



**HAL**  
open science

## “Présents d’incarnation” : réflexions sur des ateliers d’écriture (poèmes, théâtre, contes)

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès

### ► To cite this version:

Daniel Lecler, Claudine Marion-Andrès. “Présents d’incarnation” : réflexions sur des ateliers d’écriture (poèmes, théâtre, contes). *Les Langues néo-latines : revue de langues vivantes romanes*, 2008, pp.162-184. hal-02288600

**HAL Id: hal-02288600**

**<https://hal.science/hal-02288600v1>**

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.

**« PRÉSENTS D'INCARNATION » : RÉFLEXIONS  
SUR DES ATELIERS D'ÉCRITURE  
(POÈMES, THÉÂTRE, CONTES)**

Daniel LECLER  
Université Paris 13

Claudine MARION-ANDRÈS  
Université Rouen

« Lire, écrire, étudier la littérature, c'est m'aider à mieux vivre. C'est aller au-devant du comprendre, c'est tendre vers le savoir. C'est pour moi tenter de voir la vie de l'envers des miroirs ». Voici ce qu'écrivait en début d'année l'une des étudiantes qui participaient à l'atelier d'écriture *La main à plume* de l'Université Paris 13 alors qu'elle tentait d'expliquer ce que représentaient pour elle la littérature et l'écriture. Ces quelques phrases sont intéressantes à plus d'un titre. Elles nous invitent à réfléchir aux nouvelles orientations que certains voudraient donner, actuellement, à l'enseignement de l'espagnol et probablement de façon plus large à l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire. De fait, si l'on observe les manuels scolaires les plus récents, l'heure n'est-elle plus à l'enseignement des grands textes, de ces textes qui construisent l'identité d'une nation mais bien plutôt à l'enseignement d'une langue qui s'apparente, pour reprendre des termes entendus ici et là, à une « langue d'aéroport » telle qu'elle peut être enseignée en des lieux qui ne sont précisément pas ceux de l'institution. Elles nous invitent aussi à nous interroger sur l'acte même d'écriture et sur la place qu'il pourrait occuper au sein d'un cursus scolaire. Elles sont comme une invitation à inventer.

À une époque où la communication s'érige en loi universelle et se construit autour de nouveaux outils ou plutôt essaye d'intégrer ces

Connaître une formule de politesse, bien loin d'être inutile ne remplacera jamais la pertinence du mot juste ni l'expression d'une émotion au travers de l'épaisseur de la langue. Et nous souhaitons qu'elle soit ressentie par le moins initié, à défaut d'être maîtrisée ! Réhabilitons la langue espagnole dans sa profondeur, incarnation d'une culture, saveur d'un peuple, nourriture des âmes. Nous vous proposons donc ce que nous avons choisi d'appeler des présents d'incarnation en nous interrogeant sur l'acte d'écriture, l'acte de l'écrivain.

L'écriture pourrait sembler tout à fait incompatible avec l'école elle-même, ses contraintes, ses sonneries qui donneraient le signal de départ et de fin de l'acte d'écriture. *Quid* de l'inspiration que Platon, par la voix de Socrate son maître qui dialogue ici avec Ion le poète, place au cœur du processus de la création. Le poète est inspiré par les Muses et il inspire à son tour les autres poètes :

C'est ainsi que la Muse inspire elle-même les poètes, et ceux-ci transmettent l'inspiration à d'autres, il se forme une chaîne d'inspirés.

Ce n'est pas en effet par art, mais par inspiration et suggestion divine que tous les grands poètes épiques composent tous ces beaux poèmes [...] et il ne peut créer avant de sentir l'inspiration, d'être hors de lui et de perdre l'image de la raison<sup>2</sup>.

Cette interprétation de l'acte d'écriture a été largement admise jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle. On en voit aujourd'hui encore quelques manifestations, au sein d'une classe, lorsque certains adolescents éprouvent la nécessité d'écrire leur « mal être » personnel et social alors qu'ils mériteraient que dans des cours, des espaces soient consacrés à cet exercice.

Au contraire, des écrivains comme Théophile Gautier ou Edgar Allan Poe à la suite de Boileau, nous aident dans notre projet. L'un, comme dans *Émaux et Camées* (1852), voit le travailleur poète comme un émailleur, sculpteur<sup>3</sup>, l'autre, dans la *Genèse d'un poème* (1846), dit vouloir lever le voile sur son travail en expliquant comment il a

2. Platon, *Ion*, traduction de É. Chambry, Garnier Flammarion, 1989.

3. Nous songeons, entre autres, au poème de Théophile Gautier intitulé « L'Art » qui se clôt sur ces vers : « Sculpte, lime, cisèle ; / Que ton rêve flottant / Se scelle / Dans le bloc résistant ! ». Théophile Gautier, *œuvres poétiques complètes*, in *Émaux et Camées*, édition établie par Michel Brix, Bartillat, 2004.

Connaître une formule de politesse, bien loin d'être inutile ne remplacera jamais la pertinence du mot juste ni l'expression d'une émotion au travers de l'épaisseur de la langue. Et nous souhaitons qu'elle soit ressentie par le moins initié, à défaut d'être maîtrisée ! Réhabilitons la langue espagnole dans sa profondeur, incarnation d'une culture, saveur d'un peuple, nourriture des âmes. Nous vous proposons donc ce que nous avons choisi d'appeler des présents d'incarnation en nous interrogeant sur l'acte d'écriture, l'acte de l'écrivain.

L'écriture pourrait sembler tout à fait incompatible avec l'école elle-même, ses contraintes, ses sonneries qui donneraient le signal de départ et de fin de l'acte d'écriture. *Quid* de l'inspiration que Platon, par la voix de Socrate son maître qui dialogue ici avec Ion le poète, place au cœur du processus de la création. Le poète est inspiré par les Muses et il inspire à son tour les autres poètes :

C'est ainsi que la Muse inspire elle-même les poètes, et ceux-ci transmettent l'inspiration à d'autres, il se forme une chaîne d'inspirés.

Ce n'est pas en effet par art, mais par inspiration et suggestion divine que tous les grands poètes épiques composent tous ces beaux poèmes [...] et il ne peut créer avant de sentir l'inspiration, d'être hors de lui et de perdre l'image de la raison<sup>2</sup>.

Cette interprétation de l'acte d'écriture a été largement admise jusqu'au début du XIX<sup>e</sup> siècle. On en voit aujourd'hui encore quelques manifestations, au sein d'une classe, lorsque certains adolescents éprouvent la nécessité d'écrire leur « mal être » personnel et social alors qu'ils mériteraient que dans des cours, des espaces soient consacrés à cet exercice.

