



IX

Société des Langues Néo-Latines
Centre Culturel Espagnol de Rennes
ISSN 2970-023X (en ligne)

Pour citer ce document :

César RUIZ PISANO (coord.), *Histoire (Civilisation ?) Quels enseignements pour le cours d'espagnol*, ISSN 2970-023X (en ligne). ©Publications numériques de la Société des Langues Néo-Latines, publications numériques, novembre 2026, URL : https://neolatin.es.com/slnl/wp-content/uploads/histoirecivilisationIX_SLNL.pdf

Photo de couverture : Carreau doré à la feuille d'or par Anne Rebière Decubber – Atelier des Ors de Marne. © Claudine Marion-Andrès



Flashez pour vous abonner à la S. L. N. L.

Histoire (Civilisation ?)

Quels enseignements pour le cours d'espagnol ?

César Ruiz Pisano (coord.)

Matins pédagogiques
Société des Langues Néo-Latines
17 mai 2025

Table des matières

CÉSAR RUIZ PISANO

Avant-propos

p. 6

MARIE JOSÉ HANAÏ

L'Histoire à l'épreuve de la fiction hispano-américaine : inventer une autre Histoire

p. 10

LAURA NAVARRO

Les femmes oubliées de l'Histoire : enjeux de leur visibilité en cours d'espagnol

p. 26

AMELIE HEBERT

Enseigner l'Histoire-Géographie en classe de D. N. L.. L'approche actionnelle : enjeux et démarches didactiques

p. 38

AUORE DUCCELLIER

La literatura de los vencidos del franquismo en las clases de español: más allá del canon

p. 51

AVANT-PROPOS

Histoire (Civilisation ?), Histoire et Civilisation, peu importe le choix terminologique quand il s'agit de parcourir, en synchronie ou en diachronie, les traits caractéristiques d'une époque, d'un territoire, d'une civilisation. La thématique choisie comme objet de réflexion des Matins pédagogiques 9 de la S. L. N. L. est bien vaste. Aussi vaste que l'Histoire du monde hispanique.

Comment en rendre compte ? Comment cette Histoire est-elle racontée, comprise et transmise, d'hier à aujourd'hui ?

Autant de questions que les enseignant·es et les chercheur·es se posent sans cesse car, tout le monde sera d'accord sur ce point, l'apprentissage du fait historique ne se résume pas à une capacité à réciter des dates, à énumérer des personnages historiques et des événements, comme l'a défendu l'École des Annales dans les années 1970. Dès lors, plusieurs enjeux, indissociables les uns des autres, semblent se profiler lorsqu'on aborde cette thématique.

Le premier concerne le choix des supports d'étude qu'il s'agisse de sources primaires ou secondaires. Leur discours transmis peut ne pas être pris pour la réalité elle-même mais comme une observation subjective de cette réalité (source secondaire). Nous observons alors comment le roman, la poésie, le théâtre, la bande dessinée, la caricature, le cinéma, la musique, entre autres expressions artistiques, font de l'Histoire. Ces créations peuvent être contemporaines du fait historique ou bien une fictionnalisation (ou artialisation) du passé ou une récupération mémorielle de celui-ci.

Cela nous mène au deuxième enjeu : la vérité. Retracer l'Histoire implique, surtout dans le cas de la création artistique, que celui ou celle qui raconte l'Histoire « fasse son histoire ». Nous entendons par là que la réalité historique nous parvient à travers le regard subjectif de l'Autre. Considérer la véracité ou l'intention du témoignage semble dans ce cas une nécessité. L'acte de création est ainsi un acte de manipulation dans le sens premier du terme, manipuler les choses, mais aussi dans un autre sens : orienter la conduite ou la pensée de quelqu'un. Impossible de ne pas penser à la dénonciation, la propagande, la réécriture, la censure, la réparation, etc.

Et, pour terminer, le troisième enjeu à considérer concerne les voix de l'Histoire. Le raisonnement historique, sur la base des concepts fondamentaux (démocratie, période, roi, guerre, acteurs politiques ou sociaux, etc.), au-delà d'une transmission encyclopédique des

savoirs, implique le développement de notre esprit critique. Une « bonne connaissance de l'Histoire » résulterait donc d'une pluralité de voix convoquées. On pense notamment à faire entendre les voix exclues du récit officiel ou scientifique, à celles qui portent un témoignage précieux sur le devenir des événements historiques. Nous pensons à cette histoire du quotidien sans laquelle la grande Histoire resterait incomplète et incomprise.

Ce sont autant de pistes de réflexion que d'histoires contenues dans l'Histoire. Entre recherche universitaire et transmission des savoirs dans l'enseignement, les pistes d'étude de cette vaste thématique sont plurielles. Au-delà des savoirs fondamentaux sur l'Histoire du monde hispanique, indispensables, quels seraient ces autres savoirs et ces autres manières de les raconter ? La salle de classe est l'espace privilégié pour raconter, remémorer, questionner, analyser ces histoires qui ont fait et font l'Histoire. Que ce soit au cycle 4, au lycée, en section Bachibac ou en DNL ou encore dans l'enseignement supérieur, didactiser l'Histoire n'est pas une mince affaire et donne lieu à des propositions pédagogiques concrètes éprouvées ou innovantes.

Les articles de ce nouveau numéro des Matins pédagogiques de la S. L. N. L. font suite à notre rencontre du samedi 6 juin 2026 (Colegio de España, Paris). Les autrices, enseignantes et chercheuses, ont su répondre à ces questions en explorant des langages, des époques et des personnages très différents. L'ensemble de leur réflexion offre une vision très complète de que l'Histoire représente pour l'enseignement de l'espagnol en France, à l'université et dans le secondaire.

Dans son article, « L'Histoire à l'épreuve de la fiction hispano-américaine : inventer une autre Histoire », l'enseignante-chercheuse Marie José Hanaï (Université de Rouen Normandie) s'intéresse en particulier à la littérature mexicaine contemporaine afin de la questionner sur la manière dont les auteurs ont réécrit et réinventé l'Histoire. La fiction donnerai ainsi une voix aux oubliés ou exclus de l'Histoire officielle et même de l'Histoire des historiens. S'appuyant sur les différentes réflexions du postmodernisme, qui remet en question les vérités historiques considérées comme absolues, l'autrice démontre à partir d'exemples précis comment le roman historique latino-américain participe à la déconstruction des récits historiographiques traditionnels. Réalité, invention, imagination, le passé est considéré depuis une multiplicité de points de vue et prend forme dans la fragmentation des récits, récits où la notion de vérité est relativisée.

Dans « Les femmes oubliées de l'Histoire : enjeux de leur visibilité en cours d'espagnol », l'enseignante-formatrice et doctorante Laura Navarro (Académie de Versailles)

réalise un travail de visibilisation pédagogique des femmes qui, trop souvent, sont représentées à travers des rôles secondaires (mères, épouses et/ou victimes). Selon l'autrice, redonner leur place aux femmes ne revient pas uniquement à ajouter quelques figures féminines dans les pages des manuels scolaires ou dans les séquences créées par les enseignant·es, mais à remettre en question les récits historiques et les silences qui les accompagnent. Rôle fondamental de l'École de la République, la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons ainsi que la lutte contre tout type de discrimination, le cours d'espagnol devient un espace où civilisation hispanique et valeurs citoyennes vont de pair. Les exemples que l'autrice propose permettent de montrer ainsi l'importance de diversifier les supports et les points de vue afin de construire une Histoire plus polyphonique où les femmes trouveront toute leur place.

Amélie Hébert, enseignante d'histoire-géographie en discipline non linguistique (ou D. N. L.) dans l'académie de Versailles, dans « Enseigner l'Histoire-Géographie en classe de D. N. L.. L'approche actionnelle : enjeux et démarches didactiques », propose des exemples d'activités où, depuis son rôle d'enseignante d'histoire en espagnol, elle réinvente la manière de transmettre les contenus. Ce grand défi, celui de la conciliation des exigences de sa discipline avec celles de la langue étrangère, peut être relevé à l'aide de l'approche actionnelle, méthode qui permettrait à l'élève de devenir un acteur social capable d'utiliser la langue pour réaliser une tâche concrète en favorisant la coopération, la métacognition, l'interaction et le développement de compétences linguistiques, cognitives et psychosociales. La démarche pensée par Amélie Hébert s'inscrit dans une logique interdisciplinaire où l'enseignant guide l'élève mais ne réalise pas la tâche à sa place. Le tout visant à construire un projet commun. De la vérité historique à l'interprétation par l'élève, les activités proposées cherchent à mieux faire connaître l'histoire du monde hispanique tout en gardant l'équilibre nécessaire entre langue et connaissances disciplinaires historiques afin de préserver la double identité de l'enseignement en D. N. L.

Dans, « La literatura de los vencidos del franquismo en las clases de español: más allá del canon », l'enseignante-chercheuse Aurore Ducellier (Université d'Angers), revient sur la notion du canon littéraire traditionnel afin de proposer une redéfinition évolutive de la littérature espagnole d'après-guerre intégrant la pluralité des voix des vaincus. Cette production des vaincus souligne leur sort tragique suite à la répression franquiste. L'autrice insiste sur la nécessité d'explorer les marges de cette littérature dans un contexte d'apprentissage de l'espagnol (secondaire et université, à l'appui de nombreux exemples). Cette démarche

scientifique et pédagogique inclusive vise à réhabiliter une mémoire fragmentée à travers ces productions littéraires qui, longtemps, ont été oubliées (écartées ?) du canon.

Nous vous souhaitons une agréable lecture.

Avec mes remerciements à Claudine Marion-Andrès pour la coordination des Matins Pédagogiques tout au long de ces années ainsi qu'à Daniel Lecler et Grégory Dubois, respectivement président et président délégué de la S. L. N. L., pour leur travail tout au long de ce projet.

César Ruiz Pisano

L'HISTOIRE À L'ÉPREUVE DE LA FICTION HISPANO-AMÉRICAINE : INVENTER UNE AUTRE HISTOIRE

MARIE-JOSÉ HANAÏ

Université de Rouen Normandie

Équipe de Recherche Interdisciplinaire sur les Aires Culturelles (ULR 4705)

Cette contribution entend proposer des pistes de réflexion sur les enjeux théoriques et notionnels de la dialectique Histoire / Fiction, sans visée de didactisation autre que la remarque consistant à rappeler le profit à tirer d'un travail collaboratif entre le professeur d'Espagnol et le professeur d'Histoire (comment aborder une même question historique, que ce soit une période de changements marquée par certains événements, une rencontre entre les cultures, un affrontement, une acculturation ou transculturation, etc.), ainsi que l'attrait ou le biais que peut présenter le traitement de la réalité historique depuis la fiction, l'invention, l'imagination, pour des élèves dans l'enseignement secondaire¹. Un jeu paradoxal d'attraction et de divorce sous-tend les relations entre l'étude historiographique et la fiction historique, et l'exploitation conjuguée de l'une et de l'autre au sein d'une séquence d'enseignement présente l'avantage de résoudre les tensions pour permettre aux élèves d'aborder sous différents angles des éléments-clés de l'Histoire de l'Espagne et de l'Amérique hispanique.

Je souhaite expliciter ma propre position par la recherche que je mène en littérature hispano-américaine contemporaine, plus spécifiquement mexicaine : mes axes de réflexion² sont la réécriture ou réinvention de l'Histoire par la fiction narrative, et donc la dialectique de la vérité et du mensonge, l'exploration de l'Histoire en suivant un autre chemin que celui de l'historien.ne, la parole virtuelle des effacés, oubliés, écartés non seulement de l'Histoire

¹ Cf. Martine JAUBERT, Sylvie LALAGÜE-DULAC et Brigitte LOUICHON, « Les fictions historiques : un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières », *Repères* [En ligne], 48, 2013, mis en ligne le 10 mars 2014, [<http://journals.openedition.org/reperes/588>] ; DOI : <https://doi.org/10.4000/reperes.588>. Cet article fait apparaître comme première référence le numéro de la revue *Le Débat* qui sera utilisé plus loin dans cette réflexion.

² Cf. Marie-José HANAÏ, *Du roman historique au roman prophétique : la production mexicaine de Terra nostra (1975) à La campaña (1990)*, Thèse de Doctorat dirigée par Claude Fell, soutenue à l'Université Paris 3 le 15 décembre 1995 ; *Le roman mexicain à la charnière des XXe et XXIe siècles : des écrivaines face à l'Histoire*, Ouvrage inédit de HDR, Paris IV Sorbonne, Novembre 2009, [<https://normandie-univ.hal.science/ERLAC/tel-05609995v1>] ; *Les fous de l'île oubliée. Isla de bobos d'Ana García Bergua*, Paris, PUF, 2014.

officielle, mais aussi des ouvrages historiographiques ; je m'interroge aussi sur qui écrit les versions fictionnelles de l'Histoire : est-il pertinent de chercher des spécificités en fonction de l'identité genrée de l'auteur·e ?

Ce sont là de vastes questionnements qu'au siècle dernier, le postmodernisme en littérature a largement contribué à développer. Pourquoi évoquer le courant du postmodernisme ? La pensée de la postmodernité, avec la conscience de la fin d'une conception rationaliste et évolutionniste des sociétés et de l'Histoire, est caractérisée par un profond mouvement de remise en question et de déconstruction de la pensée rationnelle totalisante. Dans son essai fondateur de l'examen de la postmodernité, le philosophe Jean-François Lyotard annonce : « En simplifiant à l'extrême, on tient pour "postmoderne" l'incrédulité à l'égard des métarécits. »³ Un autre philosophe, Jean Baudrillard, énonce quant à lui la perte de sens inhérente à la postmodernité :

Je constate, j'accepte, j'assume, j'analyse la deuxième révolution, celle du XX^e siècle, celle de la post-modernité, qui est l'immense processus de destruction du sens, égale à la destruction antérieure des apparences [qui est la véritable révolution du XIX^e siècle, de la modernité]⁴.

En renvoyant au travail de synthèse des divers apports théoriques sur la postmodernité et le postmodernisme effectué par la chercheuse universitaire Magdalena Perkowska, on insistera sur la désillusion face à certaines catégories que la modernité arborait comme des vérités fondatrices et légitimantes, telles que le sujet, la raison, le progrès et les métarécits, ainsi que sur la remise en cause, précisément, du concept de vérité, ce qui entraîne multiplicité et fragmentation des points de vue, relativisation des concepts, variabilité des signifiants⁵.

Or, le postmodernisme renverrait-il maintenant à une étape datée et terminée dans l'analyse de l'architecture, des arts et de la littérature au XX^e siècle ? Est-on passé à l'étape suivante, qui pourrait se voir qualifiée de post-postmodernisme, dans un monde où les évolutions scientifiques et cognitives connaissent une forte et rapide évolution ? On voit se succéder des « tournants » (linguistique, historique, documentaire...) dans l'approche et l'interprétation des individus et des sociétés, démarche déployée par les sciences humaines et sociales, avec leurs influences respectives dans le domaine des représentations fictionnelles des mêmes entités.

³ Jean-François LYOTARD, *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Paris, Minuit, 1979, p. 7.

⁴ Jean BAUDRILLARD, *Simulacres et simulation*, Paris, Galilée, 1981, p. 229-230.

⁵ Cf. Magdalena PERKOWSKA, *Historias híbridadas. La nueva novela histórica latinoamericana (1985-2000) ante las teorías posmodernas de la historia*, Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2008, p. 87.

Quoi qu'il en soit, le renouveau du roman historique dans l'aire culturelle latino-américaine – ce qui constitue le champ d'étude précis auquel je m'intéresse – prend place au sein du développement de la pensée postmoderne en littérature dans les années 70 du siècle dernier : il s'agit d'une entreprise de déconstruction du récit historiographique admis comme véridique, de fragmentation, de multiplication des regards et des voix ; et de façon propre à la création littéraire, de la conscience qu'affiche le récit de fiction d'être précisément ce qu'il est, c'est-à-dire une invention, impliquant donc le mensonge, l'excès, la fantaisie, l'imagination, mais aussi l'inspiration à partir d'une réalité, qui s'empare de données établies et/ou relatées par d'autres, les chroniqueurs et les historiens, afin d'entrer dans le jeu de la représentation de la destinée humaine. Les auteur·e·s de fictions déploient ainsi diverses stratégies narratives pour faire advenir une Histoire alternative.

Ce travail est structuré en deux temps, d'abord autour d'une synthèse théorique générale sur la légitimité de la fiction lorsqu'il s'agit d'écrire l'Histoire, puis de l'évocation du travail approfondi de réflexion de la part d'écrivains hispano-américains, articulée sur quelques exemples choisis de fictions historiques dans la littérature de l'aire culturelle correspondante.

Écrire des histoires pour (ré)écrire l'Histoire

De quelle h/Histoire parle-t-on ?

Partons de la distinction typographique proposée par l'écrivain et critique littéraire Pierre Barbéris, qui définit l'HISTOIRE comme « processus et réalité historique » ; l'Histoire comme « l'Histoire des historiens, toujours tributaire de l'idéologie, donc des intérêts sous-jacents à la vie culturelle et sociale » ; et enfin l'histoire comme « le récit, ce que nous raconte le roman »⁶. En langue française et espagnole, observons qu'il n'existe pas de distinction entre l'Histoire/*la Historia* et l'histoire/*la historia*, contrairement à la langue anglaise (*History / story*).

Pour tenter de rendre compte du pont tendu entre l'Histoire et la création de mondes fictionnels, la terminologie dans le champ des études littéraires connaît une évolution, du roman historique⁷ au nouveau roman historique (*nueva novela/narrativa histórica* dans le monde hispano-américain en particulier) et à la métafiction historiographique (dans l'aire anglo-

⁶ Pierre BARBÉRIS, *Le Prince et le Marchand. Idéologiques : la littérature, l'histoire*, Paris, Fayard, 1980, p. 179. Pour plus de commodité et parce que l'HISTOIRE ne perdure que dans la mesure où elle est devenue Histoire, je choisis de rassembler les deux premiers emplois sous la seule forme « Histoire » distinguée par la majuscule initiale.

⁷ Genre romanesque théorisé par Georg LUKÁCS dans *Le roman historique* [1^{ère} publication en russe dans la revue soviétique *Literaturny kritik* (Литературный критик) entre 1937 et 1938], Trad. R. Saille, Paris, Payot, 1965.

saxonne)⁸ ; les auteur·e·s eux-mêmes reviennent au début du XXI^e siècle à une expression simplifiée englobant une diversité de genres ou supports : la fiction historique, qui présente, outre l'avantage d'élargir la création à d'autres *media* que le roman, l'intérêt d'insister sur le défi constitué par un quasi-oxymore.

La fin du XX^e siècle apparaît comme un moment-clé où la critique et la recherche universitaire se proposent de mener une étude théorique sur une écriture de l'Histoire par des auteur·e·s de fictions porteuse d'une intention et d'une stratégie narrative différentes de celles qui avaient cours au XIX^e siècle et au XX^e jusqu'à la décennie de 1970. C'est ainsi que dans un article bien connu paru en 1991, l'écrivain hispano-uruguayen Fernando Aínsa commente l'essor de la « fictionnalisation de l'histoire »⁹ en forgeant les formules « *nueva narrativa histórica* » et « *nueva ficción histórica latinoamericana* »¹⁰. L'universitaire étatsunien Seymour Menton, spécialiste de littérature hispano-américaine, emboîte le pas à Aínsa en proposant également un ensemble de traits définitoires, dont une réflexion de nature philosophique sur les incertitudes de l'Histoire et le caractère cyclique du temps, le jeu de distorsion opéré sciemment par l'écriture romanesque en regard de la scientificité de l'Histoire, la transformation des personnages historiques réels en personnages de fiction, la mise en abyme de l'écriture, l'intertextualité et la carnavalisation du récit suivant les principes énoncés par Mikhaïl Bakhtine¹¹.

C'est à la chercheuse universitaire canadienne Linda Hutcheon que l'on doit l'analyse de l'autoréflexivité comme ressort dominant de l'écriture postmoderne de l'Histoire¹². L'essai cité en note explique la faculté développée par le roman historique postmoderne de réfléchir sur ses propres procédés et d'intégrer les enjeux de sa propre écriture à la représentation offerte au lecteur. Le nouveau roman sur l'Histoire inventant une autre Histoire se met en scène et en question lui-même dans son accomplissement parfois difficile, incluant dans sa diégèse les modalités de son écriture. La formule de « métafiction historiographique » s'est imposée dans

⁸ Cf. *infra* pour cette terminologie.

⁹ Fernando AÍNSA, « La reescritura de la historia en la nueva narrativa latinoamericana », *Cuadernos americanos*, vol. 4, año V, n° 28, julio-agosto 1991, México, UNAM, p. 13. À cette même page, Aínsa met en place les traits fondamentaux de cette réécriture qu'il qualifie de « *anacrónica, irónica o paródica, cuando no irreverente y grotesca* » et où « *se dinamitan creencias y valores establecidos* ».

¹⁰ *Ibid.*, p. 14.

