



Matinée d'études

Société des Langues Néo-Latines

Colegio de España
7 E Bd Jourdan 75014 Paris
Métro Cité Universitaire

Samedi 5 mai
9h30- 12h

Représentations iconiques de l'amour.
Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

Elisa Colay

« Images de l'amour et amour de l'image »

Grégory Dubois

« L'amour en images entre poésie et peinture : d'un élan vital à l'autre »

César Ruiz-Pisano

« “L'amour fou” : Représentations de l'Autre historique et amoureux par l'image audiovisuelle »

Table des matières

<i>Représentations iconiques de l'amour. Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?</i> Claudine Marion-Andrès	p. 4
– « Images de l'amour et amour de l'image », Elisabeth Colay	p. 7
– Annexe	p. 20
– « L'amour en images entre poésie et peinture : d'un élan vital à l'autre », Grégory Dubois	p. 21
– Annexes	p. 40
– « 'L'amour fou' : représentations de l'autre historique et amoureux par l'image audiovisuelle », César Ruiz Pisano	p. 43
– Annexes	p. 66

Représentations iconiques de l'amour. Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

La Société des Langues Néo-Latines renoue avec sa tradition d'organiser des journées d'études s'adressant aussi bien aux enseignants du secondaire que du supérieur. Le 5 mai 2018 au Colegio de España de 9h30 à 12h, nous avons pu entendre trois interventions suivies d'un débat autour des représentations iconiques de l'amour et des enseignements qui peuvent en découler en cours d'espagnol.

L'universalité de l'amour et son caractère polymorphe placent ce sentiment au cœur de nombreuses propositions artistiques, picturales, cinématographiques, publicitaires, au travers des siècles et des continents. De puissants signes, reconnaissables et interprétables, sont mobilisés pour dire la nature de l'amour représentée. La vue offre à nos émotions, à notre entendement, des corps humains, mythiques, divins, des gestes, des regards, des objets, des architectures, des symboles, des histoires qui évoquent l'amour et révèlent des esthétiques, des courants de pensées, des idéologies aussi.

Pascal Vaillant et Emmanuelle Bordon écrivent qu'« il n'y a pas un "langage de l'image" en général, mais des systèmes de signes infiniment plus variés entre eux que ne le sont les langues »¹. Face à la polyphonie d'informations qui se combinent, interagissent, s'opposent, se complètent dans une vidéo, un extrait de film, de documentaire, une publicité, un dessin animé, face à une photographie ou une peinture, qui sont accompagnées seulement de brèves indications (dimensions, techniques, datation et titre), ou encore face à une BD, un dessin humoristique, ou une affiche qui introduisent des formulations, faits de langue – sortes de béquilles à l'expression de l'élève – sur lesquels il peut être tentant de prendre appui, quelles

¹ Pascal Vaillant, Emmanuelle Bordon, *Le statut du signe iconique entre iconicité et intertextualité* <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00329236/document>

stratégies privilégier en cours ? des études sémiologiques ? des aspects rhétoriques ou intertextuels de l'image ? des études sur la structure des signes et leurs combinaisons entre eux ?

Intégrer leur analyse au cours d'espagnol, c'est, bien sûr, enrichir le lexique de l'élève ou de l'étudiant qui identifie et explore des formes, des couleurs, des objets, des êtres vivants, les désigne, les localise, les décrit, et raconte une histoire qui découle de la mise en relation de tous ces éléments ; ce faisant, le pari est lancé de retrouver en cours l'envie et le plaisir d'exprimer ces émotions, ces découvertes que l'enfant manifestait lors de l'apprentissage de sa langue maternelle.

S'attarder sur ces signes, les méditer est une voie pour aider à penser librement, à se comprendre et comprendre mieux le monde en découvrant d'autres façons de vivre et dire l'amour.

Cette matinée, au format volontairement court, a pour but de réunir des étudiants qui préparent les concours du Capes et de l'agrégation, des étudiants de Classes préparatoires et des professeurs autour d'exposés, de s'en nourrir, et de les enrichir par les réflexions qu'elles suscitent et cela dans un climat chaleureux, de confiance et de partage. Des propositions concrètes de travail à partir de comptes-rendus d'expériences, d'interrogations étayées par des analyses universitaires et un échange amical ouvrent la voie à ce nouveau rendez-vous du samedi qui a cœur de faire entendre des voix singulières aux parcours différents et complémentaires sur de supports variés.

Elisa Colay s'intéresse à la famille et propose une approche plurielle de la représentation de la dyade mère / enfant au travers de la peinture iconique d'une Vierge à l'enfant d'un tableau de Murillo en s'interrogeant sur le lien de l'enfant à l'image et à la parole, sur la pertinence et les « risques » que peut représenter le document choisi (enseigner le thème abordé à des adolescents issus de milieux sociaux et de contextes historiques différents), au sein des programmes imposés en restituant l'expérience du cours vécu en collège.

Grégory Dubois prend ensuite la parole. Son objectif est de présenter un compte-rendu d'expérience adressée à des classes de Bacibac, adaptée aussi à l'enseignement de la LELE en série littéraire du cycle terminal et également à des cours de CPGE. L'amour est abordé comme élan vital en faisant dialoguer le texte littéraire et l'image : de « la princesa », la protagoniste d'un espoir créateur (de Darío), à l'« amour au-delà de la mort » chanté par l'un des poètes

baroques incontournables (Quevedo) en passant par celui qui loue sa « bien-aimée silencieuse » (Neruda), celui qui excelle dans la forme courte (Bécquer) ou ceux qui peignent des personnages féminins mystérieux (Dalí et Goya).

Pour clore la réunion, César Ruiz Pisano se concentre sur la représentation audiovisuelle de certains amours fous (insatiables, désordonnés, interdits) vécus par les personnages historiques réels ou fictifs dans les séries diffusées par la télévision publique en Espagne, dans des registres aussi divers que le sérieux, le comique, l'érotique, le fantastique et même l'épouvante. Il commence par un panorama de l'audiovisuel espagnol pour contextualiser l'étude tout en analysant les raisons du succès des séries historiques. De façon paradoxale, les images d'amour que le franquisme promeut ou censure, permettent de construire une lecture symbolique des signes imagés. Il continue en s'attardant sur les séries littéraires et biopic pour finir par deux séquences pédagogiques présentées de manière synthétique destinées à des étudiants de Capes initialement, mais aisément adaptables pour des lycéens.

Nous prenons date pour notre prochain matin pédagogique qui se tiendra au mois de mai 2019 :
« Le rêve dans les arts. Quels enseignements pour le cours d'espagnol ? »

IMAGES DE L'AMOUR ET AMOUR DE L'IMAGE

ELISABETH COLAY

Professeure agrégée d'espagnol
Formatrice ESPE-UPEC

« Faire toucher du regard comme à une main,
faire entendre à l'œil comme à une oreille, faire
goûter à la vision comme à une bouche les
chairs possibles du monde »²

Gilles Deleuze

Pourquoi parler d'amour, faire identifier les signes d'amour et analyser la représentation de l'amour en cours de langue vivante étrangère ? Voici la première question que propose mon écrit. Lorsque j'ai accepté de rédiger cet article je devais m'interroger sur l'intérêt d'un travail en classe à partir d'images et en même temps penser à une représentation iconique de l'amour. Souhaitant ancrer mon propos dans mon expérience pratique d'enseignante d'espagnol dans le secondaire, j'ai alors repensé aux documents iconographiques que j'avais pu proposer à mes élèves pendant mes 18 ans d'exercice en collège inscrit en réseau d'éducation prioritaire. Une séquence autour des représentations de la famille m'est venue à l'esprit. Cette séquence basée quasi-exclusivement sur des documents iconographiques m'avait permis de faire travailler des élèves de troisième sur la représentation de la famille au travers d'œuvres artistiques d'époques diverses : mes élèves s'étaient interrogés sur la symbolique de la place occupée par chaque membre de la famille dans les peintures proposées afin de répondre à la problématique suivante : « *La representación de la familia en el arte: ¿la manera de retratar a una familia puede tener un sentido particular?* ». Ils avaient pu observer au cours de cette séquence comment étaient mis en scène les enjeux de pouvoir au sein des familles représentées mais aussi identifier les sentiments qui les liaient.

Par rapport à l'objet « amour » qui occupe cette matinée organisée par les Néo-Latines, c'est une maternité de Bartolomé Estéban Murillo qui m'est venue à l'esprit. Cette vierge à l'enfant, la *Virgen del Rosario*³ réalisée entre 1650 et 1655, ouvrait ma séquence et contre toute attente

² Gilles DELEUZE, « Peindre le Cri », *Critique*, n°408, Les éditions de Minuit, 1981, p. 506.

³ Bartolomé Esteban MURILLO, *Virgen del Rosario*, 1605, Museo del Prado, œuvre reproduite à la fin de l'article, p. 15.

mes élèves, qui bien souvent méconnaissaient les topiques de la peinture religieuse, étaient sensibles à la représentation du sentiment d'amour qui se dégage de cette œuvre. Assez spontanément, face à la peinture proposée à leur observation sans paratexte dans un premier temps, les élèves ont identifié une mère et son enfant et ont voulu exprimer des sentiments ou des interprétations autour du lien entre les personnages : « *la madre, el hijo, el cariño, cariñoso, el amor, el afecto, amar, el respeto, proteger, la protección, la mano, la cara, tocar, los ojos, mirar* » sont les premiers mots qu'ils ont utilisés. Et moi-même dans le choix de cette œuvre pour commencer le travail sur cette séquence, j'avais certainement été émue par cette représentation de l'amour maternel d'une grande douceur qui m'apparaissait comme en contrepoint des œuvres les plus connues de Murillo présentes dans de nombreux manuels scolaires : *Lazarillos* affamés, petits mendiants, gamins des rues, enfants abandonnés devenues de vraies images « topiques » de ce qu'a pu être le siècle d'Or pour les plus déshérités du peuple.

Ainsi, pour l'écriture de cet article, c'est avec cette image, représentation de la dyade mère-enfant, à travers les codes de la peinture religieuse par Murillo qu'émergeait pour moi une image de l'amour dans un support iconographique travaillé en classe. Loin de la vision érotisée de l'amour passion, de la vision littéraire de l'amour courtois ou de l'amour conjugal socialement valorisé depuis des siècles, c'est cette image primaire/première d'une mère et son enfant, d'un enfant et sa mère qui m'est venu à l'esprit et s'est imposée à moi pour penser l'image de l'amour lors du travail pour cet écrit.

On pourrait opposer à ce choix le caractère religieux de la scène représentée, il s'agit en effet pour Murillo, membre de la confrérie du Rosario d'inviter le spectateur du XVII^e siècle à prier, et pourtant un siècle plus tard, au XVIII^e siècle le critique anglais John Ruskin écrivait sur la représentation de la Vierge dans l'œuvre de Murillo :

[...] nunca son las diosas-madres de Correggio o Rafael, pero jamás son vulgares: son mortales, pero en sus rasgos mortales se refleja tal luz de santa hermosura, tal belleza de alma dulce, tal amor insondable, que las hace a veces dignas rivales de la imaginación de los más excelsos maestros⁴.

Cette humanité des figures religieuses représentées ici dans leur lien charnel et la structure même de l'œuvre nous invitent lors d'une lecture profane à observer l'expression de « *un amor insondable* », de l'amour maternel et filial, de la première relation d'objet. Si comme l'affirme Bernard Bessière, « pratiquement tout l'œuvre [de Murillo] est constitué de scènes religieuses, de saints, de martyrs et surtout de ces innombrables Vierges qui s'élèvent dans un ciel peuplé

⁴ Lisa LIPINSKI, *Del Greco a Goya. Obras maestras del Museo del Prado*, Museo de Arte de Ponce, 2012, p. 44.

d'angelots, ou bien de scènes de la rue qui privilégient le destin des enfants du peuple »⁵, cette peinture nous convie alors à porter un tout autre regard sur cette image sainte en donnant à voir au-delà de la scène religieuse le lien entre une mère et son enfant. C'est en tout cas ce que mes élèves m'ont donné à voir.

Ici, le rosaire, au centre de l'œuvre, point de contact et de séparation verticale entre les corps de la mère et l'enfant est aussi entrelacé entre la main droite de l'enfant Jésus et la main droite de la Vierge Marie. Cet objet éminemment symbolique dans la tradition catholique, lien entre le croyant et Dieu dans ses prières, objet physique dont on égraine les perles au fil des répétitions de prière peut peut-être aussi représenter le lien psychique et physique qui existe entre mère et enfant et ainsi matérialiser le sentiment d'amour et son expression orale. L. Lipinski précise dans un article sur cette œuvre : « *en esta pose, mejilla contra mejilla, las figuras muestran el gesto más tierno y amoroso. Miran juntos al observador con expresión solemne y sutil de devoción al objeto de su mirada: el fiel espectador* »⁶. Un sentiment de sérénité et d'équilibre semblent se dégager de la peinture : cela s'établit certainement aussi sur les couleurs chaudes, le traitement de la lumière, la présence charnelle de l'enfant mise en exergue par le clair-obscur, la symétrie verticale entre les deux corps dans la moitié supérieure de l'œuvre, la juxtaposition des visages (véritable peau à peau) et les bras qui paraissent créer une enveloppe protectrice. Mais c'est aussi peut-être la nature du regard qui nous est adressé, en tant que spectateurs, et nous invite à entrer dans l'œuvre qui, par son format 166 x 112 cm, nous immerge dans cet échange direct avec les deux regards qui convergent vers nous. Loin d'être pris dans le regard l'un de l'autre, cette mère et son enfant nous regardent, nous, tiers indispensable à l'œuvre. Double regard que le peintre a d'abord adressé à lui-même tout au long de la réalisation de sa peinture avant de le partager avec les spectateurs.

Et c'est bien cette question du regard que le choix d'une peinture ou de tout autre représentation iconographique nous amène à interroger en général, et plus vivement encore quand il s'agit de représenter l'amour. L'amour n'est-il pas lui-même un sentiment qui met en jeu le regard dans le langage courant ? Selon les expressions populaires françaises ou espagnoles, on peut « tomber amoureux au premier regard » / « *amor a primera vista* », ou regarder le monde « avec les yeux de l'amour » / « *mirar con los ojos del corazón* », l'amour peut « rendre aveugle » / « *la ceguera de amor* », on peut aussi se perdre dans le regard de la personne que l'on aime.

⁵ Bernard et Christine BESSIÈRE, *La peinture espagnole*, Paris, Éditions du temps, 2000, p. 77.

⁶ L. LIPINSKI, *op. cit.*, p. 44.

Ainsi choisir une représentation iconographique à l'heure de parler d'amour peut apparaître comme une évidence tant le regard est essentiel dans la relation, dans le lien à l'autre et à l'image.

1. Regarder une image : « raviver » sa première relation d'objet ?

Selon les apports de la psychanalyse notre première relation d'objet (notre relation à la mère en tant que personne portant les soins et assurant la fonction maternante) serait le substrat de notre rapport au monde et de notre façon de nous relier aux objets du monde. Cette représentation de l'amour maternel et filial mise en scène à travers la figure de la Vierge et l'enfant, pourrait donc évoquer graphiquement le lien intime qui existe entre amour et image – envisagée comme « un regard porté sur ». Les travaux de Donald Winnicott, pédiatre, psychiatre et psychanalyste anglais, nous invitent à penser la relation mère-bébé comme une interaction par le regard réciproque dans laquelle l'enfant se développe d'un point de vue cognitif, affectif et sensoriel. Selon lui, ce que voit l'enfant quand il regarde le visage de sa mère, c'est lui-même et c'est ainsi qu'il se construit. En contemplant le visage de sa mère, en découvrant l'expression de ses émotions l'enfant se structure, se sent entier et peut se rencontrer lui-même. Winnicott écrit dans un article de 1967: «*What does the baby see when he or she look at the mother's face? I'm suggesting that ordinarily, what the baby sees is himself or herself*» c'est-à-dire: « Qu'est-ce que voit l'enfant quand il regarde le visage de sa mère ? Lui-même ! »⁷.

Par ailleurs, les écrits de Serge Tisseron nous proposent également cette approche de la relation à l'image en lien étroit avec ces jeux de regard entre mère et enfant. Dans son ouvrage *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, il explique que « l'enfant qui rencontre les images est tout prêt à nouer avec elles une relation de jeu. Pour lui la découverte du monde passe par les gestes autant que par les yeux »⁸. Ainsi à l'aune de sa première relation d'objet et de ses premières expériences du regard, l'enfant (et le sujet adulte) développerait une relation aux images dans une fonction d'« objet transitionnel » (Winnicott). Face à une image, le sujet investirait psychiquement certaines images car « face aux informations qu'il reçoit continûment des organes des sens, notre psychisme réagit un peu comme un tube digestif »⁹, il introjecte les

⁷ Donald Woods WINNICOTT, « Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant », *Aux limites de l'analysable, Nouvelle revue de psychanalyse*, n°10, automne 1974, p. 79.

⁸ Serge TISSERON, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Éditions Aubier, 1998, p. 12.

⁹ *Ibid.*, p. 33.

images et peut alors développer des processus de symbolisation. Le travail de symbolisation se construit sur un mode verbal, sur un mode sensoriel (dimension sensori-affectivo-motrice) et sur un monde imagé. Selon les observations de nourrissons, base des travaux des théories du développement, le sujet vers huit mois commencerait à avoir une symbolisation imagée qui vient après la première symbolisation motrice et avant que ne s'élabore la symbolisation verbale. Le travail de symbolisation du monde s'effectue toujours dans ces trois dimensions. Aussi, face à une image nous pouvons avoir un éprouvé corporel plus ou moins intense qui sera « de moins en moins enraciné dans le corps au fur et à mesure que l'image sera racontée avec des mots »¹⁰. C'est en ce sens que le travail langagier à partir d'un support iconographique participe véritablement du travail de symbolisation : l'image permet à la fois de distancier par le recours au langage verbal et d'instancier du fait de l'expérience sensori-affectivo-motrice qu'elle nous fait expérimenter. Du mouvement interne que crée l'image dans notre corps et de notre « immersion » dans l'image naît une pensée en mots ou tout au moins une mise en mots des émotions ou de narrations imaginaires que l'image peut générer en nous. Ce mouvement à la fois physique, psychique et cognitif s'établit donc sur l'expérience émotionnelle.

L'image, en ce qu'elle mobilise le sujet au sens propre et figuré, semble être un support privilégié pour le cours de langue à partir du moment où les outils de production nécessaires à l'expression des élèves ont été fournis, acquis ou prévus afin de les accompagner dans leur élaboration langagière. Le document iconographique impose aux élèves de mettre en mots ce qui est observé, imaginé ou ressenti face à ce qu'il représente et comment il le représente ; et ce, en lien avec les résonnances internes pour chacun des élèves-sujets. Mais qu'en est-il de la pertinence de choisir une image qui représente l'amour ? Le thème de l'amour est-il une évidence pour un travail en classe ?

2. Choisir d'aborder le thème de l'amour à partir d'images en cours de langue vivante : quelle pertinence ?

La lecture des programmes de langues vivantes au collège et au lycée apporte quelques éléments de réponses qui peuvent justifier le choix de la thématique de l'amour. Tout d'abord dans les nouveaux programmes de collège de 2015, l'entrée culturelle est à privilégier dans nos propositions pédagogiques, on peut lire :

¹⁰ *Ibid*, p. 65.

Au cycle 4, les élèves apprennent en parallèle deux langues vivantes étrangères ou régionales. Ils acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle¹¹.

Ainsi, le choix de productions authentiques qui ancrent l'apprentissage de la langue dans la découverte de l'aire géographique et culturelle de l'espagnol et dans le travail de mise en relation avec les autres cultures – dont la culture des élèves – est mis en avant. Cette revendication de la dimension culturelle comme entrée première pour l'élaboration de nos progressions nous invite à penser qu'il s'agit bien de faire travailler les élèves dans les activités langagières de production et de développer aussi leur capacité de conceptualisation et de pensée par un nécessaire travail de symbolisation. Ce travail langagier repose donc sur la découverte d'objets culturels contextualisés et la thématique de l'amour clairement transgénérationnelle et éternelle dans les productions artistiques ne saurait en être écartée.

Sur le cycle 4, qui correspond majoritairement au collège aux niveaux dans lesquels on enseigne l'espagnol, les programmes nous rappellent que « les élèves, qui sont aussi des adolescents et des adolescentes en pleine évolution physique et psychique, vivent un **nouveau rapport à eux-mêmes**, en particulier à leur corps, et de nouvelles relations avec les autres »¹². Peut-on entrevoir en filigrane ici à travers l'évocation de la puberté et de ses effets, l'idée de la découverte du désir érotique et du sentiment amoureux ? Les premières amours et expériences amoureuses se feraient-elles à ce moment-là du développement du sujet ? En effet, quelle expérience de l'amour peuvent avoir des adolescents de douze à quinze ans ? Uniquement celle de l'amour filial, fraternel et parental au sein des relations familiales ? N'ont-ils que les représentations de l'amour que leur proposent leur environnement immédiat et les médias ? L'amour comme modèle peut-il exister en dehors des schémas sociétaux très puissants tels que le couple et la famille pour un jeune en construction aujourd'hui ? Voilà autant de questions que nous apportent l'idée de faire « parler d'amour » nos élèves en classe de langue vivante. Et comment ne pas s'interroger face à la lecture morale voire moralisante que certains élèves nous opposent face à des situations qui pour eux sont hors norme : les amours homosexuelles, la parentalité hors mariage, les relations extraconjugales. La complexité de ce que peut recouvrir

¹¹ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>, consulté le 24 avril 2018].

¹² Journal Officiel du 24/11/2015 – arrêté du 9/11/2015 – Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4).
[en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717, consulté le 24 avril 2018].

le sentiment d'amour, l'ambivalence qu'il contient et la relation intime que chacun d'entre nous entretient avec lui peuvent apparaître comme des freins pour proposer de le travailler en classe. Et pourtant, permettre aux élèves d'élaborer une pensée autour de ce sentiment et de découvrir la pluralité de regards possibles semble intéressant à la fois pour le développement de l'élève dans sa pensée et dans sa découverte de la construction culturelle des modèles sociétaux dominants auxquels ils adhèrent souvent sans pouvoir les remettre en question ou tout au moins les interroger. Sur ce point, le bulletin officiel précise que « mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent exige aussi des élèves qu'ils s'inscrivent dans le temps long de l'histoire. C'est ainsi qu'ils sont davantage confrontés à la **dimension historique des savoirs** »¹³. L'enseignement de l'espagnol en tant que langue-culture nous amène à proposer des séquences pédagogiques qui permettent de faire réfléchir nos élèves sur la construction de certaines représentations actuelles de la culture de l'autre voire de notre propre culture à travers la découverte et la confrontation de documents authentiques riches travaillés en contexte, et ce, dès le début de l'apprentissage de l'espagnol, deuxième langue vivante en classe de cinquième. Alors pourquoi ne pourrait-on pas proposer à nos élèves, même jeunes, de réfléchir sur les représentations de l'amour à travers des œuvres picturales afin d'en observer les invariants et les modifications avec une visée diachronique ou géographique ?

