LE BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Annexe 3

Programme de langues, littératures et cultures étrangères et régionales - espagnol de terminale générale

Sommaire

Préambule commun aux enseignements de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales

Principes et objectifs

Les thématiques

Approches didactiques et pédagogiques

Activités langagières

Les compétences linguistiques

Introduction générale du programme de la classe terminale

Programme limitatif

Préambule spécifique à l'enseignement de spécialité d'espagnol

Les thématiques

Thématique « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités »

Thématique « Dominations et insoumissions »

Thématique « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde : enjeux, perspectives et création »

Références

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Préambule commun aux enseignements de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères et régionales

Principes et objectifs

- **Explorer la langue, la littérature et la culture de manière approfondie**

Les principes et objectifs fondamentaux du programme sont communs aux quatre langues vivantes étrangères susceptibles de proposer l'enseignement de spécialité (allemand, anglais, espagnol et italien) et aux sept langues vivantes régionales (basque, breton, catalan, corse, créole, occitan-langue d'oc, tahitien) inscrites au programme de l'agrégation des langues de France. Cet enseignement s'inscrit dans la continuité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et doit préparer les élèves aux attentes de l'enseignement supérieur, en approfondissant les savoirs et les méthodes, en construisant des repères solides, en les initiant à l'autonomie, au travail de recherche et au développement du sens critique. Il s'affirme en pleine cohérence avec les programmes d'enseignement qui le précèdent et l'enseignement de tronc commun : ceux de la classe de seconde mais aussi ceux du collège, dont l'ambition culturelle est étroitement associée aux objectifs linguistiques.

L'enseignement de spécialité prépare à l'enseignement supérieur sans être universitaire : il prépare aux contenus et aux méthodes de celui-ci, mais les adapte à un public de lycéens. Il s'adresse aux futurs spécialistes mais pas à eux seuls. Il convient, dans sa mise en œuvre, d'offrir suffisamment d'espace de différenciation pour permettre à chaque élève de progresser.

L'enseignement de spécialité en classe terminale concerne les élèves ayant confirmé ce choix parmi les trois spécialités suivies en classe de première. À ce titre, dans le cadre des six heures hebdomadaires et dans une logique d'exigence disciplinaire et de préparation à l'enseignement supérieur, les élèves sont amenés à approfondir leurs connaissances et à développer un solide niveau de compétences.

Les objectifs et principes du programme de spécialité concernent la classe de première et la classe terminale. Ce programme vise une exploration approfondie et une mise en perspective des langues, littératures et cultures des aires linguistiques considérées ainsi qu'un enrichissement de la compréhension par les élèves de leur rapport aux autres et de leurs représentations du monde. Il a également pour objectif de favoriser une connaissance fine des langues et cultures concernées dans leur rapport à l'Histoire et de permettre une plus grande ouverture dans un espace européen et international élargi ainsi que de préparer les élèves à la mobilité. Il doit être pour les élèves l'occasion d'établir des relations de comparaison, de rapprochement et de contraste.

Cet enseignement cherche à augmenter l'exposition des élèves à la langue étudiée afin qu'ils parviennent progressivement à une maîtrise assurée de la langue et à une compréhension de la culture associée.

Le travail *de* la langue et *sur* la langue, effectué en situation et intégré aux diverses activités, est au cœur de cet enseignement. Il est envisagé dans son articulation avec l'étude des objets littéraires et culturels concernés. La langue écrite et orale est travaillée sous tous ses aspects (phonologie, lexique, grammaire) et dans toutes les activités langagières, (réception, production et interaction), afin que les élèves soient entraînés à communiquer et puissent approfondir et nuancer leurs connaissances et leurs compétences. Une initiation ponctuelle à la traduction en cohérence avec les enseignements est par ailleurs à même d'éclairer l'approche contrastive des systèmes linguistiques.

Les langues régionales, pour ce qui les concerne, entretiennent une relation étroite avec le français et des relations spécifiques avec les langues étrangères. Le programme dédié à

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

l'enseignement de spécialité des langues, littératures et cultures régionales permet également une mise en lien de chaque langue régionale avec les langues de l'héritage : les langues et cultures de l'Antiquité sont systématiquement convoquées afin de mettre les savoirs en perspective et de contribuer à la formation humaniste dispensée au lycée.