¹¹ Cf. Seymour MENTON, *La nueva novela histórica de la América latina, 1979-1992* (1^{ère} édition en anglais, 1993), México, FCE, Colección Popular, 1993, p. 42-45.

¹² Cf. Linda HUTCHEON, *A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction*, New York / London, Routledge, 1988.

les études à partir de la parution de l'essai de Linda Hutcheon et par exemple, l'Argentine María Cristina Pons, exerçant à l'Université de Californie de Los Angeles, la reprend en parlant de « *formas autorreflexivas que llaman la atención sobre el carácter ficcional de los textos y la reconstrucción del pasado representado* »¹³. Dans le même sens, la chercheuse universitaire espagnole Celia Fernández Prieto invite à considérer la métafiction comme « *un nivel de sentido global del texto que determina su estructura y sus opciones narrativas* », incluant dans cette conception générale les techniques méta-narratives qui mettent en évidence les modalités d'écriture du roman¹⁴. L'apport de la réflexion de Linda Hutcheon peut se concentrer sur la discussion d'une hégémonie, celle du discours moderniste sur l'Histoire dominé par la croyance en la rationalité et la vérité. La métafiction historiographique en brise les certitudes et la vision monolithique, faisant éclater l'identité du sujet et des groupes nationaux, déconstruisant le discours du pouvoir politique dominant qui sert de soubassement à la représentation de l'historien et mettant à l'avant de la scène les individus marginalisés ou encore oubliés¹⁵. De ces individus, on notera la situation le plus souvent subalterne par laquelle ils échappent à la mention que l'Histoire peut en faire.

La fiction a-t-elle envahi illégalement le terrain de l'historiographie ?

Entre ces deux écritures de l'Histoire, existe-t-il une frontière infranchissable ou dont le franchissement est soumis à un droit de regard de la part des historiens ? C'est l'interrogation que suscite par exemple une réflexion encore récente de l'historien français Pierre Nora dans un article paru en 2011 et intitulé « Histoire et roman : où passent les frontières ? »¹⁶. De son côté, l'historienne Emmanuelle Loyer semble au même moment reconnaître les atouts d'une représentation fictionnelle de l'Histoire et donc permettre l'ouverture de certains passages à travers cette frontière : « Finalement, si la littérature permet de penser l'histoire, c'est surtout sur le mode de la déstabilisation : la littérature apparaît comme une puissante instance de

¹³ María Cristina PONS, *Memorias del olvido. La novela histórica de fines del siglo XX*, México, Siglo XXI ed., 1996, p. 16.

¹⁴ Celia FERNÁNDEZ PRIETO, *Historia y novela: Poética de la novela histórica*, Pamplona, Universidad de Navarra, 2003 [1998], p. 159, note 168.

¹⁵ Cf. *Id.*, note 169. Voir également Ute SEYDEL, *Narrar historia(s), La ficcionalización de temas históricos por las escritoras mexicanas Elena Garro, Rosa Beltrán y Carmen Boullosa (un acercamiento transdisciplinario a la ficción histórica)*, Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, 2007, p. 153 ; Marta CICHOCKA, *Entre la nouvelle histoire et le nouveau roman historique. Réinventions, relectures, écritures*, Paris, L'Harmattan, 2007, p. 185.

¹⁶ Pierre NORA, « Histoire et roman : où passent les frontières ? », *Le Débat*, « L'histoire saisie par la fiction », n° 165, mai-août 2011, p. 6-12.

questionnement, de perplexité, d'inquiétude, face à des questionnaires historiographiques trop sûrs d'eux-mêmes et de leurs réponses savantes »¹⁷.

Entre le dernier tiers du XX^e siècle et notre époque contemporaine, de multiples aires culturelles voient l'essor éditorial des romans qui entrent dans le domaine de l'historiographie, offrant aux lecteurs séduits par la liberté caractéristique de la fiction un récit attrayant et une représentation renouvelée d'une époque et de faits marquants. Le goût pour les commémorations amplifie l'inclination du public lecteur pour des moments choisis de l'Histoire nationale, favorisant le regard rétrospectif vers un passé susceptible d'être compris alors que le présent souffre d'un état de crise et d'incertitude. Du côté de l'Amérique latine, pensons aux cérémonies qui ont entouré, entre la première et la deuxième décennie de notre siècle, le souvenir des Indépendances (entre 1810 et 1820), et de façon plus particulière au Mexique, celui de la Révolution (1910) et ensuite, de la chute de l'Empire aztèque (1521) : la littérature de fiction n'a pas été en reste pour accompagner à la fois de telles célébrations et les travaux de recherche en historiographie qui n'ont pas manqué de surgir à ces occasions.

Pour comprendre les tensions entre l'historiographie et la fiction, j'évoquerai dans le contexte européen, et en particulier français, le débat ayant surgi de manière aiguë suite à la parution d'un roman à la source d'une forte polémique, de l'écrivain franco-américain Jonathan Littell, écrit en français et tout d'abord publié en France en 2006 sous le titre *Les Bienveillantes*¹⁸. L'auteur y relance la question de l'indicible et de l'illisible en attribuant l'instance narrative principale à un officier nazi qui décrit banalement l'horreur de la Shoah et dans l'esprit duquel le lecteur est invité à plonger sans réserve. Dans l'article cité plus haut, Pierre Nora revient précisément sur cette œuvre dérangeante, à l'« effet atomique dans le paysage littéraire »¹⁹, en insistant sur sa particularité au sein de la production de romans historiques de ce début de XXI^e siècle : « il s'agissait [...] [d']une offensive majeure de la littérature qui venait camper *en plein sanctuaire historien*, et s'emparait du sujet le plus sacré, le génocide nazi. Avec pour armes et bagages toutes les *invraisemblances* possibles et imaginables [...] »²⁰. Dans un entretien accordé en 2009 par Littell à l'historien britannique Antony Beevor et retranscrit dans le même numéro de la revue *Le Débat*, celui-ci se montre nettement moins méfiant que Pierre Nora :

¹⁷ Emmanuelle LOYER, « L'histoire au défi du roman », *L'histoire*, n° 357, octobre 2010, p. 13-14.

¹⁸ Jonathan LITTELL, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard, 2006. Ce roman a obtenu le Prix Goncourt.

¹⁹ P. NORA, *op. cit.*, p. 10.

²⁰ *Ibid.*, p. 11. Je souligne.

[...] certains critiques se sont émus de ce que la puissance et l'autorité du livre n'en viennent à déformer la vision historique des générations futures. Pour ma part, je ne suis pas du tout d'accord avec ce genre d'inquiétude : *Les Bienveillantes* relève de la fiction, pas de la « *faction* » ; c'est une œuvre à la fois d'une grande qualité littéraire et d'un courage à couper le souffle²¹.

Si Nora plaide pour un marquage net de la frontière, rempart contre l'illusion qui consisterait à accorder autant, sinon plus, de crédit de véracité à l'œuvre de fiction qu'à l'étude de l'historien, on remarque que tout en cédant au plaisir du texte littéraire, Antony Beevor insiste lui aussi sur la séparation de la « fiction » et de la « faction ». La question est bien celle de la vérité/réalité – et on s'interrogera avec profit sur la distinction entre ces deux concepts, aussi bien dans le domaine de la recherche que dans celui de l'enseignement, où le professeur est censé faire travailler l'esprit critique de ses élèves – contre l'invention propre à la fiction, donc le mensonge à l'œuvre dans le plaisir esthétique, ainsi que Pierre Nora veut en rétablir les rôles :

[...] il est impossible à un historien de ne pas postuler qu'il y a un référent à son discours, un horizon de *véracité* à sa parole. Sans doute n'y a-t-il pas d'histoire sans *imagination historique*, ni sans le pathétique qui s'attache à toute chose disparue ; mais si l'écriture romanesque reste celle à *qui tout est permis*, à qui tout est même demandé, l'historien est au contraire celui qui sait et qui dit ce que l'histoire permet et *ce qu'elle ne permet pas*. Il faut, surtout par les temps qui courent, l'affirmer avec force : quel que soit son pouvoir thaumaturgique, il n'y a pas d'historien sans attachement absolu au principe de la *réalité*²².

J'ai choisi de mettre en lumière ce débat qui a agité le milieu des historiens français, mais en ce même début de XXI^e siècle, leurs homologues hispano-américains participent eux aussi à ces questionnements face à une multiplication éditoriale de fictions historiques. Le Mexicain Luis Barrón livre en 2008 son embarras, qu'il semble avoir dépassé au regard de l'intransigeance de la figure tutélaire de Luis González y González :

Soy un aficionado a la lectura de novelas con temas históricos. La verdad, hasta antes de escribir este ensayo, las leía con bastante culpa, pues en alguna ocasión escuché decir a uno de los historiadores a quien más he admirado –a don Luis González y González– que él sólo leía “novelas verdaderas” (o sea, historiografía). Con tanto que aprender del trabajo de

²¹ « Du bon usage romanesque de l'histoire. Antony Beevor, Jonathan Littell : un échange », *Le Débat*, *op. cit.*, p. 87.

²² P. NORA, *op. cit.*, p. 10. Je souligne. Pierre Nora fait ici allusion à l'empathie de l'historien défendue par Jules Michelet à l'égard des événements et des acteurs de l'Histoire.

*archivo y con tantos libros y artículos de historiografía que leer todavía, cada vez que me sentaba a disfrutar una novela me agobiaba mi sentimiento de culpa*²³.

Quand les écrivains de fictions historiques conceptualisent leur pratique créatrice

Entre défiance critique et plaisir, coupable ou non, on vient de voir que les historiens ne peuvent pas ignorer l'intérêt des romanciers pour les faits et questions historiques ni ne pas considérer leur talent pour affronter les secrets ou les silences de l'Histoire. Il est temps de renverser la perspective et d'envisager comment se situent les écrivains de fictions : d'un côté ou de l'autre de la frontière, ou précisément à l'intérieur d'une zone frontalière révélatrice et féconde ?

Je m'intéresse ici à la littérature hispano-américaine, mais rappelons que les auteur·e·s espagnol·e·s ne sont certes pas en reste en ce XXI^e siècle pour alimenter le défi de la fictionnalisation de l'Histoire²⁴.

Ce que peut la fiction

On a vu plus haut que Pierre Nora considère avec circonspection la permissivité de la fiction au regard de la rigueur historiographique. Le Prix Nobel 2010 Mario Vargas Llosa, qui a plusieurs fois manifesté au travers de romans-clés de sa production son profond intérêt pour

²³ Luis BARRÓN, « Los relámpagos críticos: la revolución de Jorge Ibergüengoitia », *Istor*, « Historia y ficción », n° 35, Año IX, Invierno de 2008, p. 3. Luis Felipe Barrón Córdova est professeur à la Faculté d'Économie et Commerce de l'Université Anáhuac. Son article part de sa lecture du roman de Jorge Ibergüengoitia, *Los relámpagos de agosto*, publié en 1964, où l'auteur mexicain s'amusait avec un humour grinçant à parodier les mémoires des généraux de la Révolution, tournant en ridicule la vie politique et les luttes pour le pouvoir. Par ailleurs, le goût signalé de Luis González y González pour les « *novelas verdaderas* » ne peut que renvoyer à la formule provocatrice lancée par l'historien français Paul Veyne : « l'histoire est un roman vrai. » (Paul VEYNE, *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil, 1978 [1971], p. 10).

²⁴ On pense entre autres à Javier Cercas et à Arturo Pérez-Reverte. À l'occasion de la parution de son roman *Línea de fuego* (2020), Pérez-Reverte répond ainsi au journaliste Javier Ors sur sa relation à l'Histoire : « *He contado la historia y la he vivido como testigo. Está muy presente en mi obra, pero soy novelista, un tipo que cuenta historias. Es mi imaginación e invención lo que prima. La historia es un marco. No pretendo sustituir al historiador. Quiero estimular a quien lea mis novelas para que después vaya a los libros de historia para confirmar la parte que es real y la que es imaginada. Soy la puerta que puede llevar a algún chico a la historia. Pero soy novelista. Es cierto que tampoco mi novela histórica está falseada. Es rigurosa. Y, por supuesto, no pretendo limpiar la historia. Lo que sucede es que mi visión del pasado es más limpia.* ». (Javier ORS, « Arturo Pérez-Reverte: "Yo no tengo ideología, tengo biblioteca" », *La Razón*, 26/10/2020, [<https://www.larazon.es/cultura/20201026/mzcmnoh5pfbdrnakmtyeapfacq.html>]).

l'Histoire, non seulement du Pérou²⁵, mais aussi du Brésil²⁶, de la République Dominicaine²⁷ ou du Guatemala²⁸, est de ceux qui valorisent le potentiel de la fiction pour construire une réalité hautement signifiante ; dans l'essai *La verdad de las mentiras*, au titre symbolique sur lequel nous reviendrons plus loin, l'écrivain affirme avec force ce privilège de la fiction face aux limitations que l'Histoire ne saurait franchir et renverse les reproches dont les historiens peuvent l'accabler :

*La verdad literaria es una y otra la verdad histórica. Pero, aunque está repleta de mentiras – o, más bien, por ello mismo – la literatura cuenta la historia que la historia que escriben los historiadores no sabe ni puede contar. Porque los fraudes, embaucos y exageraciones de la literatura narrativa, sirven para expresar verdades profundas e inquietantes que sólo de esta manera sesgada ven la luz*²⁹.

C'est dans ce même esprit que le Colombien Juan Gabriel Vásquez, dont plusieurs romans interrogent les liens entre l'histoire personnelle des individus et l'Histoire collective d'une Colombie gangrenée par la violence³⁰, développe en parallèle dans des essais et entrevues sa réflexion sur les bénéfices offerts par la fiction quand il s'agit de comprendre et interpréter les méandres et les questions de l'Histoire : « [...] *la manipulación de la verdad histórica por parte del novelista conduce a la revelación de verdades más densas o más ricas que las unívocas y monolíticas verdades de la historia.* »³¹. L'image d'une approche de biais, et non frontale, fait écho aux termes employés par Vargas Llosa : « [...] *la novela se aproxima a la historia de manera oblicua, nunca directa, y, lo que es más importante, nunca de manera militante.* »³². La vertu que Vásquez souligne quant à la littérature de fiction et qui consiste à réunir les contraires sans exclusion en une même réalité potentielle imaginée³³ s'applique parfaitement à

²⁵ Cf. Mario VARGAS LLOSA, *Conversación en la Catedral*, Barcelone, Seix Barral, 1969 ; *Historia de Mayta*, Barcelona, Seix Barral, 1984.

²⁶ Cf. M. VARGAS LLOSA, *La guerra del fin del mundo*, Barcelone, Seix Barral, 1981. Répression du mouvement messianique du *Consejero*.

²⁷ Cf. M. VARGAS LLOSA, *La fiesta del Chivo*, Lima, Alfaguara, 2000. Dictature et assassinat de Rafael Leonidas Trujillo.

²⁸ Cf. M. VARGAS LLOSA, *Tiempos recios*, Barcelone, Alfaguara, 2019. Ingérence des États-Unis au Guatemala, renversement du gouvernement de Jacobo Árbenz.

²⁹ M. VARGAS LLOSA, *La verdad de las mentiras*, Barcelone, Seix Barral, 1990, p. 10.

³⁰ Cf. Juan Gabriel VÁSQUEZ, *Los informantes*, Madrid, Alfaguara, 2004 ; *Historia secreta de Costaguana*, Madrid, Alfaguara, 2007 ; *La forma de las ruinas*, Bogotá, Alfaguara, 2015.

³¹ Juan Gabriel VÁSQUEZ, « El arte de la distorsión », *El arte de la distorsión*, Madrid, Alfaguara, 2009, p. 27.

³² J. G. VÁSQUEZ, « La aplanadora de la historia », Karim Benmiloud (coord.), *Juan Gabriel Vásquez. Une archéologie du passé colombien récent*, Rennes, PUR, 2017, p. 37.

³³ Cf. Carlos TOUS, « Escribir es abrirse paso a machetazos en la selva: charla con Juan Gabriel Vásquez », Karim Benmiloud (coord.), *Juan Gabriel Vásquez. Une archéologie du passé colombien récent*, op. cit., p. 346-347 : « [...] *la ficción literaria para mí ha sido, entre muchas otras cosas, el lugar donde pueden ser válidas dos ideas*

la pluralité des représentations de l'Histoire qui se rencontrent et s'interrogent les unes les autres dans un même texte.

Romancier et/ou historien ?

Mais que se passe-t-il lorsque les auteur·e·s de fictions hésitent sur leur propre identité professionnelle et leur approche méthodologique ? Pleinement conscients du poids d'autorité porté par les documents, de diverses natures, qui garantissent la perdurance d'un passé par définition inexistant puisque disparu, nombre d'entre eux adoptent la méthode de travail historiographique comme base indispensable de leur écriture. D'autres choisissent de faire fi de la scientificité des documents, ne s'en servant que comme une toile de fond qu'ils retournent. C'est par exemple le cas de l'Argentin Abel Posse, pour qui les sources peuvent être tendancieuses et qui insiste ainsi, maniant par exemple les anachronismes, sur les altérations temporelles que le jeu littéraire fait subir aux faits rapportés pour les mettre en liaison avec le présent³⁴.

Pour aller dans l'autre sens, on mentionnera ici la tâche scrupuleuse à laquelle le Mexicain Fernando del Paso s'est astreint avant de pouvoir imaginer la version fictionnelle de l'éphémère Empire de Maximilien et Charlotte au Mexique (1864-1867)³⁵ : dans plusieurs entrevues, certaines accordées alors qu'il était encore en plein travail préparatoire³⁶, l'auteur a évoqué de façon presque obsessionnelle le labyrinthe d'informations dans lequel il s'est perdu en s'imposant la vérification minutieuse des sources comme l'implique la démarche de l'historien et la lecture des très nombreuses études déjà élaborées sur cet épisode bref mais symbolique dans l'Histoire du XIX^e siècle mexicain en proie à l'instabilité politique.

opuestas sin fundirse. [...] la novela es ese lugar fantástico donde nadie trata de convencerte de nada. Esos son los espacios que yo trato de crear, donde no estoy tratando de convencer a nadie de nada, sino tratando de explorar desde todos los ángulos posibles una misma realidad. ».

³⁴ Cf. Abel POSSE, « Entrevista », *Papeles para el diálogo*, 1.1, 1988, p. 30-37, cité par Amalia PULGARÍN, *Metaficción historiográfica: la novela histórica en la narrativa hispánica posmodernista*, Madrid, Fundamentos, Espiral hispanoamericana, 1995, p. 104-105. Voir aussi Romain MAGRAS, *Les figurations de l'héroïsme dans l'œuvre d'Abel Posse*, Thèse de Doctorat dirigée par Perla Petrich et Julio Premat, soutenue à l'Université Paris 8 le 5 mars 2011.

³⁵ Fernando DEL PASO, *Noticias del Imperio*, Madrid, Mondadori, 1987.

³⁶ Cf. Juan José BARRIENTOS, « La locura de Carlota: novela e historia », *Entrevista con Fernando del Paso*, *Vuelta*, n° 113, Abril 1986, p. 30-34 ; Maruja ECHEGOYEN, « Entrevista binaria con Fernando del Paso », *Cuadernos de marcha*, n° 17-18, Enero-Abril 1982, et « Nuevas conversaciones con Fernando del Paso », *Cuadernos de marcha*, n° 23, Septiembre 1983 ; Michel SCHNEIDER, « Entretien avec Fernando del Paso », *Espaces latino-américains*, n° 76, Mars 1991, p. 32-33.

Del Paso lance un défi à l'Histoire racontée par les sources dont il dispose en faisant entrer dans le récit-chronique des chapitres pairs de son roman les documents comme sujet de discussion. Leur fiabilité devient le thème de ces pages, comme si l'auteur voulait prendre l'Histoire au piège qu'elle veut tendre à ceux qui, comme lui, ont eu la prétention de s'attaquer à un corpus si abondant. Afin que le piège ne se referme pas sur lui et pour ne pas rester égaré dans le labyrinthe, Del Paso choisit de déployer celui-ci aux yeux du lecteur pour le convaincre que l'Histoire des historiens n'est, souvent, pas satisfaisante. Il est difficile de démêler le vrai du faux parmi des documents qui prétendent tous se valoir à bon droit de la version fidèle des faits – comme par exemple l'accueil réservé au couple impérial par la terre mexicaine ou l'identité d'une des maîtresses de Maximilien, ou encore la fidélité ou la trahison du colonel López – et de la vérité sur les raisons de la folie de Charlotte. Sur ce point, le manque de fiabilité est humoristiquement pointé par l'engrenage d'assertions qui affaiblit le degré de véracité affiché du récit historiographique dans ce début de phrase : « *André Castelot cita a Albert Duchesne quien cuenta que la hija de uno de los médicos de Carlota aseguraba que [...].* »³⁷. D'une certaine façon, Del Paso met l'Histoire au banc des accusés, citant chaque document comme témoin à cet étonnant procès et invitant son lecteur à participer à l'impossible élucidation d'une vérité fuyante : la fiction révèle ainsi sa potentialité de nouveau récit de l'Histoire, capable de rassembler et faire se confronter la diversité des réalités passées. En convoquant dans les chapitres pairs les interprétations différentes des événements, le projet de Del Paso est double : il joue sur les contradictions, les désaccords, les absurdités, mais également sur l'abondance fertile de ces croisements entre les versions de l'Histoire.

