

JACQUES TERRASA

L'analyse
du texte
et de l'image
en espagnol

3^e édition

ARMAND COLIN

Iconographie de couverture : © delcarmat - shutterstock.com

Mise en page : Belle Page

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du

droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Armand Colin, 2021 (2001, 2017)

© Éditions Nathan, 1999

Armand Colin est une marque de
Dunod Éditeur
11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.armand-colin.com

ISBN 978-2-200-62813-0

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Sommaire

Avant-propos pour la troisième édition	7
Introduction	11
1. Du texte littéraire à l'article de presse : le rôle de l'écrit	13
2. La place de l'image dans l'enseignement de l'espagnol	14
3. Réflexion méthodologique	17
PREMIÈRE PARTIE	
LE TEXTE	23
1 Étude d'un texte narratif	25
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un texte narratif	25
2. Analyse d'un texte de Miguel de Cervantes	35
3. Analyse d'un texte de Álvaro Mutis	43
4. Analyse d'un texte de Javier Marías	51
2 Étude d'un poème	61
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un poème	61
2. Analyse d'un sonnet de Francisco de Quevedo	71
3. Analyse d'un poème de Pablo Neruda	79
3 Étude d'un texte dramatique	93
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un texte dramatique	93
2. Analyse d'un texte de Mario Vargas Llosa	102

4 Étude d'un texte de presse	115
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un texte de presse	115
2. Analyse d'une chronique de Maruja Torres	123

5 Comentar un texto

Metodología para el análisis de textos	133
1. Metodología para estudiar un texto narrativo	133
2. Metodología para estudiar un poema	143
3. Metodología para estudiar un texto dramático	153
4. Metodología para estudiar un texto de prensa	162

DEUXIÈME PARTIE

L'IMAGE

171

6 Étude d'un tableau	173
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un tableau	173
2. Analyse d'un tableau de Diego Velázquez	183
3. Analyse d'un tableau de Francisco Goya	194
4. Analyse d'une œuvre de Pablo Picasso	201

7 Étude d'une photographie	209
-----------------------------------	------------

1. Grille méthodologique pour l'étude d'une photographie	209
2. Analyse d'une photographie de Gabriel Cualladó	217
3. Analyse d'une photographie de Graciela Iturbide	224

8 Étude d'une séquence filmique	231
--	------------

1. Grille méthodologique pour l'étude d'une séquence filmique	231
2. Analyse d'une séquence filmique de Pedro Almodóvar	241

9 Étude d'un document publicitaire	255
1. Grille méthodologique pour l'étude d'un message publicitaire	255
2. Analyse d'un document publicitaire	263
10 Étude d'une bande dessinée	273
1. Grille méthodologique pour l'étude d'une bande dessinée	273
2. Analyse d'une bande dessinée de Altarriba et Kim	282
11 Comentar una imagen	
Metodología para el análisis iconográfico y filmico	295
1. Metodología para estudiar un cuadro	296
2. Metodología para estudiar una fotografía	305
3. Metodología para estudiar una secuencia fílmica	313
4. Metodología para estudiar un mensaje publicitario	323
5. Metodología para estudiar un cómic	330
Bibliographie	339
Index	345

■ Avant-propos pour la troisième édition

Ce livre existe depuis plus de vingt ans, et a été régulièrement réimprimé depuis. Il a permis à des générations d'étudiants de se familiariser avec des méthodes et une terminologie qui, avec les années, ont fait leurs preuves. Toutefois, même si une explication de texte ou un commentaire d'image résistent au passage du temps, une relecture attentive et une révision de l'ouvrage s'imposaient. Aussi a-t-il fait l'objet d'une seconde édition en 2017. Certaines grilles ont été légèrement améliorées, et plusieurs analyses actualisées. Mais la philosophie de l'ouvrage est restée la même, quant aux passerelles qui existent entre les différents supports étudiés en espagnol, et quant à la nécessité d'une méthode pour éviter les dérives interprétatives ou les généralités paraphrastiques. Car la réflexion proposée ici est avant tout méthodologique.

Aujourd'hui, cette troisième édition a semblé nécessaire car un support était absent dans les deux premières éditions : la bande dessinée. Nous écrivions en 1999 dans l'introduction à ce livre : « Seule la bande dessinée ne figure pas ici, en partie pour ne pas alourdir l'ouvrage, mais aussi pour laisser au lecteur la possibilité de construire lui-même son propre outil méthodologique, à partir de la transposition partielle des grilles concernant le tableau et la séquence filmique. Il obtiendra ainsi une base de départ, qu'il pourra enrichir par la lecture d'ouvrages spécialisés sur la question. » Mais combien de lecteurs auront essayé d'élaborer eux-mêmes une méthodologie ? Or, celle-ci est devenue aujourd'hui encore plus nécessaire, surtout depuis qu'une question de civilisation à l'agrégation externe d'espagnol (programmes 2019 et 2020), intitulée