D'ailleurs cette problématique pourrait tout à fait être abordée dans le cadre du travail de deux des quatre thèmes culturels proposés : « langages » ou « rencontres avec d'autres cultures » en fonction de la formulation de la problématique choisie et adaptée au degré de maturité du niveau visé. Dans la partie des programmes de langue vivante au collège intitulée « connaissances culturelles et linguistiques », une telle démarche semble légitimée. On peut lire :

[...] la construction des compétences langagières s'articule avec la construction progressive de la compétence culturelle à travers l'exploration de ces thèmes dans l'objectif de sensibiliser et d'ouvrir les élèves à la culture des autres, de leur apprendre à décoder et mettre en perspective des éléments de culture réciproque¹⁴.

Ainsi, un travail en séquence autour de peintures ou photographies qui représentent le sentiment amoureux peut les amener à dépasser les clichés (ou stéréotypes genrés par exemple) ou tout au moins à les questionner en les invitant au terme de la séquence à proposer à leur tour

¹³ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html>, consulté le 24 avril 2018].

¹⁴ Journal Officiel du 24/11/2015 - arrêté du 9/11/2015 - Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4) [en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717, consulté le 24 avril 2018].

une représentation personnelle iconographique (œuvre choisie, photomontage, création plastique réalisée dans le cadre d'un projet interdisciplinaire ...) qu'ils présenteront oralement ou à l'écrit (type audioguide ou cartel explicatif). Du travail langagier d'oral en interaction en classe – centré sur l'expression à partir de l'observation d'œuvres picturales – vers l'expression individuelle en expression orale en continu ou en expression écrite, les élèves auront été entraînés à justifier leur point de vue en s'appuyant sur les partis pris de cadrage, de palette (tonalité, complémentarité), de lignes directrices, de composition, d'introduction d'objets symboliques ... Partis pris des artistes dont ils découvriront les œuvres, eux-mêmes influencés par leur époque et leur aire culturelle. Ce travail est légitimé dans les textes officiels puisqu'on proposerait aux élèves de travailler la notion culturelle de « langage » de façon exigeante à partir de la mise en scène iconographique d'un sentiment universel. De plus, une telle proposition pédagogique s'inscrit dans le Parcours Avenir en participant à l'ouverture à la diversité culturelle tout en servant les objectifs suivants :

[...] mettre en relation la classe et le monde hors la classe, en développant les points de vue et les visions différentes du monde, se décentrer pour apprendre sur soi et les autres, prendre de la distance
par rapport à ses propres références, dépasser les stéréotypes, découvrir l'imaginaire d'autres cultures¹⁵.

Si l'on pense maintenant à l'enseignement de l'espagnol dans l'enseignement professionnel, une telle démarche serait tout aussi pertinente dans leur adéquation avec les programmes. En classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et au baccalauréat professionnel deux points peuvent la justifier : dans la partie « apprentissage des langues vivantes : une formation interculturelle », on peut lire que « dépassant la connaissance de tel ou tel fait de civilisation, les savoirs sont mis en perspective et donnent accès à la compréhension des cultures étrangères. Les savoir-être (développés) permettent l'ouverture à d'autres cultures, c'est-à-dire l'établissement de relations de comparaison, de rapprochement et de contraste »¹⁶ et dans la partie « apprentissage des langues vivantes et enseignement de l'histoire des arts » on peut découvrir que « parmi les compétences interculturelles que les enseignements de langues vivantes font acquérir aux apprenants figurent en bonne place la découverte, la compréhension et l'appréciation d'œuvres majeures du patrimoine artistique mondial »¹². Bien sûr, le corpus

¹⁵ Journal Officiel du 24/11/2015 - arrêté du 9/11/2015 – Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4) [en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717, consulté le 24 avril 2018].

¹⁶ Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 février 2009 [en ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html>, consulté le 24 avril 2018].

d'œuvres picturales proposé aux élèves ne se limiterait pas à des « œuvres majeures » et reposerait comme la majorité de nos choix didactiques sur la subjectivité de l'enseignant, mais les « informations apportées par les cinq modules d'enseignement » nous éclairent : on peut proposer aux élèves des classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle et au baccalauréat professionnel en expression orale de « décrire une image pour justifier un point de vue », « exprimer un point de vue, des idées, des sentiments personnels » dans le cadre d'un message à dominante informative ou explicative, et de « justifier un choix », « développer un point de vue » dans le cadre d'un message à dominante argumentative. On peut aussi envisager la thématique de l'amour à travers des représentations iconographiques comme sujet d'un thème à présenter lors de l'examen du baccalauréat professionnel pour la première partie en expression orale en continu.

Lorsque l'on se penche sur la pertinence d'une telle proposition dans l'enseignement au lycée général et technologique dans les programmes actuels (voués à être remaniés à la rentrée prochaine) la démarche pédagogique proposée semble encore adaptée. En effet, pour la classe de seconde, où l'espagnol est un enseignement commun, d'exploration et facultatif, l'entrée culturelle est « l'art de vivre ensemble », aussi un travail sur la représentation du sentiment d'amour peut paraître envisageable autour de la notion « mémoire : héritages et ruptures » si l'on vise une problématique plutôt diachronique, autour de la notion « sentiment d'appartenance : singularités et solidarités » si l'on travaille sur l'expression de l'amour au sein de la famille ou comme base de mouvements communautaires, ou autour de la notion « visions d'avenir : créations et adaptations » si l'on invite les élèves à se projeter avec un travail d'expression personnel sur un idéal amoureux hors contexte socio-historique. D'autre part, les prescriptions pour les activités langagières de production des élèves insistent sur l'enrichissement culturel visé dans les projets pédagogiques proposés :

[...] la réflexion sur la société ou les sociétés dont on étudie la langue constitue un objectif puissamment mobilisateur et éducatif. L'art et la littérature offrent un accès privilégié à la compréhension des sociétés. Les supports sont des documents authentiques de toute nature qui peuvent s'inscrire dans des champs disciplinaires variés¹⁷.

Et plus loin est précisé que « ces supports sont intégrés dans une démarche de projet pouvant prendre la forme d'un scénario pédagogique qui [...] aboutit à une production écrite ou orale

¹⁷ Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 [en ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html>, consulté le 24 avril 2018].

(compte-rendus, exposés, ...) »¹⁶. Une séquence telle qu'évoquée précédemment pourrait donc avoir toute sa place dans une progression raisonnée.

Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol en cycle terminal, cette proposition pédagogique pourrait paraître légitime également dans le cadre du domaine « arts » ou « langue et langages » pour travailler plutôt la notion « art et pouvoir » si l'on choisit de travailler la représentation de l'amour dans le cadre d'une représentation normée liée à l'imposition d'un modèle dominant peut-être. Mais c'est surtout dans le cadre de l'enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère (LELE) en série L qu'une séquence pédagogique autour de « représentations iconiques de l'amour » peut sembler plus appropriée en lien avec l'expression littéraire de ce sentiment. En effet, l'une des thématiques proposées s'intitule : « La rencontre avec l'autre, l'amour, l'amitié » et les pistes proposées sont « le roman épistolaire, l'amour courtois, la poésie mystique, élégiaque » ou « les jeux de l'amour, le couple et le double »¹⁸. Aussi, le projet pédagogique proposé ici pourrait être adapté et le corpus d'images présenté aux élèves pourrait être mis en regard avec un corpus de textes sélectionnés en fonction de leur proximité liée au contexte de production, au mouvement artistique commun ou à des « mises en scène » en écho par exemple. Et il s'agirait davantage de travailler sur le lien texte-image que sur un corpus d'images seules. C'est d'ailleurs me semble-t-il une proposition de réflexion qu'un collègue va exposer ce matin.

Ainsi, si l'on peut se questionner quant à la pertinence de faire « parler d'amour » nos élèves, du fait du contexte de la classe et de leur jeune âge, un projet pédagogique qui repose sur l'observation de représentations iconographiques de ce sentiment semble pertinent par rapport au cadre qui nous est donné par les textes officiels. Cependant nous pourrions nous demander ce qu'il en est de sa pertinence d'un point de vue éthique et par rapport notre positionnement. La conception que nous avons de nos missions et la relation que nous avons à nos élèves nous amèneront plus ou moins à explorer le champ des émotions et de l'expression des sentiments. Comment pourrions-nous assumer de « nous risquer » à aborder avec eux en contexte scolaire la question brûlante que peut représenter l'amour à l'adolescence en l'abordant par des mises en images ? Si les élèves de collège et lycée découvrent le désir érotique et le sentiment amoureux et vivent leurs premières expériences, comment un enseignant dans son rôle d'éducateur peut-il s'engager dans des projets pédagogiques qui mettent en images l'amour ?

¹⁸ Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 [en ligne : <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html>, consulté le 24 avril 2018].

C'est-à-dire de faire « parler d'amour » les élèves à partir de l'observation de « représentations iconiques de l'amour » ?

3. Au-delà des programmes : se risquer à « l'amour en images » en cours d'espagnol ?

Ainsi l'on pourrait parler de défi dans le choix de faire « parler d'amour » des élèves au sein d'un cours d'espagnol et en même temps, le faire à partir de l'observation-contemplation d'un corpus d'œuvres picturales pourrait être une des clés qui rendent possible cette gageure. Ne serait-ce justement pas là, le pouvoir de l'œuvre, l'effet tiers qu'introduit l'étude d'une image artistique entre l'élève-sujet et le thème abordé ainsi qu'entre l'élève-sujet et le professeur-sujet dans leur relation de transmission ? L'œuvre picturale deviendrait alors le véritable outil de médiation entre le moi et le monde en ce qu'elle rend possible un travail sur le symbolique. Selon Françoise Demougin, chercheuse dans le domaine des apprentissages culturels et l'enseignement de la langue en situation de Français Langue Maternelle / Français Langue Seconde / Français Langue Étrangère, ce recours aux objets culturels comme base d'un travail langagier est primordial. Elle affirme dans son article « Pour une approche culturelle de l'enseignement : lire et écrire dans la "langue de l'autre" » :

[...] travailler le symbolique [...] en lui reconnaissant sa capacité à donner des symboles qui permettent de se représenter et de mettre à distance, tout à la fois, les forces archaïques du moi et les grands enjeux dans lesquels un groupe culturellement ordonné vit, devient un enjeu fort. Arriver à cette construction de la pensée symbolique, pour soi et pour l'autre, est essentiel¹⁹.

C'est donc un objet médiateur qui facilite l'élaboration d'une pensée personnelle et la mise à distance par la verbalisation que nous recherchons quand nous mettons nos élèves à l'épreuve d'exprimer dans une langue étrangère leur point de vue à partir d'œuvres issues d'une culture étrangère pour aborder en profondeur, ici un sentiment qui nous est plus ou moins familier. Et quel objet culturel pourrait mieux que l'image favoriser ce travail d'élaboration collective et personnelle à la fois. Serge Tisseron nous convie à considérer que « l'image au-delà de son pouvoir de représentation a un " pouvoir d'enveloppement-englobement" [et que] le lien virtuel de socialisation que crée l'image ne repose pas sur l'illusion de la rencontre de chaque spectateur avec le créateur, mais sur celle de la rencontre de chaque spectateur avec tous les

¹⁹ Françoise DEMOUGIN, « Pour une approche culturelle de l'enseignement : lire et écrire dans la "langue de l'autre" », *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Joelle ADEN (dir.), Le manuscrit, Paris, 2007, p. 49.

autres à travers elle »²⁰. Il s'agirait donc bien dans l'observation d'une peinture, de partager une expérience commune, d'élaborer ensemble, de se retrouver semblables même si différents à travers le voyage que nous propose l'œuvre. Et cela correspond aussi au projet de faire penser dans l'échange pendant le cours d'espagnol. L'enseignant de langue vivante serait alors bel et bien un passeur au sens noble du terme : il inviterait ses élèves à voyager dans et à travers l'image proposée à la classe et de plus dans et vers la langue de l'autre. Et c'est autant l'expérience groupale que l'élaboration de la pensée individuelle dans la langue étrangère que vise l'enseignant par ses propositions pédagogiques. Aussi Françoise Demougin revendique l'approche culturelle comme chemin vers le collectif dans l'affirmation de soi comme base de l'enseignement de la langue lorsqu'elle écrit : « chemin faisant, il s'agit bien de conjuguer une habituelle approche linguistique à une nécessaire approche anthropologique de l'enseignement, qui prend en compte le sujet et sa culture, dans sa singularité et dans ses implications collectives »²¹.

Pour clore cet écrit, je souhaiterais revenir sur le choix de la peinture de Murillo que j'ai associée dès le début à mon travail de pensée. Je m'interroge sur cette association qui tient peut-être au lien intime entre le souvenir d'une image représentant l'amour vécue comme objet médiateur lors d'un cours réalisé et les mots qui m'ont été proposés comme point de départ pour ce travail de réflexion : « représentations iconiques de l'amour et enseignement de l'espagnol ». Ce choix arbitraire de cette Madone à l'enfant, seule œuvre d'art qui puisse correspondre dans ma mémoire à une représentation iconographique de l'amour proposée à mes élèves a peut-être à voir avec la formulation de la question qui nous est proposée à la réflexion ce matin : celle des « représentations iconiques de l'amour ». L'expression « représentation iconique », c'est-à-dire représentation visuelle, autrement dit – de manière tautologique –, représentation d'une représentation symbolique, représentation iconographique qui représenterait de manière intense le sentiment d'amour. Mais de l'adjectif « iconique », emprunté à l'anglais « *iconic* » au sémiologue Peirce pour « qualifier un signe ayant les caractères de l'icône » comme le suggère le *Dictionnaire historique de la langue française* en passant par le substantif grec « *eikon* » qui signifie « image » à l'« icône » byzantine, « peinture religieuse sur panneau de bois »²² il n'y a que quelques pas. Ainsi, l'utilisation du mot « iconique » m'a peut-être conduite vers un archétype de l'amour représenté du côté de l'icône religieuse, soit de la représentation des dieux ou des formes divines. L'aspect religieux

²⁰ S. TISSERON, *op. cit.*, p 57.

²¹ F. DEMOUGIN, *op. cit.*, p. 54.

²² Alain REY, *Dictionnaire Historique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1999, p. 1771.

de cette œuvre a été travaillé dans sa dimension culturelle avec les élèves mais seulement dans la dernière partie du cours notamment à partir de la mise en relation de l'image avec le paratexte : l'utilisation du clair-obscur qui permet de mettre en exergue la lumière divine qui illumine et émane du corps du Christ enfant, le voile bleu de Marie qui la rend reconnaissable au milieu de toutes les femmes dans les peintures d'ensemble (notamment dans les nombreuses descentes de la croix), ainsi que le rosaire, objet de culte essentiel. Les élèves identifiaient aisément la croix chrétienne qui pend de cet objet qui lie les deux personnages. Et c'est de là que nous partions, de cet objet rituel pour identifier que le lien au-delà des liens charnels, mère-fils, était la foi. Puis le chapelet, ici *el Rosario*, était reconnu par certains élèves puisque l'usage d'un chapelet existe dans d'autres religions monothéistes. Enfin, avec la découverte du titre de l'œuvre et la désignation du rosaire, le mot *Virgen* était élucidé par des élèves qui très souvent avait découvert la désignation de la vierge Marie lors du travail sur les traditions des fêtes de Noël dans le monde hispanique les années précédentes, *el Niño*, qui apparaît avec une majuscule devenait alors comme une évidence « *el niño Jesús* » associé au « *belén navideño* ». Loin de moi, en tant qu'enseignante le désir de construire chez mes élèves une vision christique de cette œuvre mais le travail sur la dimension religieuse de l'œuvre s'imposait par souci de contextualisation de l'œuvre qui n'est pas un prétexte, mais un objet culturel à part entière. De plus, introduire ma séquence pédagogique – qui n'était pas sur la thématique de l'amour mais sur la représentation des places dans la famille – avec cette œuvre me permettait à travers la dyade Vierge-Jésus, d'aborder une première représentation de la famille, *la Santa Familia* dans laquelle le Père est absent, puisque idéalisé et matérialisé sous la forme de la lumière divine dans le corps de l'enfant divin.

Ainsi « représentation iconique » et « icône » comme archétype de l'amour représenté en image pourrait entrer en correspondance, ce fut en tout cas peut-être l'un des liens associatifs souterrains qui m'ont amenée à revisiter cette image d'amour dans ce qu'elle peut incarner pour moi, et peut-être pour d'autres.

Elisa Colay

Professeure agrégée en poste pendant 18 ans à Ivry sur Seine en éducation prioritaire, Elisa Colay a été formatrice dans le cadre de la formation continue pour l'Académie de Créteil puis dans celui de la formation initiale de l'ESPE à l'UPEC depuis 2013. Elle est actuellement doctorante en Sciences de l'éducation au sein du laboratoire CIRCEFT-ESCOL Université de Paris 8.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

BESSIÈRE, Bernard et Christine, *La peinture espagnole*, Paris, Éditions du temps, 2000.

DELEUZE, Gilles, « Peindre le Cri », *Critique*, n°408, Les éditions de Minuit, 1981.

DEMOUGIN, Françoise, « Pour une approche culturelle de l'enseignement : lire et écrire dans la "langue de l'autre" », *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Joelle ADEN (dir.), Le manuscrit, Paris, 2007.

LIPINSKI, Lisa, *Del Greco a Goya. Obras maestras del Museo del Prado*, Museo de Arte de Ponce, 2012.

REY, Alain, Dictionnaire Historique de la langue française, Paris, Le Robert, 1999.

TISSERON, Serge, *Y a-t-il un pilote dans l'image ?*, Paris, Aubier, 1998.

WINNICOTT, Donald Woods, « Le rôle de miroir de la mère et de la famille dans le développement de l'enfant », Aux limites de l'analysable, *Nouvelle revue de psychanalyse*, n°10, automne 1974.

Bulletin Officiel spécial n°2 du 19 février 2009 [en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid20873/special-n-2-du-19-fevrier-2009.html> consulté le 24 avril 2018].

Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 [en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid23972/special-n-4-du-29-avril-2010.html> consulté le 24 avril 2018].

Bulletin Officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010 [en ligne <http://www.education.gouv.fr/pid24426/special-n-9-du-30-septembre-2010.html> consulté le 24 avril 2018].

Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 [en ligne <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html> consulté le 24 avril 2018].

Journal Officiel du 24/11/2015 - arrêté du 9/11/2015 – Annexe 3 Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (Cycle 4) [en ligne http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 consulté le 24 avril 2018].



Bartolomé Esteban MURILLO (1617-1682), *Virgen del Rosario* (1650-1655).

Huile sur toile, 166 cm x 112 cm. Museo del Prado, Madrid.

L'AMOUR EN IMAGES ENTRE POÉSIE ET PEINTURE : D'UN ÉLAN VITAL À L'AUTRE

GREGORY DUBOIS

Professeur agrégé d'espagnol en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, Académie de Paris

Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse y que forman algo así como un misterio²³.

1. Introduction en amour et en images...

Et si on parlait d'amour ? La proposition a le mérite de ne pas être ambiguë mais elle n'est sans doute pas originale dans le cadre de la Matinée d'Études consacrée à la question et au sein de laquelle l'expérience qui fait l'objet de cette contribution a été présentée. Elle l'est peut-être un peu plus si l'on considère que trop peu souvent l'amour entre dans nos salles de cours. Peut-on en effet considérer qu'il est difficile de parler d'amour avec des adolescents ou de jeunes adultes ? Si, de surcroît, on pense que ceux qui ont le mieux chanté l'amour sont des poètes, alors, il peut nous paraître impossible de sélectionner des poèmes comme supports d'enseignement. On peut penser que la langue est trop abstraite et que les élèves ne maîtrisent pas la versification. Que dire de l'étude de supports iconographiques quand ils représentent des femmes dénudées ?

Ma proposition ne cherche pas à faire parler les élèves de leur vie personnelle et intime, ni même d'en faire des spécialistes de métrique. Si l'on part du bagage culturel des élèves et de leurs ressentis, de leurs impressions, de leurs images / imaginations, alors la chose est plus aisée et le plaisir, le subjectif du poète et de la classe peuvent naître et féconder des échanges fructueux²⁴.

Le poète Yves Bonnefoy, dans sa leçon inaugurale de poétique au Collège de France, dit, à propos du lien que nous entretenons à la poésie :

²³ Federico GARCIA LORCA, Conférence donnée à Buenos Aires, 1933.

²⁴ Dans le Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 pour l'enseignement des langues vivantes en seconde générale et technologique, on peut lire : « En LV1 et en LV2 plus particulièrement, la maîtrise de plus en plus étendue de l'écrit permet à l'élève d'accéder au plaisir de lire et d'écrire dans une autre langue ». Le programme spécifique de la Littérature étrangère en langue étrangère en série littéraire publié dans l'arrêté du 21 juillet 2010 reprend presque mot pour mot cette idée en précisant que cet enseignement « vise à développer le goût de lire ».

Le lecteur de la poésie n'analyse pas, il fait le serment à l'auteur, son proche, de demeurer dans l'intense. Et d'ailleurs, il ferme vite le livre, impatient d'aller vivre cette promesse. Il a retrouvé un espoir. Voilà qui donne à penser qu'il ne faut pas renoncer à espérer dans la poésie²⁵.

Dans notre cas, en tant qu'enseignant de langue vivante, le but n'est pas seulement de faire « vivre l'intense » et que les élèves « ferment vite le livre » mais plutôt de nous appuyer sur cet « intense » pour en faire quelque chose, construire quelque chose, pour l'apprenant et pour le groupe-classe.

Cette progression s'appuie essentiellement sur le travail de dialogue entre le texte littéraire (la poésie) et l'image (la peinture) afin de montrer comment la variété des supports permet une appropriation plus aisée et plus durable des compétences langagières (pragmatiques, culturelles, linguistiques, etc.) quand elle s'accompagne d'activités qui mettent la subjectivité au centre des cours (mise en voix des poèmes, mise en mots des tableaux, liens entre les images iconiques et les images littéraires). La mise en œuvre d'une progression pédagogique dans la classe ancrée sur le plaisir de lire, de jouer, fera également naître (on l'espère) l'envie de découvrir d'autres productions en dehors de la classe.