Un autre exemple qui s'impose dans le domaine mexicain est celui porté tout au long de sa carrière par Carlos Fuentes. Un dialogue constant entre l'Histoire et la fiction parcourt la pensée et l'œuvre entière de cet écrivain. Les limites imposées par ce travail ne permettent pas d'exploiter les multiples versions de l'Histoire du Mexique et de l'Espagne, de la rencontre entre ces deux mondes, déployées au fil des romans et nouvelles de Fuentes. La réflexion sur le temps élaborée par le Mexicain, nourrie entre autres par sa lecture de l'historien et philosophe Giambattista Vico³⁸, adopte le mouvement en spirale des *corsi* et *ricorsi* théorisés par l'Italien

³⁷ F. DEL PASO, *op. cit.*, p. 597-598.

³⁸ Giambattista Vico (1668-1744) : cf. par exemple : [<https://www.lelivrescolaire.fr/page/13347864>] : « Vico croit en une histoire universelle faite et non subie par les hommes. Il établit les lois qui régissent le retour de l'histoire (*ricorso*) dans le temps. Selon lui, chaque peuple connaît trois grandes étapes dans son évolution : l'âge divin [...] ; l'âge héroïque [...] ; l'âge humain [...]. Le cycle de l'histoire reprend ensuite, non pas comme un éternel retour

et le conduit à la formule devenue célèbre qu'il répète à l'envi dans ses essais et discours : « *Imaginar el pasado, recordar el futuro* »³⁹. C'est dans cette inversion de la conception rationaliste et chronologique du temps que Fuentes pense l'Histoire comme un mouvement marqué par la rencontre simultanée de périodes distinctes et la réversibilité : « *Parto de la premisa que hay muchos tiempos en la historia, no hay un solo tiempo irreversible, futurizable, sino que hay tiempos que predican un regreso al pasado, una salud en el origen, una acumulación [...]* »⁴⁰. Les personnages de ses œuvres de fiction épousent cette philosophie de l'Histoire, faisant du texte un monde aux mille ramifications temporelles. Je me contenterai de rappeler ici l'architecture que Fuentes a bâtie pour l'ensemble de son œuvre narrative de fiction, résumée par la formule percutante de « *La edad del tiempo* » et censée inscrire le destin individuel dans le temps historique et vice-versa. J'évoquerai aussi rapidement *El espejo enterrado*⁴¹, l'essai que Fuentes publie en 1992, saisissant l'occasion du cinquième centenaire de la découverte officielle réalisée par Colomb pour retracer un large pan de l'Histoire de l'Espagne et de l'Amérique, depuis les origines, en passant par la rencontre, jusqu'au dialogue entre le Mexique et les États-Unis à la fin du siècle et du millénaire. Fuentes y (r)écrit comme un historien ce que les mondes fictionnels qu'il a inventés avaient déjà déployé pour les lecteurs de ses romans, qui relisent par exemple *La campaña*⁴² à la lumière du chapitre sur les Indépendances des colonies ou *Gringo viejo*⁴³ en écho à celui consacré à la Révolution mexicaine.

Les vertus du mensonge pour raconter une autre Histoire

Revenons-en pour finir à la dialectique entre vérité et mensonge célébrée par Vargas Llosa comme une fusion dynamique et créatrice et non une opposition paralysante. L'invention propre à la fiction met en lumière les zones d'ombre, les mystères que l'historiographie ne peut que constater et joue sur le principe fondamental instauré par la vérité du mensonge, revendiqué par

des mêmes événements mais comme une évolution en spirale : certaines formes ou manières de penser reviennent, ce qui n'exclut pas l'idée d'un progrès indéfini. ».

³⁹ C'est en particulier le titre d'un chapitre de son essai *Nuevo tiempo mexicano*, Mexico, Aguilar, 1995 [1994], p. 55-80.

⁴⁰ Julio ORTEGA « Carlos Fuentes: para recuperar la tradición de la Mancha », Entrevista, *Revista iberoamericana*, Vol. LV, n° 148-149, Julio-Diciembre 1989, p. 645-646.

⁴¹ Carlos FUENTES, *El espejo enterrado*, México, FCE, 1992.

⁴² C. FUENTES, *La campaña*, Madrid, Mondadori, 1990.

⁴³ C. FUENTES, *Gringo viejo*, México, FCE, 1985.

les auteurs de fictions historiques, à savoir raconter non pas ce qui fut, mais ce qui aurait pu être.

En contraste avec la masse documentaire que Fernando del Paso a dû manier pour écrire *Noticias del Imperio*, ainsi que je l’ai signalé plus haut, Carlos Fuentes s’est retrouvé devant un blanc pour reconstruire la fin de l’existence de l’écrivain et journaliste étatsunien Ambrose Bierce après que celui-ci a franchi en 1913 la frontière de son pays avec le Mexique, espérant que le chaos révolutionnaire vécu alors de l’autre côté du Río Grande lui offrirait la mort souhaitée, sous les balles de Pancho Villa. Pour conclure *Gringo viejo*, Fuentes éclaire pour son lecteur dans une note finale sa démarche en tant que connaisseur de l’Histoire et créateur de fiction :

En 1913, el escritor norteamericano Ambrose Bierce, misántropo, periodista de la cadena Hearst y autor de hermosos cuentos sobre la Guerra de Secesión, se despidió de sus amigos con algunas cartas en las que, desmintiendo su reconocido vigor, se declaraba viejo y cansado.

Sin embargo, en todas ellas se reservaba el derecho de escoger su manera de morir. La enfermedad y el accidente —por ejemplo, caerse por una escalera— le parecían indignas de él. En cambio, ser ajusticiado ante un paredón mexicano... “Ah —escribió en su última carta—, ser un gringo en México; eso es eutanasia.”

*Entró a México en noviembre y no se volvió a saber de él. El resto es ficción. [...]*⁴⁴.

Certes, Fuentes joue à la fin de cette citation sur une formule consacrée, mais il lui redonne toute sa valeur : seule la création fictionnelle, s’appuyant sur une étroite combinaison entre les faits connus et l’imagination, est capable d’écrire l’histoire d’Ambrose Bierce au Mexique, entremêlée à l’Histoire tumultueuse de la Révolution, de tirer de l’ignorance la dernière aventure du soldat d’une autre guerre, celle de Sécession, de garantir à Bierce une destinée complète.

Retournons vers le cas particulier de *Noticias del Imperio*. Les figures historiques du couple impérial exploitées comme personnages romanesques ne sont certes pas oubliées par l’Histoire, bien au contraire au vu de l’abondance des documents auxquels s’est confronté Del Paso. Mais la destinée de Charlotte, jugée folle et enfermée de nombreuses années durant au Château de Bouchout dans sa Belgique natale, est signalée en creux dans l’historiographie après l’exécution de Maximilien au Mexique. Si la parole de la folle de Bouchout se perd dans le vide de l’Histoire connue, l’imagination à l’œuvre dans la fiction devient la revanche de Charlotte sur ceux qui

⁴⁴ *Ibid.*, p. 189.

l'ont condamnée elle aussi à disparaître. La logorrhée du personnage de Carlota rythme tous les chapitres impairs – il n'est pas anodin que le roman débute avec cette parole inventée qui enfle dès les premières lignes – et reconstruit/réinvente une Histoire où l'Impératrice Mamá Carlota – ainsi qu'elle fut nommée dans les chansons populaires mexicaines – brille de mille feux tout en s'abîmant dans une attente désespérée de nouvelles de cet Empire dont elle espère qu'elles lui parviendront depuis l'autre côté de l'Atlantique. L'écriture de l'auteur masculin Fernando del Paso s'est laissé envahir par le souffle de son personnage féminin, par ses excès, son délire, mais aussi par la lucidité que lui donne sa folie. Face aux chapitres pairs qui égrènent les versions historiographiques incertaines de l'Empire, les chapitres impairs déroulent l'implacable logique de la vision de Carlota, qui bâtit une vérité autre, exaltée, miroitante.

Je laisse pour achever l'évocation de cet exemple la parole à Del Paso, dont l'auctorialité s'immisce dans les chapitres pairs de la fin de son roman pour énoncer sa propre conception de ce qu'est une fiction historique :

Quizás la solución sea no plantearse una alternativa, como Borges, y no eludir la historia, como Usigli, sino tratar de conciliar todo lo verdadero que pueda tener la historia con lo exacto que pueda tener la invención. En otras palabras, en vez de hacer a un lado la historia, colocarla al lado de la invención, de la alegoría, e incluso al lado, también de la fantasía desbocada... Sin temor de que esa autenticidad histórica, o lo que a nuestro juicio sea tal autenticidad, no garantice ninguna eficacia poética, como nos advierte Lukacs: al fin y al cabo, al otro lado marcharía, a la par con la historia, la recreación poética que, como le advertimos nosotros al lector –le advierto yo– no garantizaría, a su vez, autenticidad alguna que no fuera la simbólica⁴⁵.

L'Histoire prend ainsi un relief surprenant et gagne en efficacité lorsqu'elle est « saisie » par la fiction – pour reprendre le terme présent dans le titre du numéro de la revue *Le Débat* qui constitue un jalon indéniable dans la réflexion théorique sur les capacités de la fiction à entrer dans le domaine de l'historiographie.

Mais dans le droit fil de la réflexion sur l'existence ou non d'une frontière entre fiction et historiographie, et sur la position bien arrêtée d'un grand nombre d'historiens en faveur de la séparation des genres, il est intéressant de signaler les intrusions pratiquées par d'autres dans le domaine de l'ego-histoire, où la propre vie de l'historien devient la matière de l'enquête et du travail sur les documents caractéristique de la démarche historiographique. N'oublions pas que

⁴⁵ F. DEL PASO, *op. cit.*, p. 641-642.

Pierre Nora lui-même dirigea un volume intitulé *Essais d'ego-histoire*, publié en 1987⁴⁶. En 2020, l'historien italien Enzo Traverso publie un ouvrage⁴⁷ intitulé *Passés singuliers*, dont le sous-titre, *Le « je » dans l'écriture de l'histoire*, invite à s'interroger sur l'empreinte subjective laissée par l'historien dans son récit, *a fortiori* quand il entreprend de se raconter lui-même. Allons encore plus loin : les historiens se lancent eux aussi de l'autre côté de la frontière, mettant leur pratique à l'épreuve du fonctionnement d'une fiction. Un exemple frappant en est le livre du très méticuleux historien Patrick Boucheron, *Léonard et Machiavel*⁴⁸, où l'auteur construit son argumentation sur une rencontre non avérée mais virtuelle entre les deux hommes.

Un autre regard semble surgir actuellement, un questionnement sur un possible épuisement des capacités de la fiction à inventer des mondes susceptibles de faire réfléchir les lecteurs sur une réalité peu encline à se laisser capter : c'est ce qui est étudié comme le « tournant documentaire »⁴⁹, où l'appétence pour la non-fiction ou l'exo-fiction serait le symptôme d'une désillusion⁵⁰ ou de la recherche d'un récit historiographique qui emprunte ses recours narratifs à la fiction. Il faut ici considérer l'évolution dans la production de Juan Gabriel Vásquez⁵¹, dont

⁴⁶ P. NORA (dir.), *Essais d'ego-histoire*, Paris, Gallimard, 1987. Nora a réuni dans cet ouvrage les textes d'illustres historiens français qui étaient ses contemporains : Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Michelle Perrot, René Rémond. Il est conscient du bouleversement qu'apporte au principe de l'objectivité de la méthode historiographique ce qu'il désigne comme un « genre nouveau, pour un nouvel âge de la conscience historique » (p. 5). Le 17 avril 2023, Gérard Noiriel, autre grand nom de la recherche en Histoire, revenait sur ce tournant dans une chronique de France Culture, « Le pourquoi du comment » : « Pourquoi les historiens se sont-ils lancés dans “l'ego-histoire” ? », [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/le-pourquoi-du-comment-histoire/pourquoi-les-historiens-se-sont-ils-lances-dans-l-ego-histoire-1115001>].

Voir également l'article de Jaume AURELL, « L'ego-histoire en perspective : réflexions sur la nature d'un projet historiographique ambitieux », *Cahiers de civilisation médiévale*, 238, 2017, [<http://journals.openedition.org/ccm/1884> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ccm.1884>].

⁴⁷ Enzo TRAVERSO, *Passés singuliers. Le « je » dans l'écriture de l'histoire*, Québec, Lux Éditeur, 2020.

⁴⁸ Patrick BOUCHERON, *Léonard et Machiavel*, Paris, Verdier, 2008. Cf. Robert DION, « Fragilités de la frontière. *Léonard et Machiavel* de Patrick Boucheron », *Études françaises*, vol. 57, n° 2, « Mémoires, histoires et vérités dans la littérature française contemporaine », 2021, p. 15-29 : « Il s'agit, pour Boucheron, de se tenir sur le bord extrême de la frontière entre fiction et histoire pour s'interroger, sans forcer l'archive, sur ce qu'aurait pu être une rencontre, probable mais non attestée, entre Léonard de Vinci et Nicolas Machiavel. Entre maintien de la frontière et assaut contre celle-ci (pour paraphraser la formule de Kafka citée par l'historien), le récit littéraire apparaît comme le lieu d'une négociation dont les avancées et les reculs nous disent quelque chose du statut des deux pratiques, historienne et littéraire, aujourd'hui. », [<https://doi.org/10.7202/1078096ar>].

⁴⁹ Voir par exemple Marie-Jeanne ZENETTI, « Littérature contemporaine : un “tournant documentaire” ? », Colloque « Territoires de la non-fiction », Philippe Daros, Alexandre Gefen et Alexandre Prstojevic, Déc 2017, Paris, France. hal-02150297 ; « Détournements d'archives : littérature documentaire et dialogue interdisciplinaire », *Fabula / Les colloques*, « Les écritures des archives : littérature, discipline littéraire et archives », [<https://www.fabula.org/colloques/document6324.php>].

⁵⁰ Cf. Laurent DEMANZE, « Dernières nouvelles de l'exofictif. Autour des *Journaux intimes* de Philippe Vasset », Robert DION (coord.), *La fiction en personne*, Dossier de *Littérature*, Armand Colin, n° 203, 3, 2021, p. 26-37.

⁵¹ Cf. Charles-Elie LEGOFF, « De la distorsión como arte poética hasta un “libro sin ficción”. La evolución de la obra novelística de Juan Gabriel Vásquez », Macarena ARECO, Fernando MORENO, Cécile QUINTANA (dir.),

j’ai signalé plus haut la célébration du mensonge vrai qu’est la fiction : dans les deux derniers livres du Colombien⁵², dont l’un raconte l’épopée familiale du cinéaste Sergio Cabrera et l’autre la lutte pour être une femme libre menée par la sculptrice Feliza Burnstyn, deux parcours dans l’Histoire de la Colombie et du monde, tout est absolument vérifiable en tant que faits réels dans les multiples documents de diverses natures maniés par l’auteur, ainsi que dans les témoignages qu’il a lui-même recueillis ; le travail de la fiction relève ici du talent de conteur de Juan Gabriel Vásquez, qui invite le lecteur à plonger dans des existences tumultueuses et à écouter parler les personnages.

Ficción – No ficción en América Latina, Editions des archives contemporaines, 2024, [<https://doi.org/10.17184/eac.8256>].

⁵² Cf. Juan Gabriel VÁSQUEZ, *Volver la vista atrás*, Bogotá/Madrid, Alfaguara, 2020/2021, et *Los nombres de Feliza*, Madrid, Alfaguara, 2025.

LES FEMMES OUBLIÉES DE L'HISTOIRE : ENJEUX DE LEUR VISIBILISATION EN COURS D'ESPAGNOL

LAURA NAVARRO

Académie de Versailles / Université d'Angers – 3LAM (EA 4335)

Longtemps absentes des manuels scolaires¹, des programmes et des musées, les femmes apparaissent davantage dans des rôles secondaires. Ces rôles reproduisent inconsciemment une vision androcentrée du monde. Dès lors, redonner toute leur place aux femmes dans le récit historique, artistique ou encore culturel, ce n'est pas « ajouter » des héroïnes à un panthéon masculin, mais c'est « lutter contre le grand silence nocturne qui toujours menace de les engloutir »².

Dans le contexte scolaire de l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, visibiliser les figures féminines représente un levier pour déconstruire les stéréotypes et développer une conscience citoyenne, car visibiliser les figures féminines et procéder à un rééquilibrage implique d'interroger les conditions de production des savoirs, les façons de raconter l'histoire, de questionner les récits qui nous sont transmis mais aussi les silences qui les traversent. Cette démarche conduit également à questionner ce que Françoise Héritier appelle la « valence différentielle des sexes »³, c'est-à-dire la valorisation symbolique du masculin par rapport au féminin.

¹ Selon l'étude de la chercheuse Ana López Navajas menée en 2014, il n'y a que 7,6 % de femmes dans les manuels espagnols de 1^o à 4^o de ESO, source Ana LÓPEZ-NAVAJAS A. y María QUEROL BATALLER, « Las escritoras ausentes en los manuales: propuestas para su inclusión », *Didáctica. Lengua y Literatura*, 26, p. 217-240. Dans les manuels français, ce pourcentage est beaucoup plus faible d'après une étude menée par le Centre Hubertine Auclert : 3,2% des biographies présentes dans les manuels d'histoire de Seconde sont consacrées à des femmes. Seulement 5% des auteurs des textes littéraires et théoriques proposés à l'étude des élèves dans les manuels de français de Seconde sont des autrices, source Centre Hubertine Auclert (Centre francilien pour l'égalité femmes-hommes), *Faire des manuels scolaires des outils entre les femmes et les hommes*, Centre Hubertine Auclert / Région Île-de-France, Paris, 2014, p.11.

² Michelle PERROT, *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998, p. 14.

³ Françoise HÉRITIER, *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1996, p. 15-29.

Après une brève présentation de deux séquences *Mujeres valientes y aventureras*⁴ (quatrième, niveau A2) et *¿Dónde están las mujeres artistas?*⁵ (Terminale, niveau B1) qui nous permettront d'illustrer nos propos, nous analyserons trois enjeux fondamentaux. D'abord, nous aborderons la nécessité de diversifier les supports afin de raconter l'Histoire comme un récit polyphonique ; nous évoquerons ensuite l'importance d'interroger la construction de la « réalité » historique à travers la fiction et la lecture critique des processus de légitimation artistique ; enfin, nous montrerons la nécessité de faire participer activement les élèves à la reconfiguration de notre patrimoine commun.

Présentation de deux séquences : l'histoire et le monde au féminin

Mujeres valientes y aventureras, des pionnières du monde hispanique

Cette séquence, prend appui sur la problématique : « *¿Por qué se aventuraron y cómo consiguieron vivir esta odisea ?* ». Ce questionnement permet de combiner la dimension narrative et l'historique tout en mettant en valeur la capacité d'action des femmes.

Nous étudierons quatre portraits qui appartiennent à des contextes distincts, différentes époques allant de l'Antiquité à l'époque actuelle, mais réunies par un même esprit de dépassement, de persévérance et d'autonomie, loin des stéréotypes de fragilité ou de passivité.

- Egeria, première pèlerine du monde hispanique (IV^e siècle), qui entreprend seule un voyage en Terre sainte, à une époque où la mobilité des femmes était exceptionnelle ;
- Inés de Suárez, conquistadora du Chili (XVI^e siècle), aventurière aux côtés des premiers colons, symbole de courage ;
- Ynés Mexía, botaniste mexicano-américaine du XX^e siècle, qui consacre sa vie à la recherche scientifique et montre que la science a aussi des pionnières qui ont longtemps été invisibilisées ;
- Cristina Spínola, cycliste et vidéaste contemporaine, première femme espagnole à avoir fait le tour du monde à vélo pour promouvoir l'autonomie des femmes.

⁴ Voir [<https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1710>], élaboré par Laura Navarro et Serena Sgroi (Académie de Versailles) que nous remercions.

⁵ Voir [<https://espagnol.ac-versailles.fr/spip.php?article1754>], élaboré par Laura Navarro et Lise Peyre-Garcia (Académie de Versailles) que nous remercions.

Ces portraits forment une galerie d'héroïnes plurielles : religieuse, conquérante, scientifique, sportive et mettent en évidence une progression symbolique de l'autonomie, allant du pèlerinage à l'affirmation personnelle et professionnelle. Les élèves prennent ainsi conscience du fait que les femmes ont toujours été présentes et ceci dans différentes sphères, même si l'histoire a parfois oublié leurs noms.

¿Dónde están las mujeres artistas ? : de la muse à la créatrice

Cette séquence, conçue pour des élèves de lycée, invite à réfléchir à la représentation des femmes dans l'histoire de l'art et dans les institutions culturelles.