Au contraire, des écrivains comme Théophile Gautier ou Edgar Allan Poe à la suite de Boileau, nous aident dans notre projet. L'un, comme dans *Émaux et Camées* (1852), voit le travailleur poète comme un émailleur, sculpteur<sup>3</sup>, l'autre, dans la *Genèse d'un poème* (1846), dit vouloir lever le voile sur son travail en expliquant comment il a

2. Platon, *Ion*, traduction de É. Chambry, Garnier Flammarion, 1989.

3. Nous songeons, entre autres, au poème de Théophile Gautier intitulé « L'Art » qui se clôt sur ces vers : « Sculpte, lime, cisèle ; / Que ton rêve flottant / Se scelle / Dans le bloc résistant ! ». Théophile Gautier, *œuvres poétiques complètes*, in *Émaux et Camées*, édition établie par Michel Brix, Bartillat, 2004.



composé son plus célèbre poème « Le Corbeau » (1845). En proposant l'application d'une méthode rigoureuse, ce texte change la vision que l'on a du travail de l'écriture et exerce aussi une influence considérable sur plusieurs écrivains français du XIX<sup>e</sup> et du XX<sup>e</sup> siècle :

S'il est une chose évidente, c'est qu'un plan quelconque, digne du nom de plan, doit avoir été soigneusement élaboré en vue du dénouement, avant que la plume attaque le papier [...]

Beaucoup d'écrivains, particulièrement les poètes, aiment mieux laisser entendre qu'ils composent grâce à une espèce de frénésie subtile ou d'intuition extatique et ils auraient positivement le frisson s'il leur fallait autoriser le public à jeter un coup d'œil derrière la scène, et à contempler les laborieux et indécis embryons de pensée, la vraie décision prise au dernier moment, l'idée si souvent entrevue dans un éclair et refusant si longtemps de se laisser voir en pleine lumière, la pensée pleinement mûrie [...] le choix prudent et les rebus, les douloureuses ratures<sup>4</sup>.

Edgar Allan Poe révèle ainsi son *modus operandi*. On comprend bien ces ratures, ces hésitations chez le poète qui jouent des rapports entre signifiants et signifiés, comme l'illustre à merveille Francis Ponge dans cette évocation de la cruche :

Pas d'autre mot qui sonne comme cruche. Grâce à cet U qui s'ouvre en son milieu, cruche est plus creux que creux et l'est à sa façon. C'est un creux entouré d'une terre fragile : rugueuse et fêlable à merci<sup>5</sup>.

Francis Ponge joue beaucoup de la polysémie des mots et pour goûter aux textes, il est important d'éduquer l'oreille et la main à ces réseaux de significations. On tentera d'éveiller délicatesse, subtilité, nuances et distances, provoquant de cette façon, plaisir et sourire de délectation. Nous pensons par exemple au poème « L'abricot » qui par sa forme, sa saveur, évoque chez le poète précédemment cité, « une note » de musique, la « lune, dans son halo », « un cul d'ange à la renverse », « deux cuillerées de confiture accolées », et devient « la palourde des vergers ».

---

4. Edgar Allan Poe, *La Genèse d'un poème*, trad. Charles Baudelaire, *Contes, essais, poèmes*, Paris, Robert Laffont, Bouquins, 1989.

5. Francis Ponge, « La Cruche », *Poésie Gallimard*, 1961.

L'appel à des familles de mots, autour d'un même radical, les emprunts faits aux langues étrangères, les relations complexes et subtiles de synonymie, d'antonymie et de paronymie construisent ce feuilleté de la langue sur lequel Raymond Devos nous faisait saliver devant une vitrine, dans son sketch « Le Mille Feuille ».

En évoquant brièvement ces deux façons d'aborder l'acte d'écriture, nous mettons en évidence que l'école, les horaires réduits ne semblent guère rendre possible la mise en œuvre d'une écriture inspirée ou encore travaillée et retravaillée. La réduction horaire peut paraître incompatible avec le processus d'écriture même. Comment trouver le temps de jeter des notes sur du papier, de les combiner, peut-être même d'élaborer des *scenarii*, un plan ? De plus, quand le travail d'écriture proprement dit commence, chaque phrase peut connaître plusieurs versions avant d'arriver à son état définitif. En effet, lors de la rédaction, le travail sur le texte peut prendre des formes différentes. L'auteur peut supprimer, ajouter ou déplacer des mots, des phrases, des paragraphes entiers du texte. Certains vont suivre à la lettre le plan préétabli. D'autres enrichiront l'idée de départ au cours de la rédaction et pourront même s'écarter du plan initial.

Nous voudrions construire un « escalier vers les muses », un *gradus ad parnassum*, poser quelques marches que chaque professeur architecte pourrait multiplier à l'envie. Il ne s'agirait pas d'élaborer de façon exhaustive un recueil de figures de style ou de rhétorique où l'apprenti écrivain trouverait des exemples de procédés à utiliser pour toucher et convaincre son lecteur, ni d'établir un dictionnaire de rimes mais d'inviter l'élève à constituer son propre répertoire personnel d'émotions par la pratique de l'écriture.

Nous vous proposons deux poèmes courts sur lesquels nous pouvons mener un travail. Il nous a semblé que ces poèmes démontrent que l'exercice peut être mené à différents niveaux de connaissance de l'espagnol, aussi bien au collège, au lycée qu'à l'université. Et puisque nous nourrissons les âmes, accordez-nous cette formulation « culinaire » :

Choisir un poème. Le couper verticalement en deux parties A et B. Les élèves qui ont la partie A la complèteront sans connaître la partie B. De même, les élèves qui ont la partie B la complèteront sans connaître la partie A.

Ainsi obtient-on deux nouveaux poèmes. On a compris l'intérêt linguistique de l'exercice qui est de travailler sur la syntaxe. On ne peut pas tout écrire. Les débuts et les fins de vers imposent une correction grammaticale qu'il faudra respecter. On prendra soin d'élucider le vocabulaire par des notes qui éviteront les interrogations orales qui pourraient influencer la rédaction de la partie A ou B. On imposera des rajouts courts sans utilisation du dictionnaire pour obliger les élèves à chercher en eux, à s'immerger dans leur connaissance et les réactiver, à essayer de les faire penser, ressentir directement en espagnol. Ils pourront spontanément convoquer un mot pour « sa couleur », « sa sonorité », son *vibrato* et agir ainsi sur d'autres registres que celui d'une logique cartésienne. Le poème de Pablo Neruda « Oda al hombre sencillo »<sup>6</sup> obligera les élèves à prendre en compte les personnes, un « je » et un « tu », les accents sur les mots interrogatifs, le subjonctif qui doit suivre *para que*.

Oda.....

*Ando*.....

*hasta*.....

*y entonces*.....

*cómo*.....