« Mémoire du franquisme. Vie quotidienne, répression et résistance dans l'après-guerre civile », propose une série de bandes dessinées en bibliographie. Le chapeau de la question précise d'ailleurs : « La bande dessinée pour adultes apparaît ainsi comme une voie d'analyse privilégiée de l'histoire de la répression franquiste, tout autant que du mouvement de récupération de la mémoire historique des victimes, lancé par des auteurs qui s'approprient ce passé pour lui donner une nouvelle importance dans la mémoire sociale collective de l'Espagne démocratique. » Pourtant, dès 1992, nous avons publié, avec un groupe de formateurs de l'Académie d'Aix-Marseille, un ouvrage didactique bien plus sommaire que celui-ci, mais qui contenait déjà de courtes grilles d'analyse (dans un premier livret) et des études de documents (dans un second livret). Le texte dramatique en était absent, mais en revanche, figuraient le dessin humoristique et la bande dessinée. J'y étudiais un *comic trip* de la série Mafalda, du dessinateur argentin Quino¹. Aujourd'hui, c'est un extrait d'un roman graphique de 2009 qui accompagne notre nouvelle fiche méthodologique sur la BD. Enfin, la lacune est comblée !

Nos neuf grilles couvrent largement l'éventail des supports abordés dans les cours de littérature ou de civilisation de licence et master, dans ceux des classes préparatoires ou dans les dossiers mis à la disposition des candidats aux concours. À côté du texte narratif et du poème, nous consacrons de nombreuses pages à la méthodologie du texte dramatique et à celle de l'article de presse, deux supports souvent délaissés dans les cursus littéraires. L'analyse filmique, telle qu'elle est pratiquée depuis longtemps dans les épreuves orales du Capes, sera facilitée par l'emploi d'une méthodologie adaptée à un support privilégié dans l'enseignement de l'espagnol. Le tableau, la photographie et le document publicitaire font l'objet de trois autres chapitres consacrés à l'image. Enfin, la bande dessinée, support scripto-iconique complexe, fait donc l'objet d'un nouveau chapitre.

Si l'apprenant les utilise avec discernement, ces grilles l'aideront à éviter la paraphrase et le contresens. Il faudrait toutefois ne pas les considérer comme des recettes : l'application mécanique des consignes ne permet pas de rendre compte de l'intelligence du texte et de l'image. Une phase de réflexion – voire de lectures complémentaires – devrait donc précéder la triple confrontation entre l'étudiant, la grille et le support.

1. Nicole Gannac & Jacques Terrasa, *Espagnol : aide méthodologique. Clefs pour l'analyse de textes et documents iconographiques*, CRDP de Marseille / MAFPEN Aix-Marseille, 1992, livret 2, pp. 66-68.

Quinze études de documents accompagnent ces grilles : nous avons privilégié le texte narratif et le tableau (trois analyses pour chaque support), puis le poème et la photographie (deux analyses), les autres supports ne faisant l'objet que d'une seule étude. Davantage que des modèles, ces analyses formalisent l'alchimie que le texte et l'image opèrent sur leur destinataire. Analyser un document est question de *méthode*, mais aussi de *culture*, celle qu'apporte la connaissance – directe et médiatisée – du domaine hispanique. En ce sens, ce livre est aussi un manuel de civilisation. Bien qu'incomplet, fragmentaire, parfois superficiel, il aura atteint son objectif si l'étudiant de licence, le candidat aux concours ou le jeune professeur stagiaire remettent en cause la dichotomie entretenue à tort entre savoir-faire méthodologique et connaissance livresque ou vécue d'une culture.

■ Introduction

Textes et images dans l'enseignement de l'espagnol

Une « méthodologie disciplinaire » est-elle nécessaire ? Les unités d'enseignement de licence qui portent cet intitulé semblent signifier que l'Université est aujourd'hui consciente que l'*imitatio* n'est plus la meilleure façon d'apprendre, et qu'un apport méthodologique est nécessaire pour éviter les longues phases de tâtonnement dues à un manque de savoir-faire. Cependant, l'adjectif « disciplinaire » – auquel fait écho la précision donnée dans le titre de l'ouvrage : « en espagnol » – s'impose-t-il ? L'existence d'une bibliographie concernant l'approche méthodologique des textes littéraires, des séquences filmiques ou des œuvres d'art montre que la spécificité du support prévaut sur l'origine culturelle de celui-ci. L'étudiant d'espagnol aborde-t-il l'analyse d'un poème d'une manière foncièrement différente de celle pratiquée par l'étudiant de lettres modernes ? Si nous pensons que le spécialiste de littérature ou de cinéma, le plasticien, l'historien d'art... ne se sentiront pas en territoire étranger à la lecture de cet ouvrage, il n'en est pas moins vrai que toutes nos analyses relèvent d'un domaine spécifique : celui des cultures espagnoles et latino-américaines. C'est leur insertion dans des contextes de production (et de réception) hispaniques qui légitime notre approche. Car l'enseignement de l'espagnol en France a toujours associé – depuis 1911, date de publication de *Primeros pinitos*, considéré comme le premier manuel dans cette discipline –, l'approche d'une langue et d'une culture.