L'entrée par la question « Où sont les femmes artistes ? » met les élèves face à un constat d'invisibilisation : dans les musées, les femmes sont largement représentées comme modèles mais rarement comme peintresse. Ce paradoxe, popularisé par les Guerrilla Girls⁶ avec la formule « *Do women have to be naked to get into the Met. Museum ?* »⁷ qui renvoie à leur célèbre affiche des Guerrilla Girls critiquant la sous-représentation des femmes artistes au Metropolitan Museum of Art, devient, dans la moitié des années 80, le point de départ d'un travail d'analyse critique non achevé depuis.

La séquence s'organise en quatre temps qui vont du constat à la réhabilitation des créatrices par une invitation à l'action.

- Prise de conscience : à travers le graphique et la compréhension écrite de l'article « Al rescate de la creatividad femenina » (RTVE, 2020), qui met en évidence la sous-représentation féminine au Musée du Prado ainsi que dans les institutions artistiques espagnoles.
- Réappropriation symbolique : grâce à l'étude du poème *No soy la musa sino la artista* de Julia Viciano, où la poétesse refuse le rôle passif de muse pour affirmer son statut d'artiste à part entière.
- Réhabilitation historique : via la découverte de Gerda Taro, photoreporteur de la guerre d'Espagne, longtemps éclipsée par la figure de son mari Robert Capa. L'article « ¿Y si Robert Capa fuese una mujer ? » (*The Art Market*, 2020) sert de base à une réflexion sur la mémoire et l'injustice symbolique.

⁶ Les Guerrilla Girls est un collectif d'artistes féministes fondé à New York en 1985 connu pour créer et diffuser des affiches afin de combattre le sexisme et le racisme dans les arts.

⁷ « Les femmes doivent-elles être nues pour entrer au musée Met ? ». Notre traduction.

- Réflexion critique : par le biais du visionnage de vidéos autour de l'exposition *Invitadas* du Musée du Prado (2020), présentée comme « féministe » mais jugée ambiguë par la presse.

Sur le plan culturel, les élèves découvrent l'Espagne des artistes oubliées ainsi que des collectifs contemporains comme la Roldana qui revendique l'inclusion et la visibilité des femmes artistes dans les programmes officiels notamment dans ceux du *Bachillerato*. Ainsi la culture devient un espace à la fois politique et symbolique qui permet la reconnaissance des femmes.

Ces deux séquences ont pour points communs de développer l'esprit critique et de faire de la langue un outil d'émancipation comme nous le verrons par la suite. Ces séquences montrent également qu'enseigner l'histoire des femmes en cours d'espagnol, revient à apprendre à lire le monde autrement, à interroger les récits dominants et à donner voix à celles qui ont été réduites au silence.

Diversifier les supports afin de faire de l'histoire un récit polyphonique

Apprendre une langue ne consiste pas uniquement à acquérir des compétences linguistiques, c'est aussi et surtout découvrir d'autres cultures, d'autres mémoires et d'autres manières de percevoir le monde et l'activité humaine. Enseigner l'histoire en cours de langue permet d'aborder le passé comme un dialogue entre de multiples voix, un dialogue à travers lequel les élèves découvrent que le récit historique est toujours médiatisé par des formes discursives et artistiques qui participent à la construction de la mémoire collective et en outre que le récit n'est jamais neutre ni définitif : il se construit, se discute et peut être remis en question selon les regards portés sur lui. Cette approche s'inscrit dans le prolongement de ce que l'on pourrait appeler la « nouvelle Histoire » qui invite à considérer la pluralité des acteurs et des actrices inscrits dans des contextes culturels spécifiques, mais aussi la pluralité des expériences et des points de vue dans la compréhension du passé.

Le cours d'espagnol devient alors un lieu d'écoute de la polyphonie du monde ainsi qu' un espace de réécriture symbolique où s'élabore une mémoire attentive à la diversité des trajectoires humaines. Dans cette perspective, une approche féministe ne consiste pas uniquement à rendre visibles certaines figures oubliées ; elle vise également à déconstruire les représentations stéréotypées qui structurent encore les imaginaires collectifs. Les supports culturels et médiatiques véhiculent souvent des rôles figés attribués aux femmes, réduites à des

fonctions passives ou secondaires. Le travail mené en classe invite au contraire les élèves à interroger ces représentations et à développer une lecture critique des écrits ou des images, de sorte à analyser à quel point les représentations artistiques continuent à façonner la mémoire collective. Le poème *No soy la musa sino la artista* agit de cette manière comme un manifeste : la femme ne veut plus seulement être regardée, elle revendique le droit de créer.

Cette réflexion conduit notamment à questionner les mécanismes du regard et les rapports de pouvoir qu'ils impliquent. Cette inversion du regard illustre ce que Laura Mulvey⁸ a théorisé sous le nom de *male gaze* vs *female gaze*⁹, les représentations culturelles sont souvent construites à partir d'un point de vue masculin dominant. Analyser ces mécanismes en classe permet aux élèves de s'interroger sur les conditions de production des images et des textes : Qui écrit ? Qui filme ? Qui regarde ? Qui est représenté ? Selon quelles normes ? Selon quels rapports et selon quels pouvoirs symboliques ?

Au collège, la séquence sur les femmes aventurières permet de mener avec les élèves une réflexion similaire. Seul un photogramme de la mini-série *Inès del Alma mía* est montré pour ne pas sombrer dans le *male gaze* avec plusieurs scènes mettant l'accent sur son corps, sa beauté ou sa désirabilité. Néanmoins, au lycée, dans le cadre de l'axe Fictions et réalités, il serait intéressant de comparer l'écart entre le texte littéraire et son adaptation audiovisuelle. Tout au long des épisodes, la caméra s'attarde parfois davantage sur son apparence que sur ses compétences politiques ou militaires. Lorsqu'Inès agit de manière autonome, ses succès sont fréquemment validés par des personnages masculins. Son rôle historique apparaît parfois comme complémentaire plutôt que pleinement indépendant. Cette logique correspond à un schéma classique du *male gaze* : la femme est exceptionnelle, mais sa valeur est reconnue par le regard masculin et ici objectifiée.

Pour la reprise, nous avons fait le choix du tableau de José Mercedes Ortega, de 1856, qui met davantage l'accent sur l'héroïsme de cette femme que sur son corps. La diversité des supports constitue donc un levier essentiel pour rendre accessibles les trajectoires humaines de femmes issues de différentes périodes de l'histoire. À travers des articles, extraits de romans,

⁸ Réalisatrice et critique de cinéma autrice de l'ouvrage *Au-delà du plaisir visuel : féminisme, énigmes, cinéphilie*, Teresa Castro (éd.), traduit de l'anglais par Florent Lahache et Marlène Monteiro, Milan / Paris, Éditions Mimésis, coll. « Formes filmiques », n° 1, 2017.

⁹ Le regard masculin et le regard féminin. Le *female gaze* se réfère à la perspective apportée au film par une cinéaste, scénariste, réalisatrice ou productrice, qui aura, à différents niveaux (plan filmés, mise en avant des émotions et de l'expérience humaine...) un point de vue distinct d'une vision masculine sur le même sujet.

chansons, reportages, ou encore documents iconographiques, les élèves découvrent que le courage ou la conquête ne sont pas l'apanage des hommes.

C'est ainsi que l'histoire d'Egeria ou celle d'Inès de Suarez permettent de reformuler la notion d'héroïsme en la dissociant de la domination et la reliant davantage à la persévérance, à la curiosité ou encore à la quête de sens.

Comme le souligne Louise Lafortune, un des axes fondamentaux de la pédagogie de l'égalité est l'utilisation de « documents variés afin que toutes et tous se sentent concerné·es »¹⁰. Dans cette séquence, la pluralité des supports permet d'inscrire les apprentissages dans une approche à la fois narrative et culturelle de l'histoire tout en abordant l'histoire comme une matière vivante, interprétable et discutable. La diversité des supports vise à éclairer les zones d'ombre de l'histoire, les silences pour mieux nous aider à percevoir la richesse, ainsi que la complexité des discours qui façonnent notre compréhension du passé.

Interroger la construction de la « vérité » historique

Au-delà de la diversité des supports, l'enseignement de l'histoire dans le cours de langue implique également de questionner la construction même de la vérité historique. En effet, l'histoire ne correspond pas à un simple enregistrement neutre des faits passés : elle est le résultat d'une sélection, d'une interprétation et d'une mise en récit, produites par des acteurs et des actrices situés dans un contexte et une époque donnée. Cette dimension interprétative est particulièrement perceptible lorsque l'on étudie des documents culturels ou artistiques, qui traduisent toujours un regard spécifique sur la réalité. Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol, cette réflexion peut être menée à partir de documents qui mettent en évidence les mécanismes de visibilisation et d'invisibilisation dans la construction du récit historique. Les séquences pédagogiques présentées offrent ainsi l'occasion d'amener les élèves à comprendre que certains personnages ou certains événements peuvent être oubliés, marginalisés ou au contraire valorisés selon les choix opérés par les institutions culturelles, les historiens ou les médias.

¹⁰ Louise LAFORTUNE, « D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité », in C. Solar (dir.), *Pédagogie et équité*, Montréal, Éditions Logiques, 1998, p. 150.

L'importance des récits littéraires dans la compréhension du temps historique

L'enseignement de l'histoire et de la civilisation permet également d'introduire la notion de complexité développée par Edgar Morin : de ce qui est « tissé ensemble », et du « retour de la boucle sur elle-même »¹¹. En effet, les phénomènes humains sont multiples, contradictoires et non linéaires. Les élèves ont découvert que les héroïnes n'étaient ni des saintes, ni des victimes mais des individus complexes confrontés à leurs dilemmes. Inès de Suarez, par exemple, incarne à la fois le courage et la violence coloniale. Cette nuance contribue à une éducation critique de l'histoire : on n'idéalise pas, on contextualise. Les récits littéraires donnent voix à des expériences souvent absentes des discours officiels et ouvrent un espace d'interprétation du passé. Si on travaille à partir de l'extrait d'*Inés del alma mía*, d'Isabel Allende, cette démarche se traduit d'une part, par un travail sur les formes narratives : le texte est raconté à la première personne « *me despedí* », « *vigilé* » ce qui contribue à créer un récit autobiographique fictif. Les élèves peuvent par ailleurs s'identifier à ce parcours humain et mieux comprendre une partie de l'histoire à travers des expériences qui sont racontées plutôt qu'à travers une succession abstraite de dates et d'événements. Dans ce fragment, on y trouve des passages descriptifs : « *las claras aguas del Guadalquivir* », « *lenta y pesada, pero segura* » et un dialogue direct qui rend la scène vivante et révèle les émotions et les enjeux du voyage.

D'autre part, il est intéressant de s'attarder sur :

- L'analyse des points de vue : le point de vue interne, le lecteur/trice voit les événements à travers le regard de la narratrice : « *ya no volvería a ver* » qui exprime la tragédie, « *Lo buscaré hasta encontrarlo* » qui met en exergue la détermination personnelle. Le texte transmet donc les pensées et sentiments d'Inès.
- Des modalisateurs « *puede ser que ya no se encuentre allí* », « *No os será fácil hallar a vuestro marido* » qui marquent le doute, l'incertitude et la difficulté et donc montrent la peur, l'inconnu et les dangers du Nouveau Monde.
- Des expressions et des champs lexicaux : de la séparation et de la perte (« *me despedí de mi familia* », « *ya no volvería a ver* »), du courage et de la persévérance (« *Tenéis mucho valor* »). Le voyage apparaît aussi comme une aventure dangereuse.
- De la comparaison entre la fiction et la source historique. Le texte s'appuie sur des éléments historiques réalistes : la référence aux Indes et à la conquête ; les ports

¹¹ Edgar MORIN, « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », *Revue internationale de systémique*, vol. 9, n° 2, 1995.

espagnols : Séville, Cadix ; le transport d'animaux et de marchandises ; la mention de la Nouvelle-Grenade et du Venezuela. Ces détails donnent une impression d'authenticité et de véracité.

Les élèves comprennent ainsi que la réalité historique ne se limite pas à une version unique des faits, mais qu'elle se construit à travers différents modes de narration. Comme l'indique Paul Ricœur :

Il n'y a pas d'expérience humaine, qui ne soit déjà médiatisée par des systèmes symboliques et, parmi eux, par des récits [...]. En effet, un même événement peut être raconté différemment, les récits peuvent être complémentaires ou contradictoires et la vérité historique est le résultat d'une confrontation de multiples points de vue et de perspectives. Nous n'avons pas d'accès aux drames temporels de l'existence en dehors des histoires racontées à leur sujet par d'autres ou par nous-mêmes¹².

Autrement dit, le temps humain devient compréhensible grâce au récit, parce qu'un récit organise les événements, crée des liens entre passé, présent et futur et donne du sens à ce qui arrive. Dans ce cadre, la fiction joue un rôle essentiel et peut être utilisée en cours pour proposer une compréhension plus incarnée de la réalité historique qui pour autant ne saurait être purement relative puisque les historiens et historiennes utilisent des méthodes scientifiques fondée sur la critique des sources, la confrontation des témoignages et la vérification des preuves. La pluralité des récits ne supprime donc pas la recherche de la vérité ; elle l'enrichit.

L'importance d'une lecture critique des processus de légitimation artistique

La séquence « ¿Dónde están las mujeres artistas? » permet d'aborder explicitement la question de la construction de la vérité historique. L'étude de l'article de presse consacré à la place des femmes dans les collections du Musée du Prado révèle un écart significatif entre la présence des femmes comme sujets représentés dans les œuvres et leur reconnaissance en tant qu'artistes. Les élèves découvrent que, malgré les milliers d'œuvres conservées dans ce musée, seules quelques centaines sont attribuées à des femmes artistes. Ce constat conduit à interroger la manière dont l'histoire de l'art s'est construite et les critères qui ont présidé à la sélection des œuvres jugées dignes d'entrer dans les collections nationales et donc dans le patrimoine.

L'analyse de ce document journalistique permet également d'introduire la notion de

¹² Paul RICŒUR, *Temps et récit I*, Paris, Seuil, 1983, p. 113.

« plafond de verre » dans le monde artistique, évoquée par plusieurs spécialistes du secteur artistique et culturel. Les élèves prennent conscience que les mécanismes d'exclusion ne font pas seulement partie d'un passé lointain et révolu, mais bien qu'ils peuvent se prolonger dans les institutions contemporaines, notamment à travers l'accès limité des femmes à certains postes ou grandes expositions individuelles, comme c'est le cas ici.

L'étude du cas de Gerda Taro, photographe engagée dans la guerre civile espagnole, permet d'aborder la construction du récit historique. Longtemps présentée comme étant la compagne de Robert Capa, une partie de son travail a été attribuée à ce dernier, en raison du pseudonyme commun qu'ils ont utilisé au début de leur carrière de photographe. L'étude de ce document permet aux élèves de comprendre que la reconnaissance artistique peut-être influencée par divers facteurs comme, par exemple, des facteurs sociaux-culturels ou encore médiatiques. Ce cas est un exemple éclairant de la manière dont certaines figures peuvent être marginalisées ou effacées de la mémoire collective et ce malgré leur contribution réelle.

La découverte tardive de nombreuses photographies attribuées à Gerda Taro, notamment grâce à la célèbre « maleta mexicana »¹³, témoigne du rôle des recherches historiques dans la réévaluation du passé. Les élèves découvrent ainsi que l'histoire n'est pas un récit figé et qu'elle peut être réinterprétée à la lumière de nouvelles sources.

Cette réflexion se prolonge à travers la découverte du site de l'association La Roldana¹⁴, un collectif d'historiennes de l'art, d'artistes et d'enseignantes qui milite pour la visibilisation et la valorisation des femmes artistes, notamment dans les programmes scolaires espagnols. L'analyse de ce projet citoyen et collectif permet, d'une part, d'aborder avec les élèves la question de la réécriture de l'histoire et du rôle des actrices et acteurs sociaux dans la transformation des récits dominants et, d'autre part, d'introduire la dimension politique et sociale de l'écriture de l'histoire dans la mesure où les revendications portées par ce collectif reposent sur le fait que l'absence des femmes dans les programmes d'histoire de l'art ne résulte pas d'un manque de production artistique, mais d'un processus de sélection qui a longtemps privilégié les figures masculines.

Enfin, la séquence propose une analyse critique de l'exposition *Invitadas* organisée par le Musée du Prado. Les différents reportages étudiés présentent des interprétations contrastées de

¹³ La mallette mexicaine désigne les trois boîtes en carton où se trouvaient les négatifs de 3000/4000 photographies prises par Robert Capa et Gerda Taro.

¹⁴ Dans [<https://asociacionlaroldana.com>].

cette exposition : certaines personnes soulignent la volonté institutionnelle de mettre en lumière la place des femmes dans l'art, tandis que d'autres dénoncent les limites de cette démarche, estimant qu'elle reproduit en partie les représentations traditionnelles de la femme comme objet artistique. En confrontant ces points de vue divergents, les élèves sont amenés à comprendre que les présentations faites dans les musées constituent elles-mêmes une mise en récit de l'histoire. Le choix des œuvres exposées, l'organisation du parcours ou encore les explications proposées aux visiteurs et visiteuses participent à orienter la perception du public. L'exposition devient ainsi un espace où se négocient différentes interprétations du passé. De facto, enseigner l'histoire en cours d'espagnol permet de développer l'esprit critique des élèves face au discours historique. De ce fait, les élèves apprennent à bien distinguer ce qui relève du factuel de ce qui relève de l'interprétation et ce qui relève de la transmission et de la diffusion. En identifiant les intentions des auteurs et des autrices, ils apprennent à prendre de la distance pour comprendre que l'histoire se construit à partir d'une mise en tension constante entre les sources, les interprétations, les analyses, les choix opérés et la mise en débat que nous pouvons faire collectivement. En invitant les élèves à analyser la façon dont les récits historiques sont produits et transmis, à travers des séquences pédagogiques, nous contribuons à former des citoyens et des citoyennes capables de questionner les représentations du passé et de reconnaître la diversité des voix et des supports qui participent à l'écriture et à la diffusion de l'histoire.

Faire participer activement les élèves à la reconfiguration de notre patrimoine commun

Comme l'écrit Hannah Arendt, éduquer, c'est « préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun »¹⁵. L'enseignement des langues vivantes participe pleinement à cette mission en ouvrant un espace de compréhension mutuelle, d'échange et d'écoute de l'autre.

Faire entendre les voix marginalisées, des groupes minorisés, des anonymes, des femmes, des héroïnes du quotidiens n'implique pas de les opposer au récit dominant, mais de les intégrer à une mémoire commune et partagée pour que notre patrimoine ne soit pas qu'une collection d'objets, de figures illustres ou de modèles inatteignables.

Les deux séquences présentées conduisent les élèves à participer activement à cette reconfiguration du patrimoine à travers le projet de fin de séquence : produire ensemble pour comprendre.

¹⁵ Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972, p. 251-252.

En rédigeant un journal de bord avec des récits de voyages ou encore un musée virtuel consacré aux femmes artistes, les élèves deviennent acteurs et actrices de la transmission, ils expérimentent la fonction sociale du récit : raconter pour permettre aux autres de se souvenir et raconter pour apprendre à habiter le monde ensemble. Un journal de bord permet une projection personnelle et nécessite de s'appropriier les codes narratifs pour raconter une expérience inspirée des figures étudiées dans la séquence. Cette activité favorise l'expression de ses ressentis et une mise en perspective du lien subjectif que nous pouvons avoir avec l'histoire en fonction de nos sensibilités et de nos aspirations. Par ailleurs, les figures étudiées peuvent devenir source d'inspiration et peut-être permettre aux élèves de se penser comme acteurs et actrices de leur propre parcours et destiné. Quant à la création d'un musée virtuel, il engage une démarche de recherche, de sélection et de valorisation. En opérant eux-mêmes et elles-mêmes, des choix, les élèves développent une conscience plus accrue des enjeux d'égalité, étant donné qu'en visibilisant, ils et elles peuvent prendre la mesure des mécanismes et processus d'invisibilisation et de leurs conséquences.

À travers la langue espagnole, ils font résonner les voix du passé, un passé qui peut être réinterprété à la lumière des voix oubliées, et participer ainsi à leur diffusion. Ils découvrent alors que le savoir n'est pas figé, mais qu'il peut être réinterprété à la lumière des voix oubliées. De fait, la langue devient un véritable outil de mémoire et la classe un espace de citoyenneté où la découverte du monde hispanique se conjugue à une réflexion sur les valeurs de justice, d'égalité et de reconnaissance. Comme le souligne Paul Ricoeur, « se souvenir, c'est pour une grande part ne pas oublier »¹⁶.

Les séquences proposées invitent précisément les élèves à participer à cette réparation symbolique ainsi qu'à une réappropriation symbolique de l'histoire et des arts. Être citoyen, citoyenne, c'est savoir d'où l'on vient, mais aussi reconnaître celles et ceux qui ont longtemps été laissés-es à la marge du récit historique.