De manière générale, l'enseignement de spécialité se conçoit comme un espace de travail et de réflexion permettant aux élèves de mieux maîtriser la langue, de faciliter le passage aisé de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral, d'un registre à l'autre, d'une langue à une autre par un travail régulier et méthodique sur le repérage des marqueurs culturels, la prononciation et l'écriture.

Cet enseignement est un lieu d'approfondissement et d'élargissement des connaissances et des savoirs selon une perspective historique porteuse de sens et de nature à doter les élèves de repères forts et structurants inscrits dans la chronologie de l'histoire littéraire et culturelle. Il vise aussi à développer chez les élèves la connaissance précise d'éléments majeurs de la culture considérée. C'est dans le travail d'appropriation des contenus que cet enseignement participe à la transmission et à la valorisation d'un riche patrimoine linguistique et culturel.

Comme tous les enseignements, cette spécialité contribue au développement des compétences orales à travers notamment la pratique de l'argumentation. Celle-ci conduit à préciser sa pensée et à expliciter son raisonnement de manière à convaincre. Elle permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. Elle prend un relief particulier pour ceux qui choisiront de préparer l'épreuve orale terminale du baccalauréat en l'adossant à cet enseignement de spécialité.

- **Développer le goût de lire**

L'enseignement de spécialité vise à favoriser le goût de lire en langue étrangère et régionale des œuvres dans leur intégralité de manière progressive et guidée et à proposer ainsi une entrée dans les imaginaires propres à chaque langue.

Outre les œuvres du programme limitatif, la lecture d'œuvres intégrales est recommandée et s'accompagne de la lecture d'extraits significatifs d'autres œuvres permettant de découvrir des auteurs et des courants littéraires majeurs représentatifs de l'aire culturelle et linguistique étudiée. Des textes contemporains et faciles d'accès, qu'il s'agisse d'œuvres intégrales ou d'extraits, peuvent dans ce cadre être proposés à côté de textes classiques qui constituent des références importantes. Tous les genres littéraires trouvent leur place dans ce nouvel enseignement de spécialité : théâtre, poésie ou prose dans les différentes formes qu'elle peut prendre (roman, nouvelle, conte, journal, autobiographie, écrits scientifiques, etc.).

Les thématiques

Les contenus culturels et littéraires sont déclinés en cinq thématiques (deux pour la classe de première, trois pour la classe terminale), elles-mêmes subdivisées en axes d'étude selon les spécificités propres à chaque langue. Ces axes, ni limitatifs ni exhaustifs, ne constituent pas un catalogue de prescriptions juxtaposées : ils ont pour fonction d'aider les professeurs à élaborer des progressions pédagogiques adaptées à la diversité des niveaux et des besoins des élèves.

Pour chacune des cinq thématiques, un descriptif permet d'expliciter les contenus proposés à l'analyse et d'orienter la réflexion dans chaque langue concernée. À ce descriptif est associé un programme de lectures pour chacune des langues et chacun des niveaux du cycle terminal.

Les thématiques proposées dans les différentes langues permettent d'aborder un certain nombre de figures et d'œuvres importantes dans les domaines de la littérature, des arts en

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

général (architecture, chanson, cinéma, musique, peinture, photographie, sculpture et télévision) et de l'histoire des idées. Les artistes, les penseurs et leurs œuvres sont replacés dans leur contexte historique, politique et social. Des documents de nature différente (textes littéraires à dimension philosophique ou politique, tableaux, gravures, photographies, films, articles de presse, données chiffrées, etc.) et de périodes différentes sont mis en regard les uns avec les autres pour permettre des lectures croisées ou souligner des continuités ou des ruptures. Pour les langues régionales, la référence aux langues vivantes étrangères et aux langues et cultures de l'Antiquité est régulièrement utilisée.

Approches didactiques et pédagogiques

- **Perspective actionnelle et démarche de projet**

L'enseignement de spécialité s'inscrit, comme l'enseignement commun de langues vivantes, dans une perspective actionnelle que les professeurs cherchent à mettre en œuvre afin d'installer les élèves dans une démarche de projet pour les rendre autonomes.

Ainsi, la constitution par les élèves d'un dossier dans lequel ils présentent des documents vus en classe et choisis par eux-mêmes en lien avec les thématiques du programme, fait partie de la démarche globale qui vise à encourager leur esprit d'initiative. Ce dossier personnel rend compte du patrimoine linguistique, littéraire et culturel que l'enseignement de spécialité leur a offert.

