais car les rideaux interdiraient d'assister visuellement à la scène représentée. Notre première approche du théâtre est vraiment de le considérer dans son sens étymologique de *teatron*, mot grec qui signifie « écrit pour être vu à partir d'un lieu »¹². Tout comme le balcon, le miroir devra être placé de sorte que le personnage qui s'y regarde soit visible du public. L'ensemble de la disposition de ces objets présuppose une occupation de l'espace tout à la fois pratique et esthétique. Cette construction spatiale est renforcée par le déplacement des personnages :

¹² « Le théâtre est écrit pour être vu à partir d'un lieu (c'est le sens du mot grec *teatron*), perçu depuis l'espace du public, interprété par le récepteur dans le temps continu de la représentation », in Antonia Amo-Sanchez, Carole Egger, Monique Martinez Thomas, Agnès Surbezy, *Le Théâtre contemporain espagnol. Approche méthodologique et analyse de textes*, PUR, DIDACT ESPAGNOL, 2005, p. 12.

Isabel entre par une porte tandis que Juan se regarde dans un miroir, puis se dirige vers un balcon caché, dans un premier temps, par des rideaux. La répartition harmonieuse de ces objets sur les trois côtés de la scène aide le public à construire l'image d'un lieu fermé, d'un intérieur.

Si la disposition des choses est très importante au théâtre, les gestes des acteurs le sont tout autant. C'est là le troisième temps de notre projet. Le professeur amènera les élèves à sentir que la gestuelle est fondamentale au théâtre, qu'elle peut précéder, enrichir, expliquer, incarner l'expression linguistique. Tout au long du travail réalisé, il sera attentif à la nature des gestes accomplis tout comme les élèves spectateurs qui réagiront, commenteront et justifieront leur point de vue. Pour mieux les percevoir, rappelons que ceux-ci relèvent aussi bien d'un code proxémique lié aux mouvements, aux places, aux déplacements des personnages sur scène, que d'un code kinésique qui renvoie aux mimiques, aux expressions du visage. Au début de la scène, un déplacement approprié de Juan dans cet espace dont il prend possession, accompagné de gestes, de regards, de moues, permettra de construire le lieu, de dire avec toute la distance et l'ironie nécessaires « *esta cueva* » et « *con tal de que no me convierta en murciélago* ». On remarque très nettement ici que ces codes sont révélateurs de l'essence même du personnage, ils le déterminent. Et ce sont bien ces codes qui, dans l'extrait retenu, nous permettront de nous rendre compte que Juan est avant tout un acteur. Ainsi, en interprétant le rôle de Juan, l'élève interprètera le rôle d'un acteur. Il est polyfacétique, à la fois *murciélago*, *señor*, *galán* et même *espía*. Il devra revêtir tous les masques, chausser toutes les émotions. Si Juan est présenté comme un imitateur « *hace gestos imitando el vuelo del murciélago* », il n'en demeure pas moins qu'il travaille la distance avec lui-même « *se ríe* ». Tous ces gestes sont réalisés face à un miroir qui dit sa psyché.

Ces comportements ont parfois plus d'éloquence que la propre expression verbale, et sont comme de véritables métaphores gestuelles qui confèrent un sens à l'ensemble. Pour illustrer la variété et l'importance des gestes, du dit et du non dit, nous pourrions faire référence au geste de Isabel lorsqu'elle donne à Juan le bouquet de roses. Son geste non-dit est implicite dans son discours « *las corté yo misma* » et dans le verbe au présent de l'indicatif « *recibe* » de la didascalie qui s'affiche comme le prolongement de son geste. En

mettant l'accent sur le verbe *recibir* qui précède le verbe *arrojar*, en gommant le verbe *dar* ou *ofrecer* qui renverrait à Isabel, Octavio Paz anticipe les sentiments profonds d'attraction et de rejet de Juan pour une femme imaginaire. Cette « muchacha imaginaria », qu'il a construite mentalement ne correspondra pas à la triste et très poétique réalité de Beatriz transformée en « frasco de ponzoña »¹³, « manzana envenenada »¹⁴ par son père. Les verbes *recibir* et *arrojar* disent une tension inscrite dans le personnage de Juan, une tension déjà présente quand il passe, dans les premières lignes de la scène, en un clin d'œil, du rire moqueur au sérieux, de « se ríe » à « se queda serio ». Octavio Paz élabore de cette façon un faisceau de conduites, d'attitudes, en réaction à des actes de la vie quotidienne, des conduites qui se chargent d'une signification profonde et collective pendant la pièce.