En effet, l'image, message figuratif et expressif²⁶, est porteuse de sens et d'une poétique²⁷ qui nourrissent l'imagination et l'imaginaire. C'est donc une image multiforme, triple, qui va faire l'objet de cette contribution : l'image littéraire, l'image picturale et l'image / imaginaire qu'en gardent les apprenants.

Je vais organiser mon analyse en deux temps forts : d'une part, je procéderai à l'étude du corpus de documents en insistant sur la place des images ; d'autre part, je présenterai une séquence d'enseignement, fruit d'une réflexion de plusieurs années avec des élèves de classes de niveaux différents. Mon objectif est de présenter un compte-rendu de plusieurs expériences pédagogiques au sein de classes de lycée (Bachibac – baccalauréat binational) et post-baccalauréat (CPGE, Lettres Supérieures). Cette expérience pourrait, notamment, tout à fait être adaptée à l'enseignement de la littérature étrangère en langue étrangère en série littéraire du cycle terminal.

J'ai choisi un exemple concret (qui sera complété par d'autres séquences au cours de l'année). C'est un travail réalisé à partir de la réflexion sur l'amour comme élan de vie qui nous

²⁵ Yves BONNEFOY, « La présence et l'image », *Entretiens sur la poésie*, Paris, Gallimard, 1990, p. 188.

²⁶ Selon Abraham A. MOLES et Bernard VALLANCIEN dans « L'image et le texte », chapitre extrait de *Communication et langages*, Paris, Edition Gauthiers-Villars, 1963.

²⁷ À mon sens, les leçons données par Gaston Bachelard sont toujours d'actualité et peuvent permettre de nourrir notre réflexion lorsque l'on souhaite proposer l'étude de poèmes en classe. G. BACHELARD, *L'air et les songes. Essai sur l'imagination du mouvement*, Paris, José Corti, 1943.

a intéressé, un amour envers et contre tout. Un amour en vers et en images, littéraires et picturales.

2. Étude du corpus : « *El amor como impulso vital* »

Ces quelques vers de « *Decir: hacer* » d'Octavio Paz²⁸, dédié à Roman Jakobson, me semble résumer le propos de cette présentation car ils mêlent poésie, mots et dimension visuelle :

*La poesía
siembra ojos en las páginas
siembra palabras en los ojos.
Los ojos hablan
las palabras miran,
las miradas piensan.
Oír
los pensamientos,
ver
lo que decimos
tocar
el cuerpo
de la idea.
Los ojos
se cierran.
Las palabras se abren.*

2. 1. Caractérisation des documents

Le corpus d'étude sur lequel repose la réflexion de la séquence se compose de documents de natures, d'époques et d'auteurs différents mais on notera que les documents écrits proposés sont tous des poèmes.

Chronologiquement, le premier est un poème de Francisco de Quevedo « *Amor constante más allá de la muerte* », le sonnet CCLXXXI, composé dans la veine baroque de l'époque de rédaction, publié de manière posthume en 1648 dans *El Parnaso español* et qui reprend, en le sublimant, le topique *amor post mortem*.

La Maja desnuda (1790-1800), huile sur toile de Francisco de Goya, actuellement exposée au Musée du Prado de Madrid et probablement peinte sur commande de Godoy. On a longtemps considéré qu'il s'agissait du portrait de la duchesse d'Albe, amante de l'artiste, sans doute, car l'élément amoureux transparait de cette représentation picturale et provocante du corps féminin.

Les quelques *Rimas* de Gustavo Adolfo Bécquer, publiées de manière posthume en 1871, font partie de ce que l'on a arbitrairement classé dans la « seconde partie » des poèmes de

²⁸ Octavio PAZ, *Árbol adentro*, Barcelona, Seix Barral, 1987.

l'auteur et que l'on considère comme les productions de l'amour naissant. Elles ont toutes en commun de chanter avec brièveté l'être aimé.

La « Sonatina » extraite de *Prosas profanas y otros poemas* (1896) du nicaraguayen Rubén Darío, père du Modernisme et qui est le poème « *que más boga ha logrado en España y en América* », ²⁹ nous présente les rêves d'évasion d'une princesse archétypique.

Enfin, le tableau *Bailaora, Antonia la Gallega* (1912) d'Ignacio Zuloaga, qui se trouve aujourd'hui au Musée des Beaux-Arts de Séville, représente le portrait en pied, presque envoûtant, d'une danseuse de flamenco dont la force du regard n'a d'égal que la force des contrastes de couleurs.

2. 2. Analyse des documents : sens et intérêt

Comme je l'ai dit, il ne s'agit pas ici de proposer une étude exhaustive de chacun des documents proposés mais plutôt de montrer comment les images (littéraires et picturales) donnent au corpus, en se répondant au sein de la séquence choisie, une portée esthétique féconde. Je vais donc insister sur la plasticité de chacune des œuvres qui crée cet impact visuel. Selon moi, ce dernier facilite la compréhension, attise la curiosité et donne envie de dire et de lire, sans pour autant fourvoyer les apprenants sur la dimension de chacune des œuvres.

2. 2. 1. Le pouvoir de l'amour dans « Amor constante más allá de la muerte »

Quevedo, auteur baroque, considérait l'amour comme un idéal inatteignable, une lutte des contraires, un paradoxe douloureux qui ne s'accompagne pas de plaisir. Cependant, ce Sonnet CCLXXXI a été considéré par Borges comme « *goce genésico [...] atestigüamiento de la eternidad que vive en nosotros* » ³⁰. En effet, ici, loin d'en tirer une leçon, *carpe diem*, les « je » / « jeu » poétiques nous donnent à voir la mort comme inévitable en se jouant de l'issue fatale : l'âme se détache de son enveloppe charnelle pour faire perdurer l'amour après la mort. La forme du sonnet permet, grâce à sa brièveté et à sa forme figée, de synthétiser l'image de la passion amoureuse qui se libère de son carcan.

Nous allons donc énoncer quelques aspects de ce poème en suivant une organisation en trois temps selon l'organisation du sonnet : le premier quatrain, puis, le second, qui plantent le décor

²⁹ Rubén DARÍO, « Historia de mis libros », dans *La vida de Rubén Darío escrita por él mismo*, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1991, p. 145.

³⁰ Jorge Luis BORGES, « Menoscabo y grandeza de Quevedo », dans *Inquisiciones*, Buenos Aires, Editorial, Pora, 1925, p. 39-45.

et créent l'univers poétique de façon picturale ; enfin, les deux tercets, comme solution au problème posé dans les deux premières strophes.

Le poème commence sur une violente hyperbate qui occupe les quatre premiers vers et qui rend visible l'invisible grâce à plusieurs métaphores représentant la mort : « *la postrera sombra* » (v. 1-2), « *el blanco día* » (v. 2) et « *la hora lisonjera* » (v.4). Le paradoxe se fait jour avec plusieurs antithèses qui sont complétées par la fatalité du sort, marqué par l'emploi du futur de l'indicatif, qui attend le « je » poétique. Ce sort enferme le « je », comme le met en relief le verbe « *cerrar* » qui est le premier mot du poème, mettant ainsi en avant le pouvoir absolu de la mort sur le corps, capable de séparer l'âme de son enveloppe.

Le second quatrain développe la contre-argumentation, visible dès la conjonction adversative « *mas* » et l'adverbe « *no* » (v. 5) qui marque le début de cette strophe. L'idée selon laquelle le « je » sera plus fort que la mort est représentée par l'allusion mythologique à l'inframonde grec et en particulier au fleuve Styx (v. 7), lieu que devaient traverser les âmes pour atteindre l'immortalité éternelle, une immortalité qui ici permet de ne pas oublier, comme le signifie la référence au fleuve Léthé (v. 6). Autour du paradoxe iconique de la flamme qui traverse l'eau froide du fleuve, Quevedo nourrit l'imagination du lecteur.

Enfin, chaque vers du premier tercet commence par un substantif (« *alma* », « *venas* », « *medulas* ») et l'on peut d'entrée observer la gradation expressive puisque l'on part du lieu commun (l'âme) et l'on passe à une image plus sensible (les veines) pour terminer à l'intérieur même de l'os (la moelle). Dans les trois cas, à l'intérieur de l'étroitesse du vers, le tour de force poétique consiste à caractériser les éléments par la vie et l'ardeur, à les transformer en combustible, en flamme, pour le dieu Éros.

La condensation des éléments évoqués dans les deux quatrains (la mort et l'amour) permet ici, par une sorte de mise en abyme, de nourrir le climax, c'est-à-dire la victoire définitive de l'amour sur la mort. En effet, les trois verbes au futur de l'indicatif répondent au futur du premier quatrain mais pour peindre un futur empli du sentiment amoureux : « *tendrá sentido* », « *serán [...] polvo enamorado* ».

La distorsion syntaxique sert le sémantisme et rend visible le paradoxe baroque. De fait, si l'on analyse ces deux tercets, on voit que pour les interpréter, il faut lier le premier vers du premier tercet au premier vers du second tercet, le second vers du premier tercet au second vers du second tercet et le troisième vers du premier tercet au troisième vers du second tercet : l'âme abandonnera son corps, les veines se transformeront en cendres de même que la moelle, mais l'âme n'oubliera pas l'amour, la cendre pourra ressentir quelque chose, elle continuera à aimer. Ces trois couples sont particulièrement intéressants car on retrouve l'image de l'amour comme

feu qui consume complètement le corps en le détruisant. Cependant, le sentiment amoureux, invisible, perdurera.

Le « je » poétique représente ainsi l'angoisse existentielle caractéristique du *tempus fugit* mais la force et la vivacité du poème impulsent un sentiment contre l'adversité. Les images de la mort, de l'amour et de la puissance de l'amour, rendent, paradoxalement, possible l'impossible et rendent visible l'invisible.

2. 2. 2. La sensualité de la *Maja desnuda* (avant 1800)

Cette huile sur toile, l'une de œuvres les plus connues de Goya, correspond à la typologie traditionnelle de la déesse Venus étendue, comme celle de la *Venus del espejo* de Velázquez. Ces deux œuvres se trouvaient d'ailleurs dans le cabinet privé de Godoy. Les hypothèses sur l'identité de cette femme (tantôt prise pour la duchesse d'Albe, amante supposée de l'artiste, tantôt pour Pepita Tudó, amante de Godoy) renforcent le mystère autour de ce nu transgresseur à l'époque. En effet, Goya choisit de ne représenter aucune référence mythologique à Cupidon, qui accompagnait traditionnellement la déesse Vénus, ce qui lui permit de représenter avec modernité ce thème typique de la Renaissance, pour néoclassique que fût la technique. Ici, *La Maja desnuda* est la première figure féminine de l'histoire de la peinture dont on voit le pubis poilu sans que la représentation soit celle d'une déesse mythologique. Il s'agit d'une femme en chair et en os, une image moderne comme la peindra plus tard Manet.

Dans le tableau qui nous intéresse, Goya dispose le corps entier de la jeune « *maja desnuda* » allongée placidement sur un divan moderne de velours vert, langoureusement lovée dans des coussins. Le fond est neutre, dans des tons lisses foncés, et nous permet de ne pas distraire notre regard du centre (au sens propre et figuré) du tableau qui n'est autre que le corps féminin (et en particulier son pubis). Les tons verts créent un réseau pictural avec les blancs et les roses qui contrastent avec le fond plus flou. La peau, d'un blanc porcelaine lisse, nacré, presque transparent, ressort des blancs et bleus tendres du canapé.

Cette jeune femme, les bras croisés sous la tête, regarde directement et fixement celui qui l'observe avec un léger sourire suggestif. La posture provocatrice de la Maja et son regard coquin (« *pícaro* ») et attirant pourrait renforcer l'idée d'une femme qui s'offre... ou, plutôt, d'une femme qui se donne à voir mais qui, si l'on regarde attentivement ses yeux, est celle qui séduit et qui décidera de succomber ou non à son amant. À l'inverse de sa technique des coups de pinceaux longs, le pinceau de l'artiste caresse, ici, tendrement, érotiquement, la silhouette

située au premier plan, et la dessine avec plus de détails et de luminosité pour mettre en valeur ce corps qui rappelle les sculptures antiques.

Le mouvement corporel marque le tableau de son empreinte et met en relief une poitrine volumineuse grâce aux deux bras rejetés derrière la tête. La « *maja* » présente un certain rougissement sur les joues, ce rouge qui se charge d'érotisme et ne fait que renforcer la dimension visuelle provocante de sa position.

2. 2. 3. L'intensité iconique de quatre « *rimas* » de Bécquer

Bécquer composa ses poèmes en plein essor du réalisme, quand la poésie en vogue était faite par les bourgeois et était prosaïque et pompeuse. Cependant, il résista à suivre ce courant et préféra chercher un lyrisme intimiste, avec des formes simples et un ornement sobre, pour mieux refléter le sentiment profond du « je » poétique.

Ses poèmes ne furent pas bien accueillis par la critique littéraire du moment et elles ne connurent le succès qu'après la mort du poète, quand elles furent publiées dans *Rimas y Leyendas*. On considère actuellement que les *Rimas* de Bécquer donnent naissance au courant romantique de poésie intimiste, opposé à la grandiloquence des poètes antérieurs, et la critique y voit le point de départ de la poésie moderne. Écoutons ces quelques vers extraits de la « *Rima I* » :

*Yo sé un himno gigante y extraño
que anuncia en la noche del alma una aurora,
y estas páginas son de ese himno
cadencias que el aire dilata en las sombras.*

*Yo quisiera escribirle, del hombre
domando el rebelde, mezquino idioma,
con palabras que fuesen á un tiempo
suspiros y risas, colores y notas³¹.*

Ces vers du poème-rime qui ouvre le recueil *Rimas* résume, à mon sens, assez bien la conception qu'avait le poète de l'art poétique. Ce qui attire notre attention dans ces deux strophes et ce sur quoi nous voulons insister c'est, bien évidemment, la référence aux « couleurs ». En effet, il est intéressant de rappeler que Bécquer faisait partie d'une famille de peintres. Il a lui-même produit quelques dessins et peintures avec son frère. Cette dimension visuelle laisse une empreinte indélébile dans sa production littéraire.

³¹ Gustavo Adolfo BÉCQUER, *Rimas*, José Luis Cano (ed.), Madrid, Cátedra, 1992, p. 45.

Bécquer lui-même définit sa poésie comme « *natural, breve, seca, que brota del alma como una chispa eléctrica* »³². Simplicité, intimité et plasticité sont donc les trois éléments qui ont dirigé notre choix de la sélection des quatre poèmes.

Dès la première lecture, on ne peut que remarquer la concision et la simplicité du propos, proche de la chanson populaire. En effet, l'intensité du propos vient sans aucun doute de la grandeur de ce qui est célébré, c'est-à-dire l'amour, reflété dans des éléments facilement compréhensibles (« *la sonrisa* », « *el sol* », « *la pupila* », « *la rosa* », « *la mirada* », « *el beso* », etc.). La composition de métrique flexible, les ellipses et les répétitions (anaphore de « *hoy* », « *qué es poesía* », « *por* ») mettent également en relief cette liberté. La syntaxe est, par ailleurs, assez claire et sert le message ; en effet, même l'hyperbate (« *hoy llega al fondo de mi alma el sol* ») n'est pas un frein à la compréhension, ce procédé va même jusqu'à aider à la compréhension en mettant en relief le soleil à la fin du vers et le faisant rimer avec « *Dios* », que l'on doit comprendre ici comme une force supérieure, source d'amour.

Ces images servent à peindre le tableau d'une intimité à travers le dialogue personnel entre un « je » et un « tu », entre la voix poétique et l'autre aimé et admiré, un dialogue privilégié également entre le « je » et lui-même (« *Rima XVII* ») afin de dénuder son âme et de célébrer et chanter avec jouissance l'amour et l'objet de cet amour. Cette jouissance physique se retrouve dans les élans verbaux que l'on retrouve dans les phrases exclamatives et la multiplication des questions ainsi que dans les points de suspension que l'on peut interpréter comme des silences du poète qui est dans l'incapacité d'exprimer en mots ce qu'il ressent. La création littéraire est alors une manière d'arriver à l'amour et l'amour, lui-même, est un moyen d'arriver à la création poétique. Alors, puisque les mots ne sont plus suffisants, ce sont les images qui vont prendre le relais de l'expression des sentiments.

La plasticité, assez simple, repose en effet sur des références visuelles (le sourire, le regard, le soleil, la rose, le cœur, le volcan, la fleur, le ciel, le baiser) qui créent entre ces quelques rimes un véritable réseau iconique vertébrant qui donne aux poèmes leur texture symbolique et font vibrer l'imaginaire. De fait, le regard est l'un des éléments centraux de ces rimes et devient le vecteur visuel entre les deux amants : « *hoy la he visto... la he visto y me ha mirado...* ». Ce vecteur est célébré par la voix poétique : « *mientras clavas en mi pupila tu pupila azul* ». Le bleu des yeux qui appartient au portrait pétrarquiste de l'idéal féminin n'est pas sans nous rappeler l'image du mouvement symboliste chanté par Victor Hugo : « l'art c'est l'azur »³³. La

³² Voir le commentaire de Bécquer sur *La soledad* de Augusto Ferrán, publié dans les pages de quotidien *El Contemporáneo* le 20 janvier 1861.

³³ Victor HUGO, *William Shakespeare*, Paris, A. Lacroix, Verboeckhoven et C^{ie} éditeurs, 1864, p. 426.

couleur rouge est également évoquée dans le poème XXII et condense dans la rose, la fraîcheur, l'intensité, la force de l'amour... si proche du cœur-volcan.

2. 2. 4. La tristesse mythique de la « *princesa* » de la « *Sonatina* » de Rubén Darío

Nous allons davantage développer cette étude de la « *Sonatina* » car ce poème sera au centre de notre séquence.

« *Sonatina* » est un texte devenu célèbre, en partie, parce que la critique, parfois, et les lecteurs, très souvent, y ont vu une poésie d'une préciosité subtile qui se mêle à la délicatesse de la musicalité du rythme. Ruben Darío s'étonnait même que, trop séduits par les charmes de la forme, de nombreux lecteurs n'accèdent jamais au sens profond.

Dès la première lecture, on perçoit les échos du conte traditionnel, comme celui de « La Belle au Bois Dormant » de Perrault : l'espace, les animaux fantastiques, le Prince charmant héroïque font partie de ce monde pré-rationnel dans lequel les actions sont simples et faciles à identifier. Il convient de noter, d'emblée, l'extraordinaire préciosité des éléments qui figurent dans cette brève liste puisqu'ils donnent au poème sa dimension visuelle et imaginaire et dote le conte d'un raffinement propre à l'esthétique parnassienne et symboliste (le palais, la princesse : « *boca* », « *oros* », « *tules* » ; les membres de la cour ; les prétendants exotiques ; la Bonne fée et le Prince superlatif, symbole de renaissance). Mais ici, il n'y a pas de dynamique des actions, comme dans le conte traditionnel, il s'agit plutôt d'une dynamique du désir multiple et multiforme (vouloir, vouloir aller, vouloir voler, vouloir se métamorphoser) dont le centre se trouve être la princesse.

Je soulignerai dans cette représentation du désir la gradation lyrique de ce même désir qui engendre l'illusion, le rêve amoureux, tout en créant un monde onirique à la fois éthéré et érotique qui repose sur la construction traditionnelle du conte : la situation initiale (v. 1-12) ; le développement (le trouble, le désir frustré de fuir la réalité du palais) qui conduit au climax (strophe 7 marquée par les ruptures de tons, les contrastes de diction, les oppositions rythmiques et sonores qui rendent sonore et visible l'explosion du désir) et, enfin, le dénouement très bref (l'apparition de la Bonne Fée qui clôt l'isotopie du désir « *boca de fresa* », « *boca de rosa* » et « *beso de amor* », et qui donne toute sa dimension corporelle au poème).

Les images (sonores et visuelles) créent un réseau sensoriel d'une plasticité fascinante. La musicalité est évidente (« *De la musique avant toute chose !* » avait crié Verlaine³⁴) et je crois

³⁴ Paul VERLAINE, « Art poétique », *Jadis et naguère*, Paris, Gallimard, 1979.

que cette dimension auditive renforce le lyrisme corporel et en fait la colonne vertébrale iconique du poème.

Ce poème ne pouvait, en effet, ne pas être musical, comme l'annonce le titre. Effectivement, la musicalité produite par la métrique harmonieuse des hexasyllabes en alexandrins de quatorze pieds, et par les assonances (« boca », « rosa », « mariposa ») et les allitérations (p / b / v : « puebla », « pavos », « parlanchina », « pirueta » ; / l / et v / b : « libélula vaga de una vaga ilusión » les sons palatal et bilabial engendrent un son plus léger mis en relief par le chiasme de « vaga » qui crée une analogie sonore et imaginaire entre « libélula » et « ilusión ») ou par les rimes internes (« halcón » / « bufón ») génèrent une impression de cadence, d'élaboration d'une matière sonore qui intensifie le signifié ou crée des images suggérées qui fécondent l'imaginaire. Au plan rhétorique, les figures de construction (répétitions qui créent un écho à la strophe 6 : « palacio » ; symétrie : « cien »; les anaphores et le chiasme) suggèrent auditivement mais aussi visuellement et mimétiquement l'enfermement.

Cette musicalité si particulière donne à entendre et à voir, je crois, le caractère obsédant du désir de la princesse. Les topiques de l'univers moderniste, la sophistication, le raffinement et l'exotisme des mots et des sons mais également la préciosité des images et des rythmes sont, en effet, l'une des caractéristiques de la « Sonatina » mais nous pouvons pousser plus avant l'interprétation en disant que dans ce poème, le « je » crée un nouvel univers à partir d'un « jeu » poétique, qui construit le désir, avant tout, sur une série d'images.

Les images des strophes 2 et 4 attirent particulièrement notre attention, car les ailes et le mouvement de l'oiseau, ou encore plus léger, de l'insecte, qui est à l'origine de la fusion du sujet avec le papillon. Le poème est parcouru par cette gamme métaphorique jusqu'au dénouement final qui fait disparaître l'insecte et annonce l'arrivée du cheval ailé, chevauché par le Prince. Cette annonce de l'avènement du Prince, emblème de la possible réalisation du désir, modifie les images : nous passons de l'insecte au cheval ailé, mais nous passons aussi du vouloir voler au vol et, de plus, au désir constant « d'aller vers » de la princesse répond finalement l'annonce de l'imminence d'un « venir vers » qui suggère, de manière iconique, la réalisation d'un désir dont la dernière touche se matérialise physiquement dans un baiser.