- **Varier les supports**

Les élèves tirant le plus grand bénéfice à être confrontés à des supports variés et à une approche multimodale de l'enseignement de la langue étrangère, on veille à les familiariser non seulement avec des œuvres littéraires et des auteurs, mais aussi avec toute autre forme d'expression artistique et intellectuelle comme des articles de presse, des œuvres cinématographiques, picturales ou musicales, des extraits de littérature scientifique, etc.

L'utilisation de supports riches et variés est donc recommandée. Elle peut aller de textes fictionnels et non fictionnels à des films et autres documents sonores et peut aussi, dès lors que le contenu s'y prête, donner lieu à une mise en perspective interculturelle.

L'image fixe ou mobile, quant à elle, n'a pas vocation à être perçue comme simple illustration. Un entraînement à l'analyse de l'image doit trouver toute sa place dans l'enseignement de spécialité.

Les élèves peuvent ainsi s'approprier ce patrimoine de manière concrète, active et autonome.

- **Les outils numériques**

Le recours aux outils numériques est incontournable car il multiplie les moments d'exposition à la langue et permet de la pratiquer tant dans l'établissement qu'en dehors de celui-ci. Il permet de renforcer les compétences des élèves en réception et en production, notamment grâce à :

- l'accès à des ressources numériques d'archives ou de l'actualité la plus directe (écoute de documents en flux direct ou téléchargés librement, recherches documentaires sur internet, lecture audio, visionnage d'adaptations théâtrales et télévisées d'œuvres classiques, captations diverses, etc.) ;
- un renforcement des entraînements individuels par l'utilisation d'outils nomades, avant, pendant ou après les activités de la classe (baladodiffusion, ordinateurs portables, tablettes et manuels numériques, etc. qui permettent la création et l'animation d'un diaporama, l'élaboration et la modération d'un site ou d'un forum internet, l'enregistrement et le travail sur le son et les images, etc.) ;
- la mise en contact avec des interlocuteurs variés (eTwinning, visioconférence, forums

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

d'échanges, messageries électroniques, etc.).

L'utilisation des outils numériques permet de sensibiliser les élèves à l'importance d'un regard critique sur les informations en ligne.

Activités langagières

Les élèves qui font le choix de suivre l'enseignement de langues, littératures et cultures étrangères et régionales commencent dès la classe de première à circuler en autonomie à travers tous types de supports et doivent atteindre à la fin de l'année de terminale une bonne maîtrise de la langue, à la fois orale et écrite. Le volume horaire dédié à l'enseignement de spécialité offre la possibilité d'un travail linguistique approfondi organisé autour de l'ensemble des activités langagières et selon une démarche progressive en cours d'année et en cours de cycle.

La finalité de l'apprentissage des langues vivantes dans le cadre de l'enseignement de spécialité est de viser les niveaux de compétence suivants : le niveau attendu est B2 en fin de première et, en fin de terminale, le niveau C1 est visé, notamment dans les activités de réception selon le parcours linguistique de l'élève. (Cf. le volume complémentaire du CECRL, janvier 2018 pour la traduction française).

- **Réception**

L'enseignement de spécialité cherche toutes les occasions d'exposer les élèves à la langue écrite et orale à travers tous types de médias. Ils sont exercés à comprendre des énoncés simples et de plus en plus élaborés, dans une langue authentique aux accents variés. Ils ne sont pas limités à la fréquentation d'une variante donnée et considèrent dans sa totalité la langue qu'ils étudient.

Tout au long des deux années d'enseignement de spécialité, les élèves sont progressivement entraînés à :

- lire des textes de plus en plus longs, issus de la littérature, de la critique ou de la presse ;
- lire des textes littéraires, classiques et contemporains, appartenant à différents genres ;
- comprendre l'information contenue dans les documents audio-visuels (émissions de télévision ou radiodiffusées, films) dans une langue qui n'est pas nécessairement standardisée ;
- aborder une gamme complète de thèmes abstraits (littéraires, artistiques, historiques, etc.) ;
- comprendre le sens explicite et implicite des documents.

- **Production**

La production écrite des élèves prend des formes variées, écriture créative et argumentative, qui correspondent à des objectifs distincts. En cours d'apprentissage, elle permet aux élèves de manipuler et de consolider les contenus culturels, d'approfondir et d'enrichir les contenus linguistiques (lexique, grammaire, syntaxe).

L'écriture créative peut s'appuyer sur des pratiques de la vie courante (lettres, blogues, etc.) ou s'inscrire dans des formes plus littéraires : dialogues, suites de textes, récits. Cette activité peut donner lieu à des exercices de médiation : résumé, compte-rendu, synthèse, adaptation, traduction, explicitation, reformulation, etc.