L'autre caractéristique de cet enseignement – la diversité des supports –, n'est apparue que plus tard, lorsque le texte littéraire a cessé

d'être le véhicule d'une langue « modélisante » née de la plume de grands auteurs, et objet d'admiration de la part des étudiants. Avec l'introduction de l'image et les commentaires qu'elle suscitait, une expression véritablement orale a progressivement pris le pas sur cet « écrit oralisé » que l'on pratiquait autrefois dans les cours de langue. Mais cette dimension linguistique ne nous concernera ici que dans la mesure où les versions en espagnol des grilles méthodologiques posent le problème du métalangage à utiliser pour commenter un texte ou une image. En fait, notre préoccupation est autre car, des trois objectifs traditionnellement assignés à l'enseignement de l'espagnol par les instructions officielles (les objectifs linguistique, culturel et cognitif), nous privilégierons les deux derniers. Ce n'est, certes, nullement par désintérêt pour le domaine de prédilection de tout étudiant en langue vivante ; il s'agit surtout pour nous de neutraliser un paramètre à l'origine de ce que nous pourrions appeler une « perversion du sens » à laquelle se livrent beaucoup d'étudiants... En effet, par une dangereuse hiérarchisation des trois objectifs, le culturel et le cognitif deviennent de simples faire-valoir, quelquefois même des prétextes à l'enchaînement laborieux d'une infinité de phrases – correctes, grammaticalement –, qui constituent ce que la rhétorique nomme, depuis l'Antiquité, une *paraphrase*.

Il serait toutefois présomptueux et simpliste de prétendre apporter du sens là où l'étudiant maladroit n'apporte que du vide. Ce qui nous intéresse, c'est de l'amener à méditer sur ce vide, à s'interroger sur le processus sémiotique qui le pousse à cesser d'être le lecteur ou l'observateur silencieux d'une œuvre (poème, tableau...), pour répondre à cette communication différée que l'auteur/artiste établit avec son destinataire, à travers le temps et l'espace. Nous partageons l'avis de ceux qui pensent que, face à de grandes œuvres, le silence admiratif est déjà une première réponse. Cependant, dans les facultés des lettres et sciences humaines, les étudiants sont régulièrement invités à briser ce silence, à réagir de manière organisée – par exemple – face à un poème de Quevedo ou une toile de Velázquez. Encore faudrait-il savoir quel type de réponse les enseignants attendent d'eux. A-t-on le même degré d'exigence selon que l'analyse porte sur un texte littéraire ou un document iconique ? Après quelques rappels concernant le rôle longtemps exclusif de l'écrit dans le contexte des études hispaniques, nous essayerons de voir comment la place de l'image dans cet enseignement a pu évoluer ces dernières décennies.

1. Du texte littéraire à l'article de presse : le rôle de l'écrit

Les textes littéraires, et en particulier les extraits de romans, constituent le pain quotidien de tout étudiant en espagnol. Cette évidence appelle quelques commentaires. C'est ainsi que l'élève du secondaire, après s'être familiarisé avec l'écriture romanesque ou poétique, la retrouve à l'université, où il apprend à la maîtriser davantage pour pouvoir se présenter aux concours qui, une fois réussis, lui permettront de proposer à son tour ces textes littéraires aux élèves. Cet état des choses est resté stable jusque dans les années 1960, époque où l'on trouvait encore, dans un manuel de seconde¹, pléthore de textes d'auteurs de la « génération de 1898 », des extraits du *Don Quijote*, des *Novelas ejemplares*, du *Lazarillo de Tormes* ou du *Guzmán de Alfarache*, et des sonnets de Quevedo ou Góngora, des *silvas* de Rodrigo Caro ou Francisco de Rioja. C'est-à-dire les textes étudiés à l'université. Si aujourd'hui, des étudiants de licence abordent avec difficulté ces textes destinés autrefois à des élèves de 15 ans, on peut légitimement se demander quels objectifs poursuivait l'enseignant de 1962 en les proposant à des adolescents. S'agissait-il de les faire analyser, d'en donner un commentaire magistral face à un auditoire admiratif, ou d'offrir quelques joyaux de la littérature hispanique pour un plaisir solitaire ? Peut-être de les traduire, tout simplement.

Dans les années 1970, la situation que nous venons de décrire, à l'instar de l'édifice social, a sensiblement évolué. Le texte littéraire a fait l'objet d'autres attentions que celles proposées au début de la décennie dans un best-seller des études hispaniques, le célèbre *Cómo se contenta un texto literario*², qui conseillait encore dans sa neuvième édition (1971), une méthode basée sur la *determinación del tema y de la estructura* ! En 1973, Roman Jakobson publiait au Seuil ses *Questions de poétique*, quelques mois après *Figures III* de Gérard Genette (1972), et quatre ans avant *Lire le théâtre*, d'Anne Ubersfeld. Ces quelques références montrent comment le structuralisme vertébrait différemment l'approche du champ littéraire.