En guise de conclusion, il convient de souligner qu'aborder l'histoire à travers des figures de femmes du monde hispanique permet de « dessiner un nouvel horizon pour les générations futures »¹⁷, de combiner une réflexion qui porte à la fois sur la complexité du passé, les défis

¹⁶ P. RICŒUR, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000, p. 575.

¹⁷ Michelle PERROT, *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998, p. 16.

du présent, de l'avenir mais aussi de la mémoire. Le cours d'espagnol devient un espace privilégié et d'engagement où les élèves apprennent à nommer, raconter, faire des liens, questionner le monde qui nous entoure et à lire ou encore à relire l'histoire, tel un texte pluriel dans lequel s'entrecroisent luttes, mémoires et aspirations humaines. En effet, à travers des récits de femmes du monde hispanique, les élèves découvrent que le passé n'est pas figé et toujours tel qu'on nous l'a raconté, mais qu'il se construit comme une matière vivante composée de multiples voix et d'interprétations. Aussi, travailler autour de l'histoire, et plus précisément de l'histoire des femmes, permet de rendre à la langue sa vocation première, celle de dire, de comprendre et de transformer le monde et d'en faire un véritable outil d'émancipation.

ENSEIGNER L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE EN CLASSE DE D. N. L. L'APPROCHE ACTIONNELLE : ENJEUX ET DÉMARCHES DIDACTIQUES

AMÉLIE HÉBERT

Enseignante d'Histoire-Géographie – D. N. L. / Académie de Versailles

Pour le professeur d'histoire géographie l'enseignement dans les dispositifs D. N. L relève d'un véritable défi car il faut conjuguer notre formation et notre identité d'historien géographe avec les compétences linguistiques inhérentes à cette section. Ce dispositif regroupe les sections européenne, binationale et internationale mises en place successivement dans les années 1990 et 2000 dans les collèges puis les lycées.

Mon propos vise à répondre à ce défi, ce point de tension entre les deux enseignements et s'articulera en 3 points :

- Un exemple concret de travail avec tous les enjeux de réflexion didactique et pédagogique.
- L'intérêt de l'approche actionnelle comme biais pour répondre à cette tension.
- Les enjeux didactiques préalables qui constituent les points de réflexion du professeur avant la création de sa séance.

Réflexion didactique et transposition pédagogique inspirée de l'approche actionnelle

La séance proposée comme point de départ de la réflexion s'inscrit dans l'approche actionnelle. Elle vise à créer un récit d'invention à partir d'un tableau, et mêle compétences historiques, linguistiques et d'histoire des arts.

Elle s'intègre au programme de seconde et a lieu lors du dernier chapitre de l'année qui a pour objet d'étude l'occupation de l'Espagne par Napoléon. Cette tâche finale bénéficie des notions et concepts étudiés lors des chapitres sur les lumières et la révolution française. L'activité est intégrative à plus d'un titre puisqu'elle s'inscrit dans une démarche transdisciplinaire et d'histoire connectée.

Document 1



Francisco de Goya, *El dos de mayo*, 1814. Museo Nacional del Prado, 1814

Document 2 (Contexte historique)

De aliados a ocupantes: los franceses y el levantamiento de los madrileños

En 1814, es decir, casi dos años después de que el territorio español fuera liberado de la presencia francesa, el antiguo pintor del rey, Francisco Goya, manifestó al joven monarca Fernando VII su voluntad de conmemorar en pintura los orígenes de esta guerra de independencia que finalmente le había permitido acceder al trono. Una petición que Goya vio satisfecha y remunerada, aunque las circunstancias de este regreso al poder ponen de manifiesto el juego ambiguo del joven soberano y, más aún, su ausencia en aquella época.

En 1796, en efecto, el reino de España concluyó con Francia una alianza militar contra su rival tradicional en la ruta hacia América: Inglaterra. Sometida al bloqueo continental impuesto por Napoleón I, esta última podía, sin embargo, contar con Portugal, que le abría sus puertos para aliviar la presión. En represalia, las tropas napoleónicas entraron en Portugal en el otoño de 1807. España las había autorizado previamente a atravesar su territorio, y su ejército se unió a la invasión con la esperanza, algo ilusoria, de reunificar la península ibérica bajo su autoridad.

Pero los franceses no se limitaron a pasar: en la primavera de 1808, el ejército de refuerzo comandado por Joachim Murat ocupó de hecho varias plazas españolas. Entonces estalló un conflicto entre el infante Fernando, que se proclamó rey de España con el nombre de Fernando VII, y su padre, Carlos IV. Deseando aprovechar estas divisiones, Napoleón colocó a su hermano José en el trono de España y retuvo a los dos soberanos enfrentados en Bayona para persuadirlos de abdicar.

Una situación que los madrileños interpretaron inmediatamente como una injerencia, haciendo que los franceses pasaran de aliados a ocupantes, contra los

*cuales se sublevaron el 2 de mayo de 1808. Significativamente, el levantamiento comenzó en los alrededores del Palacio Real, al oeste de Madrid, donde los insurgentes fueron rechazados por la infantería francesa, pronto reforzada por elementos de caballería enviados desde el este de la capital*⁷⁰.

Document 3 (Analyse des images et interprétation)

La emblemática plaza de la Puerta del Sol fue uno de los lugares donde se produjeron los enfrentamientos más violentos entre las fuerzas presentes. Los pocos elementos arquitectónicos representados en el lienzo de Francisco de Goya permiten pensar que es precisamente este episodio el que el pintor representa, con toda su crudeza y con la voluntad de pintar detalladamente la realidad histórica.

A pesar del tumulto y la confusión a los que el pintor da claramente prioridad, son las vestimentas de los distintos protagonistas las que permiten distinguir a las fuerzas enfrentadas. El uniforme del soldado que yace degollado en el ángulo inferior izquierdo de la composición corresponde al de un fusilero de la infantería de línea francesa de la época (detalle 1). El del jinete que blande su sable en el ángulo superior derecho lo identifica como un dragón de la Guardia Imperial (detalle 2).

A lo largo de la diagonal que une a ambos, Goya representó nada menos que a cinco mamelucos pertenecientes al mismo cuerpo de élite. La voluntad del pintor de destacar la presencia de estos jinetes traídos de Egipto en 1801 corresponde al sentimiento de sus compatriotas, que vivían como una humillación la presencia de soldados musulmanes en su suelo. De hecho, son ellos quienes se convierten en el principal objetivo de los insurgentes. Goya representa a estos últimos como majos, siguiendo la moda popular nacional de la época, que parte de la opinión pública oponía a la moda más elitista y de inspiración francesa.

Interpretación: Conmemorar un levantamiento popular

*Una de las razones de la insistencia del autor de *El dos de mayo de 1808 en Madrid* en esta vestimenta revela quizá su voluntad de mostrar que el levantamiento de los madrileños, así como la Guerra de Independencia que le siguió durante cuatro años, fue una iniciativa popular. Francisco de Goya estaba personalmente cercano a los círculos progresistas españoles, conocidos entonces como afrancesados, y la furia que atribuye a los insurgentes recuerda su denuncia del fanatismo y de las supersticiones presente en su obra grabada anterior, especialmente en *Los Caprichos* de 1799.*

Un detalle refuerza de manera paradójica la sensación de asistir a un combate bestial: el hecho de que solo los caballos miren al espectador, como si quisieran convertirlo en testigo de la inhumanidad del espectáculo que se desarrolla ante sus ojos (detalle 3). Así, una carta del 24 de febrero de 1814 dirigida por Goya a la regencia manifiesta «sus ardientes deseos de perpetuar, por medio del pincel, las acciones o escenas más notables y heroicas de nuestra gloriosa insurrección contra el tirano de Europa»⁷¹.

⁷⁰ Paul BERNARD-NOURAUD, «Le deux mai 1808 à Madrid », L'Histoire par l'image, août 2022, [<https://histoire-image.org/etudes/deux-mai-1808-madrid>]. Nous traduisons.

⁷¹ *Id.*

Consigne : Mission immersive dans l'Espagne napoléonienne

(Les consignes données aux élèves sont en espagnol)

Vous devez entrer dans le tableau, être un personnage, un spectateur du processus créatif ou le peintre. Il s'agit d'imaginer un scénario réaliste pour la scène représentée en faisant référence aux connaissances et aux documents joints. Vous devez intégrer à la scène une biographie de l'auteur en indiquant son courant artistique. Après avoir rédigé le texte, enregistrez-vous.

Ta présentation doit inclure :

- une description du tableau dans lequel tu te présentes.
- une présentation du contexte, du rôle de ton personnage, de ses conditions de vie et de ses sentiments, en essayant d'adopter une approche narrative.
- une présentation de l'artiste en essayant de le replacer dans son contexte et en précisant son histoire et son courant artistique. (2 à 3 minutes).

La séance de préparation dure 2 heures afin de produire le script qui servira pour la prestation orale et fera l'objet de 2 notes (écrit et oral).

Le travail de conceptualisation du professeur

La première étape de la réflexion vise à piloter⁷² la tâche, autrement dit concevoir la séance, ses objectifs, la démarche didactique, la tâche pédagogique, les outils de différenciation pédagogique, l'organisation matérielle et humaine, l'évaluation et la temporalité.

Dans le cadre de mon activité, il s'agit de concevoir un scénario qui puisse stimuler la motivation en enrôlant les élèves dans des tâches par l'approche actionnelle. Cette démarche permet de leur donner le sentiment d'avancer, d'avoir une mission et de les motiver par la création d'un artefact qu'ils peuvent garder. Pour cela, j'ai choisi de leur proposer d'entrer dans le tableau.

La deuxième étape a pour but d'imaginer une activité qui entre dans le socle de compétences historiques mais aussi linguistiques propre à la section binationale dont l'objectif est d'emmener les élèves vers les niveaux B2 voire C1 en terminale. Pour cela, il convient de s'appropriier et de fusionner les outils des professeurs de langue et d'histoire géographie en adoptant une démarche transdisciplinaire.

⁷² Dominique BUCHETON, *Les gestes professionnels dans la classe : éthique et pratiques pour les temps qui viennent*, 2020.

La tâche finale permet de réutiliser de manière efficiente le cours et de contextualiser les connaissances du cours dans le cadre d'une mise en situation inédite. Cette démarche est particulièrement intéressante dans le cadre de la préparation d'une évaluation sommative de fin de chapitre.

Grille des compétences

Prerequis	Compétences travaillées	Outils
- Compréhension et analyse d'une consigne. - Décrire et interpréter une image - Assimilation des connaissances, vocabulaire et enjeux sur la société de la révolution industrielle.	LLCER ESPAGNOLE : langagières/communicationnelles - Linguistiques : liées au lexique. Proposer une expression orale en continu par une argumentation complexe étayées par des références dans une langue intelligible - Sociolinguistiques : soit des expressions liées à un contexte : celui des Espagnols occupés, intégré à un récit fictif - Pragmatiques : structure de phrase qui fait passer un sentiment, une intention.	- Tableau - 2 textes - Consignes - Outil numérique - Boîte à outils (ajout de consignes intermédiaires (états)⁷³.
	HISTOIRE - Se repérer dans les temps, contextualiser. - Identifier une période historique mettant un événement en perspective et en explicitant des grands événements ou des processus (Conquête napoléonienne, précarité, condition de vie, violence de l'occupation). - Assimilation et compréhension du cours d'histoire et de ses enjeux en croisant des connaissances. - Analyser un tableau dans une approche d'histoire de l'art mais aussi purement historique. - Adopter un regard distancié et critique. - Construire une argumentation.	
	Numérique - Utilisation de l'outil numérique pour les recherches, l'enregistrement et les échanges avec le professeur.	

La troisième étape est concomitante au temps d'enseignement. Il s'agit « du tissage et de l'étayage »⁷⁴. Cela consiste à donner du sens à l'activité en l'intégrant dans les attendus

⁷³ *Id.*

⁷⁴ *Id.*

institutionnels mais aussi dans le chapitre et accompagner les élèves tout au long des séances en leur fournissant des états (outils/aides). Le tissage induit une mise en perspective avec les connaissances précédentes ainsi qu'une clarification des attendus. Les élèves doivent comprendre le but de chaque activité, les compétences travaillées et leur inscription dans leur progression de leur apprentissage.

C'est dans cette perspective que la fiche d'activité doit présenter une consigne claire et les attendus de compétences :

- Les objectifs cités ci-dessus dans le tableau, soit le tissage pour que l'élève comprennent le lien entre les tâches et les attendus officiels. L'explicitation de la consigne voire la boîte à outils font intervenir des concepts et notions déjà étudiée.
- Le thème et les consignes qui font davantage référence à l'étayage. Le professeur doit aider sans faire à la place de l'élève pour cela il met en place des biais, des outils.

Le déroulement des séances avec l'organigramme de R. Goigoux⁷⁵

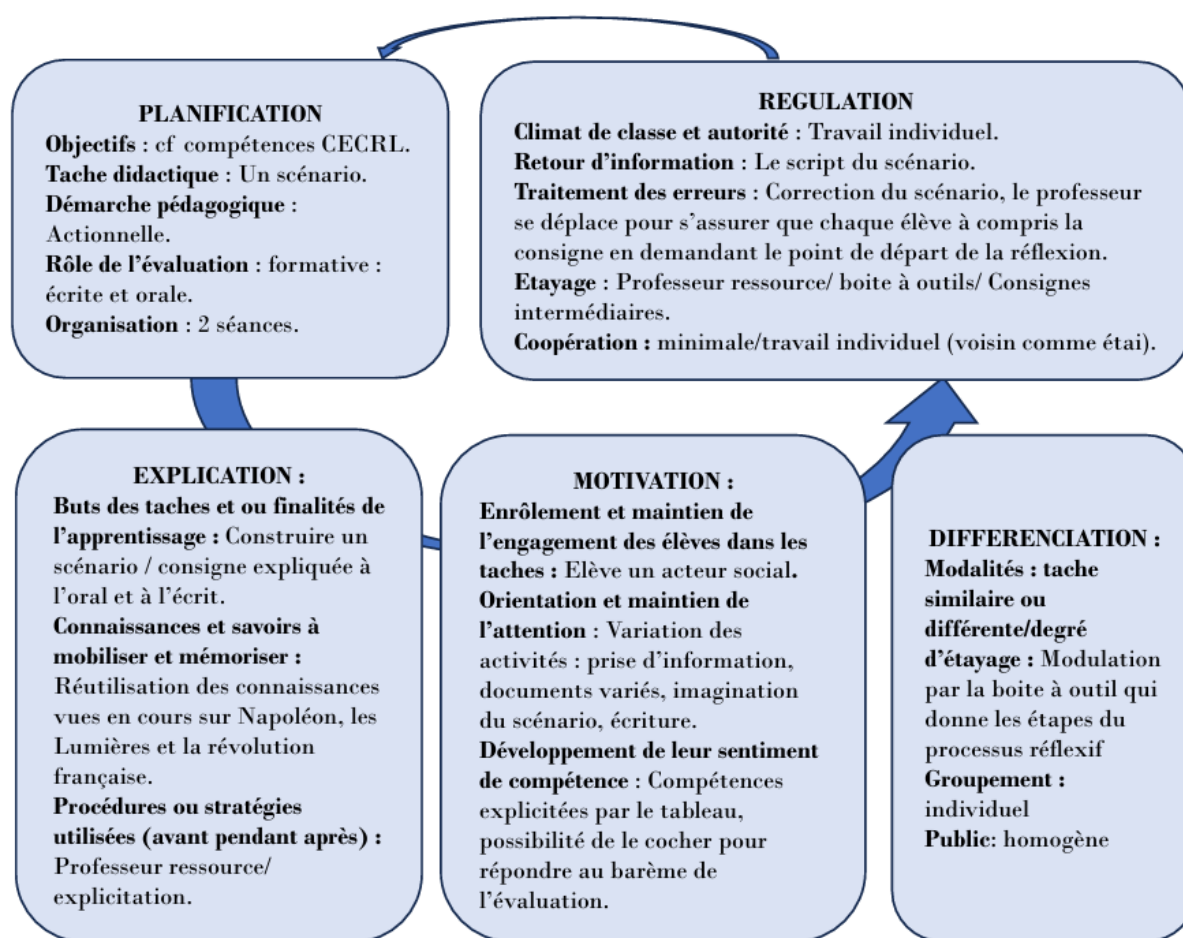
Première séance

- Un rappel de la leçon précédente sur Napoléon et une explication de la consigne et du déroulement de la tâche (5 minutes).
- Prise d'information sur le peintre et le courant artistique via les documents distribués (20 minutes).
- Contextualiser le tableau en le mettant dans le cadre du programme et en complétant un document : Quels thèmes du programme s'y raccrochent, quel est le contexte de production, quels concepts doivent être mobiliser (30 minutes).

Deuxième séance

- Choisir un personnage et imaginer une situation (15 minutes).
- À la suite de cette recherche, écrire le script de votre oral (3 minutes) recto verso pas plus de 1 à 2 pages (40 minutes).

⁷⁵ Roland GOIGOUX, *Les 5 focales : Un outil pour analyser l'activité d'enseignement*, Institut national du professorat et de l'éducation, Clermont Auvergne, [<https://inspe.uca.fr/formation/cinq-focales-un-mini-mooc>].

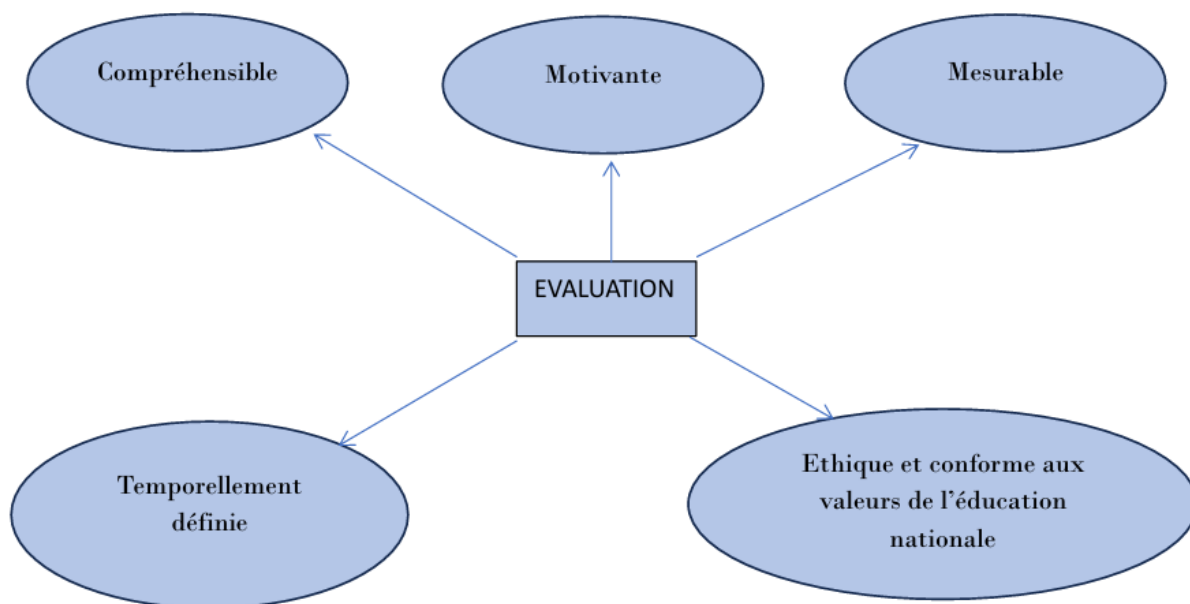


Étayage : Aides / La boîte à outils pour amorcer la réflexion

- Après avoir trouvé le personnage, imaginer votre présentation (métier, âge, genre, pourquoi vous êtes sur le tableau ou spectateur de la scène).
- Imaginez une situation propice à la description du tableau. Il faut insérer chaque idée dans un contexte historique.
- Quels sentiments ? (Peur, joie, ennui, tristesse, dégoût, inquiétude, surprise, admiration, fierté, confiance...).
- Imaginez votre rencontre avec le peintre : Contexte ? Où ? Pourquoi ? Comment ? Grâce à qui ?
- Mise à disposition de cette boîte à outils, ordinateurs, dictionnaires.
- Possibilité de s'appuyer sur le voisin de table.
- Le professeur est une personne ressource pour expliquer, aider dans le processus de recherche, faire émerger des idées.

Évaluation

Enfin la dernière étape vise à choisir une évaluation appropriée autrement dit :



Il s'agit également de s'approprier les outils des professeurs de langue (CECRL) et en les adaptant aux attendus d'histoire.

Grille d'évaluation du CECRL adaptée à la D. N. L.