Les quelques éléments qui sont sur scène ou que certains personnages introduisent ont une valeur hautement symbolique et pour cela apportent eux aussi, un éclairage sur le sens profond du drame qui est en train de se jouer. Le miroir par exemple nous dit que tout est reflet, un reflet qui est métaphore de l'illusion théâtrale. Il permet à Juan d'être tout à la fois acteur, spectateur de lui-même et metteur en scène de la petite scénette du *murciélagó* qu'il interprète. À son tour, Isabel se révèle actrice en apportant un accessoire qui dit l'amour « *las flores* », et en prononçant une phrase ambiguë « *Quizá lo alegren* » qui anticipe sur les événements à venir. Elle fonctionne également comme public, lorsqu'elle surprend Juan qui mime le vol de la chauve-souris. Avec le bouquet, c'est l'amour qui entre sur scène, c'est aussi une couleur, une odeur, un symbole qui pénètre un lieu où la vie avait disparu, un lieu inoccupé, où l'unique couleur est celle de la poussière, une poussière grise que seul un souffle fort, puissant et déterminé, peut chasser. L'enseignant veillera ici à faire travailler par les élèves ce souffle inscrit dans le verbe *soplar* au présent de l'indicatif. Et si la multiplication des verbes d'action, de mouvements ou d'immobilisation contribue d'un côté à faire de Juan un « acteur », un personnage d'actions par excellence « se acerca », « sopla », « hace gestos », « se ríe », « se queda », « recibe », « arroja », « sonrío », « hace una reverencia », « da una pirueta », « duda », « da un salto », « corre », « se asoma », « se

¹³ Octavio Paz, *La Hija de Rappaccini*, op.cit., p. 45.

¹⁴ *Ibid.*, p. 50.

oculta », « acecha », d'un autre côté, ces verbes introduisent la temporalité de l'amour et de la jeunesse. Ils sont discours, ils occupent la scène, la remplissent de sens alors que l'acteur est muet. Rappelons qu'ils ne sont pas dits, ils sont écrits et impliquent une traduction visuelle, ils appellent donc une incarnation du mot. On comprend bien l'importance de ces verbes dans un univers poussiéreux, dans un lieu figé par le temps, dans un temps figé par le lieu.

À travers cet extrait, nous l'avons vu, le professeur peut sensibiliser les élèves à l'espace scénique. Il peut les amener à en prendre possession, à construire l'espace dramatique. Il les invite à réaliser un travail sur le corps, à lier la parole et l'expression corporelle de façon cohérente dans un cours qui, en général, sanctionne tout mouvement à l'exception du doigt qui se lève pour solliciter la parole. Nous connaissons tous la frontière qui sépare dans l'enseignement la culture du corps et celle de l'esprit. De cette opposition arbitraire entre ceux qui tentent d'éveiller le corps et ceux qui visent à éveiller l'esprit peuvent naître, on le sait, des oppositions parfois féroces. Dans nos sociétés, il ne fait pas bon réunir matière et esprit. C'est pourtant par ce biais peut-être que le professeur peut ne plus redouter des manifestations physiques débordantes et aider un enfant à maîtriser son corps. Ouvrir les bras, par exemple, leur permettra symboliquement de prendre possession de l'espace, la mise en scène de Juan qui se moque de lui-même lorsqu'il mime la chauve-souris peut libérer l'élève acteur de sa peur d'être ridicule. Il vivra de façon cathartique sa propre dérision. L'impulsion donnée par l'accent irrégulier, *esdrújulo*, du mot *murciélago* imite linguistiquement le vol irrégulier et désordonné de la chauve-souris que l'élève reproduira. La maîtrise du corps passe par la prise de conscience des gestes parasites. Nous savons en effet qu'au théâtre, tout geste acquiert la valeur de signe. Il serait malvenu que Juan s'essuie le nez en recevant le bouquet de fleurs ou qu'il remette en place un vêtement. Il faudrait au contraire qu'il accompagne d'un regard éloquent son exclamation admirative « ¡ qué gesto tan delicado ! Son hermosas ». Dans le même esprit traduire « inmóvil, duda », c'est entreprendre une réflexion sur la temporalité, apprendre à mesurer le temps nécessaire à la réflexion, la place qu'il faut accorder au silence et à la façon de le matérialiser. Il serait nécessaire, ici, de laisser le temps au corps de dire la complexité des

émotions et des idées non dites mais que les élèves formuleront et mettront en commun. L'immobilité de Juan, personnage d'action, introduit sur scène l'espace de son intériorité dite implicitement par le verbe *dudar* qui appelle des mimiques, des regards que les élèves s'emploieront à réaliser et à commenter.