1. M. Lacoste et L. Urrutia, *Paisajes y semblanzas*, classe de seconde, Paris, Librairie classique Eugène Belin, 1962.

2. De E. Correa Calderón & F. Lázaro Carreter, publié par Ediciones Anaya.

Parallèlement, dans les lycées, des enseignants découvraient comment, en variant les supports utilisés en cours, ils permettaient une meilleure circulation de la parole et donnaient une autre vision de la civilisation espagnole, plus proche à l'époque de l'Espagne de la Transition. Ces expériences pédagogiques allaient se concrétiser avec la nouvelle génération de manuels scolaires qui ont vu le jour durant les années 1980. Tout d'abord, les documents authentiques ne représentaient plus que la moitié de l'espace des manuels, l'autre moitié étant occupée par l'appareil didactique (c'est-à-dire ces documents à finalité pédagogique, créés par les auteurs de l'ouvrage). Le texte n'était plus cette perle rare à savourer sans autre accompagnement que celui, fondamental, qu'apportait le professeur, mais il faisait partie d'un dispositif qui, par une lecture méthodique, amenait l'élève à mieux comprendre la structure et le contexte propre à chaque document. La présence de textes de presse et d'extraits de pièces de théâtre, à côté des traditionnels poèmes et textes narratifs, ouvrait le manuel sur une réalité plus vivante et complexe que celle proposée quinze ans plus tôt. Enfin, l'abondance de documents iconographiques (ou scripto-iconiques, comme c'est le cas pour la publicité ou la bande dessinée) constituait l'apport fondamental de ces nouvelles générations de manuels scolaires. La frontière avec l'enseignement supérieur n'étant pas étanche, les lycéens, devenus étudiants, ont retrouvé par la suite cette typologie de documents dans les cours de licence. Depuis, les manuels n'ont fait que conforter cette pluralité de documents et cette diversité d'approches, introduisant l'interactivité et l'accès aux multimédias et à Internet à partir des années 2000.

2. La place de l'image dans l'enseignement de l'espagnol

Le statut de l'image dans l'enseignement de l'espagnol en France a donc considérablement évolué depuis quatre décennies, suivant en cela un processus qui n'est pas spécifique à cette discipline. Aujourd'hui, l'inflation iconographique dans les nouvelles collections de manuels est due en partie à un phénomène de mode, mais aussi à un respect des instructions officielles de la part des concepteurs de ces ouvrages. Par

ailleurs, les images fixes (tableaux, photographies, publicités, bandes dessinées...) ont fait leur entrée en force à l'oral du Capes d'espagnol à partir de 1992, tandis que l'analyse filmique, optionnelle depuis 1984, puis devenue obligatoire en 1994, a pris une place prépondérante dans le concours. Aujourd'hui, à l'oral du Capes, avec la première partie de l'épreuve à partir d'un dossier, intitulée « compréhension orale », tous les candidats sont confrontés à une courte séquence (extraits de documentaires, *trailers*, journaux télévisés, publicités...), qui doit leur permettre de démontrer leur compréhension du monde espagnol et latino-américain contemporains. Mais cette compréhension passe forcément par une courte analyse du document, dont la forme filmique ne peut être ignorée.

2.1 Voir les œuvres : une nécessité

L'un des paradoxes de l'image picturale est qu'elle renvoie à un référent absent (un être vivant, un ensemble d'objets, un paysage...) sans que l'on puisse pour autant ignorer la forte présence matérielle que lui confèrent les divers pigments incorporés à un liant et déposés sur la toile ou le papier. Ainsi, si nous nous plaçons au niveau qui nous correspond (esthétique, celui de la réception de l'œuvre), nous sommes amenés à adopter une double attitude :

1) Nous pouvons percevoir d'abord cette *transparence* de l'œuvre, vue comme une fenêtre donnant sur un espace, fictif certes, mais construit de façon à nous faire succomber à l'illusion référentielle qu'il crée dans notre esprit. Puis, par exemple, en nous approchant de l'œuvre, nous découvrons l'évidence, c'est-à-dire l'*opacité* du tableau : cette matière picturale qu'un peintre, il y a parfois plusieurs siècles, a déposée d'une certaine façon sur la toile.

2) Nous pouvons aussi – à l'inverse – « entrer dans l'œuvre » à travers sa texture, en voir d'abord l'épaisseur, la densité de la pâte, la vibration des bleus, la souplesse du trait... Mais vite, l'œil recherchera des signes, décodera des formes pour en faire des figures, ira au-delà de la réalité plastique de l'objet, pour rechercher les apparences, la fiction.

2.2 De Gutenberg à l'image électronique

La matière picturale a une odeur; celle de l'huile d'abord, au sortir de l'atelier, puis, progressivement, celle du temps, de la poussière qui s'incruste dans l'œuvre accrochée aux cimaises. La matière picturale a aussi un relief, celui de cette croûte qui, par métonymie, finit par désigner bien des tableaux. La matière picturale a enfin une histoire, dont elle garde l'empreinte : celle des gestes du peintre, de sa fougue, de ses repentirs. Les étudiants qui auront regardé de près les « Velázquez » du musée de Prado en auront pris immédiatement conscience. Ceux qui, amateurs d'art contemporain, auront mis le nez sur certains tableaux de Miquel Barceló peints durant les années 1980, auront eu la surprise d'y trouver des reliefs de repas ou des mégots, abandonnés dans la pâte pour nous rappeler peut-être les heures que l'artiste a passées dans l'atelier.