*calle*.....

*para que*.....

*mis*.....

*para que*.....

*quién*.....

*dónde*.....

*y cómo*.....

---

6. Pablo Neruda, *Obras completas*, t. II, H. Loyola (ed.), Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona, 1999, p. 121-124. Nous reproduisons ici l'extrait de l'ode dans son intégrité : « [...] ando, nado, navego, / hasta encontrarte, / y entonces te pregunto / cómo te llamas, / calle y número, / para que tú recibas / mis cartas / para que yo te diga / quién soy y cuánto gano, / dónde vivo, / y cómo era mi padre [...] ».

.....sencillo

....., *nado, navego,*  
..... *encontrarte,*  
..... *te pregunto*  
..... *te llamas,*  
..... *y número,*  
..... *tú recibas*  
..... *cartas,*  
..... *yo te diga*  
..... *soy y cuánto gano,*  
..... *vivo,*  
..... *mi padre.*

Le poème de Lorca « Las seis cuerdas »<sup>7</sup> les conduira à considérer l'importance des accords, des mots féminins, masculins, singuliers ou pluriels, à veiller à identifier « como » comme un comparatif et non comme un mot interrogatif ou encore à apprécier la richesse prépositionnelle de la partie B : *a, de, por, en, de.*

*Las seis*.....

*La*.....  
*hace llorar*.....  
*El sollozo*.....  
*perdidas,*.....  
*se escapa*.....  
.....  
*Y como*.....  
*teje*.....  
*para*.....  
*que flotan*.....  
*aljibe*.....

7. « La guitarra, hace llorar a los sueños. / El sollozo de las almas / perdidas, / se escapa por su boca / redonda. / Y como la tarántula / teje una gran estrella / para cazar suspiros, / que flotan en su negro / aljibe de madera. » Federico García Lorca, *Obras completas*, t. 1, *Poemas del cante jondo*, recopilación, cronología, bibliografía, notas de Arturo del Hoyo, prólogo de Jorge Guillén, Aguilar, 1989.

.....*cuerdas.*

.....*guitarra,*  
.....*a los sueños.*  
.....*de las almas*  
.....*por su boca*  
.....  
.....*la tarántula*  
.....*una gran estrella*  
.....*cazar suspiros,*  
.....*en su negro*  
.....*de madera.*

La syntaxe sous-tend un paysage, évoque un univers auquel les élèves associeront leurs propres mots. D'aucuns verront dans « ando » la quête de l'Autre, d'aucuns le constat d'une solitude. Le poème de Lorca, les images de pleurs et d'un tissage, de l'araignée et du ciel convoquent des émotions qui aboutiront à des productions qui étonneront probablement les professeurs et les élèves eux-mêmes qui, très certainement souhaiteront renouveler l'expérience.

Cet atelier permet aux élèves de réfléchir sur les unités de sens, de comprendre la phrase nominale, la subordonnée et la juxtaposition. « Ligne après ligne, nous devenons ». Comme Daniel Pennac, nous pensons que dans ces présents d'incarnation, dans ses poèmes, l'élève scellera son émotion. Y aura-t-il des poèmes plus réussis que d'autres ? Le premier critère de réussite est celui de la correction de la langue. Ensuite, chacun est en marche dans son rapport à l'expression de son émotion et à la plus ou moins riche mise en relation entre signifiants et signifiés. Avec cet atelier, nous espérons ainsi surprendre les élèves ou plutôt que les élèves se surprennent eux-mêmes et ainsi comprennent que contraintes (imposées), rigueur (obligée) sont aussi des invitations à l'écriture.

Notre *gradus ad parnassum* peut continuer à se construire en sensibilisant les élèves aux unités de sens par un autre procédé. Il s'agit de leur apprendre à respecter la ponctuation, essayer de leur faire sentir

le rythme, de mettre en valeur cette vibration à partir d'un poème « La amapola » de Juan Ramón Jiménez <sup>8</sup>.

### La amapola

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

¡ 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 ! <sup>9</sup>

Cet atelier pourrait être conduit de la façon suivante. Tout d'abord, les élèves choisiront une couleur et l'animal qu'elle évoque. Puis, dans une colonne, ils répondront à la question suivante : *¿ Qué evoca para usted el color verde ? Dé cinco sustantivos.* Dans une deuxième colonne, ils associeront cinq autres noms en répondant à la question : *¿ Qué evoca para usted el animal que ha elegido ?* Ils chercheront les mots manquants dans le dictionnaire et enfin, lors de la dernière étape, ils écriront un poème d'imitation de deux strophes en respectant la ponctuation.

¡ ..... , .....  
    ..... ;  
    ..... !

¡ Cómo..... ,  
    ..... ;  
    ..... !

8. Nous renvoyons au n° 343 de la Revue *Les Langues Néo-Latines* dans lequel des axes de lecture de ce poème ont été proposés.

9. Juan Ramón Jiménez, *Segunda antología poética* (1922).

Au cours de cet atelier, ils s'appuieront sur une structure existante mise ainsi en valeur. Des associations d'idées, expression du tissage poétique, surgiront, et les élèves mesureront la portée des mécanismes des images pour repérer sûrement le mode de fonctionnement d'une écriture, d'une richesse poétique. Ici, la syntaxe et la ponctuation sont à l'image du processus créatif. On travaille par associations d'idées dont l'expression graphique, la mélodie est celle des juxtapositions.

Lors d'une autre « étape marche », on pourrait également inviter les élèves à écrire un hendécasyllabe à partir d'un poème, un sonnet de Laura Campmany<sup>10</sup> :

Miau

Llamarse Holanda y ser como la luna,  
que todo lo acaricia y estremece,  
saberse tan sutil como parece,  
con ser más inocente que ninguna.

Andarle haciendo burla a la Fortuna,  
reñirle yo, seguir ella en sus trece,  
quererme con pasión, si le apetece,  
herirme, si le soy inoportuna.

Mirarme así, mimosa, con recelo,  
hacerme comprender que ella es la dueña,  
venir a suplicarme unas cosquillas.

Pero tener los ojos como el cielo,  
y la hechura, tan ágil y pequeña,  
como para caberme en las rodillas.<sup>11</sup>

---

10. Laura Campmany travaille comme traductrice au sein de l'Union Européenne à Bruxelles. En 1993, elle obtient le *Premio de Poesía de la Feria del Libro de Madrid* pour son livre *Del amor o del agua*. En 1998 elle obtient le *Prix Hiperión* pour son livre *Travesía del olvido*. On retrouve ses poèmes dans l'anthologie *Ni Ariadnas ni Penélope (quinze escritoras para el siglo veintiuno)* de Teresa Gil Feito.