	Très insuffisant	Moyen	Satisfaisant	Excellent
Qualité orale de l'épreuve	- Difficilement audible sur l'ensemble de la prestation. - Le candidat ne parvient pas à capter l'attention.	- La voix devient plus audible et intelligible au fil de l'épreuve mais demeure monocorde. - Vocabulaire limité ou approximatif.	- Quelques variations dans l'utilisation de la voix ; prise de parole affirmée. Il utilise un lexique adapté. - Le candidat parvient à susciter l'intérêt.	- La voix soutient efficacement le discours. - Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.). - Le candidat est pleinement engagé dans sa parole. Il utilise un vocabulaire riche et précis.
Qualité de la prise de parole en continu	- Énoncés courts, ponctués de pauses et de faux démarrages ou	- Discours assez clair mais vocabulaire limité	- Discours articulé et pertinent, énoncés bien construits.	- Discours fluide, efficace, tirant pleinement

	énoncés longs à la syntaxe mal maîtrisée.	et énoncés schématiques.		profit du temps et développant ses propositions.
Qualité des connaissances	- Connaissances imprécises, incapacité à répondre aux questions, même avec une aide et des relances.	- Connaissances réelles, mais difficulté à les mobiliser en situation à l'occasion des questions du jury.	- Connaissances précises, une capacité à les mobiliser en réponses aux questions du jury avec éventuellement quelques relances	- Connaissances maîtrisées, les réponses aux questions du jury témoignent d'une capacité à mobiliser ces connaissances à bon escient et à les exposer clairement.
Qualité et construction de l'argumentation	- Pas de compréhension du sujet, discours non argumenté et décousu.	- Début de démonstration mais raisonnement lacunaire. - Discours insuffisamment structuré.	- Démonstration construite et appuyée sur des arguments précis et pertinents.	- Maîtrise des enjeux du sujet, capacité à conduire et exprimer une argumentation personnelle, bien construite et raisonnée.
TOTAL				

L'intérêt de l'approche actionnelle dans un enseignement inter-transdisciplinaire

Pour présenter l'approche actionnelle, il convient de se référer au prescrit soit à la recherche et aux documents officiels :

Définition sur le site Eduscol :

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour atteindre un objectif ou réaliser une tâche communicative. La

mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève⁷⁶.

Définition du CECRL : « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »⁷⁷.

Claire Bourguignon⁷⁸ évoque une approche communic-actionnelle. L'apprenant est considéré comme un acteur social, intégrant l'usage de la langue dans des contextes réels. La communication et l'action sont totalement indissociables car la langue sert l'action. L'élève devient acteur social.

Pour Margaret Bento⁷⁹, la démarche actionnelle permet au professeur d'évaluer les élèves en recoupant un plus grand nombre de compétences : coopération/ coaction, métacognition (penser à ses pensées), l'interaction à la lumière de l'intersubjectivité.

L'approche actionnelle s'inscrit dans une dimension interdisciplinaire voire transdisciplinaire en ce qu'elle fait dialoguer les disciplines, leurs méthodes, leurs contenus pour obtenir un artefact. L'enseignement transdisciplinaire est, par essence, créateur de contenu, car il est le résultat d'une rencontre entre plusieurs disciplines. La métaphore de « la symphonie »⁸⁰ traduit parfaitement le fonctionnement. Au même titre que les familles d'instruments, les disciplines participent à l'édification d'un objet d'enseignement. L'approche actionnelle intervient en rendant ce contenu plus lisible par aux apprenants accentue leur motivation et enrôlement dans l'activité.

Les avantages de l'approche actionnelle sont multiples. Cette approche permet de dépasser la simple réutilisation des connaissances car l'élève est acteur du projet. Le professeur est en retrait, en position de guide accompagnateur dans la mesure où il « va vers et avec »⁸¹ l'élève, sans faire à la place. Cette dynamique permet à l'élève d'accomplir la tâche en ayant un

⁷⁶ Site eduscol, langues vivantes, glossaire, [https://pedagogie.ac-orleans-tours.fr/documents/pdf/document_accompagnement_glossaire.pdf].

⁷⁷ CECRL, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001, p. 16.

⁷⁸ Claire BOURGUIGNON, « De l'approche communicative à l' "approche communic-actionnelle" » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergies Europe*, 1, p. 58-73.

⁷⁹ Margaret BENTO, « Évolution des regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation & Didactique*, 17, 2, 2023, p. 23-34.

⁸⁰ Anne-Claire DOBRZYNSKI, « La transdisciplinarité : histoire, logiques et effets » (Chap. 2), dans Albert Ciccone (dir.), *Aux frontières de la psychanalyse. Soins psychiques et transdisciplinarité*, Paris, Dunod, 2018, p. 41-54.

⁸¹ Maéla PAUL, « Autour du mot "accompagnement" », *Recherche et formation*, n° 62, 2009, p. 91-107.

sentiment de faisabilité car c'est lui qui adapte son scénario et de réussite par lui, car le professeur est en retrait.

Par ailleurs, cette approche favorise le travail en groupe et par conséquent la communication et la co-construction. En devenant acteur d'un scénario, l'élève mobilise ses connaissances, communique avec ses camarades et développent des compétences langagières, cognitive et psychosociales.

L'outil d'apprentissage, la pierre angulaire de l'approche actionnelle est l'invention d'un scénario qui intègre le recul critique ainsi que la mise en place de stratégie pour construire la situation. Il permet de mener une réflexion complexe dans le traitement et la transformation d'informations pour créer le fameux scénario. Enfin la création d'un artefact stimule l'engagement de l'élève.

Le scénario qui peut être centré sur l'oral : exposé, compte rendu d'un document, réaliser une interview, une enquête, un discours, présenter une œuvre d'art, raconter un événement ; ou sur l'écrit : biographie, article de presse, compte rendu de lecture. Enfin il peut privilégier la créativité : affiche, logo, illustration, carte mentale.

Les enjeux de l'inter-transdisciplinarité pour le professeur d'Histoire-Géographie en section D. N. L. III.

Dans le cercle des sciences, le psychologue, Jean Piaget avance le postulat d'une circularité entre les sciences, car leur source est dans le sujet et non dans l'objet⁸². Il montre l'intérêt de l'approche interdisciplinaire pour faire émerger les tenants et les aboutissants d'un d'un objet de recherche et l'envisager dans sa globalité.

La recherche transdisciplinaire émerge dans les années 1990 quand « l'homme est replacé au centre des connaissances »⁸³. Elle va plus loin qu'une approche interdisciplinaire qui juxtapose les contenus de plusieurs disciplines puisqu'elle les mêle et hybride la recherche autour d'un objet, les méthodes se nourrissant et s'enrichissant les unes des autres.

L'enseignement en D. N. L., discipline non linguistique, autrement dit une discipline enseignée en langue seconde, s'inscrit dans cette démarche inter voire transdisciplinaire. Cet enseignement fait non seulement de la langue l'outil de communication de la discipline dans laquelle il est conféré mais aussi un enjeu d'enseignement. En effet la maîtrise linguistique

⁸² Jean jacques DUCRET, « Jean Piaget et les sciences cognitives », *Intellectica*, 33, 2001, p. 209-229..

⁸³ A.-C. DOBRZYNSKI, *op. cit.*, p. 43.

conditionne l'enseignement de la discipline. C'est dans ce sens que le professeur de DNL n'est pas simplement expert dans sa discipline mais se doit également de participer à la maîtrise de la langue seconde. Laurent Gajo évoque dans ce sens un enseignement bilingue lié à « une didactique multi-intégrée »⁸⁴. Ainsi, l'enseignement en D.N.L. répond à cinq enjeux interdépendants :

– Un enjeu linguistique car, même si nous ne sommes pas professeur de langue et littérature, notre enseignement participe à l'acquisition d'un vocabulaire, syntaxe, conjugaison, grammaire. J'ajouterais que dans les sections binationales et internationales, l'examen final requiert un excellent niveau d'expression écrite.

– L'enjeu de l'oralité : qui se traduit par la mise sous tension de la véracité historique et l'élève comme acteur de son apprentissage. L'élève n'ayant pas vécu l'action, il doit s'imprégner des personnages tout en ayant conscience de réécrire de l'histoire. Ainsi le professeur d'histoire est sans arrêt tiraillé entre l'enjeu de vérité auquel prétend sa discipline, et qui est nécessaire dans la formation de tout citoyen, et par ailleurs le devoir de travailler l'oralité. Il est nécessaire que l'élève ait conscience de cet écart et il est tout à fait envisageable de préparer une séance sur le travail de l'historien. Ce point de tension requiert une transposition pédagogique adaptée et éthique conforme aux exigences didactiques.

– Un enjeu lié aux examens finaux qui contrairement à l'histoire géographie, comptent en épreuves de bac. Des épreuves très exigeantes puisqu'il s'agit d'une étude de document et d'une dissertation de 2h30 chacune).

– Un enjeu de connaissance du monde hispanique, des moments charnières où l'Espagne a joué un rôle de 1er plan dans l'histoire mondiale ou est un exemple représentatif des évolutions du monde occidental. Cependant il faut faire coïncider ces thématiques avec le renouvellement de la recherche : Histoire connectée : circulation des idées, des hommes, marchandises ; Histoire des vaincus et des intermédiaire initiées par les *subaltern studies*⁸⁵ : Une histoire qui revêt une importance capitale à l'étude de la colonisation, de l'économie de plantation, de l'esclavage, des veuves de républicains ; Histoire totale : à partir d'un élément : Charles Quint pour étudier les faits politiques, économiques, sociaux, culturels.

⁸⁴ Laurent GAJO, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma*, 28, 2007, p. 37-48.

⁸⁵ Isabelle MERLE, « Les Subaltern Studies, Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », *Genèses*, n° 56, 3, 2004, p. 131-147.

– Un enjeu didactique lié à la double identité : La difficulté de faire coïncider les attentes linguistiques et historiques de méthodes et de connaissances, sans perdre en rigueur et en maintenant l'identité de la discipline.

La double identité du professeur d'histoire-géographie en section D. N. L. consiste à faire dialoguer les disciplines tout en ne succombant pas à leur dilution et ne perdant la rigueur inhérente à l'identité de chacune d'entre elles. Cela suppose une réelle réflexion didactique et une connaissance des méthodes propres à l'enseignement des langues. Au décroisement des esprits propres à la D. N. L. se greffe un nécessaire décroisement des enseignements.

Dans le cadre de l'approche actionnelle, la tâche réalisée par l'apprenant est au centre de la réflexion. Cette démarche permet de réaliser un compromis satisfaisant entre les attentes institutionnelles, la logique transdisciplinaire et la proposition d'une activité réalisable, stimulante dans laquelle l'enrôlement de la classe est plus aisé. Le projet : « l'élève dans le tableau » a pour intérêt de réutiliser les connaissances, de faciliter leur appropriation tout en laissant à l'apprenant la liberté de présenter un artefact qui lui ressemble. Par ailleurs, l'approche actionnelle, favorisant l'autonomie, est un biais intéressant pour que les élèves montrent leurs savoir-faire et centres d'intérêt. Par exemple, dans le cadre de l'activité proposée, certains ont décidé de mettre en avant leur goût pour le théâtre ou pour l'histoire des arts. Pour terminer, cette pédagogie offre une grande liberté à l'apprenant et lui permet d'être au centre de la réalisation finale. Cette autonomie renforce l'estime de soi, une condition primordiale pour enrôler durablement dans l'apprentissage de la langue.

LA LITERATURA DE LOS VENCIDOS DEL FRANQUISMO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL: MÁS ALLÁ DEL CANON

AUORE DUCELLIER
Université d'Angers, 3-LAM

El canon remite a la regla, al catálogo o al modelo, según el DLE¹, es decir, lo que reúne las características perfectas del género, ya que viene del griego “recto como una caña”. Siguiendo esta definición, Harold Bloom² propuso un canon occidental bastante polémico, ya que se alzaba en contra de la escuela del resentimiento (feminismo, poscolonialismo, etcétera), con unos ochocientos autores que consideraba esenciales por su estética, pero que excluía a otros muchos. Sin embargo, hay que considerar que el canon es evolutivo y, por tanto, propongo redefinir el de la literatura de posguerra desde los estudios culturales para integrar las de los vencidos en su pluralidad. Se trata de explorar los márgenes de esta literatura de la derrota republicana, como la literatura carcelaria, así como las márgenes dentro del margen, como puede ser la literatura carcelaria de mujeres.

Lo que se suele oponer a la literatura “arraigada”, afín al régimen, se nombra literatura “desarraigada”³: se corresponde con toda la literatura de los vencidos que, en ocasiones, se ha resumido a los “dos exilios” republicanos de 1939. Tienen en común algunas pautas, como la nostalgia de la epopeya republicana de la guerra tras la derrota⁴, desde una resiliencia subjetiva o desde una comunidad fragmentada. Por un lado, nos referimos al exilio exterior, que es también desarraigo o destierro, puesto que medio millón de españoles huyeron fuera de España, entre ellos la mayoría los poetas del 27. Por otro lado, hacemos referencia al exilio interior⁵ dentro de España, bastante más fragmentado y bajo censura.

¹ Diccionario de la lengua española, “canon”, [<https://dle.rae.es/canon?m=form>].

² Harold BLOOM, *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*, Barcelona, Anagrama, 1995.

³ Vicente TUSÓN y Fernando LÁZARO CARRETER, *Literatura española*, Madrid, Anaya, 1986, p. 492. Esta denominación antitética se hereda de Dámaso Alonso, quien se incluía dentro de los desarraigados, frente a los garcilacistas.

⁴ Aurore DUCELLIER, *Vestiges épiques dans la poésie de l'exil (Rafael Alberti, Pedro Garfias, Arturo Serrano Plaja, 1939-45)*, Mémoire de M2, Université Sorbonne Nouvelle, 2009.

⁵ El exilio interior es un concepto acuñado por Miguel SALABERT, *L'exil intérieur*, Paris, Julliard, 1961.

Sin embargo, coexistieron en España tres posturas. Primero, las víctimas directas de la represión como, por ejemplo, Federico García Lorca, fusilado en 1936, o Miguel Hernández, fallecido en la cárcel de Alicante en 1942, son quizás las más olvidadas desde el punto de vista de la historia literaria. Luego, la mayoría de los escritores, que oscilaron entre neutralidad y antifranquismo, a la que se suele reducir la literatura desarraigada de posguerra: desde Vicente Aleixandre, que ayudó a varias víctimas, o Dámaso Alonso, por ejemplo, a escritores puentes como Leopoldo de Luis. Finalmente, podemos destacar un tercer grupo constituido por los que colaboraron con la dictadura y que ya no pertenecen ni a la literatura desarraigada (sino arraigada) ni al exilio interior: por ejemplo, Gerardo Diego vuelve al soneto, etc. No obstante, este antagonismo es más complejo de lo que parece, ya que sabemos que algunos vencidos republicanos colaboraron con el régimen, como los anarquistas Félix Paredes o Valentín de Pedro⁶ que escribían en *Redención*, el semanario penitenciario oficial.

Y concluyo esa introducción rápida con la polémica reciente de la que se hizo eco Sebastián Faaber en su artículo “¿Por qué perdemos los papeles cuando hablamos del exilio del 39?”⁷, porque nos interesa aplicarlo no solo en cuanto al exilio, sino en general a la literatura de todos los vencidos. Faaber recuerda que los líderes del exilio, y yo diría que del antifranquismo en general, lucharon por la hegemonía cultural y la legitimidad, es decir, por ejemplo, entrar en el canon; y utiliza el concepto de “inversión afectiva” a través de tres polémicas que se pueden aplicar a nuestro corpus. Primero, los detractores de los estudios de la literatura del exilio afirman que son unos estudios politizados, que el exilio exterior siempre predomina frente al interior y que somos unos estudiosos victimistas y apasionados. Es lo que pretende demostrar Jordi Gracia quien, por ejemplo, acusa al GEXEL (Grupo de Estudios sobre el Exilio Literario, de la Universidad Autónoma de Barcelona) de no aceptar las derrotas y de compensarlas como si el monopolio del dolor vencido perteneciese únicamente al exilio; aunque, como bien recuerda Faaber, a él también le mueve una “inversión afectiva”. Gracia defiende, por su parte, a Ridruejo y tampoco obra por rehabilitar a los represaliados del exilio interior.

Entonces me planteo aquí si es relevante estudiar en clases de español la literatura de los vencidos republicanos como fuentes primarias sobre el franquismo y en qué medida rehabilitarla en su conjunto, sin limitarse a los más destacados. Es una asignatura todavía

⁶ A. DUCCELLIER, *Les voix résilientes. La poésie carcérale sous le premier franquisme*, Thèse de Doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, 2016, pp. 49 y 155.

⁷ Sebastián FAABER, “¿Por qué perdemos los papeles cuando hablamos del exilio del 39?”, *El Salto*, 3 de marzo de 2026, [<https://www.elsaltodiario.com/el-leon-dormido/perdemos-papeles-cuando-hablamos-del-exilio-1939#>].

pendiente para entender mejor la dictadura, que entronca con la dimensión histórica: es decir, lo que llamamos “*civilisation*” en la enseñanza superior o “*ancrage culturel*” en la secundaria. Para desarrollar dicho planteamiento, iremos desgranando ejemplos didácticos que muestran cómo experimentar la poesía carcelaria en clase para adentrarse en la dictadura franquista; cómo rescatar la pluralidad de la literatura desarraigada, reconectando todos los exilios y por qué explorar con los alumnos la literatura infantil y juvenil de los vencidos es una potente herramienta didáctica.

Experimentar la poesía carcelaria para entender la dictadura

Para empezar, podemos considerar que cabe experimentar en clase la poesía carcelaria para entender la dictadura de manera más tangible. Si nos fijamos en los programas, se puede implementar en clase de *Troisième*, en *Première* o en el *LLCER*. El problema no es tanto la conveniencia de hacerlo, sino más bien el acceso al corpus. Entonces, en lo que sigue, voy a proporcionar ejemplos que se pueden localizar en internet, hasta que se publique en *Orbis Tertius* en 2027 una antología bilingüe traducida por un grupo del Atelier de Traduction Hispanique (ATH) de la ENS Lyon. De momento recomiendo, por ejemplo, acudir a los cuatro poemas del artículo sobre el bestiario de las prisiones franquistas⁸ que sí está en línea.

El autor más conocido del corpus carcelario es, evidentemente, Miguel Hernández (Orihuela 1910 - Alicante 1942), en cierta forma víctima él mismo del canon ya que no fue tan bien recibido en Madrid por la Generación del 27 como esperaba, en especial por Lorca quien solo le respondió una vez a sus cartas⁹. Ahora bien, para trabajar la literatura de los vencidos conviene no limitarse a los sonetos de juventud de *El rayo que no cesa*, que son los que suelen estudiarse, sino releer los poemas escritos en la cárcel, recogidos en *Cancionero y romancero de ausencias* (“Antes del odio” y “Ascensión de la escoba”, así como las célebres “Nanas de la cebolla”); en los *Poemas sueltos V* (la “Casida del sediento”) y en *Poemas últimos* (“Sonreír con la alegre tristeza del olivo”, “Sepultura de la imaginación” y “Eterna sombra”). Todos son accesibles en línea en una edición digital en libre disposición¹⁰.

⁸ Aurore DUCCELLIER, Jeanne MOUSNIER-LOMPRÉ et Blanche TURCK, “Le bestiaire des prisons franquistes. Quelques traductions collectives de poèmes carcéraux”, *Essais : revue interdisciplinaire d'Humanités*, 23, 2025.

⁹ Mario AMORÓS, *Un poeta en la Historia. Vida de Miguel Hernández*, Madrid, Akal, 2026, pp. 110-111.

¹⁰ Miguel HERNÁNDEZ, *Poesía*, [<http://mhernandez.narod.ru/poesia.htm>].

En el instituto y en la enseñanza superior se pueden estudiar íntegros; en *collège*, en cambio, recomiendo usar fragmentos o versos sueltos carcelarios para temas concretos, como este extracto de la “Casida del sediento”, de muy poca dificultad gramatical, aparte de la obligación:

Arena del desierto
soy: desierto de sed.
Oasis es tu boca
donde no he de beber¹¹.

La intensa metáfora de la sed, que convierte al preso en paisaje, es fácilmente accesible a los alumnos y permite introducir la cuestión del deseo imposible en el encierro. Para adaptar además esta poesía a través de la cultura popular, existe el disco colectivo *Los flamencos cantan a Miguel Hernández para la libertad*¹², fácil de encontrar y que da muy buenos resultados en clase según nos ha demostrado la experiencia.

Estos mismos textos permiten repasar las dos principales formas métricas del español, como lo hice con los estudiantes de licenciatura y como se podría hacer en *Terminale LLCER*. En “Antes del odio”¹³, el octosílabo con rima asonante en los pares (“no”, “exterior”, “voz”, “yo”, “prisión”) configura un romance, mientras que “Ascensión de la escoba”¹⁴ es un soneto culto, en alejandrinos. Sus rimas consonantes son muy cuidadas: después de los serventesios con rima cruzada, “crucificada”, “esqueleto” y “sonora” del primer terceto riman con “acordada”, “quieto” y “aurora” del segundo. Por no poder dar aquí en más detalles, baste señalar que la confrontación de ambas formas permite observar cómo la misma experiencia carcelaria genera dos registros expresivos distintos, la canción popular y el soneto culto.