Nous sommes donc tentés d'apporter une nouvelle lecture à la figure du Prince, incarnation finale du désir imaginatif de la Princesse. En effet, alors que les prétendants virtuels se caractérisent par leur richesse matérielle, le Prince possède une richesse d'une autre espèce : c'est le Prince de l'Aube et du mois d'Avril. Le Prince désiré symbolise le triomphe sur la mort au sens figuré : le Prince est Prince de la Naissance et de la Renaissance, du jour (« el Alba »)

et de l'année (le mois d'avril n'est autre que le mois du printemps). D'autre part, nous pourrions approfondir cette interprétation de la nature du désir et de son objet, car la dynamique du désir dans la « Sonatina » possède des connotations et des nuances érotiques évidentes : le poème commence avec « *la boca de fresa* » de la princesse et s'achève sur « *el beso de amor* » qui enflamment ses lèvres. Or, depuis les premiers poèmes présents dans *Azul*, par exemple, on voit qu'Eros et la Poésie ont beaucoup de choses en commun : ils partagent une même tension, une même aspiration à la métamorphose, à la métaphore, un même désir sans autre limite que l'avènement du Prince pour la princesse ou de la Princesse du poème pour le « je » poétique. Darío fond visuellement dans un même élan vital, la Femme et la Poésie.

Le rêve de la princesse pourrait donc être interprété comme le rêve subtil et complexe du « je » poétique dans l'attente du Poème.

2. 2. 5. Explosion « *flamenca* » dans le *Retrato de Antonia la gallega*, Ignacio Zuloaga

Ce tableau est un portrait féminin en pied qui rappelle l'importance de ce genre cultivé par Zuloaga et qui contient les caractéristiques de la production de l'artiste à cette époque : des couleurs contrastées, une attention particulière portée aux détails, des formes floues.

Ici, l'artiste présente une danseuse de flamenco, « *bailaora* », femme de caractère, qui regarde avec autorité et force le peintre et, au-delà, le spectateur. Le modèle est fixe, de trois-quarts, dans un environnement hors du temps et de l'espace. Le fond est neutre et repose sur un tourbillon mystérieusement agité et envoûtant qui souligne l'énergie et la force expressive du personnage.

L'influence chromatique du sud péninsulaire se retrouve dans le visage d'une blancheur maculée de quelques grains de beauté ourlé du rouge explosif des roses et des œillets qui l'entourent. Les quelques éléments de portrait du visage de la danseuse créent un idéal espagnolisé de la beauté féminine qui n'est plus pétrarquiste puisque Antonia est brune et a les yeux noirs.

Le mouvement de sa main qui ouvre son châle (mouvement horizontal qui crée un mouvement vertical) et celui de sa robe (telle une rose qui s'ouvre et se donne à voir au spectateur) sont les signes de cette plasticité qui met en valeur le corps de la danseuse, sa silhouette, et en particulier son visage. En effet, on peut remarquer que le bras gauche qui soutient le châle forme une ligne qui rejoint celle formée par le bras qui lève les volants de la robe au niveau du cou du personnage. Le rouge intense des volants répond, d'une part, à

l'explosion florale présente sur le vêtement d'Antonia, et d'autre part, au rouge des roses dans cet éclat pictural qui contraste avec le marron noirâtre du châle et l'obscurité du fond.

Bachelard considère le langage poétique comme une « explosion » : peut-on aventurer l'hypothèse que cette « *bailaora* » représenterait le paradigme de l'art flamenco, de l'esprit flamenco ? Allégorie de l'explosion, de l'éclat, mais aussi de l'autorité, de la force qui contraste esthétiquement avec la retenue lors d'un flamenco bien exécuté...

2. 3. Complémentarité des documents et problématique retenue

Ces cinq documents abordent de façon complémentaire la portée artistique de l'amour pour l'autre comme élan vital, érotique, créateur. Le « je » poétique est ici créateur de représentations lyriques qui donnent toute leur épaisseur et leur texture aux poèmes et, d'autre part, le « je » pictural créateur de représentations visuelles qui donnent, également, toute leur texture aux tableaux.

Des textures que l'on lit ou que l'on voit et que l'on imagine pour pouvoir les ressentir et ensuite les dire dans une logique de rencontre avec l'autre, symbole de jouissance dans ce « jeu » esthétique (et ontologique) qu'est l'art.

3. Présentation de la séquence d'enseignement

3. 1. Les objectifs culturels et linguistiques en fonction de la problématique retenue

Sans jamais faire des documents de simples prétextes à l'action et compte tenu de la problématique énoncée plus haut et dans le cadre d'une démarche qui fait de la culture et de l'apprentissage de la langue le centre de nos préoccupations, j'ai placé en perspective de cette séquence la réalisation d'un projet annoncé aux élèves. Ce projet réflexif a guidé l'étude des différents documents, aussi bien en termes d'objectifs culturels que d'objectifs linguistiques réactivés et à atteindre.

J'ai proposé aux élèves de choisir, parmi les artistes étudiés, une autre production de leur choix. Il s'est agi d'établir une anthologie d'œuvres d'art dont le centre est l'amour et qui s'est construite au fur et à mesure des années (j'ai pu suivre les élèves de Bachibac durant leur cursus de 3 ans) et de justifier leur choix en comparant l'œuvre choisie avec les documents de la séquence. Ce qui relève du niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Cette anthologie s'est vue enrichie de productions sur l'amour déçu puisque l'on a vu revenir « *las golondrinas* » de Bécquer et l'amour impossible avec l'étude du chant déchirant de Cernuda présent dans « *Si el hombre pudiera decir...* ».

Du point de vue culturel, ce projet mobilise d'une part des connaissances préalables sur la représentation de l'objet amoureux (la culture personnelle de chacun et la culture disciplinaire : le romantisme, le symbolisme), d'autre part une approche de l'œuvre du créateur comme expression d'un « je » personnel qui revendique sa singularité, bien que l'objet représenté soit le même : l'amour. Les courants artistiques (le baroque, le romantisme intimiste, le modernisme, le réalisme pictural) et quelques grands noms d'artistes hispanophones ont également été découverts.

Sur le plan linguistique, les documents sélectionnés permettent de mobiliser plusieurs objectifs nouveaux ou d'en réactiver certains autres comme par exemple l'expression du souhait (« *quien* » + subjonctif imparfait), l'hypothèse (futur), les marqueurs de l'opposition (« *mientras que, sin embargo...* ») et de la comparaison (« *al igual que, así como, tan... como, como si* » + subjonctif imparfait), le lexique de la musicalité (« *una anáfora, una rima, un hipérbaton, una aliteración...* »), du commentaire littéraire (« *una metáfora, un campo semántico, un quiasmo... subrayar, destacar, poner de relieve...* »), du commentaire pictural (« *los colores, los contrastes, la pose, las líneas...* »), de la beauté et du plaisir esthétique.

Du point de vue pragmatique, la lecture expressive et la récitation ont régulièrement été entraînées, de même que l'analyse de poèmes et de tableaux ainsi que l'argumentation.

3. 2. L'ordre dans lequel les documents ont été étudiés avec les élèves

Afin de mener à bien le projet de séquence, j'ai commencé par étudier la « *Sonatina* » de Darío. Les idées contenues dans ce poème reposent sur un imaginaire commun et permettent d'entrer dans la réflexion en introduisant d'emblée les notions d'espoir amoureux, de désir et de « jeu » poétique créateur. La méthode d'étude de ce poème nous permet aussi d'asseoir des bases du commentaire littéraire tout en insistant sur les images produites par les mots. Dans le prolongement de l'étude du premier poème, j'ai proposé le tableau de Goya qui pourrait illustrer picturalement le désir charnel et permet de reprendre des éléments de description physique afin de mettre en lumière un personnage féminin provocant, maître de son corps et de son désir. Ensuite, les quelques « rimes » de Bécquer permettent de travailler sur l'intensité des images créées par la voix poétique qui donne à voir le début d'une relation amoureuse pleine de vie (comme une suite à l'arrivée du Prince dans la « *Sonatina* »). La force de la relation amoureuse

de ces rimes est complétée par l'étude du tableau de Zuloaga car nous trouvons dans cette œuvre picturale une concrétisation visuelle et visible de l'élan physique et vital de l'art et de l'artiste. Enfin, nous avons étudié la force de l'amour après la mort avec le sonnet de Quevedo. J'ai décidé de garder ce poème pour la fin car du point de vue des idées, il me semble qu'il prolonge la chronologie de l'amour (l'espoir, puis l'amour joyeux et, enfin, l'amour plus fort que la mort) et également car la langue du poème est loin d'être facile d'accès pour le public concerné. Prenant un parti pris particulier linguistiquement, il me semble nécessaire de terminer par ce texte qui permet également aux élèves de réutiliser les éléments vus auparavant pour les compléter et pour s'accrocher au travail fait autour des images littéraires et visuelles pour accéder au sens du poème et en goûter la saveur.

3. 3. L'articulation et la progression des activités langagières proposées

Les activités langagières proposées dans notre séquence étaient en adéquation avec le niveau de compétence visé. La classe destinataire étant celle de classes Bachibac LV1 ou Lettres Supérieures, il s'est agi de consolider le niveau B2.

a) Séance 1 : la « *Sonatina* » de Rubén Darío

J'ai imaginé étudier ce poème en plusieurs temps pour faciliter et ordonner la mise à portée du document. Pour introduire ce premier document de la séquence, les élèves ont dû mobiliser ce qu'ils connaissaient des mouvements littéraires qui ont chanté l'amour et de répondre à la question suivante : « *¿Qué movimiento literario os parece que celebró mejor el amor?* ». Cette question et la mise en commun d'éléments vus en cours de littérature française ainsi que des relances sur les connaissances spécifiques aux mouvements romantique et symboliste ont permis d'anticiper l'étude du poème.

J'ai ensuite distribué le poème dans son entier et les élèves en ont fait une première lecture avec comme objectifs de relever les indications spatiales, la spécificité des personnages et le thème général. La mise en commun a permis au groupe de mettre en relief qu'il s'agissait de personnages qui apparaissent traditionnellement dans le conte merveilleux, qu'il s'agit d'archétypes et qu'ici la Princesse est triste car elle désire plus que tout l'amour d'un Prince. Afin d'élucider les doutes persistant sur les régions d'origine des prétendants et les éléments comme « *el halcón* », « *la rueca* », « *el cisne* », j'ai demandé de faire des hypothèses

en dessinant les éléments compris de la phrase et en se demandant ce qui, dans ce dessin, pourrait apparaître. Une recherche dans le dictionnaire a permis de lever toute ambiguïté.

La seconde lecture avait pour but de relever les différents mouvements du poème en mettant en relief le thème fédérateur de chacune des parties : la situation initiale, le développement et le dénouement qui correspondent aux étapes du conte traditionnel. La mise en commun effectuée et les échanges d'impression ont permis l'élaboration d'une synthèse de ce qui est raconté et le réemploi des marqueurs du discours (« *primero, después, por una parte, por otra parte, en efecto, por fin...* »).

La classe s'est alors divisée en trois parties afin de s'intéresser plus précisément à chacune des étapes et aux éléments visuels et sonores : « *¿Qué efectos producen los elementos sonoros y visuales en este poema?* ». Le travail facilite ici le respect et l'écoute de chacun et a entraîné un enjeu pour la mise en commun car les deux autres groupes qui écoutaient avaient besoin des informations du groupe qui avait la parole. La consigne des élèves pendant la présentation de leurs camarades consistait à surligner dans le poème les éléments évoqués et commentés. Lors du travail de groupe, les élèves se sont rendus compte que leurs connaissances de l'analyse littéraire du cours de lettres devaient être remobilisées (anaphore, allitérations, rimes, assonances...).

La mise en commun a permis de relever ces éléments d'analyse littéraire et de revenir sur la dimension musicale présente dès le titre du poème ainsi que sur l'exotisme et l'Orient comme symbole de l'évasion. On a ainsi pu évoquer les poètes français : Verlaine et Hugo.

Pour terminer l'étude du poème, les élèves ont dû apprendre à la maison la strophe qui les avait le plus marqué (en justifiant leur choix) ainsi que répondre à la question suivante : « *Rubén Darío crea un mundo propio con este poema. Justifica* ». Le travail de recherche sur l'auteur (« *ficha artista* ») étant également demandé, on a remobilisé les informations et le lexique relevés lors de l'analyse du poème ainsi que les éléments de recherche et les outils de l'organisation du discours et l'argumentation qui seront réinvestis lors des activités ultérieures.

b) Séance 2 : la *Maja desnuda* de Goya

Le cours a commencé par la récitation de quelques strophes et les justifications des choix en demandant aux élèves de se mettre d'accord sur les trois strophes qui pourraient le mieux résumer la « *Sonatina* ». La mise en commun de la « *ficha artista* » ainsi que des réponses à la question posée préalablement a servi de conclusion à l'étude du poème et d'introduction à l'étude du tableau de Goya.

J'ai projeté le tableau de Goya afin que les élèves voient les couleurs et après quelques instants, j'ai posé la question : « ¿*La maja de Goya podría ser la princesa de Darío?* » Cette question va, volontairement, à l'encontre de la méthode traditionnelle de présentation du tableau, de description des éléments, puis d'analyse et de commentaire mais permet de remobiliser ces éléments sans en avoir l'air. En effet, pour pouvoir justifier leur choix, les élèves ont dû proposer une analyse qui repose sur des éléments précis des deux œuvres.

Le travail de réactivation des éléments contenus dans la « *Sonatina* » a été facilité par le travail de mémorisation du poème ainsi que par le travail de recherche sur Rubén Darío et le Modernisme. La comparaison des deux œuvres a permis de remobiliser les éléments de comparaison (« *más... que, menos... que, tan... como* ») et d'opposition ainsi que le vocabulaire des couleurs et des symboles. Certains ont considéré que la Maja était sans doute une femme beaucoup plus libre que la *Princesa* car pour l'époque (référence à la date d'exécution du tableau) elle avait posé nue et que cela était transgressif et provocant (une provocation que l'on retrouve dans son regard et dans son sourire). J'ai attiré l'attention des élèves sur le blanc immaculé de la peau et leur ai demandé si cela ne leur rappelait pas une autre forme d'art. La référence aux sculptures antiques a alors émergé.

Comme travail à la maison, j'ai demandé à la classe de compléter la « *ficha artista* » sur Goya et de répondre à la question suivante : « ¿*Piensas que Goya estaba enamorado de su modelo?* ».

c) Séance 3 : les *Rimas* de Bécquer

Le cours a commencé par une mise en commun de la « *ficha artista* » et par les échanges à partir de la question posée qui m'a permis de vérifier la maîtrise des éléments de description ainsi que l'utilisation d'arguments personnels pour convaincre le groupe.

La classe s'est ensuite séparée en 4 groupes afin d'analyser un poème de Bécquer. Les consignes étaient les suivantes : « *Presentad el tema de vuestra 'Rima'* » et « *Analizad dos recursos estilísticos* » : à intégrer à un tableau.

Après une lecture des poèmes analysés par les autres groupes, la mise en commun s'est faite en suivant l'ordre des poèmes et de la même manière que lors de la séance 1. On a insisté sur la dimension visuelle des symboles (« *la mirada* », « *la rosa* », « *Dios* », etc.). Lorsque la brièveté des poèmes n'avait pas été mise en avant, j'ai relancé les échanges en posant la question de l'effet créé par cette brièveté et la simplicité apparente.

Pour poursuivre la séance, j'ai demandé aux élèves de rebondir sur la dernière idée : « *¿Te parecen más emocionantes los poemas simples o que necesitan un estudio más profundo?* ». J'attendais des élèves qu'ils réactivent le lexique des figures de style, des images, du sentiment personnel et qu'ils comparent avec le poème de Rubén Darío précédemment analysé.

Pour clore le travail, les élèves ont récité l'un des poèmes commentés sans travail préparatoire. Ils pouvaient s'entre-aider. Le but était de leur faire prendre conscience que la simplicité et la plasticité des rimes de Bécquer leur avaient permis de se les approprier.

Comme travail à la maison, en plus de la « *ficha artista* », j'ai distribué le tableau *Antonia la gallega* de Zuloaga et j'ai demandé aux élèves d'illustrer deux poèmes de Bécquer en faisant un choix entre ce tableau-ci et *La maja desnuda* de Goya. Ils devaient également apprendre les deux poèmes sélectionnés.

d) Séance 4 : *Antonia de la gallega* de Zuloaga et « Amor constante... »

Ce cours de deux heures a commencé par la mise en commun et les échanges qui s'appuyaient sur la récitation des poèmes choisis ainsi que sur la « *ficha artista* » et la réactivation des éléments linguistiques et culturels vus jusqu'alors.

Nous sommes ensuite revenus sur le tableau de Zuloaga à partir de la question suivante : « *¿Os parece que la mujer retratada es menos libre que la maja desnuda?* ». Pour répondre à cette question, la classe a remobilisé les éléments de description du tableau et le contraste entre l'attitude figée de la silhouette du corps de la danseuse et le mouvement explosif de la robe et des couleurs.

La seconde partie du cours a été consacrée à l'étude du sonnet de Quevedo. Pour faciliter l'accès au sens nous avons travaillé à partir du paratexte et du titre du poème. Un titre qui « dit tout ». Puis, on a procédé à une lecture individuelle du poème, sans note. Le but était, bien évidemment, non pas de mettre les élèves en difficulté mais de les sensibiliser à la complexité de la langue baroque. Quelques idées ont émergé grâce aux échanges à partir du titre : « *el alma y el cuerpo, la fuerza del amor, el fuego, las venas, el polvo* », mais guère plus.

Dans un deuxième temps, j'ai distribué, en regard du sonnet original, une version adaptée dont la syntaxe était plus ordonnée. En revanche, le travail de commentaire a été fait uniquement à partir de la version originale. D'ailleurs, la comparaison entre la version adaptée et la version originale a permis de faire remarquer la torsion des phrases et des idées propres au style de Quevedo.

J'ai ensuite demandé aux élèves s'ils reconnaissaient la forme du poème. Certains avaient étudié des sonnets en cours de lettres et ils ont donc rappelé à leurs camarades les règles de cette forme fixe. Loin d'être un obstacle, ici, la complémentarité des connaissances de chacun est mise en valeur afin de construire du sens au sein du groupe-classe.

Pour l'étude de ce sonnet, j'ai préféré ne pas mettre en place un travail de groupe étant donné la difficulté de la langue employée. J'ai, également, rappelé que notre travail depuis le début de la séquence avait comme objet l'amour et les images de l'amour et qu'il serait donc pertinent de s'intéresser à ces images pour comprendre, ici, comment Quevedo parlait de la lutte entre la mort et le « je ». J'ai ensuite demandé « *Entre el amor y la muerte ¿cuál de los dos conceptos parece más fuerte?* ». En précisant à chaque fois que les impressions devaient être justifiées en citant le texte. On a insisté sur la distribution des phrases : « *podrá... podrá... mas no...* » qui permet de faire repérer le contraste. L'image de la flamme amoureuse qui nage dans l'eau froide a été comprise mais, cependant, la référence mythologique ne l'avait pas été. Une seule élève de Lettres Supérieures avait compris la référence au fleuve Léthé.

Le caractère paradoxal de la force de la mort qui n'est finalement pas plus forte que l'amour a été mise en relief après que j'ai demandé aux élèves de mémoriser (en 10 minutes) les deux tercets. Après la récitation par certains, nous sommes revenus (car cela n'avait pas été remarqué avant) sur l'intensité du dernier tercet : « *Analizad la fuerza de las ideas presentes al final del poema* ». Cela a permis de faire souligner les trois paradoxes, véritables catalyseurs, de cet amour plus fort que la mort.

Comme travail à la maison, j'ai demandé aux élèves, en plus de la « *ficha artista* », de préparer l'évaluation finale. Une correction de la « *ficha artista* » a été mise en ligne (sur l'Espace Numérique de Travail).

3. 4. L'évaluation adoptée en cohérence avec la mise en œuvre pédagogique

Pour conclure cette séquence et toujours dans l'optique de la préparation au baccalauréat (pour les élèves de Bachibac), ou dans l'optique de la préparation aux concours aux Grandes Écoles, l'évaluation finale a porté sur une production orale en classe, en 10 min. Elle a eu pour support un extrait choisi d'un auteur étudié dont le thème est l'amour.

En voici la consigne : « *Tienes que integrar en el libro de la clase una obra artística de un artista que concibió el amor como impulso vital. Si el documento es un poema, recítalo. Si es un cuadro, recita extractos de los poemas estudiados. Justifica tu decisión* ».

Cet énoncé montre que les élèves avaient un projet de classe sur le long terme (« *el libro de la clase* ») qui consistait à apporter pour chaque séquence un document personnel accessible à tous.

La mise en place concrète de cet exercice s'est faite en trois temps puisqu'il s'agissait de l'évaluation de la séquence. Dans un premier temps, j'ai distribué les critères d'évaluation aux élèves après qu'on a échangé à propos des éléments qui devaient être évalués. Ensuite, les élèves ont sélectionné l'œuvre de leur choix et l'ont apprise dans le cas où il s'agissait d'un poème. S'il s'agissait d'un tableau, ils ont dû apprendre un autre poème. Enfin, en classe, ils ont eu un temps de préparation (10 minutes) pour préparer leur prise de parole. Une feuille individuelle comportant des éléments différents selon l'aisance de chacun a pu être utilisée.

On attendait que soient réinvestis les éléments culturels de l'histoire littéraire et artistique en lien avec la représentation de l'objet amoureux (le baroque, le romantisme, le symbolisme, le modernisme, le réalisme pictural) ainsi que l'expression personnelle du « je » des artistes en question.

Sur le plan linguistique, on a vérifié le travail sur la phonétique et la fluidité ainsi que le bon emploi du futur hypothétique, les marqueurs de la comparaison, les connecteurs logiques pour organiser l'argumentation, le réinvestissement du lexique spécifique de la musicalité, du commentaire littéraire, du commentaire pictural, de la beauté et du plaisir esthétique.

4. Conclusion : des images pour nourrir l'imaginaire

Pour conclure, je dirai qu'il m'a semblé intéressant de montrer ce dialogue entre représentations littéraires et images picturales puisqu'il met en lumière un lien créatif aussi bien artistiquement et culturellement que linguistiquement.

Les images littéraires et picturales forment donc des échos qui permettent la création d'une trace mentale qui féconde l'imaginaire des apprenants afin qu'ils s'approprient les objectifs de la séquence et que l'univers clos de la salle de classe dépasse ses frontières et crée un réseau d'images structurant une émotion esthétique.