Cette *substance* du signifiant n'est pas limitée au langage pictural. Dans la communication parlée, la voix aussi a un « grain », une épaisseur sonore, un rythme, un timbre, une intonation... La *présence* sonore liée à la langue parlée a malheureusement disparu lorsque le discours est devenu écriture.

Or, c'est sous la forme écrite que sont nés la plupart des documents que nous étudions en espagnol jusqu'à la fin du siècle dernier. La comparaison entre écriture et peinture n'a pourtant rien de bien original; elle permet toutefois de mieux comprendre pourquoi nous sommes restés si longtemps sensibles au leurre de la reproduction. Aujourd'hui, notre culture largement connectée, numérique et audiovisuelle a bouleversé notre rapport aux formes signifiantes. Mais sait-on pour autant mieux analyser une séquence filmique qu'il y a trente ans ? Nous consommons en permanence des images en mouvement sur les écrans de nos smartphones, mais ce défilé continu d'images n'enlève rien à la nécessité d'un savoir-faire méthodologique, à l'heure de les analyser.

2.3 L'étude de séquences filmiques

Dès le début des années 1980, les professeurs d'espagnol se sont mis à utiliser le cinéma en classe. L'analyse filmique, possible grâce à l'arrivée massive des magnétoscopes dans les établissements scolaires, a favorisé une pratique que les étudiants préparant le Capes avaient déjà pu découvrir, s'ils avaient choisi de présenter cette épreuve – au début

facultative – à l’oral du concours. Ainsi, depuis 1984, un film est systématiquement mis au programme du Capes, par périodes de deux ans¹. Jusqu’en 1993, relativement peu d’étudiants choisissaient une option qui n’est devenue obligatoire qu’à partir de 1994, date de création de l’épreuve sur dossier du Capes externe. À partir de cette date, tous les candidats ont pu se voir proposer une séquence filmique sur programme à l’oral ; puis, à partir de 2014, date où le film a été inscrit au programme de l’écrit, cette séquence filmique est devenue hors programme, pouvant être proposée dans la première partie de l’épreuve de Mise en situation professionnelle. Par conséquent, tous les jeunes certifiés sont aujourd’hui censés connaître la méthodologie d’analyse filmique – même si, dans les faits, il en va souvent autrement.

3. Réflexion méthodologique

En consacrant un ouvrage à l’approche méthodologique du support, textuel ou iconographique, nous ne faisons que répondre aux exigences, sur un plan cognitif, que l’on doit avoir de la part d’étudiants en langues, littératures et civilisations étrangères. Les neuf supports proposés – quatre pour le texte, cinq pour l’image – couvrent pratiquement toute la diversité des documents abordés dans notre enseignement. Jusqu’à la troisième édition du présent ouvrage, la bande dessinée ne figurait pas parmi les grilles proposées, alors qu’elle a toujours été utilisée dans les classes d’espagnol. C’est son introduction en 2019 dans le programme de l’un des concours d’enseignement – en l’occurrence dans l’une des questions de civilisation de l’agrégation externe d’espagnol – qui nous a fait prendre conscience de l’urgence de remédier à un tel oubli. Aujourd’hui, le neuvième art fait donc pleinement partie de l’ouvrage, avec sa méthodologie bilingue et le commentaire d’un extrait de roman graphique.

1. Dans l’ordre, ces films ont été : Luis Buñuel, *Los Olivados* ; Carlos Saura, *Elisa, vida mía* ; Manuel Gutiérrez Aragón, *Demonios en el jardín* ; Víctor Erice, *El Espíritu de la colmena* ; Luis Puenzo, *La Historia oficial* ; Luis Buñuel, *Viridiana* ; Pedro Almodóvar, *Mujeres al borde de un ataque de nervios* ; Luis García Berlanga, *El Verdugo* ; Tomás Gutiérrez Alea, *Muerte de un burócrata* ; Carlos Saura, *¡Ay, Carmela!* ; Fernando Trueba, *El embrujo de Shanghai* ; Carlos Saura, *Goya en Burdeos* ; Tomás Gutiérrez Alea, *Fresa y chocolate* ; Luis Buñuel, *Ensayo de un crimen* ; Luis Buñuel, *Los olvidados*. Depuis 2014, ont figuré successivement à l’écrit les films suivants : *Barrio*, de Fernando León de Aranoa ; *No*, de Pablo Larraín ; *En construcción*, de José Luis Guerín ; *La llorona*, de Jayro Bustamante.

3.1 Une démarche déductive

Un premier constat s'impose : une grille méthodologique est une somme de compromis. Elle doit permettre de rendre compte d'une réalité complexe tout en restant opératoire. Si elle est trop longue, on se perd dans ses méandres et elle devient inutilisable ; trop courte, sa part d'implicite est telle qu'elle favorise toutes sortes de dérives de la part de l'étudiant persuadé de détenir la vérité méthodologique. On doit pouvoir y retrouver un écho des différents modes d'analyse et d'interprétation d'un texte ou d'une image, sans qu'elle perde pour autant de sa cohérence.