11. Laura Campmany, « Miau », *Del amor o del agua*, editorial Bitácora, 1993.

Ce sonnet à un chat nommé « Holanda » permet un travail sur les infinitifs qu'on pourra conjuguer en suggérant des amorces comme *si le apetece a la gata...* ou bien encore *si le soy inoportuna...*, des structures idiomatiques inscrites dans le texte qui pourront être pratiquées en dehors d'une fabrication pauvre de dialogues. L'étude fera manipuler les oppositions, les accumulations : *no sólo, incluso, no obstante / sin embargo, a la vez*, qui permettent de mettre en évidence le caractère fantasque du chat et les pronoms enclitiques *se / le > ella, me > yo*, les relations passionnelles faites de proximité et de distances entre le chat et son maître.

Pour écrire cet hendécasyllabe, nous inviterons les élèves à choisir un animal familier et, avec l'aide d'un dictionnaire, à en donner une caractéristique ou à en définir le comportement. À la faveur de cet exercice, l'on pourra sensibiliser nos apprentis écrivains au fonctionnement de la synalèphe et aux effets qu'elle peut produire. En faisant cela, nous nous souviendrons des propos de Paul Valéry lorsqu'il écrit :

Si l'on s'inquiète de ce j'ai « voulu dire » dans tel poème, je réponds que je n'ai pas voulu dire, mais voulu faire, et que ce fut l'intention de faire qui a voulu ce que j'ai dit<sup>12</sup>.

Cette autre approche permet de toucher d'autres élèves dont la sensibilité pourrait être différente et met encore une fois en avant le processus créatif liant pleinement forme et sens. Ainsi l'élève peut-il prendre conscience de l'extraordinaire liberté qu'il y a dans la contrainte et de sa nécessité dans le système scolaire. Il est mis en situation de produire des réalisations ambitieuses.

Il est un autre type d'atelier d'écriture tout aussi enrichissant. Le passage d'un genre à un autre, que ce soit d'un poème au théâtre, d'une nouvelle à un poème, d'une pièce de théâtre au conte ou d'une nouvelle à une petite pièce de théâtre, peut aiguïser l'œil de l'élève aux spécificités de chaque genre. Ces transpositions lui donnent la possibilité également d'énoncer et de formuler ses émotions lors de ce passage si difficile de l'adolescence à l'âge adulte, là encore en respectant les contraintes du genre.

12. Paul Valéry, *Mémoires d'un poète, œuvres complètes*, t. I, Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1957.



Voici donc plusieurs projets que nous vous proposons :

Le texte de Jaime Siles, « Tragedia de los caballos locos »<sup>13</sup>, est un poème qui établit un lien inscrit dans le titre même, entre la poésie et le théâtre.

Après avoir élucidé le sens global de ce poème, au besoin en fournissant quelques mots de vocabulaire qui pourraient faire obstacle à la compréhension, on invitera les élèves à en dégager la structure en les renvoyant, s'ils éprouvent des difficultés, au titre même du texte de Jaime Siles « Tragedia de los caballos locos ». Il est fort probable qu'ils percevront alors que, dans ce poème, les trois grands moments autour desquels s'articule ce texte peuvent s'apparenter à ceux qui structurent la tragédie grecque. L'*expositio* occuperait le début du poème jusqu'au vers « sus alientos de fuego ». Dans ce mouvement, les chevaux semblent surgir de la nuit des temps, d'un monde des origines tel qu'il est dépeint dans le texte d'Hésiode, *Théogonie*<sup>14</sup>. Ces chevaux sont avant tout sonores. De fait, avant même qu'on ne les voie, leur présence est notifiée à la fois par les sons qu'ils génèrent<sup>15</sup> « ametralladamente », « tendidos galopes », « golpear », mais aussi par le mouvement vital qui les anime « levantan polvo y viento »<sup>16</sup>, « al golpear el suelo », « sus crines despeinadas ». Un mouvement vital – amplifié par la brièveté des mètres mais aussi par les vers échelonnés tout à fait évocateurs de leur course folle – qui les assimile progressivement à des chevaux mythologiques « sus alientos de fuego », « sus patas encendidas » capables de métamorphose puisqu'ils sont comparés, par la suite, à des « delfines vulnerados de tristeza ». Viendraient ensuite le *nudo* et le *climax* jusqu'aux vers « Todos callan. Los dientes se golpean quedándose / soldados [...] ». Dans ce deuxième mouvement, le lecteur, l'auditeur, entend ces chevaux aliénés par un désir sexuel irrépressible, s'unir aux juments. L'action dramatique atteint ici son climax. Les verbes de mouvement au gérondif et les sons se multiplient, les vers s'allongent nous

---

13. Jaime Siles, *Poesía 1969-1980*, Madrid, Visor, 1982, p. 45-46.

14. Hésiode, *Théogonie*, traduit du grec par Annie Bonnafé, précédé d'un essai de Jean-Pierre Vernant, Paris, Rivages poches / Petite Bibliothèque, 1981.

15. Ils naissent, remarquons-le, dans les profondeurs du pavillon de l'oreille « Dentro de los oídos ».

16. Soulignons la présence des trois éléments évoqués par les mots « polvo », « viento », « encendidas », « mar ».

Voici donc plusieurs projets que nous vous proposons :

Le texte de Jaime Siles, « Tragedia de los caballos locos »<sup>13</sup>, est un poème qui établit un lien inscrit dans le titre même, entre la poésie et le théâtre.

Après avoir élucidé le sens global de ce poème, au besoin en fournissant quelques mots de vocabulaire qui pourraient faire obstacle à la compréhension, on invitera les élèves à en dégager la structure en les renvoyant, s'ils éprouvent des difficultés, au titre même du texte de Jaime Siles « Tragedia de los caballos locos ». Il est fort probable qu'ils percevront alors que, dans ce poème, les trois grands moments autour desquels s'articule ce texte peuvent s'apparenter à ceux qui structurent la tragédie grecque. L'*expositio* occuperait le début du poème jusqu'au vers « sus alientos de fuego ». Dans ce mouvement, les chevaux semblent surgir de la nuit des temps, d'un monde des origines tel qu'il est dépeint dans le texte d'Hésiode, *Théogonie*<sup>14</sup>. Ces chevaux sont avant tout sonores. De fait, avant même qu'on ne les voie, leur présence est notifiée à la fois par les sons qu'ils génèrent<sup>15</sup> « ametralladamente », « tendidos galopes », « golpear », mais aussi par le mouvement vital qui les anime « levantan polvo y viento »<sup>16</sup>, « al golpear el suelo », « sus crines despeinadas ». Un mouvement vital – amplifié par la brièveté des mètres mais aussi par les vers échelonnés tout à fait évocateurs de leur course folle – qui les assimile progressivement à des chevaux mythologiques « sus alientos de fuego », « sus patas encendidas » capables de métamorphose puisqu'ils sont comparés, par la suite, à des « delfines vulnerados de tristeza ». Viendraient ensuite le *nudo* et le *climax* jusqu'aux vers « Todos callan. Los dientes se golpean quedándose / soldados [...] ». Dans ce deuxième mouvement, le lecteur, l'auditeur, entend ces chevaux aliénés par un désir sexuel irrésistible, s'unir aux juments. L'action dramatique atteint ici son climax. Les verbes de mouvement au gérondif et les sons se multiplient, les vers s'allongent nous

13. Jaime Siles, *Poesía 1969-1980*, Madrid, Visor, 1982, p. 45-46.

14. Hésiode, *Théogonie*, traduit du grec par Annie Bonnafé, précédé d'un essai de Jean-Pierre Vernant, Paris, Rivages poches / Petite Bibliothèque, 1981.