L'écriture argumentative forme l'esprit critique et encourage la prise de position des élèves. Il peut s'agir, par exemple, d'un commentaire de document, d'une synthèse de documents, d'une critique de film, d'un droit de réponse, d'un discours engagé, d'un essai, etc. Cette

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

compétence critique se nourrit de recherches variées qui, comme en réception, incitent à prendre du recul et à ne pas confondre réalité et représentation.

Les exercices de production écrite suivent une progression permettant aux élèves de fournir des textes de plus en plus longs, complexes et structurés. À terme, on attend d'eux qu'ils soient capables de rédiger des textes détaillés, construits et nuancés, prenant en compte le contexte et le destinataire.

Pour toutes ces activités, les élèves trouvent un appui dans l'usage méthodique des ouvrages de référence tels que dictionnaires et grammaires.

L'horaire renforcé de l'enseignement de spécialité offre aux élèves davantage de possibilités de travailler l'expression orale en continu, à travers des prises de parole spontanées ou préparées devant l'ensemble de la classe ou en petits groupes.

L'entraînement à la prise de parole publique est favorisé par des exposés. Les élèves peuvent être entraînés à des présentations orales à partir de simples notes.

De même, diverses formes de mise en œuvre peuvent être explorées : la mémorisation d'un texte et son interprétation musicale ou théâtrale, la réalisation d'une interview ou l'animation d'une table ronde, la transposition dans un contexte et un lieu autres d'un personnage fictionnel ou mythique de l'aire linguistique qui le concerne.

En cours d'année et de cycle, ils peuvent ainsi gagner en confiance et développer la fluidité, la précision et la richesse de l'expression orale sur le plan phonologique, lexical et syntaxique.

- **Interaction**

Une attention particulière est donnée à l'interaction. Elle suppose une attitude fondée sur l'écoute, le dialogue et les échanges dans le cadre de la construction collective du sens à partir d'un support. Elle suppose encore des activités en groupes : recherche de documents, résolution de problèmes rencontrés au fil des activités qui se déroulent en classe ou dans le cadre d'un projet spécifique.

En enseignement de spécialité, toutes les stratégies d'apprentissage en autonomie sont recherchées, notamment le travail par projet au sein d'un groupe d'élèves. L'interaction doit être perçue comme la condition de cette autonomie.

- **À l'articulation des activités langagières, la médiation**

La médiation, introduite dans le CECRL, consiste à expliciter un discours lu et entendu à quelqu'un qui ne peut le comprendre. Dans le cadre d'une activité orale, il pourra s'agir par exemple de transmettre à un camarade des informations spécifiques, de lui expliquer des données pour construire du sens ou de gérer des débats pour faciliter la communication dans des contextes de désaccords. Dans le cadre d'une activité écrite, la médiation pour soi-même ou autrui suppose de prendre des notes, lors d'une première phase de compréhension, pour ensuite réagir, analyser et exprimer une critique personnelle. En d'autres termes, si l'activité langagière de médiation peut ponctuellement supposer un usage du français, elle ne s'y réduit pas, car elle peut être envisagée à travers la traduction mais aussi la reformulation en langue cible afin de transmettre du sens à autrui dans une situation de communication en interaction.

Les compétences linguistiques

À l'instar de l'enseignement commun de langues vivantes, les compétences linguistiques sont enseignées en contexte d'utilisation, à l'occasion de l'étude de documents authentiques de toute nature, écrits et oraux, par l'écoute d'enregistrements, le visionnage de documents iconographiques et audio-visuels et la lecture de textes. En enseignement de spécialité, le développement des capacités de compréhension et d'expression passe par une attitude plus

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

réfléchie, dans une approche comparative entre la langue concernée, le français, les autres langues vivantes étudiées et, pour les langues régionales, les langues de l'Antiquité.

À ce stade, les élèves savent qu'ils comprennent plus qu'ils ne sont capables d'exprimer, ils savent aussi distinguer grammaire et lexique de reconnaissance, d'une part, et grammaire et lexique de production, d'autre part. Leur familiarité croissante avec des contenus de plus en plus longs et complexes leur permet de s'initier à une approche plus raisonnée, toujours en situation, notamment à travers l'exercice de la traduction. Cette augmentation de la maîtrise linguistique doit leur faciliter le passage vers les méthodes propres à l'enseignement supérieur en leur donnant accès à des discours oraux et écrits plus complexes. De même, les exercices auxquels ils sont entraînés (contraction de textes, synthèses, analyses textuelles, iconographiques et filmiques) étendent leurs besoins langagiers. En langue de spécialité, la compétence linguistique constitue un des axes privilégiés du cours. Elle concerne les aspects phonologiques de la langue ainsi que la maîtrise de l'orthographe, du lexique et de la grammaire.