Pour terminer, j'aimerais citer Marielle Macé et ce qu'elle dit de sa conception de l'expérience de lecture : « Dans la lecture s'esquisse ainsi le « pas de deux » de toute relation esthétique (et à vrai dire, de toute expérience) : la réponse discontinue d'une individualité au comparable et à l'incomparable d'une autre forme »³⁵. Pour le cours de langue vivante, ce « pas

³⁵ Marielle MACÉ, *Façons de lire, manière d'être*, Paris, Gallimard, NRF Essais, 2011, p. 19.

de deux », que je me permets, en tant qu'hispaniste, de rebaptiser « *paso doble* », est étranger à l'improvisation mais peut tendre à créer ce plaisir de lire (et de dire) en images et en vers³⁶.

Grégory Dubois

Agrégé d'espagnol, Grégory Dubois est actuellement enseignant en CPGE, formateur dans l'Académie de Paris, membre de jury de concours. Auparavant, il a été en charge d'une section binationale Bachibac pendant 4 ans, formateur et chargé de mission d'inspection dans l'Académie de Versailles. Ses recherches portent essentiellement sur les littératures et les arts hispaniques ainsi que sur l'enseignement de l'espagnol en contexte français.

³⁶ Les échanges lors de la Matinée d'Étude organisée par la Société des Langues Néo-Latines m'ont permis de revenir sur certains choix qui, parce qu'il s'agit de choix justement, peuvent être discutés, sont peut-être discutables mais n'ont d'autre vocation que celle d'ouvrir des perspectives de réflexion.

“Amor constante más allá de la muerte”

1 Cerrar podrá mis ojos la postrera
Sombra que me llevare el blanco día,
Y podrá desatar esta alma mía
Hora, a su afán ansioso lisonjera;

5 Mas no de esotra parte en la ribera
Dejará la memoria, en donde ardía:
Nadar sabe mi llama el agua fría,
Y perder el respeto a ley severa.

10 Alma, a quien todo un Dios prisión ha sido,
Venas, que humor a tanto fuego han dado,
Médulas, que han gloriosamente ardido,

Su cuerpo dejará, no su cuidado;
Serán ceniza, mas tendrá sentido;
Polvo serán, mas polvo enamorado.



La Maja desnuda, Francisco de Goya, antes de 1800
(Museo del Prado, Madrid)

Francisco de Quevedo, *Parnaso español*, 1648.

Rima XVII

Hoy la tierra y los cielos me sonríen,
hoy llega al fondo de mi alma el sol,
hoy la he visto... La he visto y me ha mirado...
¡Hoy creo en Dios!

Rima XXI

¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú.

Rima XXII

¿Cómo vive esa rosa que has prendido
junto a tu corazón?
Nunca hasta ahora contemplé en la tierra
sobre el volcán la flor.

Rima XXIII

Por una mirada, un mundo,
por una sonrisa, un cielo,
por un beso... ¡yo no sé
qué te diera por un beso!

Gustavo Adolfo Bécquer (poeta español), *Rimas*, 1871.



Retrato de Antonia la gallega, Ignacio Zuloaga, 1912

Corpus « L'amour en images entre poésie et peinture : d'un élan vital à l'autre » (G. DUBOIS)
Matinée d'Etudes Collège d'Espagne – 05/05/2018 SLNL

“Sonatina”		los jazmines de Oriente, los nelumbos del Norte, de Occidente las dalias y las rosas del Sur.	30
La princesa está triste... ¿Qué tendrá la princesa? Los suspiros se escapan de su boca de fresa, que ha perdido la risa, que ha perdido el color. La princesa está pálida en su silla de oro, está mudo el teclado de su clave sonoro, y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.	1 5	¡Pobrecita princesa de los ojos azules! Está presa en sus oros, está presa en sus tules, en la jaula de mármol del palacio real; el palacio soberbio que vigilan los guardas, que custodian cien negros con sus cien alabardas, un lebrel que no duerme y un dragón colosal.	35
El jardín puebla el triunfo de los pavos reales. Parlanchina, la dueña dice cosas banales, y vestido de rojo piruetea el bufón. La princesa no ríe, la princesa no siente; la princesa persigue por el cielo de Oriente la libélula vaga de una vaga ilusión.	10	¡Oh, quién fuera hipsipila que dejó la crisálida! (La princesa está triste. La princesa está pálida.) ¡Oh visión adorada de oro, rosa y marfil! ¡Quién volara a la tierra donde un príncipe existe, (La princesa está pálida. La princesa está triste.) más brillante que el alba, más hermoso que abril!	40
¿Piensa, acaso, en el príncipe de Golconda o de China, o en el que ha detenido su carroza argentina para ver de sus ojos la dulzura de luz? ¿O en el rey de las islas de las rosas fragantes, o en el que es soberano de los claros diamantes, o en el dueño orgulloso de las perlas de Ormuz?	15	-Calla, calla, princesa -dice el hada madrina-; en caballo, con alas, hacia acá se encamina, en el cinto la espada y en la mano el azor, el feliz caballero que te adora sin verte, y que llega de lejos, vencedor de la Muerte, a encenderte los labios con un beso de amor.	45
¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa quiere ser golondrina, quiere ser mariposa, tener alas ligeras, bajo el cielo volar; ir al sol por la escala luminosa de un rayo, saludar a los lirios con los versos de Mayo o perderse en el viento sobre el trueno del mar.	20	Rubén Darío (poeta nicaragüense), <i>Prosas profanas</i>, 1896.	
Ya no quiere el palacio, ni la rueda de plata, ni el halcón encantado, ni el bufón escarlata, ni los cisnes unánimes en el lago de azur. Y están tristes las flores por la flor de la corte,	25		

« L'AMOUR FOU » : REPRÉSENTATIONS DE L'AUTRE HISTORIQUE ET AMOUREUX PAR L'IMAGE AUDIOVISUELLE

CÉSAR RUIZ PISANO

Université Panthéon Sorbonne Paris 1/ERLAC-Université de Rouen Normandie

À quoi bon bouger, quand on peut voyager si magnifiquement sur une chaise ?
[...] En somme, j'ai éprouvé et j'ai vu ce que je voulais éprouver et voir
J.-K. Huysmans, *À Rebours*, 1884³⁷

Dans cet article nous allons nous intéresser à *l'Amour fou* pour reprendre le titre de la trilogie d'André Breton qui, pour clore *Nadja* (1928), nous livre ce message qui nous a tant inspiré : « La beauté sera CONVULSIVE ou ne sera pas »³⁸. Nous nous sommes intéressé donc à la beauté de l'amour qui s'installe en soi et dans l'Autre non pas lentement, non pas forcément sur le long terme, non pas rationnellement, mais cette beauté de l'amour qui dépasse les limites de la raison (la raison de qui ?) et qui nous frappe tel un coup de foudre, qui nous ébranle et qui nous fait tomber amoureux. C'est au stade de la passion amoureuse, en dialogue avec l'irrationnel, que nous situons les histoires d'amour que nous allons présenter.

Ce sont des histoires d'un amour fou montré à la télévision publique espagnole (TVE) qui ont comme élément fédérateur l'histoire car, dès les origines de la TVE, les producteurs de séries télévisées ont fait le pari de s'approprier l'Histoire par le biais de représentations diachroniques ou bien anachroniques de la réalité d'une époque. Ces séries participent de la confusion des genres décrite par Isabelle Veyrat-Masson³⁹ et la rigueur historique n'est pas un frein à la richesse fictionnelle. Pourtant, cette industrie de l'Histoire télévisée s'oppose au goût prononcé des téléspectateurs espagnols pour les séries *dramedias* et autres séries fantastiques ou policières, produits de la standardisation culturelle mondialisée, qui sont le choix des chaînes privées espagnoles. Nous montrerons dans cet article comment s'est construit le récit historique et amoureux des origines de la TVE à nos jours en prenant quelques exemples qui nous ont semblé importants à la fois pour leur thématique historique-amoureuse et pour l'originalité de leur format télévisé. Certes, tout autre téléspectateur aurait pu choisir des exemples différents de ceux de cet article car la liste de séries émises sur la chaîne publique est très longue. Dans tous les cas, le lecteur trouvera dans cet article

³⁷ Joris-Karl HUYSMANS, *À Rebours*, Paris, Folio Classique, 2016, p. 226.

³⁸ André BRETON, *Nadja*, Paris, Gallimard, 1928 (1963).

³⁹ Isabelle VEYRAT-MASSON, *Télévision et histoire, la confusion des genres : Docudramas, docufictions et fictions du réel*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

des pistes de réflexion et un historique des séries qui viendront accompagner d'autres choix d'analyse différents aux nôtres.

Nous avons organisé notre réflexion en trois parties qui répondent à deux méthodes de travail distinctes mais solidaires et qui ont comme thématiques d'étude communes l'histoire et l'amour fou. Dans les deux premières parties, nous parcourons les émissions consacrées à la fiction de la TVE dès sa genèse, depuis les émissions de téléthéâtre, au succès des séries biographiques en passant par les adaptations d'œuvres littéraires. Ces deux parties sont descriptives et analytiques à la fois car nous y donnons des exemples précis en accord avec notre axe de réflexion. La première partie s'intitule « Les débuts de la télévision espagnole : du théâtre télévisé aux premières séries historiques » et la deuxième « Du succès des séries littéraires au biopic : voyage dans le temps et représentations de l'amour ». La troisième partie est consacrée à l'application pédagogique de notre réflexion par le biais de deux séquences d'apprentissage de la langue présentées de manière synthétique. Ces séquences, adaptées à notre public universitaire, peuvent servir à encourager nos collègues à se servir des informations contenues dans les deux premières parties et construire ainsi par eux-mêmes de nouvelles séquences adaptées à leurs besoins et à leurs goûts.

Mais avant de commencer ce parcours à travers l'histoire des séries télévisées, nous devons nous arrêter quelques instants sur une caractéristique commune à toutes ces séries et qui a comme conséquence que la critique s'accorde à dire que la télévision espagnole actuelle vit « l'âge d'or » des séries *made in Spain* : le fort pouvoir d'identification. Il est vrai que l'une des raisons de cette prospérité est l'assimilation des productions nationales aux codes et aux genres des productions venues des États-Unis. Le succès naît, cependant, aussi de la fragmentation de l'audience, de la réduction de la durée des épisodes, du changement des supports de visionnage⁴⁰, des nouvelles formes de consommation⁴¹, d'une mise en scène plus proche du cinéma et d'une nouvelle manière de travailler les scénarios (notamment avec la figure du *showrunner*, sorte de *Deus ex machina* de la série⁴²).

De notre point de vue, après avoir étudié la tradition fictionnelle espagnole, pour que les séries du futur proche aient du succès elles ne doivent pas perdre leur dénominateur commun, celui qui a fait de la majorité des séries par le passé un produit à succès, celui de la *référentialité dans la narration*,

⁴⁰ L'ordinateur, la tablette, le téléphone (à n'importe quel moment et n'importe où).

⁴¹ Le phénomène transmédia est une réalité de nos jours grâce à l'extension narrative du produit audiovisuel sur les réseaux sociaux mais aussi grâce au traditionnel merchandising qui a été mis au goût du jour. Voir : H. JENKINS, *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia*, Paris, A. Colin/Ina Éd., coll. Médiacultures, 2013 (2006).

⁴² Natalia MARCOS, « Los cerebros de las series », *El País*, 23/08/2015, [en ligne : https://elpais.com/cultura/2015/08/21/television/1440186857_014232.html, consulté le 12 mars 2018]. Cependant, la figure du *showrunner* n'est pas une invention récente, même si le modèle a beaucoup évolué, car, par exemple, pendant les années 90, années d'or des *sitcoms*, on trouve à la télévision publique espagnole le « *Taller de Telecomedias* » suivant le modèle étatsunien : « *El fabricado requiere un proceso complejo en el que la parte más delicada está en la coordinación de las numerosas personas involucradas en las diversas etapas, de la elaboración de argumentos y guiones* » [Rosa ALVAREZ, « 'Made in Spain' », *El País*, 30/09/1991, [en ligne : https://elpais.com/diario/1991/09/30/economia/686185215_850215.html, consulté le 11 septembre 2018].

celui du pouvoir d'identification des téléspectateurs avec la fiction, point essentiel pour comprendre les clés du succès « à l'espagnole ».

Dans le domaine audiovisuel espagnol, c'est tout particulièrement Juan José Igartua Perosanz qui, en collaboration avec d'autres chercheurs, a largement étudié le phénomène des effets psychosociaux et cognitifs de la communication tout au long de ses nombreux articles basés sur la pratique. Dans *Persuasión Narrativa*, il écrit : « [...] se utilizará el término "resonancia personal" para referirse a un proceso que implica la activación de recuerdos personales por la confrontación implicada con un contenido de ficción »⁴³. Le sens de « résonance » sera compris, dans notre réflexion, en tant que savoirs partagés par la communauté (faisant partie de la tradition et / ou de l'histoire vérifiée ou supposée) et en tant que savoirs autobiographiques (notre propre histoire en tant qu'individus)⁴⁴. Cette sorte d'empathie de la fiction est, à notre avis, l'une des clés du succès des séries dites historiques.

Edgar Morin parle quant à lui d'une « situation semi-hypnotique du spectateur de cinéma » :

La compréhension nécessite tout d'abord l'empathie, et cette empathie est provoquée et développée par la relation de participation du spectateur au film qui comporte une projection-identification avec ses personnages. [...] Les grandes œuvres auxquelles nous participons en état de semi-hypnose nous permettent de nous éveiller à nous-mêmes par la compréhension d'autrui⁴⁵.

De cette manière nous verrons, tout au long de ce parcours comment l'histoire commune (réelle ou fictive) et l'amour passionnel vont se mettre au service d'une forte identification de la part du téléspectateur qui reconnaît dans ces séries un savoir historique commun, plus ou moins précis ou en accord avec la réalité, et une expérience sentimentale vécue, admirée, réfutée mais, dans tous les cas, qui ne le laisse pas indifférent.

1. Les débuts de la télévision espagnole : du théâtre télévisé aux premières séries historiques

La fiction télévisée débute en Espagne avec le théâtre télévisé, en direct, avec un seul décor, en un seul acte, en trente minutes, sans public et avec peu de moyens techniques. Cependant, ces limites sont amplement dépassées par l'importance des pièces représentées ainsi que par le casting

⁴³ Juan José IGARTUA PEROSANZ, *Persuasión Narrativa*, Alicante, Editorial Club Universitario, 2007, p. 50. Ce concept est utilisé par Steen F. LARSEN et János LÁSZLÓ dans « Cultural-historical knowledge and personal experience in appreciation of literature », *European Journal of Social Psychology*, n° 20, p. 425-440. Igartua Perosanz évoque aussi des concepts tels que les « mémoires émotionnelles » et la « réflexion référentielle » utilisés par d'autres auteurs avec le même sens que la résonance personnelle.

⁴⁴ Un tout récent article prolonge la réflexion autour des relations entre fictionnalité et référentialité et les questionnements autour du genre dans les autobiographies et les autofictions. Miruna CRACIUNESCU, « Fictionnalité et référentialité. Interrogations génériques : de l'autobiographie à la biofiction », *Itinéraires : Biographie et fiction*, 2017-1, 2018 [en ligne : <https://journals.openedition.org/itineraires/3693>, consulté le 5 septembre 2018].

⁴⁵ Edgar MORIN, *Sur l'esthétique*, Paris, Robert Laffont, 2016, version numérique non paginée.

d'intervenants (metteurs en scène, réalisateurs, acteurs) ce qui fit que ces émissions connurent un succès prolongé dans le temps, succès confirmé avec l'arrivée du magnétoscope.

Patricia Diego⁴⁶ situe en 1957 le lancement de la première émission théâtrale télévisée : *Teatro en la Televisión Española* – qui deviendra, à partir de 1958, *Fila cero*. José Luis Colina, premier directeur de programmation de la chaîne publique, et Juan Guerrero Zamora⁴⁷, « père » du théâtre télévisé espagnol, avaient misé fort avec cette première émission en choisissant le monologue *Before breakfast* (*Antes del desayuno*, 1916) du prix Nobel Eugene O'Neill (1888-1953). Ce choix n'est pas du tout anodin car il s'agit là d'une pièce d'auteur étranger constituée d'un monologue d'une femme blessée et décidée à malmener un mari qui l'a trompée avec une femme plus jeune, enceinte. Voilà donc que dans cette Espagne conservatrice, un mercredi de l'année 1957, on met en scène à la télévision l'âpre histoire d'une femme⁴⁸ qui déteste son mari alcoolique, qui travaille, car celui-ci est incapable de trouver un emploi, qui est au courant de sa relation extra-conjugale, qui se demande si l'amante de son mari va chercher à avorter et qui, finalement, pousse, par ses récriminations, son mari au suicide.

Les débuts de ce théâtre télévisé, retracés avec la rigueur du documentaliste par Eduardo José Camilo Rodríguez Merchán (2014⁴⁹), montrent qu'en l'espace de douze jours, des formats très différents vont être proposés au public : des retransmissions depuis un théâtre (les théâtres madrilènes), des mises en scène d'œuvres créées pour la télévision, des adaptations théâtrales de trames romanesques, des espaces de critique théâtrale et, finalement, des œuvres théâtrales adaptées en exclusivité pour la télévision. Ainsi, les émissions se multiplient-elles sous des noms très divers : *Teatro Real*, *Teatro Apolo*, *Teatro de Ensayo*, *Teatro en la TVE*, *Fila cero* (du 23 février 1958 à l'année 1962), *Teatro de familia* (1959-1965) ou encore *Gran Teatro* (1960-1964). Le point commun de toutes ces émissions est la variété des pièces représentées car on y voit se jouer une grande partie du théâtre universel et national.

Si la durée des pièces, pour ces premières émissions, reste cantonnée à une trentaine de minutes, on produit *Gran Teatro* avec un temps de direct qui va jusqu'à 100 minutes ; ce qui permet de mettre en scène plusieurs actes, varier les décors et les techniques filmiques et multiplier le casting d'acteurs / actrices. C'est à partir de *Gran Teatro* que, grâce en grande partie à l'utilisation du magnétoscope,

⁴⁶ Patricia DIEGO, *La ficción en la pequeña pantalla. Cincuenta años de series en España*, Pamplona, Eunsa, 2014.

⁴⁷ Guerrero Zamora va réaliser et / ou mettre en scène plus de 250 émissions théâtrales pour les deux chaînes publiques. Parmi les contemporains de Guerrero Zamora, on trouve d'autres noms importants du « télé-théâtre » (« *tele-teatro* ») tels que Gustavo Pérez Puig ou Pedro Amalio López. Voir : Eduardo José Camilo RODRÍGUEZ MERCHÁN, « Antecedentes, orígenes y evolución de un programa mítico: *Estudio 1* de TVE », *Estudios sobre el Mensaje Político. Número especial: Programación y programas de televisión en España antes de la desregulación (1956-1990)*, n° 20, 2014, p. 267-279, [en ligne : <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/issue/view/2522>, consulté le 13 mars 2018].

⁴⁸ Rôle joué par Maruchi Fresno, épouse de Juan Guerrero Zamora.

⁴⁹ E. J. C. RODRÍGUEZ MERCHÁN, voir supra note 11.

la manière de faire du théâtre télévisé change⁵⁰. C'est de façon épisodique dans ses débuts⁵¹, puis dans son intégralité à partir du 2 août 1964 avec l'adaptation d'un roman par Juan Guerrero Zamora de *The Canterville Ghost* (*El fantasma de Caterville*, Oscar Wilde, 1887)⁵², que l'on put filmer en apportant des nouveautés thématiques et techniques plus cinématographiques que télévisuelles comme la circulation de la caméra grâce à la collaboration des diplômés de l'École Officielle de Cinématographie (Madrid) et d'autres noms de la télévision de l'époque. En analysant le travail réalisé par Claudio Guerin Hill, notamment avec l'adaptation en 1967 de *The Life and Death of Richard the Third* (*Ricardo III*, William Shakespeare, 1591-1592)⁵³, Rafael Utrera Macías⁵⁴, affirme que les techniques cinématographiques utilisées à l'époque allaient définitivement modifier l'esthétique de ces émissions⁵⁵.

Estudio 1 est l'émission la plus emblématique et celle qui est restée à l'antenne le plus longtemps, de 1965 à 1984. Inspiré d'*Au théâtre ce soir* (1966-1985) et de l'émission britannique *Play of the Month* (1965-1983), tout aussi emblématiques et d'une grande longévité, *Estudio 1*, nouveau nom de *Primera fila*, permit d'adapter quelques 400 pièces (au rythme d'une pièce par semaine) écrites par des auteurs étrangers – et adaptées par des auteurs espagnols de renom – puis, à la demande des auteurs, réalisateurs et metteurs en scène espagnols, un très important nombre de pièces d'auteurs espagnols⁵⁶. La variété des auteurs – classiques et contemporains⁵⁷ –, des genres ainsi que la régularité des émissions montrent à quel point l'industrie théâtrale télévisée était bien rodée grâce à des réalisateurs très actifs⁵⁸, des acteurs sous contrat exclusif et des acteurs célèbres en tête d'affiche, entre trois et quatre émissions filmées par mois et émission en *prime time*.

⁵⁰ Voir Manuel PALACIO, *Historia de la televisión en España*, Barcelona, Gedisa Editorial, 2001.

⁵¹ Patricia Diego nous rappelle l'importante réalisation de l'adaptation de *Julius Caesar* (*Julio César*, 1599 - 1623) de William Shakespeare (1564 -1616), où sont intervenus pas moins de 50 acteurs, avec la participation de figurants et l'enregistrement de scènes en extérieur (alentours de Madrid), images qui furent insérées pendant l'émission en direct.

⁵² M. PALACIO *et al.*, *Las cosas que hemos visto... 50 años y más de TVE*, Madrid, IORTVE, 2006, p. 179-180.

⁵³ Les techniques cinématographiques y sont très variées afin de se plonger pleinement dans l'histoire d'un roi paranoïaque : le monologue intérieur, les ellipses temporelles qui permettent l'utilisation du collage de vidéos d'autres productions cinématographiques, les enchaînements en fondu, la prédominance des plans rapprochés, etc.

⁵⁴ Rafael UTRERA MACIAS, « Teatro para televisión de Claudio Guerin Hill », *Frame: revista de cine de la Biblioteca de la Facultad de Comunicación*, n° 2, 2007, p. 216-261.