15. Ils naissent, remarquons-le, dans les profondeurs du pavillon de l'oreille « Dentro de los oídos ».

16. Soulignons la présence des trois éléments évoqués par les mots « polvo », « viento », « encendidas », « mar ».

à la confusion des prénoms entre Enrique et Jorge. Seules demeurent les apparences d'une communication, les indices qui contribuent à créer cette réalité étrangement absente et paradoxale. En effet, les éléments qui perturbent le quotidien sont précisément des éléments réels, le chat, alors que ceux qui accèdent à cette réalité appartiennent à la fiction comme Ingrid Bergman. Le troisième adjectif « unifamiliar » prend toute son ampleur lorsque l'auteur suggère que chaque cellule familiale est en fait interchangeable. Les actes du personnage n'ont pas de sens, ils sont mécaniques, ils ne sont plus que simples rituels « había entrado en la cocina para servirse el vaso de leche ritual ». Il se rend compte de son erreur, mais cela ne l'inquiète pas. Les expressions « no más que », « sin otra consideración », soulignent son absence de révolte et son parfait assujettissement à cette société et à son travail, unique objet de ses préoccupations. Ultime ironie, c'est le chat qui révèle l'absence d'humanité. La démonstration de Manuel Vicent est faite peut-être avec l'espoir que le lecteur comprenne que toute lecture est équivoque.

Nous souhaiterions que ces ateliers soient aussi l'occasion de visiter ou de revisiter des textes littéraires, ici une œuvre comme celle de Valle Inclán (1866-1936), dramaturge iconoclaste extravagant. Avec lui, on reconnaît une combinatoire d'éléments détournés de leur utilisation habituelle qui souligne une volonté de tourner en dérision les genres et de faire naître chez les spectateurs un certain inconfort. Les deux extraits appartiennent à *Farsa infantil de la cabeza del dragón*. L'analyse du titre nous donne la tonalité de l'œuvre, et reflète le refus des dénominations, des étiquettes confortables et l'émergence de la poésie dans le théâtre<sup>18</sup>. L'étude de ce premier passage aura un double objectif. D'abord, il s'agira d'attirer l'attention des élèves sur l'aspect composite, les contrastes référentiels autour desquels se construit cette page.

---

18. Par le terme « infantil », l'auteur rend impossible la catégorisation.

duplication et annoncent les trois moments du texte. L'uniformisation ou l'uniformité se cristallise dans l'utilisation d'un présent aoristique, dans la multiplication de mots faisant partie du même champ sémantique qui qualifie les lieux dans le premier paragraphe. Cette uniformisation s'exprime à travers des mots comme « todos », « cualquier », « alguien », « idéntico », « semejante », « misma », « parecido », « común », « análogo », « equivalente », « repetidas », « simétrico », « similares ». Cette uniformisation est accompagnée d'un fort sentiment de monotonie qui est source d'humour et d'un enfermement de l'individu dans un labyrinthe existentiel évoqué par les mots « piscina de riñón », « jaula del tenis », « andamios de tubería », « semicírculos ». Il s'agit d'un enfermement physique, social (celui de la bourgeoisie, symbolisée par « el polo cocodrilo ») qui dilue l'individu dans une géographie symbolique. Il en découle l'apparition d'un anti-héros « aquel tipo » qui se caractérise de manière satirique par l'emploi de négations et de formules restrictives « tampoco poseía », « si se quita », « sólo muy pocos », « uno de esos », « no le pasaba nada ». Et si les pluriels contribuent d'un côté à accentuer l'absence d'individualité du personnage principal, ils soulignent aussi l'aspect satirique de certaines formulations. En effet, « la peca en una nalga » lui permet dans ce monde de « presumir de llevar en la cara una cicatriz de navaja » comme les très célèbres ruffians, malfrats, et autres coupe-jarrets. À partir de « Había levantado mecánicamente la puerta metálica [...] », Manuel Vicent nous propose de partager l'erreur d'un homme qui pense revenir chez lui et qui rentre dans une maison qui n'est pas la sienne. Commence alors l'anecdote. L'adjectif initial « unívoco » dit les relations de l'homme avec sa femme et ses enfants, et qualifie également des objets symboles de modernité et emblématiques d'une prétendue communication : la télévision, le téléphone. L'erreur de notre anti-héros est possible parce qu'il n'y a pas dans cette résidence de temporalité, il n'y a pas un rythme qui ne soit mécanique (pensons à la paronomase « mecánicamente » / « metálica » et à l'accumulation de prétérits). L'erreur est rendue possible aussi parce que les relations avec le monde extérieur s'effectuent à travers des sens mutilés qui traduisent un dysfonctionnement entre l'odorat et la vue, un dysfonctionnement que l'on retrouve également dans les relations humaines qui se réduisent à une fonction phatique « ¿-Eres tú ? / -Sí ». Les êtres ne se reconnaissent pas, « una mujer », ils n'arrivent pas à s'identifier. Reportons-nous pour nous en convaincre

*Sale Señora REINA con su corona. Un paje le recoge la cola del manto, un lebrél le salta al costado, en el puño sostiene un azor.*

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Miradme en este oído, madre.

LA REINA. — ¿Qué tienes ?

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Una avispa se me ha entrado y me zumba dentro.

LA REINA. — No veo nada.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Dejadlo, madre, ya saldrá.

*Señora REINA se agacha para mirar en la oreja del PRÍNCIPE. El muchacho, guiñando un ojo, le hurtaba la llave de la faltriquera. ¡ La rica faltriquera cosida con hilo de oro, hecha con el raso de un jubón que en treinta batallas sudó Señor REY ! Se va Señora REINA. EL PRÍNCIPE VERDEMAR abre la puerta del torreón. Sale EL DUENDE.*

EL DUENDE. — Gracias, Príncipe mío. Si alguna vez necesitas el valimiento de un duende, no tienes más que llamarme. Toma este anillo. Cuando te lo pongas me tendrás a tu lado.