- **Aspects phonologiques et graphie**

Dès la classe de première, une attention particulière est apportée à la phonologie par une sensibilisation accrue aux phonèmes spécifiques de la langue étudiée ainsi qu'à leurs variations que les élèves s'efforcent de reproduire avec la plus grande précision. La précision de la prononciation et le respect des règles de la phonologie conditionnent la réussite de l'apprentissage d'une langue vivante tant dans le domaine de la compréhension que dans celui de l'expression orale. Les élèves doivent être entraînés à entendre rythmes, sonorités, accentuation, intonation pour les restituer dans une lecture à haute voix, une prise de parole préparée ou spontanée.

On attire l'attention des élèves sur les particularités orthographiques et on leur fait prendre conscience du rapport propre à chaque langue entre orthographe et réalisation phonologique.

- **Le lexique**

C'est à partir du programme littéraire et culturel que se diversifient et s'enrichissent les champs sémantiques.

Le lexique ne donne pas lieu à un apprentissage hors-contexte mais prend sens par rapport aux énoncés et aux documents travaillés en classe. Les supports utilisés élargissent et affinent le lexique rencontré par les élèves.

Pour aider les élèves à s'approprier le lexique, on a recours à la mémorisation et à divers procédés qui ont fait leurs preuves : répétition, paraphrase, explicitation, médiation, etc., autant d'activités qui produisent à la fois des automatismes et du sens, à partir d'énoncés de plus en plus complexes et nuancés.

Par ailleurs, le renforcement des compétences à l'oral comme à l'écrit ne saurait aller sans l'appropriation progressive d'un vocabulaire méthodologique de base. Ainsi l'apprentissage du vocabulaire du commentaire de texte littéraire ou non-fictionnel, du commentaire d'analyse d'images et de films trouve naturellement sa place au sein du nouvel enseignement de spécialité, sans en être cependant l'objectif essentiel.

- **La grammaire**

Comme le lexique, la grammaire est abordée en contexte dans le cadre des activités de réception des documents et de production. Les élèves peuvent prendre appui sur le programme de grammaire de l'enseignement commun, sur les révisions et les récapitulations régulières organisées en cours et sur le réemploi méthodique des formes rencontrées dans le cadre de l'enseignement de spécialité.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

La grammaire est un outil pour écouter, lire, dire et écrire. À la faveur de leur apparition dans les activités de classe, sont mis en lumière les principaux procédés morphosyntaxiques qui permettent à chacun d'affiner sa compréhension des textes et des discours. Il s'agit, à partir de l'étude des supports, de guider les observations pour mettre en lumière, dans une situation d'énoncé, telle ou telle structure grammaticale : les professeurs entraînent les élèves à repérer les rapprochements avec le français dont les points communs et les différences avec la langue étudiée éclairent de façon pertinente les logiques respectives des deux langues. Ils entraînent les élèves à dégager et formuler une règle à partir d'exemples. Car, si la grammaire n'a de sens que par et pour la communication, elle est aussi objet d'étude.