⁵⁵ *Primera fila* (1962-1965), *Platea* (1963), *Estudio 3* (1963-1965), *Teatro de humor* (1964-1965), *Teatro para todos* (1965), *La pequeña comedia* (1966-1968), *Telecomedia de humor* (1966-1971), *Teatro de siempre* (1966-1972), *Teatro Breve* (1966-1981), *Detrás del telón* (1968), *Pequeño Estudio* (1968-1974), *La Risa Española* (1969), *Hora Once* (1969-1974), constituent les premiers programmes d'une longue série d'émissions qui se prolonge jusqu'à aujourd'hui avec un succès en diminution depuis les années 1970 car à partir de cette époque le public est bien plus intéressé par les séries dramatiques et autres micro-séries dont nous parlerons plus tard.

⁵⁶ Avec quelques pièces créées par les réalisateurs eux-mêmes : *Aprobado en inocencia* (1968) de Narciso Ibáñez Serrador, *Retablo de las Mocedades del Cid* (1971) de Claudio Guerin Hill, *Al César lo que es del César* (1973) de Juan Guerrero Zamora ou encore les pièces de Juan José Alonso Millán.

⁵⁷ Voici quelques exemples qui montrent la variété des origines et du genre : Alfonso Paso, Anton Chejov, Arthur Miller, Benito Pérez Galdós, Diego Fabbri, Edgar Neville, Eduardo Marquina, Eugène Ionesco, Eugene O'Neill, Euripides, Félix Lope de Vega, Georges Bernard Shaw, Henrik Ibsen, les frères Álvarez Quintero, J.B. Priestley, Jean Anouilh, Jean Giraudoux, José María Pemán, Luigi Pirandello, Marcel Achard, Miguel Mihura, Oscar Wilde, Terence Rattigan, William Shakespeare, etc.

⁵⁸ Juan Guerrero Zamora, Pedro Amalio López, Gustavo Pérez Puig, Claudio Guerin Hill, Alberto González Vergel, Josefina Molina, Pilar Miró, Alfredo Castellón, Narciso Ibáñez Serrador, etc.

Les antécédents des séries historiques de TVE se situent dans ces années 1960 et 1970 – bien que le succès de ces productions se prolonge jusqu’à la fin des années 1980. Regardons, par exemple, quelques titres des pièces produites et diffusées à l’époque : *El rey Lear* (1967), *Ricardo III* (1967), *Napoleón I* (1970), *La Santa Hermandad* (1970), *Teresa de Jesús* (1973), etc.

Les années 1960 voient également naître un nouveau format de fiction sous le titre de *Novela* (1963), d’une durée d’entre 15 et 30 minutes, selon l’heure d’émission, et sous forme d’épisodes soit auto-conclusifs soit avec une suite. Ce temps d’émission court ne sera pas gardé par la suite car les séries télévisées espagnoles ont toujours eu tendance à prolonger leur temps d’émission jusqu’à 60 minutes ; ce qui deviendra l’une des caractéristiques du genre typique espagnol des *dramedias*⁵⁹.

Dans ce contexte voit le jour la série historique *Diego de Acevedo* (Ricardo Blasco, 1966, 13 épisodes⁶⁰), sans doute l’un des premiers exemples de confusion des genres. Cette série d’aventures sur fond historique donne à voir les mémoires de la vie trépidante de Don Diego, *criollo* originaire de Lima (Pérou), militaire, qui réside à Madrid et qui avait lutté en tant que « *guardia de corps* » contre les troupes napoléoniennes. Des personnages historiques tels que le roi Charles IV, la reine Marie-Louise, Godoy son favori, les héros Daoiz et Velarde, Simon Bolivar, le peintre Francisco de Goya, etc., sont un gage d’authenticité et une référence patriotique. Ils ont une résonance personnelle, pour le téléspectateur. La présentation faite face caméra par le réalisateur, comme par exemple le fit Alfred Alfred Hitchcock⁶¹, ne laisse pas de doute à ce sujet :

TVE ha querido contarles una historia que no es una historia de España, es una historia de la gente ibérica. [...] Diego de Acevedo no ha existido nunca, mejor, ha existido muchas veces. Diego de Acevedo es uno de esos hispanoamericanos que vinieron del Perú o de cualquier lado y que fueron como una síntesis de todos los hispanoamericanos que había en España, que era un San Martín militar o un Bolívar. [...] Sus memorias no existen pero lo que él dice es verdad.

D’un côté, l’amour passionnel, sans dépasser la stricte limite de la bienséance voulue à l’époque, est présent dans la série notamment par le courage des femmes résistantes prêtes à tout sacrifier pour suivre leurs époux dans la bataille pour la liberté, mais on trouve également des jeux de séduction représentés par les courtisanes et, d’une manière « *castiza* », par les jeunes madrilènes⁶². Cependant, le destin de Diego est autre comme le lui dit la Duchesse d’Albe :

⁵⁹ Le sujet est toujours d’actualité et provoque la controverse comme on peut le voir dans l’article de Eneko RUIZ JIMÉNEZ, « Los 70 minutos de la discordia de las series españolas », *El País*, 12/11/17, [en ligne : https://elpais.com/cultura/2017/11/09/television/1510237580_353712.html, consulté le 15 avril 2018]. Pour la définition de « *dramedia* », voir : Belén PUEBLA MARTÍNEZ et al., « Las tendencias de las series de ficción españolas en los primeros años del siglo XXI », *Lecciones del Portal de Comunicación*, 2014, [en ligne : http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=80, consulté le 14 janvier 2018].

⁶⁰ Scénario de Luis de Sosa et Manuel Ballesteros. Le célèbre acteur Francisco Valladares (1935-2012) joua le rôle de Diego de Acevedo. La série eut une nouvelle émission intégrée dans *Novela* entre 1967 et 1968.

⁶¹ *Alfred Hitchcock presents* (1955-1965) ou *The Alfred Hitchcock Hour* (1962-1965).

⁶² « *Si es nuestro amigo el marquesito del Perú [...] ¡Jesús, cuánta finura pa’ nosotras solas!, ¿t’as fijao?. Y, ¡cómo viene vestío usía! ¿Ha habido recepción en palacio? Habrá ido a cortejar a alguna duquesa de quien está enamorado o*

Habéis venido solo desde vuestras tierras, sin una madre, sin una novia. Oísteis hablar de amores y de aventuras. Os han dicho que teníais una gran figura y os habéis puesto a soñar. [...] Tu camino no es el de las aventuras amorosas ni el de los hombres sin escrúpulos. Tú eres de otro modo, darás tu vida por algo que valga la pena, no en duelo galante. (Ép. 1, 24')

Les limites des démonstrations d'amour passionnel, même s'il reste latent et fort, sont également mises en scène dans les adaptations littéraires des œuvres d'Alexandre Dumas *El conde de Montecristo* (1969⁶³) et *Los tres mosqueteros* (1971⁶⁴) qui sont un bon compromis entre la série costumée, le drame et les aventures.

Dans ces trois séries on retrouve l'acteur Sancho Gracia (1936-2012) notamment dans le rôle protagoniste de D'Artagnan, dans *Los tres mosqueteros*⁶⁵. Il revient en tant que protagoniste absolu dans une série qui allait marquer les téléspectateurs de l'époque : *Curro Jiménez* (1976-1979⁶⁶). La série est le parfait exemple des séries d'aventures sur fond historique (l'invasion napoléonienne du début du XIX^e) mais qui, suivant le modèle célèbre de *Zorro*⁶⁷ et du personnage légendaire Robin des Bois⁶⁸, fait du protagoniste un bandit, chef d'un groupe de brigands andalous vivant cachés dans la sauvage Sierra Morena, qui luttera contre les injustices causées par les forces du pouvoir, par les envahisseurs et par des scélérats⁶⁹.

Dans cette série d'aventures, tout devient passionnel et clivant et est motivé par les limites floues entre le bien et le mal. Dans ce sens, la représentation de l'amour dans la série est double⁷⁰. D'un

que está enamorada de él. ¡Marquesito! ¿Me cambia por ella su señoría?» (Ép. 1, 19'). La référence aux scènes sera notifiée dans l'article sous la forme: Ép. (épisode), suivi du minutage.

⁶³ Dans *Novela*, Pedro GIL PARADELA, 17 ép. de 25'.

⁶⁴ Pedro AMALIO LÓPEZ, 20 épisodes de moins de 25 minutes.

⁶⁵ Il est également le protagoniste de l'épisode *La buenaventura* (1974) dans la série d'adaptations littéraires *Cuentos y leyendas* où il joue le rôle d'un bandit espagnol du XIX^e comme cela sera le cas pour *Curro Jiménez*.

⁶⁶ Les épisodes des trois saisons (13 épisodes en 1976 et 13 autres en 1977 puis 14 entre 1978-1979) ont été réalisés par des grands noms du cinéma et de la télévision : Joaquín Luis Romero Marchent, Antonio Drove, Francisco Rovira Beleta, Mario Camus et Pilar Miró. Ce fut la première série télévisée à avoir une suite cinématographique avec *Avisa a Curro Jiménez* (Rafael Romero Marchent, 1978). Antena 3 diffusa une suite de la série en 1995 (12 ép.) avec les mêmes protagonistes et intitulée *Curro Jiménez: el regreso de una leyenda*.

⁶⁷ La série étatsunienne date de 1957-1961 et est inspirée du roman feuilleton écrit par J. McCulley, *The Curse of Capistrano* (1919, 1920) et du film tout aussi inspiré du roman *The Mark of Zorro* (1920).

⁶⁸ Les adaptations de l'histoire pour le cinéma et la télévision sont très nombreuses notamment pendant les années 1950 et 1960.

⁶⁹ Le personnage de Francisco « Curro » Jiménez est librement inspiré de la vie du délinquant Andrés López. L'histoire d'Andrés López et les quelques ressemblances avec la vie du personnage télévisé ont inspiré une grande quantité d'élucubrations sur le bienfondé des actions racontées. Pour aller plus loin, nous recommandons la lecture de l'article écrit par Manuel P. VILLATORO, « Curro Jiménez, la mentira histórica del bandolero que asoló España con asesinatos y saqueos » (*ABC*, 14/02/2018), où il retrace l'histoire d'Andrés López et montre comment on passe de la délinquance à la légende puis au sacre télévisé [en ligne : https://www.abc.es/historia/abci-curro-jimenez-mentira-historica-bandolero-asolo-espana-asesinatos-y-saqueos-201802072336_noticia.html, consulté le 20 février 2018].

⁷⁰ Antonio GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES, dans « Bandoleros de la Transición », in *Historias de la pequeña pantalla: Representaciones históricas en la televisión de la España democrática*, F. López, E. Cueto & D. R. George (éd.), Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2009, p. 43, parle de « una pulsión sensualista y al mismo tiempo conservadora ». Cette pulsion ambivalente est à mettre en relation avec l'époque. En effet, *Curro Jiménez* est « la série » de la Transition démocratique et cette époque transitionnelle est le reflet d'un pays face à un futur incertain et avec le souvenir d'un passé gris.

côté, on constate la présence d'un amour tendre et protecteur du héros, notamment envers sa mère⁷¹, ou bien d'autres personnages envers leurs épouses, mères et filles, ainsi que le respect que, par exemple, Curro et ses acolytes ont envers leurs conquêtes amoureuses et autres personnages féminins. Mais, d'un autre côté, puisqu'il s'agit bien d'une série ibérique représentant une époque lointaine et dans une région inhospitalière, les personnages de « méchants » vont abuser de la confiance et de la sexualité des femmes qu'ils rencontrent. On assiste alors à des viols, des mauvais traitements ou des enlèvements de femmes que notre héros saura venger.

La vision de la femme donnée à voir dans cette série n'est pas uniquement celle d'une femme soumise à la volonté de l'homme. Les femmes de la série, rôles joués par des actrices du *star-system* hyper-sexualisées comme Barbara Rey, Fedra Lorente, Silvia Tortosa, Carmen Maura, etc.⁷², savent se servir de leurs attributs et deviennent des femmes fatales capables de risquer leur vie, de trahir, de lutter couteau à la main, de tuer, de devenir espionnes, etc. Alors, ces femmes, qui appartiennent à des classes sociales différentes, ont des relations amoureuses tout à fait passionnelles et même effrénées.

Hormis ces séries historiques, une grande variété de relations sentimentales sont effectivement représentées dès les premières séries dramatiques (la toute première daterait de 1958, *Los Tele-Rodríguez*). Leur intérêt réside dans leur vision particulière des relations amoureuses à l'époque franquiste et au début de la démocratie. Par exemple, *Galería de maridos* (1959) et sa suite *Galería de esposas* (1960), réalisées par Jaime Armiñán⁷³, sont un exemple du genre de la *sitcom* : le format utilisé (sketches de 15' auto conclusifs), la récurrence des acteurs (Adolfo Marsillach et Amparo Baró, deux noms consacrés du théâtre et de la télévision mais qui commençaient leurs carrières à l'époque, Margot Cottens, Alicia Hermida ou Antonio Ferrandis⁷⁴) et la thématique conjugale⁷⁵ nous rappellent le genre anglo-saxon. S'attaquer à la famille et aux problématiques conjugales était à cette époque un défi de taille car la vie de couple y était montrée dans une certaine complexité jouant avec les limites de la censure (le mari menteur, obsessionnel, cajolé, oisif... et la femme aventurière,

⁷¹ Mère qui décède en prison suite au stratagème du pouvoir en place afin de capturer Curro.

⁷² A. GÓMEZ LÓPEZ-QUIÑONES, *op. cit.*, p. 43. Par ailleurs, ne perdons pas de vue l'envol des films dits « *de destape* », des films érotiques, des comédies pour la plupart, où certaines de ces actrices ont eu des rôles importants à partir de la flexibilisation de la censure à partir de 1975. La définition de Ángel A. HERRERA, « El destape fue un género de cine donde el cine importaba poco, o nada », (*ABC*, 13/08/18, [en ligne : https://www.abc.es/estilo/verano/abc-destape-conquisto-cine-espanol-201808130257_noticia.html, consulté le 13 août 2018]) montre, même si l'on pourrait nuancer ces propos, la nature de ce cinéma réalisé au tout début de la Transition et pendant la *movida* culturelle.

⁷³ « Todos los profesionales le consideran el "padre" y precursor de la profesión. Es una de las primeras personas que comenzó a escribir guiones originales para TVE y el primero que los publicó. En su caso el prestigio del guionista sobrepasó por encima del realizador o actor ya que también coqueteó con estas dos profesiones ». Patricia DIEGO & María del Mar GRANDÍO, « Producción y programación de series cómicas de TVE en la época franquista: Jaime de Armiñán y las primeras comedias costumbristas », *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, n° 20 (Hors série), 2014, p. 112 [en ligne: <http://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/articulo/view/45093>, consulté le 20 février 2018].

⁷⁴ Alex MENDÍBIL, *España en serie. Cada serie cuenta una historia y todas juntas cuentan*, Madrid, Aguilar, 2013.

⁷⁵ Des *Scènes de ménage* de l'époque sur un ton réflexif et tragicomique. *Escenas de matrimonio* (Telecinco, 2007-2010), série espagnole de sketches humoristiques originale et format vendu à l'étranger, fut au tout début des sketches théâtraux intégrés dans une émission de variétés puis au théâtre. La vie de couple y est donnée à voir de manière humoristique et ridiculisée dans un décor qui ne change pas.

entrepreneuse, hystérique, soumise, pessimiste, amoureuse, indépendante...)76. *Galería de maridos* allait marquer le lancement des séries de mœurs qui mettent en scène le tiraillement entre la tradition et la modernité telles que *Palma y Don Jaime* (Alfredo Castellón, 1959-1960), *Una pareja cualquiera* (Jaime Armiñán, 1961), *Mujeres solas* (J. Armiñán, 1961), *Historias para no dormir* (N. Ibáñez Serrador, Luis Peñafiel, 1966-1968), *Historia de la frivolidad* (N. Ibáñez Serrador, J. Armiñán, 1967), etc.

Historia de la frivolidad est un exemple égrillard qui joue avec la limite de la bienséance voulue dans les années 1960 de l'Espagne franquiste77. L'histoire humoristique de l'érotisme de l'humanité (d'Adam et Ève dans le cinéma du XX^e en passant par la préhistoire, l'empire romain, le Moyen Âge, la découverte des Amériques, etc.) est introduite par la conférencière en chef, l'actrice Irene Gutiérrez Caba :

Los enemigos contra los que luchamos, el desenfreno, el descoque, la frivolidad no son el producto de la escandalosa época en la que vivimos sino que han existido a través de todos los siglos, a través de todos los tiempos, oprobio y vergüenza de los humanos pudibundos, probos, austeros y puritanos.

Le groupe de « *las puritanas* » dirigé par la conférencière (toutes habillées cols et poignées fermés à la manière des bourgeoises du XIX^e) vont déployer tous leurs efforts de censeuses afin de contourner la frivolité de l'humanité. Les scènes sont cocasses et font penser au prochain *The Benny Hill Show* (1969, BBC) par l'utilisation de la musique endiablée et des corps féminins comme source d'excitation mais avec une réalisation bien ancrée dans le style réflexif et critique de N. Ibáñez Serrador et de J. Armiñán. En effet, dès le début de la série de sketches, la ridiculisation de la censure est l'élément central. On y voit les puritaines qui censurent des livres à coups d'encre noire et de ciseaux, des tableaux et statues par la superposition de vêtements qui cachent les corps nus, différents moments volontairement coquins de l'histoire à coup de stratagèmes dérisoires mais effectifs78 et, finalement, les scènes d'amour du cinéma à coups de ciseaux79. Cette censure de la sensualité va encore plus loin car les puritaines n'hésitent pas à clouer au pilori une version de Jeanne d'Arc strip-

⁷⁶ Elena GALÁN FAJARDO, « La posguerra española en formato de telenovela », *Qué cosas vimos con Franco... Cine, prensa y televisión de 1939 a 1975*, Fátima Gil Gascón & Javier Mateos-Pérez (éd.), Madrid, Rialp, 2012, p. 99-134.

⁷⁷ Ce n'est pas exactement une série mais une émission spéciale composée de plusieurs sketches dont le fil narratif est le même et qui contient des effets de transitions. Néanmoins, ces sketches peuvent également fonctionner comme des entités autonomes. Quant au sujet traité, il s'agit de préparer le terrain au cinéma du « *destape* » avec l'ouverture progressive de la censure franquiste qui avait commencé avec le Plan de Stabilisation et Développement Économique (1959) et l'arrivée de touristes étrangers. Voir : Gabriel CARDONA & Juan Carlos LOSADA, *La invasión de las suecas: de la España de la boina a la España del bikini*, Barcelona, Ariel, 2009.

⁷⁸ « ¡Socorro que me tapan! », crie une femme préhistorique lorsque les puritaines la momifient et cachent ainsi son corps sexualisé par les peaux d'animaux.

⁷⁹ Voir : Luis VAQUERIZO GARCÍA, *La censura y el nuevo cine español: cuadros de la realidad de los años sesenta*, Alicante, PUA, 2014. Voir aussi l'une des premières réflexions de la Transition sur cette censure : Román GUBERN & Domènec FONT, *Un cine para el cadalso: 40 años de censura cinematográfica en España*, Barcelone, Euros, 1976.

teaseuse⁸⁰ ou bien à couper la tête, la perruque en réalité, des libertins de l'époque de Marie-Antoinette. En regardant ces sketches, on est interpellé la force comique des situations accentuée par les décors type BD en carton-pâte, œuvre de Mingote, et par la force de la critique à peine voilée d'une société ridiculement conservatrice qui devait se reconnaître à l'écran.

À la fin de la série de sketches, la conférencière annonce que grâce aux puritaines « *El futuro será púdico y libre de lubricidades* ». Ce futur est celui de l'année 2000 où l'humanité est remplacée par des robots mâles et femelles qui, pour contredire la conférencière et pour rassurer le téléspectateur continuent l'histoire de la frivolité avec le robot mâle qui touche les fesses métalliques du robot femelle.

2. Du succès des séries littéraires au biopic : voyage dans le temps et représentations de l'amour

- Francisco: *Majestad, no me obliguéis a decir lo que jamás debería ser oído, mi devoción por vos va mucho más allá de la lealtad.*
- Isabel: *Solo Dios y la que sea vuestra esposa merecen la devoción que me profesáis, no la malgastéis con algo imposible.*
- Francisco: *¿Cómo tapar el sol con un dedo?*
- Isabel: *Dirigiendo la vista hacia otro lado*⁸¹.

La production de fictions pour la télévision est dominée à partir des années 1970 par une suite générique du théâtre télévisé : les adaptations télévisées des œuvres littéraires. De cette manière, le format unique et le micro-format⁸² servent à transmettre une culture patrimoniale littéraire hispanique et universelle par des adaptations d'œuvres célèbres.

À l'origine des séries littéraires, on trouve *Cuentos y leyendas* (1968-1969, 1972, 1974-1976). Le succès de ce format s'explique par un travail de réalisation plus cinématographique que théâtral⁸³ dans l'adaptation d'œuvres littéraires hispaniques et universelles même si les auteurs du XIX^e et du XX^e siècles étaient plus représentés⁸⁴. La liberté d'adaptation permet aux réalisateurs de mélanger plusieurs textes d'un même auteur et même d'auteurs différents (comme *La promesa* de Josefina

⁸⁰ La stripteaseuse, l'actrice Irán Eory, enlève sensuellement son armure et sa côte en maille (collants inclus) sous les regards hébétés et les commentaires lubriques des hommes médiévaux.

⁸¹ François de Borgia et Isabelle de Portugal dans la série *Carlos, rey emperador* (2015-2016, Ép. 15).

⁸² Il s'agit de séries qui ont été réalisées avec un format long (plus de 50 minutes par épisode) mais la plupart d'entre elles contenaient très peu d'épisodes. Par ailleurs, le nombre d'épisodes varie énormément mais dépasse rarement les 10 épisodes. Il est courant de trouver des micro-séries avec 2 épisodes au format long de 1h30 ce qu'on a aussi appelé des téléfilms.

⁸³ En raison de la professionnalisation des réalisateurs, scénaristes et autres techniciens. Luis Miguel FERNÁNDEZ, « Cuentos y leyendas (1974-1976) », *Televisión y literatura en la España de la transición (1973-1982)*, Antonio ANADÓN ANADÓN *et al.* (éd.), Zaragoza : Institución « Fernando el católico », 2010, p. 311-316.

⁸⁴ Dans le sillage de *Cuentos y leyendas*, *Los libros* (1974-1977) reprend, avec un style résolument cinématographique, des œuvres de la littérature en langue espagnole en priorité, et universelle. L'origine de cette série se trouve dans des émissions telles *Les Cents Livres des Hommes* (ORTF, Claude Santelli & Françoise Verny, 1969-1973). L'objectif culturel était tout aussi évident car l'émission voulait faire (re)découvrir et faire aimer la littérature, d'où l'appareil de montage érudit (prologues, interviews, voix off comme véhicule de savoirs, documentaire, etc.) ce qui ne diminuait pas la liberté de création des réalisateurs. Luis Miguel FERNÁNDEZ, (*op. cit.*, p. 131), voit dans cette créativité une certaine prise de position des réalisateurs envers la réalité espagnole.