Mais qu'est-ce qu'analyser un document ? L'étudiant chevronné saura probablement, après des années de lectures et de tâtonnements expérimentaux, ce qu'est étudier un texte narratif, un tableau, un article de presse, une séquence filmique... Il pourra peut-être en donner un exemple, mais saura-t-il l'explicitier, trouver une forme linguistique pour traduire cette pensée tacite ? « La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot », écrivait Vygotsky en 1934. Il précisait : « La structure du langage n'est pas le simple reflet comme dans un miroir de celle de la pensée. Aussi le langage ne peut-il revêtir la pensée comme une robe de confection. Il ne sert pas d'expression à une pensée toute prête. En se transformant en langage, la pensée se réorganise et se modifie¹. » Nous avons donc voulu faire en sorte que « ce qui existe simultanément dans la pensée se développe successivement dans le langage » – pour reprendre encore une phrase de Vygotsky². Selon une démarche *déductive*, nous avons donc construit ces neuf séquences dans une langue qui se voulait synthétique et « performative », c'est-à-dire permettant d'aller à l'essentiel pour que la pensée, une fois mise en mots, puisse être mise en acte par l'utilisateur des grilles. Mais avant l'expression de ce savoir-faire, l'utilisateur devra passer par une phase fondamentale : transformer les séquences de mots... en pensée, faire le chemin inverse. Les différents critères de réalisation sont nécessairement listés dans les grilles ; il est même impossible d'échapper à cette distribution artificielle des critères. Or, ceux-ci interviennent *simultanément* lors de l'analyse, et progressent selon une nouvelle linéarité, qui

1. Extrait de *Pensée et langage*, cité par Ángel Rivière, *La Psychologie de Vygotsky*, Paris, Pierre Mardaga éditeur, pp. 126-127. Cet ouvrage est une bonne introduction à la pensée du grand psychologue soviétique.

2. *Ibid.*, p. 127.

est celle apportée par le texte ou la composition du document iconographique. De constants allers et retours entre les différentes rubriques de chaque grille aideront l'étudiant à montrer comment le sens se construit à partir de différents faisceaux d'indices convergents. Une simple juxtaposition des indices serait donc vaine ; il ne s'agit pas de les lister, mais de les regrouper en fonction d'une structure propre à chaque document.

Une autre constatation s'impose : la totalité des critères n'intervient pas à chaque analyse. Nous dirons même qu'une petite partie d'entre eux seulement est « activée ». Considérons donc que ces critères sont des fusibles, dont la pertinence est à déterminer en fonction de la singularité même de l'œuvre étudiée. Prenons un exemple. Dans la grille pour l'étude d'un poème, nous proposons 31 figures de rhétorique ; il est évident qu'un petit nombre d'entre elles seulement sera utile à l'explication des deux poèmes proposés, alors que certaines autres – absentes de la liste – peuvent être nécessaires pour une autre analyse. De la même façon, les quelques éléments de métrique espagnole qui figurent ici ne doivent pas dispenser les étudiants d'une lecture approfondie d'ouvrages consacrés à ce domaine¹. Par conséquent, une application mécanique, paragraphe après paragraphe, de ces longues grilles, ne peut conduire qu'à la catastrophe. Leur utilisation demande peut-être de l'intelligence ; elle demande surtout du temps, car une lecture rapide serait non seulement rébarbative, mais aussi inutile. Rédigées sous la forme d'enchaînements de propositions infinitives ou de questions, ces grilles sont destinées à être *mises en actes*, même si quelques mises au point, présentées dans des rubriques *Focus*, précisent l'esprit dans lequel nous abordons chaque support. Cela implique, de la part de l'étudiant, de longues heures de pratique, afin qu'il élabore son propre savoir-faire. Ainsi, en s'interrogeant et en vérifiant toute une série de phénomènes susceptibles d'être mis en œuvre dans un texte ou une image, il essaiera de construire sa démarche analytique personnelle. Mais sans doute aura-t-il alors l'impression de se retrouver au milieu du gué, sans l'aide que pourrait lui apporter le produit fini : l'exemple d'une analyse réalisée à partir de la grille appropriée, appliquée à l'un des documents que l'on propose lors d'un examen ou d'une épreuve de concours. C'est précisément pour lui éviter de se retrouver ainsi bloqué, à mi-chemin de l'aventure méthodologique, que nous avons tenu à ajouter, à la suite des grilles, l'analyse de

1. Cf. bibliographie en fin d'ouvrage.

quinze documents, proposant la démarche inverse – *inductive* – qui, à partir de l'exemple, devrait nous faire retrouver l'idée de départ.