Introduction générale du programme de la classe terminale

Si les objectifs et les approches de l'enseignement de spécialité sont communs aux classes de première et terminale (précisés dans le BO spécial du 22 janvier 2019), il convient toutefois d'attirer l'attention sur les particularités liées à la classe terminale et sur l'importance de ménager la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur. De fait, l'approfondissement des savoirs et savoir-faire peut, dans le cadre de ce nouvel enseignement, être articulé aux pratiques de recherche et d'analyse qui ont cours à l'université ; cette démarche peut offrir l'occasion de pratiquer des exercices tels que la composition écrite sur la base des documents étudiés, la synthèse de documents, le commentaire ou la contraction de texte, qu'il s'agisse d'un texte de civilisation ou de littérature, et la traduction (version). À ce niveau d'enseignement, on veille à renforcer la formation du jugement critique et de la sensibilité esthétique des élèves, à encourager encore davantage leur esprit d'ouverture et leur curiosité intellectuelle et culturelle par une initiation à la recherche documentaire ; on cherche à contribuer plus généralement à une appropriation personnelle et mature des savoirs. L'élaboration par les élèves de leur dossier personnel favorise particulièrement cette appropriation. Dans le même esprit, on prend soin de renforcer leur capacité à lire des œuvres en langue vivante en en faisant émerger le sens grâce à une alternance entre la lecture analytique d'extraits et la lecture de l'œuvre dans son intégralité. La lecture guidée d'œuvres intégrales du programme limitatif proposé est associée à celle d'extraits d'autres œuvres en lien avec les thématiques ; ces lectures doivent être aussi pour les élèves l'occasion d'une mise en perspective de la littérature avec des événements historiques ainsi que des mouvements ou moments artistiques majeurs : les élèves peuvent ainsi faire valoir au terme de la classe terminale un patrimoine littéraire et culturel, encore peut-être modeste à ce stade mais solide. Ces objectifs sont atteints par la mise en œuvre d'une progression rigoureuse et méthodique qui prend appui sur les compétences linguistiques, littéraires et culturelles acquises grâce aux œuvres ou textes étudiés et veille à articuler cet enseignement avec le tronc commun. Pour les langues régionales, on met un soin particulier à exploiter les liens avec le français, avec les autres langues vivantes, avec les langues et cultures de l'Antiquité.

En classe terminale, le programme culturel se décline selon trois thématiques, elles-mêmes subdivisées en axes d'étude. Les thématiques n'ont pas vocation à être traitées de manière consécutive mais de manière croisée pour développer une pensée analytique, indépendante, créative et critique. Les objets d'étude que suggèrent les thématiques prennent appui sur une grande variété de langages artistiques d'hier et d'aujourd'hui.

L'autonomie des élèves est renforcée par l'approfondissement de la compétence linguistique tant en compréhension qu'en expression.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Programme limitatif

Trois œuvres intégrales (dont deux œuvres littéraires et, pour les langues vivantes étrangères, impérativement une œuvre filmique), à raison d'une œuvre par thématique, doivent être étudiées pendant l'année et obligatoirement choisies par les professeurs dans un programme limitatif, défini par note de service, renouvelé intégralement ou partiellement tous les deux ans. Pour les autres œuvres abordées en classe, il appartient aux professeurs de sélectionner, notamment dans les listes proposées à la fin de ce programme, les extraits les plus appropriés pour leur approche. Les œuvres et supports ne sont mentionnés dans les descriptifs des thématiques ci-dessous ou dans les références qu'à titre d'exemples. Bien d'autres documents peuvent tout à fait être utilisés en classe.

Le professeur choisit les moyens qu'il juge les plus pertinents pour procéder à l'étude de l'œuvre intégrale comme, le cas échéant, de l'œuvre filmique. Cette étude doit toutefois servir les principes et objectifs du programme de spécialité.

Ainsi l'étude d'une œuvre complète contribue à l'exploration approfondie de la langue tant du point de vue lexical que grammatical. Elle dote en outre les élèves de compétences méthodologiques dans la perspective de l'enseignement supérieur. Par les exercices que cette étude suppose, elle constitue enfin un support de choix pour les activités de réception, de production et d'interaction. D'une manière générale, l'étude d'une œuvre intégrale doit développer le goût de lire en langue vivante étrangère et régionale en faisant découvrir aux élèves une œuvre significative du patrimoine littéraire et culturel.

On veille dans tous les cas à trouver un juste équilibre entre le traitement des thématiques culturelles et l'étude des œuvres intégrales. Les objets d'étude qui illustrent les thématiques, par la diversité des langages qu'ils supposent et l'approche socio-culturelle qui les éclaire, inscrivent l'étude des œuvres intégrales dans une vision vivante de la littérature.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Préambule spécifique à l'enseignement de spécialité d'espagnol