Molina, 1974). Cependant, cette liberté se voit limitée par la durée imposée du format télévisé (de 30 minutes pour les premières adaptations à 60 minutes par la suite). Le drame sentimental, la tragédie, la comédie ou encore le fantastique (et l'horreur) permettent aux souvent jeunes réalisateurs, en quête d'expérimentation cinématographique, d'exercer leur créativité sur des sujets principalement consacrés à l'amour et autres configurations des relations humaines.

Le succès des adaptations télévisuelles d'œuvres littéraires n'est pas démenti tout au long des années 1980 et, dans une moindre mesure dans les années 1990. En effet, dès la fin des années 1970, les adaptations des œuvres espagnoles de référence sont programmées régulièrement sous forme de mini-séries (deux épisodes ou plus) dont le goût pour les époques passées, tout particulièrement le XIX^e, les drames sentimentaux et le style cinématographique sont la marque de fabrique. Ce sont des adaptations de la littérature du « *costumbrismo* », du réalisme et du naturalisme espagnol, traitant presque exclusivement des relations personnelles et des us et coutumes décadents de l'époque qui sont à l'origine de conflits intergénérationnels, interclassistes et amoureux. Ces adaptations historiques, ou plutôt à l'ambiance historique, ont le pouvoir de nous donner à voir et d'expliquer de manière implicite une époque lointaine marquée par la décolonisation, la crise de pouvoir, le fossé socio-économique et culturel entre les grandes villes et le monde rural, la décadence de l'aristocratie, le questionnement de la morale, etc. Ces adaptations télévisées tissent une toile de fond historique assez diffuse tout comme l'avaient fait les auteurs des œuvres littéraires. Nous ne rencontrons ni personnages historiques, ni références directes à la réalité, mais un goût affirmé pour la recreation des espaces, des costumes et des coutumes de l'époque, comme le démontrent les œuvres de Vicente Blasco Ibáñez⁸⁵.

Les exemples d'amour trouble et de passions effrénées n'y manquent pas et leur représentation télévisuelle varie selon les réalisateurs, selon les avancées cinématographiques et selon les goûts de l'époque. Par exemple, dans *Cuentos y Leyendas*, la libre adaptation de *La inocencia castigada* (María de Zayas y Sotomayor, 1637 ; Alfonso Ungría, 1975) nous plonge dans une ambiance Siècle d'Or onirique⁸⁶ où la passion de Diego envers Inès, l'épouse de son rival, et la médiation d'un sorcier et d'une obscure entremetteuse prénommée Casilda offrent des scènes extrêmement marquantes sur le plan de l'hybridité générique (drame d'honneur⁸⁷, comédie de cape et d'épée, épouvante – « gore » ! –, fiction historique, érotique).

⁸⁵ Son œuvre est bien représentée à la télévision avec les adaptations de *Cañas y barro* (1978), *La Barraca* (1979), *Entre naranjos* (1998), *Arroz y Tartana* (2003). Ses œuvres sont tout aussi adaptées au cinéma espagnol et hollywoodien : *Los cuatro jinetes del apocalipsis* (1921, 1962), *Sangre y arena* (1922, 1941), *Cañas y barro* (1954), entre autres.

⁸⁶ L. M. FERNANDEZ (2014, *Escritores y televisión durante el franquismo: 1956-1975*, p. 144) dit que cet épisode de la série *Cuentos y Leyendas* est à mi-chemin entre le cinéma de Roger Corman et celui de Luis Buñuel. Par ailleurs, le choix du fantastique et le drame d'honneur dans l'œuvre et dans son adaptation montrent un lien intéressant avec le *Don Juan* ou *El Burlador de Sevilla y convidado de piedra* écrit par Tirso de Molina vers 1617.

⁸⁷ La trame de départ de l'épisode est un duel entre Don Pedro, le mari d'Inès et Don Diego en raison des propos de ce dernier sur l'ennui d'Inès dans sa vie sentimentale. Le témoin choisi par Don Pedro dit : « *Aunque la causa de vuestro pleito sea tan ruin como la de esa mujer a la que llamáis dama, no manchéis vuestro honor peleando como villanos* ».

Dans une ambiance nocturne et cloîtrée, alors qu'ils sont entourés par la maladie de la peste noire, Don Diego se livre à un rituel vaudou afin de faire descendre Inès dans les caves de son palais et de donner libre cours à sa passion⁸⁸. Alors, Inès, tel un automate – sans jamais cligner des yeux – sort de sa chambre entourée de sons maléfiques, descend les escaliers, traverse la cour où s'entassent les pestiférés qui l'accueillent comme la Vierge Marie (« *Cúranos, ten piedad de nosotros* »⁸⁹) puis descend dans les entrailles du palais pour rejoindre Don Diego qui disposera de son corps.

Ce récit étonnant est complété, sans transition, par le rêve d'Inès que le réalisateur représente de manière surréaliste et cauchemardesque où, en plein milieu de la nature, elle fuit un personnage entièrement vêtu de noir et qui cache son visage. Ce spectre maléfique s'agenouille, creuse un trou, y place sa tête, la recouvre et s'asphyxie sous le regard ahuri d'Inès. La jeune femme, très pâle, se lève, déterre rapidement sa tête et se montre mi-terrifiée, mi-amusée face à une tête de mort terreuse sur laquelle elle crache et qu'elle embrasse et caresse. Cette représentation onirique et épouvantable de la victoire du désir et de la perte de la raison fait dire à Inès, le matin, alors qu'elle se réveille toute nue : « *Dios mío, qué me pasa, qué puedo hacer, cómo puedo apartar estas locuras de mi imaginación* ».

Lors d'une autre nuit, Don Diego, anéanti par le fait de ne posséder qu'un corps ensorcelé et non pas un véritable amour, nous livre ce message amoureux passionnant : « *Sólo tengo tu cuerpo y quiero tu persona. Quiero que estés despierta, viva, que sientas, que sepas que me amas, que me odies, que tengas miedo, que dudes, que te arrepientas. No quiero tus gestos sino tus sentimientos y los voy a tener* ». La destruction du rituel vaudou fait qu'Inès se réveille mais au même moment son mari arrive, alerté par sa sœur Beatriz, et nous offre une nouvelle situation terrifiante car, Don Diego, étant tombé dans un pressoir à vin et ayant sa main clouée sur le bord de celui-ci par un poignard planté par Don Pedro, est littéralement écrasé comme une grappe par le mari vengeur⁹⁰.

Cette passion macabre, sensuelle et profondément injuste, car Inès est totalement innocente, est, sans doute, l'exemple le plus marquant de la représentation des amours troubles dans la série aux épisodes auto-conclusifs de *Cuentos y Leyendas*, héritière du genre fantastique et d'épouvante des *Historias para no dormir* (N. Ibáñez Serrador, L. Peñafiel, 1966-1968⁹¹).

⁸⁸ Don Diego a cru au stratagème de l'entremetteuse Casilda qui, en échange de cadeaux, a fait parvenir jusqu'à son lit une prostituée portant la robe d'Inès ; ce qui le fera changer d'avis à propos d'elle : « *frágil, inocente, rosa blanca y es puro fuego, un volcán* ». D'où le fait qu'il soit fou amoureux d'elle et qu'il veuille la revoir au plus vite.

⁸⁹ La scène est saisissante car Inès, en robe de chambre blanche, marche dans la pénombre les bras ballants mais légèrement séparés du corps, comme dans une représentation christique / mariale. De plus, les lépreux essaient d'attirer son attention comme les dix lépreux avec le Christ (Luc 17 : 11-19), mais ce spectre féminin ne réagit pas.

⁹⁰ L'horreur va continuer avec la punition d'Inès qui sera emmurée vivante et qui regardera jour après jour au travers d'une ouverture, le corps de Don Diego, pendu, se putréfier.

⁹¹ À l'origine de cette série, mélange de comédie de situations, de drame psychologique, de critique sociale et de fantastique-épouvante, nous trouvons *Cuentos para mayores* (J. Armiñán, 1959), *Mañana puede ser verdad* (N. Ibáñez Serrador, 1964-1965, à partir de l'idée originale développée en Argentine en collaboration avec son père N. Ibáñez Menta), *Tras la puerta cerrada* (N. Ibáñez Serrador, 1964-1965).

Dans un autre registre, comique et libertin, mais dans les limites de ce qui pouvait être montré à la télévision, on trouve *El jardín de Venus*, titre emprunté à l'ensemble de contes érotiques et burlesques écrits par Félix de Samaniego dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle. José María Forqué réalisa 13 épisodes de cette série qui passa à la télévision entre 1983 et 1984⁹² et qui adapte à l'écran des récits érotiques extraits du *Décameron* de Boccaccio, des nouvelles de Maupassant, de María de Zayas et de Braulio Foz⁹³. Orifice

À nouveau, le recours à une ambiance d'époque (la série est filmée dans un château de la fin du XIII^e siècle) marquée par un jeu chromatique voulu par le réalisateur – doré, rouge, bleu, marron, gris – nous fait voyager dans le temps. L'ensemble des épisodes est d'une qualité cinématographique remarquable par une mise en scène qui représente parfaitement l'imaginaire littéraire comme, par exemple, dans l'épisode *La princesa de Babilonia* (Boccaccio) présenté aux téléspectateurs par l'une des protagonistes (Verónica Forqué) comme « *Un disparate, una explosión de alegría, una burla, una enorme broma* ». L'histoire de la succession d'hommes disparates passent dans le lit de la très belle princesse Alaciel⁹⁴ durant son périple autour du monde se construit sur la base d'un spectacle de guignol où les marionnettes deviennent par moments des personnages en chair en os et qui, en réalité, font partie du public⁹⁵. Les transitions entre les multiples scènes érotiques (en réalité sensuels et grotesques se font et se défont grâce à un proverbe grivois chanté par l'assemblée : « *Si el amor no tiene techo, del dicho al hecho no hay mucho trecho* »⁹⁶.

Cependant, ces histoires d'amours sensuels et exotiques (car elles nous font voyager dans le temps) font montre en réalité d'une « chasteté télévisuelle » qui ne correspond pas au cinéma du « *destape* », ce cinéma joyeux et libertin de la progressive libération sexuelle des années 1970 et 1980⁹⁷. Cependant, les adaptations littéraires nous offrent, à cette même époque, des interprétations osées des amours troubles comme dans la série *Los gozos y las sombras* (1982⁹⁸) où l'actrice Charo López (qui joue le rôle de Clara Aldán) se caresse. Un plan serré projette à l'écran un orgasme solitaire. Ce qui sembla moins érotique à Gonzalo Torrente Ballester que la scène de son roman :

⁹² Avec la participation de nombreux acteurs célèbres tels que Fernando Fernán Gómez, Juanjo Menéndez, Victoria Vera (muse érotique de la Transition), Esperanza Roy, Verónica Forqué, entre autres.

⁹³ Dans un article de *El País* du 11 octobre 1983, Forqué affirmait : « *Son relatos en torno a las relaciones eróticas, galantes o amorosas. Una región vital para las relaciones humanas afrontada muy brillantemente por la literatura mediterránea* » avec une tonalité générale ironique, souriante, tendre et directe, selon le réalisateur [en ligne : https://elpais.com/diario/1983/10/11/radiotv/434674801_850215.html, consulté le 15 mars 2018].

⁹⁴ Le projet de vie de la princesse est de « *reivindicar el alegre derecho de los seres humanos a gozar de la amistad, la alegría y el amor* » ce qui la rend sexuellement très active (« *generoso lecho* » et « *un día y otro se entregaba* »).

⁹⁵ À nouveau, on est frappé par l'originalité de la réalisation qui met en scène un spectacle théâtral dans une série télévisée et par la construction déroutante du récit.

⁹⁶ L'équivalent de ce proverbe est « c'est plus facile à dire qu'à faire ».

⁹⁷ Un cinéma en contraste avec les productions audiovisuelles des artistes de la *Movida* (années 1980) comme l'exemple transgresseur de *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* (Pedro Almodóvar, 1980).

⁹⁸ Adaptation de la trilogie de Gonzalo Torrente Ballester (1957-1962) et réalisée en 13 épisodes par Jesús Navascués et Rafael Moreno Alba.

*La novela es más erótica que la película, aunque lo esencial de “Los gozos y las sombras” se ha respetado. Soy consciente de que se trata de dos artes distintos, de que hay otros medios expresivos en la película, por lo que tiene que haber diferencias entre la novela y el cine. Es que el lenguaje escrito cuenta el erotismo, no la pornografía, por vía de sugerencia, que es muy difícil de llevar al cine*⁹⁹.

Grâce au succès des séries littéraires, confirmé au fil du temps, malgré une diminution des productions à partir des années 1990, un autre format acquiert une importance notable : la série biographique (ou biopic). Ce format va permettre de parcourir la vie de personnages historiques espagnols qui sont autant de références patrimoniales pour les téléspectateurs.

Pour connaître l’historique de ces programmes biographiques, dans son article, Sira Hernández Corchete (2011¹⁰⁰) montre la quantité et l’intérêt des productions depuis les origines de la télévision espagnole jusqu’aux productions contemporaines des chaînes privées¹⁰¹. On retiendra de ces biographies l’importance du voyage dans le temps – car toutes les époques y sont représentées – et la prépondérance des sentiments en tant que moteurs narratifs¹⁰².

L’exemple de *Mujeres insólitas* (1977) montre l’intérêt de la chaîne publique pour ces biographies de personnages historiques. La série est composée de sept épisodes de plus d’une heure d’émission

⁹⁹ Pereda, Rosa María (1982), « Torrente Ballester: En “Los gozos y las sombras”, la novela era más erótica que la película », *El País*, 24 mars 1982 [en ligne : https://elpais.com/diario/1982/03/24/radiotv/385772401_850215.htm, consulté le 15 mars 2018]. Par ailleurs, Charo López dit à propos de certaines scènes qui à l’époque étaient inédites à la télévision : « *La escena erótica fue fantástica, porque Televisión Española dijo que prohibía absolutamente la escena por los niños y que si se hacía era con la condición de que los niños creyeran que tenía un dolor, de estómago, y que los mayores la vieran pero en plano general. Yo hablé con el director, con Rafael Moreno de Alba, y le dije: “Mira Rafa, es una pena que esta escena se ruende en un plano general; yo al leer la serie me enamoré de esta escena y no quiero que me la quitéis”. Rafael buscó una solución óptima, que era rodarla en planos cortos, con una cama que tenía unos pomos de acero a los que yo me agarraba y gestualizaba y allí se metaforeaba... y cuando gritaba y hacía cosas, pues en efecto parecía que tenía un dolor de estómago. La escena quedó absolutamente maravillosa* » (Interview de Patricia Jorge Rubio, *Rtve.es*, 23/06/2008 [en ligne : <http://www.rtve.es/television/20080623/charo-lopez-esta-serie-dio-vida/99510.shtml>, consulté le 15 mars 2018].

¹⁰⁰ Dans « De las biografías ejemplares de Televisión Española a los biopics de éxito de las cadenas privadas. Un recorrido histórico por las biografías televisivas en España », *ICTMU - Segundo Congreso Internacional de Historia y Cine: La biografía filmica* [en ligne : <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/11295>, consulté le 18 février 2018].

¹⁰¹ Avant les années 1980, la biographie télévisée se situait plutôt dans le domaine du documentaire (avec des images d’archive et des interviews à l’appui) même si l’on pouvait avoir recours à des images extraites de films (afin de contextualiser l’époque, par exemple). Depuis *Mujeres insólitas* (1977), on entre dans le domaine de la série de fiction biographique avec une reconstitution cinématographique de la vie des personnages célèbres. Par ailleurs, certaines émissions de fiction ont été préfacées ou suivies de documentaires, débats, interviews, etc.

¹⁰² *Cervantes* (1981), *Ramón y Cajal: historia de una voluntad* (1982), *Teresa de Jesús* (1984), *Goya* (1985), *Lorca, muerte de un poeta* (1987), *Miguel Servent* (1988), *El Lute* (1988), *Pedro I « el cruel »* (1989), *Vientos del pueblo: Miguel Hernández* (2000), *Blasco Ibáñez* (1997-1998), *Severo Ochoa: la conquista de un Nobel* (2001), *Clara Campoamor: la mujer olvidada* (2011), *Tarancón, el quinto mandamiento* (2011), *Concepción Arenal, la visitadora de cárceles* (2012), *Isabel* (2012-2014), *Vicente Ferrer* (2014), *Carlos, rey emperador* (2015-2016) o *Reinas* (2017). On constate l’absence, tout au long des années 1990, des séries biographiques, remplacées par des séries « *dramedia* », terme utilisé en espagnol pour désigner les séries chorales dans l’esprit des *sitcom* anglo-saxonnes et adressées à tous les publics. En marge des séries biographiques proprement fictionnelles (cinématographiques), on trouve des docu-fictions de qualité où les interviews, les images d’archive, le documentaire et des reconstitutions historiques (cinématographiques) servent à montrer des biographies de personnages historiques. C’est le cas pour les 34 épisodes de l’émission *Mujeres en la historia* (1995-2009) ou *Memoria de España* (2012, 2015). Quant à la chaîne privée Telecinco, elle a également émis des séries biographiques de personnages historiques (*Felipe y Letizia*, 2010 ; *La Duquesa* [La Duquesa de Alba], 2011 ; *El Rey*, 2014) et de personnages populaires (*Mi gitanta* [Isabel Pantoja], 2013 ; *Mario Conde : los días de gloria* ; *Rocío Dúrcal : volver a verte*, 2014) où la réalisation se rapproche du feuilleton (la « *telenovela* ») et où la vie amoureuse des personnages y est grandement exploitée du point de vue narratif.

(jusqu'à 1h22) consacrés à la recréation des biographies féminines de la marquise de Brinvilliers, Anne Boleyn, la princesse d'Éboli, Teresa Cabarrús, Inés de Castro, Jeanne de Castille et Margarita Steinheil¹⁰³. Le format de la série est original car le monologue (l'actrice qui joue le rôle principal s'adresse directement à la caméra) alterne avec le jeu théâtral¹⁰⁴. Par ailleurs, le personnage de Pepe apparaît dans tous les épisodes afin de donner une unité à l'émission car il joue le rôle de documentaliste, décorateur et confident.

Pour donner un exemple, dans *La reina loca de amor (Juana de Castilla)*, titre évocateur de l'épisode où Jeanne (Julia Gutiérrez Caba) s'adresse à Pepe et aux téléspectateurs :

No voy a contar la historia de España, ni siquiera la de este periodo. Voy a contar mi vida, nada más, y ya es bastante. La historia de España, más o menos, ya la conocen. Con lo que recuerden podrán ir llenando los espacios que voy a dejar de la política de aquel tiempo. Si no recuerdan bien la historia de España, les aconsejo su lectura. Vale la pena, entre unos y otros la hicimos bastante peregrina y, a ratos, pintoresca. Me llamo Juana, soy hija de Isabel de Castilla y de Fernando de Aragón [...].

La voix *off* de Juana va accompagner la recréation des différents moments de sa propre vie en faisant référence à des récits d'époque (« *Cuentan...* », « *Según el cronista...* »), ainsi que des images où elle se met elle-même en scène et peut s'adresser directement aux téléspectateurs¹⁰⁵.

La biographie de Jeanne de Castille est indissociable de sa relation passionnelle avec son époux Philippe de Habsbourg et qui va être l'axe fédérateur de la narration (« *Me enamoré de él desde el primer instante, como una loca* ». Les manifestations excessives de ses sentiments, à la cour de Flandres, la font considérer comme folle (« *Está como endemoniada* ») et une incapable (« *Temo que esta hija mía no sea buena para gobernar* »). De plus, les soupçons de Jeanne concernant la fidélité

¹⁰³ Réalisation de Cayetano Luca de Tena (grand nom du théâtre espagnol du XX^e siècle) et scénario de José López Rubio qui avait projeté de faire 13 épisodes. L'émission était programmée après la série *Las viudas* (Alberto González Vergel et Francisco Ors, 1977). Ce sont différentes veuves, toutes interprétées par l'actrice Lola Herrera, qui à chaque épisode vont raconter leurs parcours vitaux : « *Desde una aristócrata al Sur de Italia, ardiente y apasionada, que pasa por encima de prejuicios de clase y familia para unirse a un hombre del ejército enemigo hasta una intelectual frígida que ha renunciado al amor. Desde una vocalista tonta, típico producto de los años cuarenta, hasta una inválida romántica, lúcida y torturada a la vez. Cada personaje es un mundo y un estilo* » (ABC, 27/08/1976 [en ligne : <http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/abc/1976/08/27/070.html>, consulté le 13 septembre 2018].

¹⁰⁴ Voici l'information donnée par Alejandro Macías à propos des actrices protagonistes : « *Todas ellas encarnadas por grandísimas actrices de la escena, el cine y la televisión: María del Puy, Marisa de Leza, Teresa Rabal, María Massip, Rocio Durcal, Carmen de la Maza, Julia Gutiérrez Caba y María Luisa Merlo. Si de la lista alguna no merece el calificativo anterior, convengamos que el nivel general estaba alto, muy alto* » [en ligne : <http://carta-de-ajuste.blogspot.com/2017/04/mujeres-insolitas.html>, consulté le 10 avril 2018].

¹⁰⁵ Le rôle de l'actrice est très complexe car elle doit parfaitement jouer dans une scène de recréation historique et, sans transition, s'adresser directement à la caméra, aux téléspectateurs, pour exprimer sa pensée ou pour donner plus de précisions historiques. Par ailleurs, à plusieurs reprises, des images de tableaux anciens viennent contextualiser des lieux (par exemple le port de Flandres), ou des événements historiques comme la mort d'Isabelle de Castille). De plus la contextualisation s'ancre dans les costumes d'époque. À un mobilier d'époque sobre se mêlent certains éléments de décoration anachroniques (les vitraux et d'autres éléments architecturaux très contemporains).

de son mari ainsi que son éloignement et enfermement vont contribuer à la perte de son équilibre mental et à la multiplication de moments de tension dramatique¹⁰⁶.