Asimismo, recomiendo experimentar en clase un corpus más desconocido, no reducido a Miguel Hernández. Lo intenté en 2015 en el Liceo Molière de Madrid con una clase de *Seconde*: hicimos una reconstrucción de poemas carcelarios escritos durante la Guerra Civil, poemas recortados, desordenados y con huecos, a partir de los cuales los alumnos formulaban hipótesis para reordenarlos. Eran de tres autores, Ildefonso-Manuel Gil, Santiago Sánchez Mora y Carlota O’Neill, y lo interesante con la última autora, es que su texto “Las llaves” es un poema en prosa

¹¹ M. HERNÁNDEZ, *Obra completa*, Madrid, Espasa-Calpe, 1992, vol. 1, pp. 748-749.

¹² VV. AA., *Los flamencos cantan a Miguel Hernández. Para la libertad* [Album], Universal Music Spain, 2013.

¹³ M. HERNÁNDEZ, *Obra completa*, op. cit., p. 718.

¹⁴ *Ibid.*, p. 723-724.

con personaje poemático femenino, por lo cual constituye una manera más amena de llegar a la poesía para los alumnos.

En el Liceo Francés de Madrid me invitaron el mismo año a intervenir en el marco del eje “*Art et pouvoir* (Arte y poder)” – por aquel para un público de *Terminale*, pero ahora este eje solo se estudia en *Première* – aunque también podría encajar en “*Dominations et insoumissions* (Dominaciones e insumisiones)” o en les “*Formes de l’engagement* (Formas del compromiso)” en *Troisième*. Analizamos tres poemas¹⁵, esta vez compuestos entre 1939 y 1949, para que los alumnos percibieran la evolución de la dictadura a través de la larga década de los “años grises”: debían buscar, en comprensión escrita, las figuras retóricas y los *topoi* carcelarios. De la encuesta de recepción que realicé salió favorito el poema “Decidme cómo es un árbol” de Marcos Ana¹⁶, lo cual es de extrañar, pues sus versos se enfocan en lo positivo, en lo que a los presos les falta.

Lo usé posteriormente en *Seconde* en Francia, en clases de tutoría sobre las técnicas de memorización (*Accompagnement personnalisé*), con un vídeo de declamación escenificada como producción final, y, en *Terminale*, hice dialogar ese mismo poema con “Somos cinco mil” de Víctor Jara, en torno al eje “Arte y poder” sobre las dictaduras. Incluí otro poema de Marcos Ana, “Carta urgente a la juventud del mundo”, que se dirige precisamente a los jóvenes, junto con un extracto de *La caída de Madrid* de Rafael Chirbes y un cartel de propaganda del Frente de Juventudes (1939) en un conjunto de documentos de Capes sobre “*Vivre entre générations* (Vivir entre generaciones)” para el máster MEEF, y es un material especialmente pertinente para el trabajo con los alumnos.

A pesar de ser más narrativo y accesible el de Marcos Ana, los otros dos poemas permiten, como decía, repasar las figuras de retórica y la métrica dentro de una denuncia de las condiciones carcelarias. Observemos “Frío” de Santiago Sánchez Mora, escrito en el Fuerte de San Cristóbal (Navarra) en 1940:

Invierno. Muerde el frío
como cien alimañas. Y cien perros
muerden la horrenda noche, devorando
la carne azul de los luceros.

¹⁵ Santiago SÁNCHEZ MORA (1892-1942), “Frío”, *Poemas de la prisión (1936-1941)*, Cáceres, Institución Cultural “El Brocense”, 1986, p. 159; José Luis GALLEGÓ (1913-1980), “El moribundo”, *Prometeo XX*, Barcelona, Saturno, 1970, p. 60; Marcos ANA, “Decidme cómo es un árbol”, *Poemas de la prisión y la vida*, Barcelona, Umbriel, 2011, pp. 10-11.

¹⁶ A. DUCELLIER, *Les voix résilientes*, op. cit., p. 576. De un total de 119 alumnos encuestados, 77 optaron por el poema de Marcos Ana, es decir un 64,71%.

La casa, los amores y los hijos,
mueren de frío allá lejos... [...]

Invierno. Muerde el frío
con sus blancos colmillos de can negro.

¿Dónde estará el mundo?
¿Dónde murió la vida? ¡Todo hielo,
pesadilla sin nombre,
polvo de cementerio!
¡Frío solemne de clavos y de ganchos
el frío de los hambrientos y de los presos¹⁷!

La animalización hiperbólica del frío (“muerde”, “colmillos”, “cien alimañas”, “cien perros”) estructura todo el poema; la aliteración en /r/ de la primera estrofa refuerza su agresividad. Por otra parte, el ritmo ternario de las enumeraciones (“la casa, los amores y los hijos”) y la antítesis entre el afuera soñado y el adentro helado, hasta en las preguntas retóricas (“¿Dónde estará el mundo? / ¿Dónde murió la vida?”), convierten este texto poético en una fuente primaria sobre las condiciones de reclusión bajo el primer franquismo. Sus recursos literarios están al alcance de alumnos de instituto, en especial de *LLCER*. En cualquier caso, se puede proporcionar etiquetas para que los ordenen y la rima asonante en e-o de los versos pares, que remite directamente al romance tradicional, puede ser objeto de adivinanzas interpretativas sobre su sentido en el contexto de creación (¿a qué tipo de emoción remite?, ¿simula un grito, un lamento?).

Otro ejemplo es el de José Luis Gallego, cuyos dos primeros cuartetos de “El moribundo”, compuestos en el Penal de Burgos en 1949, reflejan la monotonía de la cárcel mediante una rima consonante repetida, y una anadiplosis insistente (“Para morirme, al fin, lleno de penas. / Lleno de penas y harto de cadenas”; cuánto dolor! Golpeo mis cadenas. / Golpeo mis cadenas, y mis penas”). De esta forma, se asemeja este poema a la sextina, “uno/penas/cadenas/ayuno”, y se convierte, a través del espejo que separa los cuartetos, en “uno/cadenas/penas/ayuno” mientras que “muere” y “lejos” encierran en los tercetos las palabras “esposa” y “rosa”. Esta técnica, propia de este autor, refuerza el impacto de la rima significativa como, por ejemplo, el marchitarse de la esposa-rosa, alejada del sujeto poético por el encierro carcelario. Con una adaptación, se podría recurrir a este texto en *Troisième* como forma de compromiso lírico en la

¹⁷ S. SÁNCHEZ MORA, *op. cit.*, p. 159.

cárcel, en comprensión, así como en expresión escrita (escribir a la manera de Gallego, dos versos por grupo, como si fuera un cadáver exquisito).

Cierro esta primera parte y la enlace con los exilios de la segunda, aludiendo a los poemas de los campos franceses, que remiten tanto al encierro como al exilio. Muchas veces, los alumnos ni siquiera conocen los campos del Rosellón (Argelès, Saint-Cyprien o Le Barcarès, entre otros) donde se recluyeron a los republicanos españoles de la Retirada. Pero en realidad los había en toda Francia, en los Pirineos (Gurs, Le Vernet) e incluso en París, donde el estadio de Roland Garros sirvió de campo de internamiento, como recuerda Max Aub en *Morir por cerrar los ojos*¹⁸. En el ejercicio de *composition*, con los estudiantes del máster MEEF, tuve la oportunidad de combinar los dibujos de Josep Bartolí¹⁹, por ejemplo, con los poemas de Celso Amieva en Argelès o de Max Aub en Djelfa. Además, muchos ejes de secundaria se adecúan a este corpus: desde “*Rencontres avec d'autres cultures*” en *collège*, “*Territoire et mémoire*” y “*Art et pouvoir*” en cycle terminal, “*Voyages et exils*” y “*Oppression, résistances et révoltes*” en *LLCER*.

Si nos fijamos en el “Romance de la tramontana”²⁰ en *La almohada de arena* de Celso Amieva (Argelès, 1939), vemos cómo, al igual que en la cárcel Sánchez Mora animalizaba al frío, se personifica y se animaliza el viento del norte –que empuja a los presos, precisamente, hacia España– mediante enumeraciones verbales. Hasta que, al final del poema, llegamos a la hipálage “prisionera”, que crea una identificación patética con el yo poético: es el propio viento, y no solo el hombre, el que aparece encarcelado tras las alambradas. De esta forma, se conforma una comunidad presa y la tramontana es invitada a vengar a sus compañeros detenidos. Huelga decir que este procedimiento puede inspirar diversas actividades pedagógicas con alcance memorial, como la transposición en tiras de cómic de la decena de estrofas.

No puedo desarrollar aquí el uso de mitos en la literatura de los vencidos, como el de Prometeo o del Quijote, asociados a la España republicana, pero es omnipresente tanto en el corpus carcelario como en el concentracionario. Por ejemplo, en el *Diario de Djelfa* (1942) de

¹⁸ Max AUB, *Morir por cerrar los ojos*, Sevilla, Renacimiento, 2007 [1944].

¹⁹ Se pueden consultar, por ejemplo, en : [\[https://edu-dh.org/3/dudh/c/j.bartoli.html\]](https://edu-dh.org/3/dudh/c/j.bartoli.html). Léase al respecto : Cécile VILANDRE CAÑIZARES, “Les dessins de Josep Bartolí : une mise en scène poignante de la guerre et de la réalité des camps”, *Exils et migrations ibériques aux XX^e et XXI^e siècles : Théâtre et résistance des républicains espagnols exilés. Entre ombre et lumière, en France 1939-1945*, 13/14, 1-2, 2022, Centre d'études et de recherches sur les migrations ibériques, pp. 259-275, [\[https://shs.cairn.info/publications-de-cecile-vilandre-canizares--725947?lang=fr\]](https://shs.cairn.info/publications-de-cecile-vilandre-canizares--725947?lang=fr).

²⁰ Celso AMIEVA, *El paraíso incendiado. La almohada de arena. Versos del maquis*, Llanes, El oriente de Asturias, 2011, pp. 124-128.

Max Aub, se percibe la España de Franco desde la África colonial petainista. España se convierte en “Prometeo / de Europa, encadenada / al Pirineo”²¹ y la anáfora de la sangre, asociada a una cosificación del águila (trasunto del fascismo) en “cadenas”, desemboca en una España desangrada. Esta España alegórica permite trabajar tanto la mitología como la geopolítica de la represión: en “Elegía a un jugador de dominó”, la última partida de dominó ganada por “Francia y Franco” (paronomasia) contra el “viejo antifascista” es un guiño a la derrota moral de las democracias no intervencionistas.

Rescatar la literatura de todos los exilios

Más allá de la literatura de los vencidos creada en espacios de reclusión, sea en la España franquista, sea fuera de ella, interesémonos ahora por la literatura exílica en su pluralidad, en conexión con los fenómenos de migración y de viaje que están muy presentes en los programas de secundaria (“*Voyages et migrations*” en *Troisième*, “*Identités et échanges*” en *Première*, “*Territoire et mémoire*” en *Terminale*, “*Voyages et exils*” y “*Mémoire(s): écrire l’Histoire, écrire son histoire*” en *LLCER Première*). A veces hay que asumir el canon: en los tres años de la *Licence* no siempre da tiempo a alejarse de los autores más conocidos, y no pasa nada por centrarse a veces en lo esencial: yo enseñé *Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender en segundo año; a Gustavo Adolfo Bécquer y Antonio Machado en tercero; fragmentos de *Vida bilingüe de un refugiado español en Francia* de Rafael Alberti²² en máster.

Pero cuando se puede, es interesante adentrarse en otros autores, como lo hago en el máster de investigación con *Morir por cerrar los ojos* de Max Aub o con una antología de poemas del exilio para analizar a León Felipe o Ernestina de Champourcín. En *Troisième*, por ejemplo, se podría confeccionar por grupos un mapa interactivo por países con fotos y citas de autores del exilio, en *Canva*, en *Digipad* o en *Padlet*, apoyándose en la antología de la poesía del exilio de James Valender y Guillermo Rojo²³. Y en *Première* se podría proponer una investigación detectivesca por parejas a partir de una *webquest* sobre las causas y los recorridos del exilio²⁴.

²¹ M. AUB, *Diario de Djelfa*, Perpignan, Mare Nostrum, 2009, p. 110-116 y 220-222. Estos dos poemas se pueden consultar en línea, gracias al artículo de investigación: César NÚÑEZ, “Max Aub en ‘el país del viento’: algunos poemas del denominado *Ciclo de Djelfa* (1941-1942)”, in Gabriel Rojo y James Valender, *Homenaje a Max Aub*, México, El Colegio de México, 2005, pp. 283-363, [www.uv.es/entresiglos/max/pdf/C.%20Nunez.pdf].

²² Se puede escuchar una versión recitada de este poema en el Peertube de Lenguas del Ministerio de la Educación Nacional francesa, [<https://tube-langues-vivantes.apps.education.fr/w/5LperRGcN59FJrr9K1m9Z9>].

²³ James VALENDER y Gabriel ROJO (eds.), *Poesía del exilio español*, México, El Colegio de México, 2006.

²⁴ La *webquest* se puede construir en torno a sitios web de referencia como [www.exiliadosrepublicanos.info/es].

En cuanto a la obra teatral *Morir por cerrar los ojos* de Max Aub, de 1944, la analicé con estudiantes de tercer año de carrera y también en máster: suelen interesarse por ella y por su alcance actual porque denuncia la xenofobia de los franceses colaboracionistas hacia los refugiados españoles en los cuarenta. Resultaría interesante representar unas escenas en *Troisième*, o incluso en *LLCER*, insertándolas en una secuencia sobre exilios y migraciones donde se relacionen con los malos tratos infligidos hoy a los inmigrantes latinoamericanos, por ejemplo. En la obra se ve cómo los personajes racistas utilizan todos los recursos literarios – ritmos ternarios, enumeraciones, exclamativas– para insultar a los extranjeros en la Francia prepetainista de la Ocupación. Esta crítica irónica por parte del autor implícito halla así un eco en cuestiones migratorias candentes, y la escenificación facilita el proceso brechtiano de distanciamiento:

MADAME GOUTTE ¿Y de quién es la culpa? ¡De todos esos extranjeros que vienen a chuparnos la sangre! ¿En qué país del mundo ve usted tantos chinos, tantos negros, tanta gente de todos los colores²⁵?

Asimismo, si queremos adentrarnos en los puntos ciegos del exilio, cabe analizar el papel de las mujeres, empezando por las del 27, que fueron apodadas las “Sinsombrero”. Existen documentos en línea, como el documental del mismo nombre²⁶, para crear comprensiones orales con preguntas interactivas desde EdPuzzle o PodEduc. En *Troisième* cabe la posibilidad de proponer como proyecto final una exposición con carteles biográficos por grupos ilustrados con citas de algunas grandes autoras que se exiliaron. Los alumnos podrían elegir las citas en una selección sacada de la reciente antología bilingüe de las poetisas del 27, de Gilles Del Vecchio y Nuria Rodríguez Lázaro²⁷. Encontrarán versos de Ernestina Champourcín o de Rosa Chacel, por ejemplo, y este poema de Concha Méndez, “Antes, me asomaba al mar”, compuesto en La Habana en 1939, que parece bastante indicado por su nivel de lengua:

Antes, me asomaba al mar
y el corazón en el pecho
se me ponía a cantar.

²⁵ M. AUB, *Morir por cerrar los ojos*, op. cit., p. 118.

²⁶ Manuel JIMÉNEZ NÚÑEZ, Serrana TORRES y Tània BALLO, *Sinsombrero*, 2015, INTROPÍA MEDIA, YOLAPERDONO, TVE, [www.youtube.com/watch?v=DXwgReVkrQ].

²⁷ Gilles DEL VECCHIO y Nuria RODRIGUEZ LAZARO (eds.), *Anthologie bilingue des poétesses de la Génération de 27*, Binges, Éditions Orbis Tertius, 2023. Se puede consultar desde 2025 en Cervantes Virtual.

Y cuando el mar no veía,
era la tierra el pretexto
para vivir mi alegría.
Y otras veces, era el Cielo,
o una canción, o unos ojos
lo que me alzaba del suelo.

Ahora cuando veo la mar,
escucho a mi corazón
y se me pone a llorar²⁸...

Para facilitar la comprensión y la elección de citas, cabría comentar la antítesis entre el “antes” y el “ahora”, entre el canto y el llanto, así como la alternancia del artículo en el sintagma “el mar” / “la mar” –lo que permite mostrar que un cambio de artículo puede cambiar el registro o el sentido– o el campo semántico de la evasión, compartido por los autores reclusos.

En clase de especialistas *LLCER Première*, recomendaría más bien crear puentes entre estos textos del exilio y los de la cárcel y los campos, para mostrar que se trata de una misma comunidad de vencidos: imaginar, por ejemplo, un himno de homenaje a partir de varios textos, de varias elegías, como la que Germán Bleiberg compuso en la prisión de Santander en 1941, “Elegía de las hojas otoñales”²⁹ o uno de los últimos poemas carcelarios de Miguel Hernández; la elegía que escribió desde su primer exilio inglés Pedro Garfías, “Intermedio: llanto sobre una isla” en *Primavera en Eaton Hastings*, también de 1941³⁰; o la de Max Aub desde el campo de Djelfa, que ya citamos, “Elegía a un jugador de dominó”.

En suma, lo más interesante, quizás, sería reconectar el exilio exterior con el exilio interior, para contradecir al señor Gracia. No se trata de enfrentarlos, sino de mostrar los intercambios culturales y la solidaridad que hubo, por ejemplo, a través de la revista de Camilo José Cela, *Papeles de Son Armadans*. Lo hace el equipo de investigación barcelonés GEXEL, que dedicó a ello un libro³¹, y yo misma destacué las similitudes formales y temáticas entre los corpus de

²⁸ Concha MÉNDEZ, “Antes me asomaba al mar”, *Poesía Completa*. Málaga, Centro cultural de la Generación del 27, 2008, p. 211.

²⁹ Germán BLEIBERG, “Elegía de las hojas otoñales”, *Más allá de las ruinas*, Madrid, Revista de Occidente, 1947, pp. 81-88. Por ejemplo: “Hojas aladas: vuestra muerte otoñal / no es sino raíz de nuevas flores, / mientras quedo yo, desarraigado en mi muerte, / muriendo en mis soledades. / ¿Quién iba a brindarme su abrazo, / sino vuestra purísima agonía?” (p. 85). Aparecerá gran parte de este poema traducido al francés en la antología bilingüe *El verso que retoña* (Orbis Tertius, 2027). Hasta su publicación, véase A. DUCCELLIER, *Les voix résilientes*, op. cit., vol. 2, p. 362.

³⁰ Pedro GARFIAS, *Poesías completas*, Francisco Moreno Gómez (ed.), Madrid, Alpuerto, 1996, p. 337. Se puede consultar este poema en línea y se puede escuchar recitado por el autor en la fonoteca Palabra Virtual, [<https://www.palabravirtual.com/index.php?ir=cole.php&wi=419&idi=187&show=voces>].

³¹ José-Ramón LÓPEZ GARCÍA, Manuel AZNAR SOLER, Juan RODRÍGUEZ y Esther LÁZARO, *Puentes de diálogo entre el exilio republicano de 1939 y el interior*, Sevilla, Renacimiento, 2021.

espacios carcelarios, concentracionarios y exílicos en el artículo “Exilio y cárceles franquistas”³². Para que opere esta reconexión, hay que recordar la amplitud de la literatura antifranquista la cual no se limitó en los sesenta a la poesía social de Blas de Otero, de Celaya o de Hierro. Queda, sin duda, pendiente una labor de reconfiguración de la historia literaria.

En esta literatura antifranquista del interior no solo habrá que incluir a mujeres más desconocidas que Ángela Figuera Aymerich y, de la generación siguiente, Julia Uceda o Angelina Gatell, sino también las coplas de resistencia desde el flamenco (entre las que se encuentran algunos ejemplos en el disco de Juan Pinilla, *Las voces que no callaron*³³) e incluso las voces de los hijos y los nietos de vencidos, herederos de esa memoria.

En primer año de carrera, suelo explorar con los estudiantes los nueve cuadros de *Terror y miseria en el primer franquismo*³⁴ de José Sanchis Sinisterra –quien no conoció la guerra, puesto que nació en 1940– porque es una obra teatral menos compleja y más variada que ¡Ay, Carmela! (incluye desde el sainete hasta la alta comedia, pasando por el drama coral, rural y épico, el teatro onírico o del absurdo) y escenifica una tipología amplia de vencidos de la dictadura. Además, fue hecho por y para docentes y alumnos.

Finalmente, para concluir este recorrido por la literatura de todos los exilios, propongo una actividad para un final de secuencia sobre “*Art et pouvoir* (Arte y poder)” que consiste en relacionar la parodia de soneto en la muerte de Franco de Joan Brossa, “Final” (20 de noviembre de 1975), con el artículo de *La Región* sobre el día en que llegó la noticia de la muerte de Franco en el exilio, así como el anuncio del fallecimiento por Arias Navarro en la televisión (comprensión oral). Se recomienda proporcionar la versión original en catalán, para no perder la métrica, así como la versión traducida, para la comprensión escrita, que se puede limitar a los últimos tres tercetos (donde se da un juego con la métrica tradicional):

*Rata de la més mala delinqüència,
t'esqueia una altra mort amb violència,
la fi de tants des d'aquell juliol.*

*Però l'has feta de tirà espanyol,
sol i hivernat, gargall de la ciència
i amb tuf de sang i merda. Sa Excremència!*

—Glòria del bunyol—,

³² A. DUCCELLIER, “Exilio y cárceles franquistas”, in José Ramón López García (ed.), *La poesía del exilio republicano de 1939 I*, Sevilla, Renacimiento, pp. 237-265.