Par ailleurs, c'est autour des gestes, des objets, que se construisent les regards. Et c'est précisément par un glissement de regards du rideau de scène au rideau du balcon que le spectateur accédera à un autre spectacle, le drame caché du jardin maléfique. En effet, cette *cortina* créait l'obscurité de cette chambre grotte. L'obscurité est en partie levée par le geste ample et maîtrisé de Juan qui ouvre les rideaux, « corre las cortinas » et qui fait pénétrer une lumière ambiguë ou pour le moins polysémique, associée inconsciemment à la poussière et aux roses.

Il faut veiller à placer tous les élèves sur le même plan. De fait, la fusion des compétences ne peut se faire grâce à la mise en scène que si chaque élève a conscience qu'il doit être de façon concomitante acteur, metteur en scène et public. Les remarques relatives aux différentes prestations sont également de l'ordre de l'analyse du texte. Elles mettent de manière non artificielle les élèves dans des situations de communication, souvent difficiles à obtenir. Elles facilitent l'acquisition d'un lexique, le maniement naturel de certains points de grammaire en cours comme, pour ne citer que quelques exemples, l'impératif, l'expression de l'obligation, du conditionnel. C'est dans cette situation que l'élève affronte ses propres besoins. Ce moment de reconnaissance des doutes, de formulations des hypothèses, est extrêmement fécond. En effet, ceux qui ne sont pas directement et momentanément acteurs se voient être specta-acteurs, si l'on nous pardonne ce néologisme, d'un autre spectacle auquel ils participent pleinement. Ils sont les metteurs en scène, les conseillers techniques, ils sont aussi les créateurs du texte. L'élève acteur peut inviter ses camarades spectateurs metteurs en scène, à justifier les conseils, et les avis qui lui sont prodigués et y adhérer ou non en se justifiant.

Lors de la quatrième et dernière étape et par groupe de deux, on pourra leur demander de mémoriser l'intégralité des répliques pour en faire une représentation plus fluide. Il est important, lorsque l'on joue, de connaître le texte de son partenaire pour jouer juste et faire ainsi une place à l'autre. L'apprentissage par cœur du texte, sa

mémorisation favorisent l'enchaînement, la simultanéité entre attitude et prise de parole. Par exemple, Juan réalisant qu'il est observé se fige dans une attitude sérieuse « Juan se queda serio » lorsque Isabel entre et le surprend en train d'imiter le vol de la chauve-souris.

À travers ces quelques lignes, nous n'avons eu, somme toute, qu'une seule ambition : plaider pour le texte littéraire. Mettre en avant un texte comme *La Hija de Rappaccini*, malheureusement trop peu connu, en l'inscrivant dans une pratique pédagogique peut rappeler, à une époque qui semble vouloir l'ignorer dangereusement, que la parole des poètes, des artistes, est universelle et offre un champ de possibles, des espaces de contraintes, de liberté et en cela, nous parle de nous, mieux que nous ne le ferions. Cette brève intervention était l'occasion de nous souvenir que cette même parole pouvait contribuer à nous révéler à nous-mêmes, qu'elle pouvait nous aider à tisser des liens, nous guidant vers l'échange, le dialogue, pour mieux comprendre, pour mieux nous comprendre. En un mot, cette parole conférerait une valeur à nos vies en matérialisant l'instant, en lui donnant plus de poids, nous permettant ainsi de nous sentir moins seul car, comme l'écrit Octavio Paz, lorsque la parole poétique est dite « alors, les portes de la perception commencent à s'ouvrir et l'autre temps apparaît, celui qui est vrai, celui que nous cherchons sans le savoir : le présent, une présence »¹⁵.

¹⁵ Extrait du discours prononcé par Octavio Paz lorsqu'il reçut le Prix Nobel de Littérature en 1990.