L'approfondissement de la connaissance et de la réflexion des élèves sur le monde hispanophone est mené à partir de documents riches et variés reflétant les regards, les points de vue divers et complémentaires de grands auteurs et d'artistes reconnus sur telle ou telle réalité culturelle, artistique, civilisationnelle. Langue et culture étant indissociablement liées, l'ambition de faire acquérir aux élèves une culture générale plus soutenue et d'affiner le regard qu'ils portent sur celle-ci ne peut trouver sens, dans la démarche actionnelle qui sous-tend l'apprentissage des langues vivantes, qu'à travers des activités écrites et orales leur permettant d'exprimer avec une précision croissante leurs idées et leurs émotions. C'est donc de la complexification progressive des situations de communication définies dans les scénarios pédagogiques que découle la nécessité d'utiliser une langue toujours plus étendue et exacte. La variété des supports se met au service d'un enseignement qui a pour but de sensibiliser les élèves à la diversité linguistique du monde hispanophone. Le programme d'enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures en espagnol de la classe terminale noue un lien étroit avec les arts. En fonction des thématiques abordées, l'étude des œuvres artistiques (adaptations cinématographiques, théâtrales, musicales, œuvres picturales, sculptures, etc.) vient nourrir la connaissance culturelle et littéraire des élèves.

Les thématiques

Le programme de la classe terminale comporte trois thématiques : « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités » ; « Dominations et insoumissions » ; « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde : enjeux, perspectives et création ». Chacune est déclinée en plusieurs axes d'étude. Ces derniers sont abordés à travers le prisme d'un ou de plusieurs des domaines suivants : arts, croyances et représentations, histoire et géopolitique, langue et langage, littératures, sciences et techniques, sociologie et économie. Les croisements ainsi opérés permettent d'élargir les repères culturels des élèves et de conduire à des problématisations très diverses selon la liberté pédagogique du professeur. Leur exploration vise à faire connaître les grandes périodes de l'histoire espagnole et latino-américaine ainsi que les mouvements majeurs des domaines artistiques et littéraires hispanophones ; elle permet de poursuivre l'étude des principaux genres auxquels les œuvres se rattachent ; elle vise enfin à donner des repères esthétiques et à forger des critères d'analyse, d'appréciation et de jugement pour rendre les élèves capables de lire et d'analyser des textes, des images et des films d'Espagne et d'Amérique latine.

Thématique « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités »

- **Axe d'étude 1 : Nature et mythologies**

Les cultures précolombiennes regorgent de mythes et de légendes qui, en tant qu'expressions collectives des peuples, permettent d'appréhender la façon dont ces communautés expliquent la création de l'univers et son fonctionnement. Le *Popol Vuh* maya et ses hommes de maïs, le dieu aztèque Quetzalcóatl et la fondation de Tenochtitlán, Inti, le dieu inca du soleil, et la création du lac Titicaca ont ainsi inspiré des artistes tels que Carlos Fuentes (*La región más transparente* ; *Todos los gatos son pardos*) ou Diego Rivera.

Au XVI^{e} siècle, l'arrivée des conquistadors espagnols, catholiques et pétris de mythologies européennes, va profondément bouleverser ces récits. Face à l'immensité du continent américain et à sa géographie spectaculaire, les conquistadors projettent sur cette nature des

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

caractéristiques fabuleuses qui donnent lieu à leur tour à d'autres récits mythiques (*El Dorado* notamment, que l'on retrouve chez les cinéastes Werner Herzog et Carlos Saura ou chez l'écrivain Arturo Pérez Reverte dans son roman *El oro del rey*).

La rencontre avec les peuples autochtones nourrit un nouvel imaginaire d'où émergent de nouvelles figures qui deviendront, comme la Malinche par exemple, également archétypales et mythiques.

La péninsule ibérique possède elle aussi une mythologie faite de monstres et de sorcières, hérités des traditions celtes et basques, à la forte aura mystique et surnaturelle : les *sorginas* et *meigas* se mêlent à des figures monstrueuses comme le *Basajaun*, tissant un réseau de légendes toujours très vivace dans le nord-ouest espagnol, comme le montre le succès public et critique de *Obabakoak* de Bernardo Atxaga.

Enfin, *Campos de Castilla* d'Antonio Machado ou le *Canto general* de Pablo Neruda font de la Nature, comme dans d'innombrables œuvres picturales ou poétiques, un protagoniste à part entière qui reflète les émotions et l'identité des artistes.

- **Axe d'étude 2 : Les représentations du réel**

Les œuvres, qu'elles soient textuelles ou iconographiques, peuvent refléter une volonté de recréer le réel d'une façon fidèle ou au contraire, le désir de s'en éloigner pour explorer les territoires de la distorsion et de l'imaginaire. Au XIX^{e} siècle, les romanciers espagnols s'emploient à donner l'illusion de réel dans des œuvres témoignant des dysfonctionnements et des mutations de la société : ainsi Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas « Clarín », Emilia Pardo Bazán ou encore Pío Baroja parviennent-ils dans leurs romans réalistes à faire évoluer toute une galerie de personnages dans un espace décrit avec force détails. Le réalisme traverse les époques et d'autres artistes cultivent cette tradition féconde au XX^{e} siècle : des auteurs comme Miguel Delibes, Camilo José Cela ou Ignacio Aldecoa ne renoncent ni à l'envie de proposer des cadres proches de la réalité, ni à l'exploration des aspirations et des frustrations de la société espagnole.