³³ Juan PINILLA, *Las voces que no callaron: flamenco y revolución* [Álbum], Atrapasueños, 2011.

³⁴ José SANCHIS SINISTERRA, *Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid, Cátedra, 2003.

*ha mort el dictador més vell d'Europa.
Una abraçada, amor, i alcem la copa*³⁵!

Es un soneto satírico con tres tercetos en vez de dos, y además bilingüe, lo cual es interesante y adaptado a un nivel de instituto; lo usé en máster MEEF junto con un extracto de *La caída de Madrid* de Rafael Chirbes en que debaten los estudiantes sobre la inminente muerte del dictador, en relación con el eje “*Mémoires* (Memorias)”. La invectiva escatológica contra el “dictador más viejo de Europa” animalizado contrasta con el desenlace festivo y cotidiano: “una abraçada, amor, i alcem la copa!”. Se podría plantear como proyecto final, para *LLCER Première*, crear un poema de respuesta desde el exilio a este poema, si fuese de expresión escrita, o bien un podcast de homenaje cubriendo los eventos con entrevistas ficticias en cada país de acogida, si fuese de expresión oral.

La literatura infantil y juvenil de los vencidos como herramienta didáctica

Este recorrido por la literatura de los vencidos republicanos parecería incompleto si no se diera cabida en nuestra reflexión a la literatura infantil y juvenil cualquiera que sea el espacio donde haya nacido. Los textos literarios creados por vencidos para sus familiares más jóvenes (desde el cuento hasta la nana, pasando por el teatrillo) resultan ser una herramienta didáctica potente, en especial en los niveles de *collège*. Pero más tarde, también se puede abordar la literatura infantil de los vencidos en clase de *Seconde* a través del eje “*Vivre entre générations* (Vivir entre generaciones)” en *Seconde* o en *LLCER* a través de las temáticas “*Mémoire(s): écrire l'Histoire, écrire son histoire* (Memoria(s): escribir la Historia, escribir su historia)” y “*Représentations du réel* (Representaciones de lo real)”.

Se trata de una literatura lúdica que, además, facilita la adhesión de sus destinatarios secundarios: nuestros alumnos pueden identificarse mucho más con los niños de los vencidos –de la guerra, del exilio, de los campos, de los topos– que con sus padres. Estos documentos no solo son auténticos, sino que pueden hacer surgir en los alumnos reflexiones morales. Se pueden consultar en internet algunas cartas de condenados a muerte en las cárceles franquistas, con sus

³⁵ Joan BROSSA, “Final”, *Poesia completa. Volum III, 1971-1976*, Barcelona, Univers, 2024 y Almudena IGLESIAS, “El día que llegó la noticia de la muerte de Franco en el exilio”, *La Región*, 20 de noviembre de 2025, [https://www.laregion.es/lri/emigracion/dia-llego-noticia-muerte-franco_1_20251120-4063336.html].

despedidas familiares³⁶. Asimismo, el teatro de Chapulín de Antoniorrobes, desde el exilio mexicano, es muy indicado³⁷.

En ese sentido, en junio de 2027 está prevista una mediación escolar en el Collège Jacques Prévert de Châteauneuf-sur-Sarthe (49)³⁸ en la que se adaptarán con fines didácticos, con el apoyo del equipo CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes), varios cuentos y poemas infantiles de las cárceles franquistas para niveles de *Sixième* y *Cinquième*. Si el experimento funciona, la idea es ampliarlo a la escuela primaria y difundirlo para que se pueda usar el dispositivo en clase. Para adentrarnos en esta literatura dirigida a niños, vamos a citar un poema de despedida de Gerardo Muñoz titulado “El pañuelo”, poema conservado cual reliquia por su hija en un manuscrito de la cárcel de Porlier y con fecha del 22 de junio de 1939. Muñoz fue fusilado poco después y el poema es una respuesta a su hija que le había mandado un pañuelo a la cárcel con letras bordadas.

Cierran este poema dos endecasílabos asonantes, que hacen hincapié en la dimensión patética: “Las letras que escribiste en el pañuelo / yo las limpié con lágrimas y besos”³⁹. En él, el yo emisor queda unido al tú receptor mediante la enunciación deíctica, lo que evidencia que estos textos se transmiten como correspondencia y vínculo afectivo que resiste a la separación carcelaria. En *Seconde*, se podría imaginar la carta de respuesta de esa niña a su padre fusilado, puesto que no aparece este autor en la antología de Tomás Montero Aparicio. Lo interesante sería separar la clase en dos: un grupo redacta la carta de la época, de la niña; otro, la carta de hoy, de esa misma niña ya anciana, que responde a su padre decenios después. Cabe insistir aquí, en la estela de Maria-Alice Médioni, en que importa más el dispositivo que permita el acceso que el soporte en sí:

³⁶ Tomás MONTERO APARICIO, *Las cartas de la memoria*, Valencia, L’Encobert, 2023, [https://memoriaylibertad.org/data/documents/LAS_CARTAS_DE_LA_MEMORIA.pdf]. Se puede consultar una presentación y selección de estas cartas en Marta BORRAZ, “Las cartas de despedida de los ‘rojos’ fusilados por Franco”, *eldiario.es*, 30 de septiembre de 2023, [https://www.eldiario.es/sociedad/cartas-despedida-rojos-fusilados-franco-quedan-horas-escasas-adios-hijos_1_10541977.html].

³⁷ Antonio ROBLES, *Teatro de Chapulín. Juguetes radiofónicos para niños*, México, Secretaría de Educación Pública, 1944. También se pueden consultar algunos de sus cuentos del exilio en Cervantes Virtual, como los cien cuentos de *Aleluyas de Rompecatones*, publicados en México en 1939, [https://www.cervantesvirtual.com/portales/antoniorrobes/su_obra_catalogo/?paginaUsuario=3&numresult=10&vista=extendida&q=&orden=volumen&paginaNavegacion=0].

³⁸ Este experimento está financiado por la Région Pays de la Loire y la Académie PULSAR en el marco del proyecto de investigación “RECORD, Récits pour Enfants en Contextes Répressifs et Dictatoriaux” (2026/2028), liderado por Aurore Ducellier.

³⁹ Véase la reproducción en A. DUCELLIER, “Los poemas-misiva en las cárceles del primer franquismo”, *Vegueta*, 19, 2019, p. 108, [<https://revistavegueta.ulpgc.es/ojs/index.php/revistavegueta/es/article/view/450/659>].

*En réalité, il ne s'agit pas seulement d'une question de support, mais de la manière dont on les interroge et les critique, de la situation que nous allons inventer pour mettre ces élèves réticents en appétit, en curiosité, en questionnement, en travail sur ces objets. Et en espagnol, s'il vous plaît*⁴⁰.

Muchas de estas composiciones están disponibles en línea: desde los poemas de Max Aub a su hija Elena, desde el campo de Djelfa⁴¹, hasta algunos de los romances de Salvador de Madariaga a su nieta Beatriz, desde el exilio mexicano⁴². Todos estos textos de vencidos recreaban la cultura republicana a través del diálogo didáctico con sus descendientes: hubo hasta revistas que conectaban a los niños vencidos con ese legado, coros y orquestas en los campos y cárceles, y hasta colegios en el exilio mexicano.

Se puede otorgar un espacio privilegiado a las canciones en clase puesto que, además de versos que facilitan la memorización, tienen una dimensión mnemotécnica. De hecho, los propios presos usaban el verso memorizado en contextos de aislamiento para poder escribir el poema de memoria después, cuando tenían acceso al material de escritura de nuevo⁴³. En este sentido, recomiendo la recopilación de canciones de los campos franceses, transmitidas oralmente y recogidas en *Allez, allez* de Luisa y Cuco Pérez⁴⁴. Una de ellas, recordada por Rose Duroux –que era una niña refugiada en aquel entonces– se titula “Llanto del campo de Orléans”:

Soy un pobre huerfanito
porque era muy chiquitito
cuando a mis padres perdí
en aquel aciago día
que una bomba destruía
la casa donde nací.

Me falta el consuelo
que precisa un niño.
Me falta el cariño
que una madre da⁴⁵.

⁴⁰ Maria-Alice MÉDIONI, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon, La chronique sociale, 2005, p. 11.

⁴¹ C. NÚÑEZ, *op. cit.*, [www.uv.es/entresiglos/max/pdf/C.%20Nunez.pdf].

⁴² Salvador de MADARIAGA, *El sol, la luna y las estrellas: Romances a Beatriz*, Barcelona, Juventud, 1955. Se puede consultar en especial el más famoso, “El sol quería bañarse”, relacionado con el atardecer y el amanecer.

⁴³ A. DUCELLIER, *Les voix résilientes*, *op. cit.*, pp. 89-96.

⁴⁴ Luisa y Cuco PÉREZ, *Allez, allez...! Cancionero popular de los refugiados españoles en los campos de concentración franceses (1939-1942)* [Álbum], Museo de la música de Urueña, 2017.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 58-59.

Lo interesante es que usa el diminutivo para enfatizar el tono patético y la rima significativa (“huerfanito / chiquitito”) para contar la historia del sujeto niño, con insistencia en el bombardeo que vivió. A partir de fragmentos de la versión integral –lo cual crearía un déficit de información benéfico para la motivación del alumnado⁴⁶– se podría pedir a cada grupo que reconstruyera la vida real del niño de la canción de manera muy sencilla (ese niño se llama fulanito, es de tal pueblo, no tiene padres, etc). Más tarde, como actividad de expresión oral, quizás se pueda organizar un concurso de recitales con varias voces, en especial para los más jóvenes de *collège*.

Concluyo esta reflexión sobre la literatura infantil y juvenil de autores vencidos por el franquismo comentando el destacado caso de los cuentos y sus moralejas, porque son realmente vectores de valores para los hijos de represaliados. En los nuevos programas de lenguas, el cuento se estudia en los primeros años de formación secundaria: “*Imaginaire, contes et légendes* (Imaginario, cuentos y leyendas)” en *Sixième* y “*Le réel et l’imaginaire* (Lo real y lo imaginario)” en *Cinquième*. Convendría encontrar, en especial para estos niveles, maneras didácticas de entrar en los cuentos. Podrían ser útiles algunos de los cuentos elaborados en las cárceles o desde el exilio por escritores vencidos. A modo de ejemplo, están a punto de publicarse gracias a un *crowdfunding* los cuentos que Lorenzo Aguirre escribió en la cárcel de Porlier en 1942 para cada una de sus tres hijas⁴⁷.

En el exilio, entre otros muchos, destacan los cuentos de Elena Fortún desde Argentina, en especial la serie *Celia*, aunque los fragmentos en línea suelen ser anteriores (*Celia en el colegio*, 1932) o posteriores al exilio (*Celia se casa*, 1950)⁴⁸. En las cárceles y los campos, también había escritores que mandaban regalos literarios a sus hijos, a sus hermanos pequeños, a sus sobrinos e incluso a hijos de compañeros que no sabían escribir. Lo hacían también en forma, a veces, de álbum ilustrado colectivo. Yo me centro, sobre todo en mis investigaciones, en los cuentos infantiles escritos en prisiones de toda España en los años cuarenta, con nombres hasta la fecha desconocidos para buena parte de la crítica y de los lectores: Germán Bleiberg escribió en la cárcel de Santander en 1942 un cuento de unas cien páginas para su hija Alicia de cuatro

⁴⁶ M-A. MÉDIONI, *op. cit.*, p. 25.

⁴⁷ Lorenzo AGUIRRE, *La cucarachita presumida; Marimiau miaumiau y Marrañauñauñau; La ranita mágica*, cuentos inéditos, cárcel de Porlier, 1942. Véase “Colores contra la dictadura”, [<https://www.verkami.com/projects/42642-colores-contra-la-dictadura>].

⁴⁸ De la época del exilio argentino, véase por ejemplo el cuento prohibido por la censura franquista: Elena FORTÚN, *Celia, institutriz en América*, Sevilla, Renacimiento, 2015 [1944].

años, *La rosa negra*⁴⁹; Ángel Johán, desde la prisión de Las Palmas de Gran Canaria, elaboró varios cuentos cortos para sus hijos en 1938 y 1939⁵⁰.

En éstos últimos, unos relatos imaginarios –que beben de los cuentos tradicionales para niños– quedan engarzados a modo de cajas chinas dentro del relato referencial, con tenues referencias al encierro del padre de los destinatarios. Un personaje de estos cuentos con narración delegada, Amparín, la hermana mayor que procura dormir a su hermano pequeño, dice: “Yo, en el centro de esta bella escenografía, en creí en un instante que un hada iba a surgir de entre los pétalos de alguna flor dándome la llave del castillo encantado en que está papá [...]. Pero no fue así. Eso será otra vez, cualquier día, fue...”⁵¹. Evidentemente, el castillo encantado es un eufemismo para aludir a la cárcel del autor implícito y la niña ficticia es un reflejo de la niña referencial, destinataria de un preso también referencial. ¿Habrá conseguido esta lectora, doble del personaje metaficcional, imaginar por un momento la liberación de su padre mediante el cuento?

Lo interesante de estos cuentos es que muestran cómo se intentaba contrarrestar el adoctrinamiento de la dictadura porque los reclusos –en los campos también estaban separados los niños y los padres– intentaban educar a distancia a sus hijos quienes eran, a veces, niños que casi no habían conocido al tener un año o incluso menos cuando sus padres fueron encarcelados. Por ejemplo, en *El premio* –fábula de animales escrita colectivamente desde la cárcel de El Dueso en 1943, como regalo de Reyes para su hijo de cinco años– su autor, Cipriano Salvador, insiste en la solidaridad: el Elefante, el mejor alumno, comparte su bañera de natilla con los demás, aunque lo han maltratado. Por su parte, Germán Bleiberg, en su cuento *La rosa negra*, plasma consejos de amor: de esta manera, el que tanto sufrió por el odio de los vencedores opta por dar lecciones de ese amor en vez de pronar la venganza. Estos mensajes se pueden trabajar adaptándolos, incluso como “*Formes de l’engagement* (Formas del compromiso)” en *Troisième*, en una secuencia sobre los valores humanistas que se transmiten desde las artes.

En este panorama de los cuentos de vencidos, no se pueden pasar por alto los cinco *Cuentos de la cárcel* de Miguel Hernández (Reformatorio de Alicante, 1942). El quinto, titulado “El

⁴⁹ Germán BLEIBERG, *La rosa negra*, Madrid, Hebraica, 2015. Se analiza este cuento en A. DUCCELLIER, “*La rosa negra* de Germán Bleiberg: un ejemplo de cuento infantil con versos desde las cárceles franquistas”, *Les cahiers de civilisation espagnole contemporaine*, 2027, en prensa.

⁵⁰ Ángel JOHÁN, *Os cadernos dun prisioneiro de guerra (1937-1941)*, Sada (A Coruña), Do Castro, 2003, pp. 203-279.

⁵¹ *Ibid.*, p. 219.

gorrión y el prisionero”, se quedó incompleto. No pudo terminarlo su autor antes de fallecer de tuberculosis en la enfermería de la cárcel alicantina donde estuvo desatendido por negarse a arrepentirse. El preso, sujeto poético, encarga a un pájaro ser su mensajero –un tópico carcelario– en esta réplica:

–Oye, si sabes oír, continuó el preso. Al cabo de un día y una noche me voy a morir. Me matarán. Dicen que soy una mala persona y que es preciso que muera. No sé qué habré hecho. Ni en sueños ni despierto me acuerdo de haber sembrado ni cosechado el mal. Solo una mujer pudiera salvarme, pero su casa está lejos de aquí, en la región más soleada de estas tierras. Y habría de recorrerse mucha distancia y mucho pío para llegar hasta ella. Si tú pudieras llegar... Pero solo hay un día y una noche de tiempo... Mañana no viviré... Lo siento por mi hijo. ¡Quién tuviera tus alas, gorrión loco⁵²!

Conlleva un elemento gramatical de nivel avanzado más propio de ciclo terminal o de *LLCER*, el imperfecto de subjuntivo (“Si tú pudieras llegar”, “quién tuviera”), que sin embargo ni impide la comprensión ni exige una lección específica como objetivo lingüístico. También aparecen otros puntos gramaticales, más adecuados a un nivel de *Seconde*, como el impersonal “dicen” o el futuro hipotético de conjetura en “no sé qué habré hecho” que subrayan la justificación implícita de este yo lírico preso porque el gorrión mensajero tiene que convencer al hijo de que es inocente. La ausencia de desenlace ofrece, sobre todo, el dispositivo idóneo para una actividad de expresión escrita: ya que es un cuento incompleto, unos alumnos de instituto podrían inventar un final y sacar una moraleja.

En *Sixième* o *Cinquième*, recomendaría usar más bien los otros cuatro cuentos, que son más accesibles, proponiendo a los alumnos que transformen uno de estos cuentos en cómic: cada grupo trabajaría un fragmento del cuento y lo transformaría en una tira, para que al final se pudiera exponer en clase la totalidad del cómic y la totalidad del cuento (o, incluso, publicarlos en la revista o la web del colegio). Cabe destacar que hubo una versión carcelaria de *Caperucita Roja* de Francisco Burgos Lecea⁵³ de la cual no se ha encontrado todavía la versión escrita, pero sabemos por varias fuentes que existió. Así que otra opción es invitar a los alumnos a que

⁵² M. HERNÁNDEZ, *Obra poética completa*, Madrid, Alianza, 1992, pp. 2251-2254. Y Jesucristo RIQUELME, *Miguel Hernández, obra exenta que completa la obra completa: documentos de Miguel Hernández rescatados, ¿textos apócrifos o autenticados?*, Madrid, Edaf, 2012, p. 317. Se puede consultar en Cervantes Virtual este cuento inconcluso, [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-gorrión-y-el-prisionero-cuento-inconcluso-1078652/html/b99fd63d-0a2d-4967-8466-7393e55492c9_2.html].

⁵³ Manuel DE LA ESCALERA, *Muerte después de Reyes*, Madrid, Akal, 2015, p. 116. Y Mauricio GIL CANO, *El cuentista que decía la verdad. Francisco Burgos Lecea (1898-1951), un escritor de vanguardia olvidado*, San Fernando, Dalys, 2016, p. 200.

inventen esta versión inencontrable. Es un reto que les obligaría a superar el obstáculo inicial⁵⁴ y daría sentido a la producción escrita durante la cual cada grupo se encargaría de un episodio según la estructura tradicional del cuento⁵⁵.

Concluiré este artículo que vincula investigación y propuestas didácticas, destacando los principales puntos comunes de la literatura de los vencidos republicanos españoles. Todos estos textos se sitúan en un espacio heterotópico (exilios, campos, cárceles), ajeno al centro hegemónico, lo que explica que aparezcan en ocasiones unas sátiras veladas de los verdugos; crean alegorías de España como *mater dolorosa* personificada o elegías a los compañeros caídos para plasmar su dolor de la pérdida y, además, se identifican con figuras culturales de la resistencia como el Quijote, Prometeo o Cristo para compensar su derrota. Aunque se diferencian el exilio y el encierro en cuanto al tipo de nostalgia –nostalgia por la tierra frente a nostalgia por la libertad, con el vuelo de los pájaros y los recuerdos de paisajes–, en todos los ámbitos, los textos están marcados por la monotonía. La literatura concentracionaria quizás sea la que más incida en la deshumanización⁵⁶, con la indigencia corporal y escatológica, aunque esta también se encuentra, en menor medida, en las cárceles⁵⁷.

Rehabilitar la literatura de los vencidos republicanos dentro de la historia literaria del franquismo, sin limitarse a los autores más estudiados, sigue siendo una asignatura pendiente, y las clases de español son, creo haberlo mostrado, uno de los mejores talleres para llevarla a cabo.

⁵⁴ M-A. MÉDIONI, *op. cit.*, p. 25.

⁵⁵ Se puede encontrar un término medio entre las tres partes básicas de Aristóteles (inicio, nudo, desenlace) y las 31 funciones de Propp (Vladimir PROPP, *Morfología del cuento*, Madrid, Akal, 1998 [1928]).

⁵⁶ Javier SÁNCHEZ ZAPATERO, *Escribir el horror: literatura y campos de concentración*, Barcelona, Montesinos, 2010, pp. 155 y 161.

⁵⁷ A. DUCELLIER, *Les voix résilientes*, *op. cit.*, pp. 241-248.

Société des Langues Néo-Latines
Les Matins pédagogiques de la SLNL – Publication annuelle
Volume 9

S.L.N.L

Société des Langues Néo-Latines