EL PRÍNCIPE POMPÓN. — Nuestro padre te hará castigar cuando sepa que has abierto la puerta del torreón y dado libertad al Duende<sup>19</sup>.

Avec le premier extrait, l'on fera établir les liens qui existent entre la reine et les deux princes, ses enfants, en s'appuyant sur les termes « madre » (première réplique), et « nuestro padre » (dernière réplique). La scène nous plonge dans une époque qui renvoie à un imaginaire lié au Moyen Âge avec la présence d'une reine, de princes, d'un page, d'animaux symboliques de la noblesse (le lévrier et le faucon posé sur le poing du page « en el puño sostiene un azor »), d'un lieu (le château du moyen âge avec le donjon). La caractérisation directe des personnages par des signes non verbaux comme les vêtements favorise le dévoilement de la vérité (la couronne de la reine, « un manto con cola », « una rica faltriquera ») et les codes liés aux gestes et aux mouvements sur scène (« un paje recoge la cola del manto ») nous confortent dans notre opinion.

---

19. Ramón del Valle Inclán, *Farsa infantil de la cabeza del dragón*, escena I, in *Tablado de marionetas (para educación de príncipes)*, Madrid, Austral, 1985.

Cet extrait nous invite ensuite à d'aborder avec les élèves différents genres littéraires. Le monde des contes de fées avec la présence des princes, du château et de l'anneau magique, constitue une autre composante de cet extrait. Toutefois, cet imaginaire s'exprime à travers la farce qui se caractérise par la caricature. Les êtres sont, ici, réduits à une image caricaturale de ce qu'ils représentent, ils sont esclaves de leur condition. Ainsi, le « spectacteur<sup>20</sup> » perçoit-il la reine comme Reine Mère par l'absence d'article devant « Señora » et par les majuscules à « Señora » et à « Reina » dans la formulation « Sale Señora Reina ». Le spectateur, quant à lui, saisira cette idée, par le jeu de l'acteur probablement emprunt d'exagération ridiculisant la reine. L'appellation des princes reprend la double tonalité de la pièce, humoristique avec le prince POMPÓN et poétique avec le prince VERDEMAR. Du décalage naît la farce. Le rire vient aussi d'un comique de situation. En effet, la reine, si digne, ausculte l'oreille de son fils qui prétend qu'une guêpe y est entrée. L'association de « Señora Reina » et du verbe « se agachaba » souligne qu'elle se courbe de façon outrancière. Par le choix de l'insecte, une guêpe régie par une reine, l'auteur superpose une autre image et conforte celle d'une reine ridicule et envahissante qui vrombit dans la tête de son fils « zumba dentro ». Le double sens de l'exclamation de la reine « no veo nada », signifie au sens propre qu'elle ne voit pas de guêpe dans l'oreille du prince VERDEMAR et, au sens figuré qu'elle ne voit pas non plus le bon tour qu'on lui joue : son fils est en train de lui dérober la clef du donjon dans lequel se trouve enfermé le *duende*. Dans cette farce, le « duende » remplace la bonne fée. Le clin d'œil fait au public « *guiñando un ojo* » crée la complicité, ingrédient de la farce qui s'exprime dans le geste exagéré évoqué par le verbe « hurtar ».

Un autre objectif consisterait à faire prendre conscience aux élèves qu'il est difficile de théâtraliser certains passages des didascalies. Ce travail permet, bien que de façon indirecte, une réflexion sur la littérature, sur les genres et les formes. On évoquera, au début du passage retenu, le « lebrél » qui saute, et dans la seconde didascalie, l'historique du pourpoint en satin « *del raso de un jubón que en treinta batallas sudó Señor Rey* » irreprésentable mais comique pour le « spectacteur ». Le comique provient d'un savant mélange entre une

20. Le « spectacteur » est un néologisme qui nous semble recouvrir la réalité d'un spectateur lecteur.

expression qui se veut archaïque et une vulgarité « sudó », alliée à l'exagération « treinta batallas » aux accents épiques.

Le passage suivant nous relate les exploits du PRÍNCIPE VERDEMAR qui, pour sauver le royaume et la vie de l'infante va, en combat singulier, tuer le Dragon qui paralysait la vie du royaume. À travers les personnages et leurs actes, s'impose le mélange de genres qui se cristallise dans l'hybridité monstrueuse du dragon.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Princesa de mis sueños, soy un enamorado de tu hermosura, y vengo de lejanas tierras para vencer al Dragón.

LA INFANTINA. — El Dragón es invencible, noble caballero.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Si fuese como dices, bastaría para mi gloria dar la vida en tu defensa. ¡ Ya está ahí el Dragón !

*Óyese el vuelo del DRAGÓN rompiendo las ramas de los árboles y asustando a los pájaros. Es un monstruo que tiene herencia de la serpiente y del caballo, con las alas del murciélago.*

LA INFANTINA. — Yo no quiero que tan noble vida se aventure en una muerte cierta. Huid, generoso paladín.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Son hermanos tu destino y mi destino. Sea una nuestra suerte, y la estrella de la tarde, que ahora nació en el cielo, vea nuestra desgracia o nuestra ventura.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR *pelea con el DRAGÓN. La boca del monstruo descubre siete hileras de dientes. Hay un momento en que el paladín siente desmayar su brío. Pero le anima el sentimiento divino del amor, levantando a dos manos la espada, que parece un rayo de sol, da muerte al DRAGÓN.*

LA INFANTINA. — ¡ Quién sois, que poseéis la espada de diamante ? Vuestra es mi vida, valeroso guerrero. Llevadme a la Corte de mi padre, y mi reino será vuestro.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Sólo puedo conducirlos hasta las puertas de la ciudad. Un voto me impide entrar en poblado.

LA INFANTINA. — Juradme al menos que aún os veré otra vez.

EL PRÍNCIPE VERDEMAR. — Os lo juro.

EL DUENDE *sale de la enramada con unos chapines de piedra preciosas, y los deja sobre la yerba. De un salto, como lo dan las ranas y los sapos, desaparece.*

LA INFANTINA. — ¡ Oh ! ¡ Qué lindos ! Sólo las hadas de los cuentos los tienen así <sup>21</sup>.