3.2 Des exercices de style

Disons tout de suite que les deux chemins – celui qui part de la grille pour aboutir à l'étude d'un document singulier, et celui qui à partir de ce même document, devrait nous permettre de retrouver la grille – ne se rejoignent pas! Analyser une œuvre d'art (tableau, poème, séquence filmique...) est d'abord un problème de relation esthétique; nous percevons l'objet comme « candidat à une appréciation », selon l'expression employée par Gérard Genette¹. La conversion de cette appréciation subjective en jugement d'autorité pose le problème de l'objectivation du jugement esthétique, « tendance naturelle à attribuer à un objet, comme une propriété objective, la "valeur" qui découle du sentiment qu'on éprouve à son endroit² ». Nos analyses ne sont donc que l'ajout de relativités sociales et culturelles à la relativité esthétique de l'appréciation. Elles se limitent à mettre à distance – *mettre en scène* – l'objet, ainsi placé sous les feux de l'épistémologie et de la sémiotique. Ces exercices de style, fruits d'un savoir-faire universitaire bien différent de la transposition didactique qui est à l'origine des grilles méthodologiques, sont la conséquence de ce sentiment d'empathie que font naître en nous certains documents, sentiment qui trouve son prolongement dans la froide rigueur de l'explication de texte ou du commentaire de tableau.

Réparties par supports, périodes historiques, domaines espagnol et latino-américain, ces analyses permettent d'introduire un contexte très difficile à intégrer dans une grille, mais qui détermine souvent le point de vue que l'on a sur un document : il s'agit de données historiques, culturelles, intertextuelles... Celles-ci aident l'étudiant – à chaque carrefour interprétatif qu'il rencontre dans l'analyse – à faire des choix pertinents par rapport à la compréhension de l'œuvre comme produit d'une époque, et surtout à éviter de graves contresens pour celui qui circulerait trop vite sur la voie méthodologique. Nous écrivions plus haut que les deux chemins (*inductif/déductif*) sur lesquels nous avons essayé d'avancer

1. Gérard Genette, *L'Œuvre de l'art. 2. La Relation esthétique*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

2. *Ibid.*, p. 86.

prudemment, ne se rejoignent pas. Mais fallait-il « forcer le sens » pour produire une belle démonstration ? Tout objet esthétique conserve une part réfractaire à l'analyse, et tout esprit scientifique sait que les beaux modèles interprétatifs que le siècle a produits ne rendent compte que partiellement de la réalité des faits – même si ces modèles sont de plus en plus performants. Espérons simplement que ceux appliqués ici (les neuf grilles) permettent de rendre compte d'un échantillon suffisamment représentatif de phénomènes textuels et iconiques, parmi ceux que présentent les documents auxquels sont confrontés les étudiants.

Pourquoi ne pas avoir proposé une grille unique ? Il existe de nombreux invariants à l'ensemble de ces supports, liés au fait que tous mettent en jeu la fonction symbolique, et présentent donc une structuration en deux plans, celui du contenu et celui de l'expression. De même, les codes rhétoriques sont abordés pour chaque support... Nous pourrions trouver d'autres constantes, mais nous pensons qu'il n'y a pas de bonne analyse qui ne parte de la substance de l'expression, de cette matérialité graphique, sonore, lumineuse... du document. À cause de cela, la tentation du modèle d'interprétation universel n'aurait été qu'un leurre.

■ Première partie

Le texte

Chapitre 1

Étude d'un texte narratif

Le texte narratif reste un support privilégié dans l'enseignement de l'espagnol, quel que soit le niveau d'études. Il conviendra d'en étudier la forme linguistique, les structures de la fiction, ainsi que les nombreux phénomènes intertextuels, découverts en fonction d'un horizon d'attente que l'étudiant pourra élargir au fil de sa formation. L'extrait d'une *Novela ejemplar* analysé dans ce chapitre nous permettra de retrouver le merveilleux talent de conteur de Cervantes. Deux textes contemporains – celui du Colombien Álvaro Mutis et celui du romancier espagnol Javier Marias – accrocheront des lecteurs sensibles à l'humour et au suspense de ces récits.

1. Grille méthodologique pour l'étude d'un texte narratif

1.1 Introduction

- Repérages

- > Très bref inventaire des personnages, moments, lieux, actions... L'extrait présente-t-il une situation conflictuelle? Laquelle?
- > Première approche de la situation d'énonciation : Qui raconte l'histoire? Y a-t-il alternance de dialogue et de récit? De récit et de descriptions?

- > Organisation thématique de l'extrait : thème principal; sous-thèmes... Peut-on facilement structurer le texte en différents mouvements?
- > Quelle est la tonalité du texte (humoristique, dramatique, lyrique, etc.)? Construction stylistique : qu'est-ce qui se dégage lors d'une première lecture?

• Identification

- > Titre de l'œuvre littéraire (roman, nouvelle, etc.) d'où est tiré l'extrait : bref commentaire. (Éviter de commenter le titre de l'extrait choisi lorsqu'il n'est pas de l'auteur.)
- > Genre : réaliste, épique, fantastique, picaresque...
- > Auteur : données sommaires sur sa vie et son œuvre. Possède-t-il un style et une thématique connus, que l'on serait susceptible de retrouver dans l'extrait? (Éviter les à-prioris réducteurs, sources de contresens.)
- > Date de publication (ou de rédaction, le cas échéant) : données concernant l'époque qui peuvent faciliter la compréhension globale de l'extrait.