C'est une biographie poétique et sentimentale qui évoque la folie de Jeanne comme le fruit d'une trahison amoureuse (« *Qué hombre y qué desgracia de mujer*¹⁰⁷ ») et des regards que l'on porte sur elle (de la cour et, surtout, de sa famille). Pour donner du relief à cette réalité tragique, Jeanne en personne demande à son assistant, Pepe, d'organiser une représentation théâtrale, la pièce *Locura de amor* de Manuel Tamayo y Baus (1855), qui reprend le sujet de sa propre vie et qui est un formidable exemple d'intermédialité¹⁰⁸, car il s'agit d'une lecture de l'histoire par la série et par le théâtre dans la série. Finalement, après la mort de son mari et le cortège funèbre jusqu'à Grenade, on assistera à la déshumanisation de Jeanne qui est entrée fatalement dans la folie complète lors de son enfermement forcé de 46 ans¹⁰⁹.

Plus proche de la télévision d'aujourd'hui mais toujours ancré dans le biopic, la chaîne publique lança une série revendiquée comme étant historique : *Isabel* (2012-2014¹¹⁰). La série plonge le téléspectateur dans la biographie d'Isabelle la Catholique (1451-1504) de son enfance à sa mort en passant par les guerres civiles pour accéder au trône, son mariage avec Ferdinand d'Aragon, la reconquête, l'expulsion des juifs, l'Inquisition, la découverte de l'Amérique, etc. *Diagonal TV*, maison de production de la série, propose ainsi une série ancrée dans l'histoire de la construction du royaume espagnol traitée avec une rigueur documentaire reconnue par la critique¹¹¹ – malgré quelques adaptations jugées injustifiées¹¹² – ainsi que formulée avec l'intention de toucher le public grâce à un travail fait sur la personnalité des personnages historiques qui réussit facilement à susciter de

¹⁰⁶ « *Había cogido la costumbre de hacer escenas cuando no me era posible hacer otra cosa. [...] Acababa de descubrir algo extraordinario: el grito. Me pasaba así horas y horas, días y días, noches y noches. Y de pronto me acordaba que era dueña de lo único que me quedaba: el aire* », et s'ensuit un cri.

¹⁰⁷ « *Me engañaba con una dama de la corte que tenía una hermosa cabellera rubia que era su orgullo y, por lo visto, el encanto de Felipe* ». Elle lui coupera les cheveux suite à une crise de jalousie.

¹⁰⁸ Nous suivons la réflexion de Jürgen Ernst Müller qui veut que le concept d'intertextualité soit dépassé par celui d'intermédialité car il nous permet de mieux comprendre le dialogue existant (et constant) entre les différentes formes d'expression médiatiques (voir : Jürgen Ernst MÜLLER « Vers l'intermédialité : histoires, positions et option d'un axe de pertinence », *Médiamorphoses*, vol. 16, 2006, p. 99-110).

¹⁰⁹ La lecture de la lettre adressée au roi de la part de l'évêque de Málaga est accompagné des images de cette déshumanisation par la folie : « *La reina duerme en el suelo como antes, no se cambia de ropa interior, ni se peina ni se lava la cara. Su falta de limpieza es grande tanto en su rostro como, según dicen, en las demás partes de su cuerpo. Y come con los platos en el suelo que luego esconde debajo de los muebles. Su vestir es tal que casi no es permitido nombrarlo así y todo semejante. Parece imposible que pase otro invierno si continúa este género de vida* ».

¹¹⁰ L'idée est de Javier Olivares, historien de l'art de formation, qui est également à l'origine de la série historique, de science-fiction et d'aventures *El Ministerio del Tiempo* (2015-2017).

¹¹¹ Lucía SALVADOR ESTEBAN, « Historia y ficción televisiva. La representación del pasado en "Isabel" », *Index.comunicación*, n° 6 (2), 2016, p. 151171 [en ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5511318>, consulté le 25 février 2018]. Le travail de documentation a été mené à travers des lectures d'œuvres historiques par la lecture des œuvres historiques consacrées à la période et des chroniques, actes, lettres et manifestes. Aussi, il y a eu une « *voluntad obsesiva de realismo* » (p. 163), car dans chaque épisode une douzaine de phrases sont reprises directement des textes d'époque, la mise en scène des moments historiques correspond aussi à la description faite par les chroniques et par les illustrations des tableaux historicistes. De la même manière, le contexte historique (culturel, politique, religieux) est fondamental dans la conception du récit filmique.

¹¹² María Rocío RUIZ PLEGUEZUELOS, « Adaptaciones (in)necesarias en las series históricas recientes », *Index.comunicación*, n° 6 (2), 2016, p. 319-336 [en ligne : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5511303>, consulté le 25 février 2018].

l'empathie du public. Lors de la remise du Prix National de Télévision (2014) l'actrice protagoniste, Michelle Jenner, reconnaît le travail fait par les scénaristes, qui sont aussi historiens de formation, car « *a pesar de que nos separan siglos, han hecho que el público empaticice con las cosas que suceden a los personajes, que entiendan por qué sufren* »¹¹³.

Cependant, ce qui a retenu l'attention de la critique et des téléspectateurs, ce sont ses sources d'inspiration : des coproductions américaines *The Tudors* (2007-2010) ou encore *Game of Thrones* (depuis 2011), et la série *Águila Roja* (2009-2016). Les relations sentimentales tourmentées d'un éventail de personnages – qui sont des modèles au caractère trouble, le portrait d'Henri IV de Castille étant le plus réussi – ainsi que les scènes érotiques identifient la production espagnole aux séries américaines. Cependant, la mise en scène de la violence est traitée différemment car dans *Isabel* cette violence est plus psychologique que physique, elle est extradiégétique, hors-champ, elle est également verbale, impérative, issue du pouvoir. Certes, on y trouve certaines scènes violentes, notamment celles de la guerre, mais lorsque cette violence est trop présente, les téléspectateurs n'hésitent pas à la condamner¹¹⁴. Il ne serait cependant pas justifié de résumer cette série à une copie des productions américaines, car le produit final est un biopic historique très riche du point de vue de la narration¹¹⁵.

Dans ce biopic, Isabelle est présentée dans toute la complexité de son rôle de princesse puis de reine, malgré tous les obstacles rencontrés. Cette vie est résumée par l'actrice Michelle Jenner comme une vie de feuilleton (« *de culebrón*¹¹⁶ ») et, dans la série, la relation maritale entre Isabelle et Ferdinand¹¹⁷ est indissociable du fait politique. En effet, le mariage entre cousins, arrangé depuis qu'Isabelle avait trois ans, est le moteur narratif du drame sentimental. Le téléspectateur est alors confronté à la progressive prise de pouvoir par la reine et, en même temps, à une vie sentimentale agitée car Isabelle est tiraillée entre sa profonde religiosité et l'amour charnel¹¹⁸. De son côté, Ferdinand est peint dans cette série comme un homme amoureux de sa femme mais souffrant du second rôle de roi consort et, également, comme un homme adultère. Cette trame parvient, comme

¹¹³ Michelle JENNER, « "Isabel", premio al rigor de una serie que narra con éxito nuestra historia », *eldiario.es*, 08/04/2014, [en ligne : http://www.eldiario.es/cultura/Isabel-premio-serie-exito-historia_0_311469642.html, consulté le 25 février 2018].

¹¹⁴ Dans *RTVE responde*, la chaîne publique répond directement aux questions des téléspectateurs lorsque ceux-ci souhaitent formuler des critiques. Ce fut le cas à propos de la diffusion d'un épisode lorsqu'on assiste à une scène de viol. Voir « Imágenes violentas en la serie *Isabel* », *Rtve.es*, 03/11/12, [en ligne : <http://www.rtve.es/alacarta/videos/rtve-responde/imagenes-violentas-serie-isabel/1571547/>, consulté le 25 février 2018].

¹¹⁵ Selon Jordi Frades, réalisateur de la série, *Isabel* : « *Es una serie básicamente histórica, también de intrigas políticas. De emociones, más que de amor. Todo lo que contamos siempre tiene una referencia a la verdad; si encontramos un hecho en dos libros o crónicas de la época, lo damos por bueno. Quizá haya pasajes que hemos fabulado, pero cuando algo es muy trascendente vamos con mucho cuidado* » (E. SANS, « Isabel, la cara oculta de la serie », *El País Semanal*, 2/12/2013 [en ligne : https://elpais.com/elpais/2013/11/27/eps/1385566295_017150.html, consulté le 25 février 2018].

¹¹⁶ Marisa DE DIOS, « Michelle Jenner : "La vida de Isabel fue un culebrón" », *El periódico*, 18/09/2012 [en ligne : <https://www.elperiodico.com/es/tele/20120918/michelle-jenner-vida-isabel-fue-culebron-2207428>, consulté le 25 février 2018].

¹¹⁷ Le rôle de Ferdinand est joué par Rodolfo Sancho, fils de Sancho Gracia, acteur qui incarne *Curro Jiménez*.

¹¹⁸ Le confesseur de la reine et futur Inquisiteur général Tomás de Torquemada est la voix de la raison à laquelle doit s'accrocher Isabelle pour ne pas céder aux élans du cœur et aux pulsions de la chair.

nous l'avons écrit précédemment, à gagner l'empathie du téléspectateur malgré la distance imposée par un récit historique complexe¹¹⁹.

3. Une application didactique : raconter l'histoire autrement

L'intérêt des représentations d'un amour fou évoquées jusqu'ici est aussi de voir comment on peut, en tant qu'enseignants, en proposer une application dans nos classes. Bien que les exemples de séquences que nous proposerons dans cette troisième partie aient été inspirés d'une pratique universitaire, leur utilisation peut être envisagée à différents niveaux et avec des publics divers. Par ailleurs, dans la confection des séquences nous suivons les programmes thématiques du secondaire (Cycle Terminal et/ou LELE) afin de mieux dégager des axes d'étude. Nous allons présenter de manière synthétique un exemple de séquence où il est question de l'artiste dans son siècle mais aussi de l'idée de progrès car il s'agira de réaliser un travail autour de la censure.

Voici le tableau signalétique de la première séquence proposée que nous avons intitulée « *La frivolidad de la censura* ».

<p style="text-align: center;"><i>La frivolidad de la censura</i></p> <p>B2, utilisateur indépendant</p> <p>Séances : 3 séances de 2h (1 : doc. 1 & 2 ; 2 : doc. 3 ; 3 : Doc. 4 & 5)</p> <p>Axes thématiques : l'artiste dans son siècle et l'idée de progrès (domaine : arts)</p>	Doc. 1 : Affiches cinématographiques censurées : <i>La Dama de Trinidad, La Piscine, La Escapada.</i>
	Doc. 2 : <i>Arte y política en la España del desarrollismo</i> (M. Núñez Laiseca, 2006, p. 92-94)
	Doc. 3: « Ni bragas ni tetas » (J. Eslava Galán, <i>De la alpargata al seiscientos</i> , 2010, p.18-20)
	Doc. 4 : <i>Historia de la frivolidad</i> (N. Ibáñez Serrador, 1967)
	Doc. 5 : « Chicho Ibáñez Serrador: de la España del No-Do a la España del sexo » (M. Medina, <i>El confidencial</i> , 28/10/2017)

¹¹⁹ Cette distance n'est marquée que par le temps mais aussi par le rang des personnages et par la complexité des faits historiques racontés. Ce sera également le cas pour la série *Carlos, rey emperador* (2015-2016), biopic qui s'intéresse à la figure historique du roi-empereur Charles Quint, depuis sa difficile arrivée au pouvoir dans un pays hostile, jusqu'à sa vieillesse. Le récit de la vie de cet homme puissant est marqué, comme c'était le cas pour Isabel, par l'amour et le pouvoir mais, la focalisation sur l'adolescent qui devient un homme, implique un regard plus accentué sur les différentes relations amoureuses. L'amour est présenté comme un facteur concomitant avec l'Histoire, le jeune Charles apprend à devenir roi mais également sa vie sexuelle-amoureuse est un parcours initiatique très rentable du point de vue de la narration télévisée surtout en ce qui concerne la représentation télévisée des premiers amours de l'empereur avec sa grand-mère par alliance, Germaine de Foix (29 ans), digne d'un drame sentimental. C'est la passion folle vécue lors de ce premier amour qui prépare le jeune empereur à vivre un amour platonique avec Isabelle de Portugal. Par la suite, la représentation télévisée de la vie maritale du couple royal est marquée doublement par l'évolution d'un amour qui se consolide au fil du temps avec la naissance des enfants, mais aussi par la confiance de l'empereur dans les aptitudes politiques de sa femme devenue impératrice régente pendant ses absences.

Objectifs culturels : la liberté d'expression artistique et la censure à l'époque franquiste (années 1950-1960), Narciso Ibáñez Serrador, « père » de la fiction télévisée hispanique, J. Eslava Galán, écrivain contemporain (le courant de la récupération de la mémoire historique).

Objectifs linguistiques : les temps de la narration ; la concession (*aunque* + imp. subj., concordance de temps) ; la phrase emphatique au passé ; les connecteurs logiques ; l'opposition ; l'expression de la surprise ; construire des hypothèses. Lexique : la création artistique, la censure, la liberté d'expression.

Objectifs analytiques : savoir restituer un texte narratif, savoir présenter un extrait télévisé en noir et blanc, savoir rendre compte d'une approche intertextuelle / intermédiaire.

1. Fiche signalétique de la séquence

La séquence est introduite à la fois par des affiches qui ont été censurées et non censurées par le franquisme. Ce sont les affiches des films *La Dama de Trinidad* (avec Rita Hayworth), *La Piscina* (avec Alain Delon) et *La escapada* (de Gassmann avec Jean Louis Trintignant). Cette censure de l'image cinématographique était systématique au moins jusqu'à la période du « *destape* » dans l'agonie du franquisme. Un travail de comparaison, d'identification des axes thématiques, des contextes historiques de la séquence conduiront à remarquer que les sorties de films correspondent à la période franquiste, à une période de censure.

Nous avançons dans la réflexion à partir d'un document scientifique (*Arte y política en la España del desarrollismo*¹²⁰) qui présente les limites de la liberté artistique à l'époque franquiste. Le ton se veut factuel et montre que la création artistique était, dans les années 1960, un instrument d'état et que les artistes ne pouvaient pas survivre en dehors des réseaux officiels. Cependant, au sein du régime, on commence à montrer une volonté d'ouverture culturelle qui serait un gage de modernité aux yeux de la communauté internationale. La contextualisation est ainsi complétée par des éléments informatifs qui font l'état des lieux de la culture espagnole sous la dictature. Le rôle de l'artiste, soumis ou pas à la censure, est fondamental pour mener notre travail vers l'analyse de la création artistique, vers la fiction.

C'est pour cette raison que nous avons choisi de travailler à partir du roman sociologique de Juan Eslava Galán, *De la alpargata al seiscientos* (2010), notamment à partir de l'extrait intitulé « *Ni bragas ni tetas* » où est recréée, de manière humoristique et très documentée, l'arrivée à l'administration d'un nouveau censeur et les procédés de la censure franquiste. Les censeurs y sont ridiculisés à travers leur peur de la frivolité des mots dans la littérature et la presse de l'époque. Le ton décomplexé de ce texte offre un décalage par rapport au texte précédent en même temps qu'il offre une visibilité, quoique ridiculisée mais proche de la réalité, de la censure de l'époque.

¹²⁰ L'extrait est disponible sur books.google.com, consulté le 13/09/18.

Du côté de la fiction, également, la série *Historia de la frivolidad* porte, effectivement, à l'écran, cette ridiculisation de la censure pudibonde jouant avec les limites officielles de la censure d'état, car la loi franquiste sur la censure est d'actualité en 1967¹²¹. Nous avons choisi d'étudier deux extraits parmi les nombreux sketches. Le premier va jusqu'à la minute 7 qui nous situe premièrement dans une salle de cours où le travail de la « *Liga femenina contra la frivolidad* » va être présenté aux téléspectateurs et laisse place à l'histoire de la frivolité depuis l'origine de l'humanité qui symbolise le début de la nudité. On revient ensuite au monde des puritaines qui accompagne l'hymne qu'elles chantent par des gestes évocateurs de censure (« *Somos puritanas hermanas, usamos tijeras, usamos tinteros, llevamos sombrero, quitamos lo malo, tachamos lo feo, borramos la impudicia en el mundo entero* »). La caméra suit les puritaines lorsqu'elles habillent des sculptures classiques et les personnages dénudés de tableaux, lorsqu'elles peignent en noir des pages entières d'un livre géant (« *prodigamos tachaduras* », « *no queremos obscenidades, las artes son engañosas* »), et qu'elles versent un énorme encrier sur un livre et le découpent (« *cortamos, rompemos, echamos borrones, barremos todos los rincones* »). Pour finir ce travail de censure, face caméra, la conférencière peint celle-ci en noir.

Le deuxième extrait (vers la minute 21) nous permet de faire un voyage au temps des conquistadors, au temps de la découverte de « las Indias / indias ». Christophe Colomb et son équipage découvrent des femmes sensuelles, exotiques (« *las indias* ») et se pressent pour aller les rencontrer. Œuvre d'art dans l'œuvre télévisée, on assiste par la suite à la mise en scène de la peinture du tableau historique *Primer desembarco de Cristóbal Colón* (Dióscoro T. Puebla, 1862) situation qui est présentée de manière anachronique comme si les personnages prenaient la pose pour un photographe (« *¡Quietecitos por favor, el pajarito, el pajarito! [...] ¡Saldrá mal, me he movido! [...] ¡Tres copias mozuelo!* »). Malheureusement, cette distraction a permis à la puritaine en chef de coudre de longs chemisiers blancs qui vont cacher toute la beauté sensuelle des Indiennes.

La réflexion se fait alors autour de l'humour en tant que manière originale de raconter l'histoire (l'histoire de l'Espagne mais aussi l'histoire de la censure) et en tant que moyen de critique d'une société obsédée par un puritanisme anachronique¹²². Le dernier texte journalistique nous permet de confronter et compléter les conclusions des élèves à la suite du visionnage par une réflexion autour de la qualité artistique du travail mené par le réalisateur Chicho Ibáñez.

La deuxième séquence, intitulée « *Loco de amor* » nous fait entrer dans la thématique de l'imaginaire et des amours interdites et ses représentations dans la littérature hispanique. Pour cela,

¹²¹ Même si depuis 1966 elle a évolué avec la *Ley de Prensa e Imprenta* de Manuel Fraga, d'où le *chascarrillo popular*, la blague de l'époque : « *Con Arias Salgado todo tapado, con Fraga hasta la braga* ».

¹²² Si la femme est montrée en tant qu'objet de désir, l'homme, quant à lui, correspond aux stéréotypes de l'obsédé libidineux incapable de retenir ses instincts.

nous proposons l'étude de plusieurs extraits de *Don Juan Tenorio* de Zorrilla mais aussi l'adaptation théâtrale télévisée de 1966 qui illustrent comment Inès tombe dans le piège amoureux de Don Juan. L'amour y est représenté de façon passionnelle, mais la raison se forge comme une résistance. On est interpellé par l'évolution des sentiments d'Inès suite à la tromperie de Don Juan.

Tout en conservant le nom de la protagoniste, Inès, les extraits de l'adaptation télévisée de *La inocencia castigada* (1975) nous maintient dans l'ambiance historique, mais à laquelle s'ajoute de l'onirique et du démoniaque. À nouveau, il s'agit d'un amour manipulé (par un rituel vaudou) dont est victime la jeune femme. Il s'agit donc d'un amour qui mène à la destruction. Le travail à partir des scènes que nous avons décrites dans cette communication permet aux élèves d'entrer dans le monde des adaptations télévisées des œuvres littéraires et de voir ainsi la richesse des ressources cinématographiques.

Finalement, dans la légende *La ajorca de oro* (1861), légende historique ancrée dans le savoir populaire, Pedro devient fou d'amour lorsqu'il essaie de voler un bracelet à la statue de la vierge de la cathédrale de Tolède à la demande obstinée de sa bien-aimée. Le tout, dans une ambiance fantasmagorique qui prolonge l'ambiance terrifiante créée par le document précédent.

<p style="text-align: center;">Loco de amor</p> <p>B2, utilisateur indépendant</p> <p>Séances : 3 séances de 2h (1 : doc. 1 & 2 ; 2 : doc. 3 ; 3 : doc. 4)</p> <p>Axes thématiques : la représentation de l'amour fou dans la littérature hispanique</p>	Doc. 1 : Affiches : <i>Don Juan Tenorio</i>
	Doc. 2 : Extrait de l'œuvre et représentation sur TVE (Acte I – XII, Acte III – III et IV, Acte IV – III).
	Doc 3: Extrait de <i>La inocente castigada</i> (TVE)
	Doc. 4 : <i>La ajorca de oro</i> (G. A. Bécquer, 1861)
<p>Objectifs culturels : le mythe de Don Juan et la littérature hispanique (éléments romantiques, fantastiques et d'horreur).</p> <p>Objectifs linguistiques : les temps de la narration, les connecteurs du discours (raconter une histoire), exprimer l'étonnement (positif et négatif), la traduction de « devenir » et les verbes inchoatifs, formuler des hypothèses (concordance des temps au passé), la lecture expressive, la langue du Siècle d'Or (sensibilisation à certains éléments). Le lexique de l'amour, de l'irréel.</p> <p>Objectifs analytiques : les relations intermédiaires texte et représentation théâtrale, création d'une légende, le langage symbolique du texte à l'écran.</p>	

2. Fiche signalétique de la séquence

4. Conclusion

Après ce parcours télévisuel et pédagogique, force est de constater qu’histoire et amour font bon ménage dans les séries télévisées. Leurs histoires nous permettent de plonger dans les faits historiques et amoureux à travers le filtre de la fiction. Histoire et amour sont des réalités complexes, bien souvent troubles, qui attirent fortement le téléspectateur, en faisant appel à son empathie et à sa mémoire biographique. Ainsi, l’hybridité générique et l’intermédialité permettent-elles d’expliquer le succès de ces séries et l’intérêt, pour nous enseignants, de nous servir de ce savoir culturel, historique, sentimental et télévisuel afin d’enrichir un enseignement de la langue-culture espagnole.

César Ruiz Pisano

César Ruiz Pisano, agrégé d’espagnol qualifié à la fonction de maître de conférences, docteur en langues et littératures étrangères avec une thèse en didactique de langues intitulée *Théorie et pratiques de la compréhension audiovisuelle dans l’enseignement de l’espagnol langue étrangère* (sous la direction de J. Vicente Lozano, 2016), enseigne en tant que Pr.Ag à l’Université Paris 1 Panthéon Sorbonne et a été membre permanent du Laboratoire de recherche ERIAC (EA 4705). Ses articles et communications portent sur le document audiovisuel en tant que source de savoirs socioculturels et d’analyse linguistique.

http://www.pantheonsorbonne.fr/recherche/page-perso/page/?tx_oxcspagepersonnel_pi1%5Buid%5D=cruizpisan