On retrouve le roman de chevalerie dans le personnage du PRÍNCIPE VERDEMAR ; son langage est chevaleresque, convenu, sans surprise dans l'expression « princesa de mis sueños ». Il est successivement pour l'infante « noble caballero », « generoso Paladín », « Valeroso guerrero ». Ces désignations soulignent qu'il est capable non seulement de hauts faits, de vaincre un dragon, mais aussi d'abnégation « vengo de lejanas tierras », de mettre sa vie en jeu « bastaría para mi gloria dar la vida en tu defensa ». Apparaît ici, comme dans les récits chevaleresques, le registre épique avec des accumulations d'action (verbes de mouvement), des hyperboles, des superlatifs qui accentuent l'ampleur de l'événement, un jeu d'antithèses et de symétries qui permet de distinguer les forces en présence, une référence au surnaturel qui confère à la scène un caractère à la fois symbolique et exceptionnel. Le combat du dragon et du prince exaltera l'héroïsme de ce dernier.

On observe également des entrecroisements de contes. Le prince qui combat à l'épée un dragon n'est pas sans évoquer *La Belle au bois dormant*, la chaussure renvoie aussi bien à *Cendrillon* qu'au *Magicien d'Oz*<sup>22</sup>. Enfin, l'infante elle-même, souligne une présence magique « Sólo las hadas de los cuentos los tienen así ». La magie est présente aussi avec la « espada de diamante », et l'apparition du *duende* fripon puisqu'il joue ici un bon tour. Alors qu'il promet des chaussures d'or, il procure à Verdemar des « chapines de piedras preciosas ». Tous ces entrecroisements se retrouvent dans la langue des personnages qui mêlent le tutoiement du conte au « voseo » classique, « Os lo juro », « yo tengo para ti ». L'image du dragon est révélatrice de l'esthétique iconoclaste de Ramón del Valle Inclán, une esthétique héritée d'un passé parfaitement assimilé et qui apparaît dans la phrase « es un monstruo que tiene herencia de [...] ». Ce dragon est hétéroclite car il n'est pas présenté comme une entité, comme une race, il est issu d'un mélange d'espèces. Il tient du serpent, du cheval mais aussi

21. Ramón del Valle Inclán, *Farsa infantil de la cabeza del dragón*, escena IV, in *Tablado de marionetas (para educación de príncipes)*, Madrid, Austral, 1985.

22. Ce serait peut-être là l'occasion de faire raconter ces histoires par les élèves.



de la chauve-souris. Nous sommes en présence d'une esthétique de l'exagération avec les sept rangées de dents du dragon tel un requin des airs. De cet ensemble, de ces contrastes, naît la farce. L'acte d'héroïsme du PRÍNCIPE VERDEMAR, par exemple, contraste avec les préoccupations de l'infante qui ne pense qu'à se chausser. Chercherait-elle chaussure à son pied ? Elle semble plus émerveillée par les « chapines » que par la mort du dragon. Le dragon, dont l'aspect est si effrayant, se prendrait-il pour un oiseau ou aurait-il raté son atterrissage puisqu'il casse les branches des arbres ? Des aspects, rappelons-le, qui soulèvent des problèmes de représentation.

On pourrait demander aux élèves à partir des deux scènes étudiées d'écrire un conte de fées en commençant par « Érase una vez » dans lequel le style direct disparaîtrait au profit du maintien des mélanges de registres. Ce qui nous intéresse dans cet exercice, mis à part l'appropriation d'un lexique et du mélange des genres propres à Valle Inclán, c'est que les élèves puissent aussi distinguer le conte de la nouvelle dans son processus créatif. En effet, le conte s'inscrit dans une tradition orale. Les marques de l'oralité se sont figées dans des formules d'ouverture ou de fermeture, « il était une fois » et « ils se marièrent, vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ». Les élèves percevront de cette manière l'extrême richesse d'un conte initiatique dont le récit sensibilise, sur le mode symbolique, à des réalités de la vie d'adulte en particulier dans le domaine de la sexualité mais qui est à la fois et surtout ludique, didactique et moral, esthétique aussi en cela qu'il offre de belles histoires en un lieu et un temps idéalisés. Par ailleurs, le conte fait appel à la mémoire d'un temps personnel, familial, collectif, historique et aussi mythique.

Avec « El paracaidista », texte de Pedro Orgambide<sup>23</sup> nous proposons aux élèves de passer d'un court récit au théâtre.

---

23. Pedro de ORGAMBIDE, *Historias con tangos y corridos*. La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1976. Pedro de Orgambide est un écrivain argentin né à Buenos Aires le 9 août 1929. Il est l'auteur de romans, de pièces de théâtre, de contes et d'essais. Il doit s'exiler en 1974 et réside au Mexique jusqu'en 1983. On évoquera, entre autres : *Memorias de un hombre de bien*, sa trilogie *Hacer la América*, *Genio y figura de Martínez Estrada*, *Un caballero en las tierras del sur*, ou encore *Cuentos y tango*, d'où est extrait le texte que nous proposons, œuvre pour laquelle il a reçu le Prix Casa de las Américas en 1976. En 2001, il est nommé citoyen d'honneur de la ville de Buenos Aires. Il meurt dans sa ville natale le 19 janvier 2003.

L'écrivain nous raconte l'histoire emblématique d'un tailleur dont l'unique ambition était de devenir un héros parachutiste, le jour du « centenario », malgré les résistances de la population. Le récit fonctionne comme un conte allégorique. La valeur universelle que l'emploi du présent et de l'article indéfini « un homme » octroie à la première phrase trouve son illustration, sa valeur exemplaire, dans la deuxième phrase avec l'introduction de l'article défini « del sastre » et du possessif « mi » associé à l'imparfait qui indique que la voix narrative est témoin. L'utilisation de l'imparfait, des mots qui appartiennent au champ sémantique de la perduration (« todos los años », *volver*, *amontonar*, « durante », « incontables », plusieurs *continuar* suivi du gérondif) soulignent aussi bien l'obstination du tailleur que les caractéristiques de la nouvelle, c'est-à-dire une imprécision temporelle malgré l'illusion de réalité créée par l'allusion à des dates incomplètes : « Todos los años », « incontables veinticinco de mayo y nueve de julio », « cuando el pueblo celebró su Centenario ». L'espace fonctionne à l'image du temps. Il est imprécis et la confrontation entre la modernisation du village et son vieillissement n'en est que plus évidente (« El pueblo, claro está, también envejecía... »), un vieillissement qui se cristallise autour de la figure du tailleur (« Mi sastre ya era viejo y sus figurines amarilleaban en la pared... »). Mais la modernisation n'est en rien synonyme de progrès comme le montrent les parallélismes humoristiques entre passé et présent (« aljibe / surtidor de nafta » ; « casa / supermercado »). Cette modernité s'affirme définitivement à travers un lieu, l'aéroclub. Au changement de lieu correspond le changement de temps : apparaît ainsi le prétérit, le temps de la rupture. Ces deux changements sont les conséquences de l'acceptation de l'ambition du tailleur par la commission. Si d'un côté la situation semble évoluer en faveur du tailleur, de l'autre, la structure même du texte, symétrique, est prémonitrice de l'échec à venir. En effet, nous retrouvons pendant l'examen par la commission de la requête du tailleur les mêmes mots dans le quatrième paragraphe : « presentar », « ofrecer », « tedio », « cansancio », « burla », « broma » et « festejo » deux fois répétés. « El tedio » et la mélancolie, la lassitude et la moquerie sont les mêmes raisons qui président d'abord au rejet de la demande puis à son acceptation. Ce temps et cet espace abritent un village entièrement schématisé et emblématisé par le fonctionnement par groupes de sexe et d'âge de la population : les femmes, les enfants et les jeunes