Focus

Étudier un texte narratif, c'est démonter l'univers de fiction qu'un personnage « de papier » (le narrateur) propose à son narrataire; mais cette construction narrative, avec ses différents personnages, voix, espaces, moments... se présente à nous sous une forme linguistique dont l'étude constitue un point de départ nécessaire pour éviter toute dérive interprétative.

1.2 Éléments de linguistique

• La phrase

S'agit-il d'une structure syntaxique complexe enchaînant et emboîtant les subordinées (*hypotaxe*) ou au contraire d'une structure simple juxtaposant ou coordonnant les propositions (*parataxe*)? Observer les variations de longueur de phrases successives (et les effets de rythme qui en découlent). Définir les modalités employées (assertive, interrogative,

exclamative, impérative). Signaler les ruptures syntaxiques : phrases incomplètes (*ellipse*) ou inachevées; *hyperbates* (altération de l'ordre habituel des mots) ou *hypallages* (glissement syntaxique de l'adjectif vers un autre substantif). Pratiquer si nécessaire une analyse grammaticale des différents syntagmes et propositions qui constituent l'énoncé (place du noyau prédicatif par rapport au déroulement linéaire de la phrase; position et importance des syntagmes circonstanciels, mais aussi des adjectifs ou adjectivations, des déterminants...).

• Les formes verbales

Pour les temps impersonnels, observer comment on passe de l'infinitif (action non accomplie : le verbe garde encore toute sa tension) au participe passé (action accomplie : le verbe a perdu toute tension), par l'intermédiaire du gérondif (temps imperfectif, avec l'action conçue dans son déroulement).

Pour les temps personnels, distinguer dans le système espagnol les *temps commentatifs* (ou temps du discours), c'est-à-dire le présent, le futur et le passé composé, des *temps narratifs* (ou temps de l'histoire), c'est-à-dire le passé simple, l'imparfait, le conditionnel (et les temps composés formés à partir de ces trois temps simples). Pour chacun de ces registres, voir comment l'emploi d'une chronologie d'aspect (temps simple/temps composé) permet d'ordonner les événements dans une même période temporelle. Analyser aussi la *mise en relief* du récit par l'alternance de l'imparfait (arrière-plan du récit, permettant par son aspect imperfectif, duratif, de contextualiser les événements) et du passé simple (premier plan, permettant par son aspect perfectif, ponctuel, de se concentrer sur l'événement lui-même).

• La situation d'énonciation

Repérer les mots du texte dont le sens dépend de la situation de communication (les *déictiques*), en particulier certains pronoms personnels, démonstratifs, adverbes de lieu ou de temps... dont le référent ne peut être élucidé que si l'on connaît les conditions d'énonciation (qui parle? à qui? où? quand? comment?).

Distinguer les déictiques qui renvoient au *contexte* même de la narration (qui raconte? à qui?), de ceux qui apparaissent dans les dialogues (*discours*) et pour lesquels le narrateur explicite le sens dans le *récit*.

Enfin, que l'on soit dans le récit ou les dialogues, ne pas classer parmi les déictiques les démonstratifs, adverbess, etc. dont le contenu référentiel est donné dans la phrase même ou dans les phrases voisines (c'est-à-dire dans le contexte linguistique).

• Le domaine lexico-sémantique

Étudier le *champ sémantique* de certains mots clés (ou groupes de mots) du texte (après en avoir donné avec précision la *dénotation*, c'est-à-dire le sens premier apporté par le dictionnaire, aborder le champ des *connotations* possibles, c'est-à-dire les significations secondaires que le mot peut prendre dans le contexte où il est placé).

Regrouper les mots (ou groupes de mots) qui entrent dans un *système cohérent d'échos* (les regrouper en *isotopies lexicales*, pour les mots d'un même champ lexical; en *isotopies sémantiques*, pour les mots qui ont en commun une partie de leur signifié; en *isotopies grammaticales*, pour les mots partageant les mêmes morphèmes grammaticaux).

Signaler certaines *figures de rhétorique* manifestes (en particulier, *métaphores* et *métonymies*).

1.3 Instance narrative et voix

Focus

Produit d'un acte d'énonciation principal, reliant un narrateur et un narrataire, la narration intègre aussi des actes d'énonciation secondaires, lorsque le narrateur interrompt (partiellement) son récit pour nous rapporter la voix de ses personnages (dialogues).

• La situation du narrateur

Le narrateur est-il un des personnages de l'histoire racontée (narrateur *intradiegétique*), personnage principal (narrateur *homodiegétique*) ou simple témoin des aventures d'autres personnages (narrateur *hétérodiegétique*)?

Le narrateur est-il extérieur à l'histoire (narrateur *extradiegétique*) ? Cette histoire lui a-t-elle été racontée par un autre personnage, qui lui-même peut la tenir d'un troisième personnage, etc. (divers enchâssements possibles d'un récit *métadiégétique*) ? Quelle est la fonction narrative de cette mise en abyme ?