gens. Le personnage principal colle à l'ambiance, il a son double dans le mannequin, maître de l'espace occulte de l'arrière-boutique. Les différentes désignations du tailleur par le narrateur témoin révèlent ses relations avec la communauté. Sa gloire tout comme sa déchéance, sa chute s'inscrivent dans la langue du texte. Ainsi peut-on lire « el sastre (el paracaídista quiero decir) » formulation que l'on retrouve complètement inversée au cinquième paragraphe, « el paracaídista (quiero decir el sastre) ». Notons également le jeu des articles et des possessifs « Mi sastre », « el héroe », « nuestro héroe ». Le luxe de ce rêve – les parachutes sont en soie, matériau noble – érige le tailleur au rang de héros mythologique, un Icare de la modernité « era un punto plateado en el sol ». L'ambition initiale du tailleur « Así pasaron incontables veinticinco de mayo y nueve de julio... » devient celle du village « pasaron los segundos, los minutos, el tiempo... ». Puis vient le moment culminant après le suspense, moment culminant qui, paradoxalement, est celui d'une chute, d'une tragédie enracinée dans la révélation de l'aviateur et aussi dans l'affrontement verbal avec le plus jeune « el más joven ». La révélation provoque non seulement la mort du tailleur à côté de son mannequin mais aussi celle de son ambition. Avec la multiplication des mots qui se réfèrent au feu « encendían », « hoguera », « ardían », « llamas », le tailleur récupère une image emblématique en renouvelant le mythe d'Icare mais en l'inversant. Grâce aux paroles de l'aviateur et à l'incendie, grâce à ce désastre que l'on pourrait écrire « de-sastre », le tailleur sera consacré parachutiste digne de mémoire et d'écriture allégorique, d'où le retour final à l'imparfait. Après lecture et analyse de ce texte, on insistera auprès des élèves sur deux différences essentielles entre l'écriture d'une nouvelle et l'écriture théâtrale : l'introduction de didascalies et de dialogues. Nous proposons l'écriture de quatre saynètes au sein de groupes de deux élèves. Plusieurs groupes peuvent travailler et écrire la même scène. Chaque saynète sera lue pour correction (on pourra se reporter aux grilles d'évaluation proposées par Aïcha Aknazzay dans son article « Le théâtre : un outil pour développer les compétences langagières »<sup>24</sup>) et le reste de la classe plébiscitera le meilleur texte retenu pour chaque saynète.

On pourra proposer le découpage et les axes suivants :

24. Cf. *Revue des Langues Néo-latines*, n° 343.

**Escena Primera.** La comisión, el rechazo del proyecto del sastre (tres personajes : dos miembros de la comisión reciben al sastre).

Algunos ejes para ayudarles a escribir :

- Presentación y defensa del proyecto por el sastre.
- Reacción, burlas de la comisión.
- Rechazo del proyecto.

Seront travaillées de cette manière les expressions du débat, du désaccord, du mécontentement, de l'insistance, de la dissuasion, de l'interdiction et du refus.

**Escena Segunda.** La aceptación a regañadientes y por cansancio del proyecto del sastre (tres personajes : dos miembros de la comisión reciben al sastre).

Algunos ejes para ayudarles a escribir :

- Presentación y defensa del proyecto por el sastre ya viejo.
- Reacción de aburrimiento, de tedio de los miembros de la comisión ya viejos también. Todo ha cambiado excepto la pasión del sastre.
- Aceptación por broma y cansancio.

Aux objectifs de la première scène, pourront s'ajouter des réemplois de structures disant la continuité, la permanence et le changement.

**Escena Tercera.** El día de festejos (el sastre, cuatro espectadores hablan en el público).

Algunos ejes para ayudarles a escribir :

- Comentarios de sorpresa, de alivio, de admiración... durante el vuelo del avión.
- Momento de felicidad general, gloria del sastre. Todo el público rodea al héroe.

**Escena Cuarta.** La tragedia (el aviador, el sastre, cuatro espectadores hablan en el público).

Algunos ejes para ayudarles a escribir :

- Denuncia del aviador.
- Indignación, irritación, reproches del público.
- Desesperanza del paracaidista.

Enfin, nous voudrions, pour atteindre les couleurs d'un auteur, une syntaxe, vous proposer un lancer de dés qui en rien ne tiendra du hasard... Pour mener à bien cet atelier d'écriture, il vous faut cinq cubes et faire établir par vos élèves cinq séries de mots : noms, verbes, adverbes, compléments de nom extraits d'un ensemble de textes écrits par un même auteur dont quelques textes significatifs auront pu être étudiés. Vous indiquerez sur le Cube 1, six noms au singulier avec article, sur le Cube 2, six noms au pluriel sans article, sur le Cube 3, six verbes à la troisième personne du singulier, sur le Cube 4, six adverbes et enfin sur le Cube 5, six compléments de nom. Il faudra veiller à choisir des verbes transitifs. C'est ainsi qu'à un moment choisi par vous de votre cours, vous ferez lancer les dés par vos élèves et obtiendrez des vers « à la manière de » qui, à leur tour, pourront être déclencheurs de parole, matières à écriture.

Pour clore et évaluer ce que les textes d'un auteur peuvent laisser comme traces sensibles dans le corps et l'esprit des élèves, nous voudrions vous proposer une dernière activité : l'ouverture d'un petit musée. Après avoir étudié des textes de Lorca ou de Valle Inclán, demandez à vos élèves d'apporter un objet qui selon eux dit l'écrivain qu'ils viennent d'aborder et, à l'oral de justifier leur choix. C'est ainsi que pour Valle Inclán l'on peut se trouver en présence, d'une clef, d'un patchwork et même d'une cuillère en bois, représentant l'improbabilité, l'objet poétique impossible. On pourra trouver dans un musée lorquien une araignée qui ne sera pas sans évoquer le poète tisserand, une étoile, un miroir... Ces objets incarnent une écriture, une langue. Ils en resteront l'esprit, ils demeureront les traces de présents d'incarnation, riches de futur.