L'artiste peut aussi choisir l'écart et dépasser le cadre le plus mimétique, pour jouer avec les illusions, les folies et les chimères qui s'emparent du personnage. L'expression de cet envers du réel, de cette dualité des possibles est particulièrement manifeste dans des œuvres incontournables telles que *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *La vida es sueño* ou dans les *Caprichos* et *Disparates* d'un Goya tourmenté. L'assujettissement au réel n'est en aucune façon obligatoire et l'artiste peut encore aller plus loin dans son affranchissement, dans sa volonté de créer un autre univers. Le recours au grotesque, avec l'*esperpento* d'un Valle Inclán par exemple, ne constitue qu'un pas pouvant le conduire à imaginer des espaces régis par de nouvelles lois. Si le fantastique transmue, au sein de la fiction, l'irréel et l'exprime comme un choc, les auteurs du *boom* latino-américain s'attachent à distendre le réel : les récits courts de Silvina Ocampo, de Julio Cortázar et les œuvres de Gabriel García Márquez, à l'origine du réalisme magique, témoignent de cette volonté de bouleverser l'ordre connu.

L'image fixe ou en mouvement, le travail pictural peuvent également illustrer ces dialectiques de fidélité et d'affranchissement : les représentations de Macondo d'Hernando Nossa, les peintures inquiétantes de Remedios Varó, empreintes d'onirisme et de fantastique, ou encore les réalisations d'Alejandro Amenábar ou de Guillermo del Toro nous invitent à travailler sur les écarts entre le réel et ses représentations, sur l'exploration non plus du réel mais des réels.

- **Axe d'étude 3 : Du type au stéréotype : construction et dépassement**

Comme Faust en Allemagne, l'Espagne a donné naissance à l'un des plus grands mythes de la littérature occidentale, celui de Don Juan qui, comme la Célestine, a été réinterprété au gré des mouvements littéraires et est entré dans le langage universel comme substantif. Le

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Siècle d'Or avec la *Comedia* de Lope de Vega ou avec le *Lazarillo de Tormes* a également créé nombre de personnages archétypaux qui sont devenus des figures de l'honneur ou de la tromperie (le roi, le *galán*, la *dama*, le *gracioso ou* le *pícaro*) ; la peinture de cour de Velázquez ou de Goya, les scènes de genre baroques de Murillo les ont immortalisées sur la toile. Aujourd'hui encore, tous ces personnages sont au cœur de la création artistique qui dépasse le type originel en le démythifiant pour enrichir la tradition, comme l'a fait Gonzalo Torrente Ballester avec son *Don Juan*.

Tant en Espagne qu'en Amérique latine sont également nées des figures populaires qui sont devenues les ambassadrices de la culture hispanique dans le monde, non sans véhiculer une série de stéréotypes dont le cinéma s'est emparé dès les années cinquante : la gitane, le *torero*, le *bandolero*, le *gaucho* ou encore *el indio* qui fascine par sa relation à la Terre ou sa résistance face au monde capitaliste. Ces figures stéréotypées possèdent des caractéristiques propres et sont souvent associées à des postures ou à des paysages qui les déterminent et les font connaître par-delà les frontières.

Thématique « Dominations et insoumissions »

- **Axe d'étude 1 : Oppression, résistances et révoltes**

Les lettres espagnoles et hispano-américaines offrent de nombreuses situations littéraires où sont représentées l'oppression, les résistances et les révoltes individuelles et collectives. Parce qu'elle incarne une forme de toute-puissance, la figure du dictateur a souvent inspiré les artistes : des portraits officiels de Franco aux peintures de Fernando Botero, en passant par la cruauté d'un Augusto Roa Bastos, le traitement réservé à l'homme de pouvoir est révélateur du désir de l'artiste de défendre un régime, ou au contraire, d'en signaler les failles et les abus. En réaction aux oppressions, l'art militant s'affirme et s'exprime sous des formes multiples, de la poésie d'un Gabriel Celaya à la chanson engagée d'un Joan Manuel Serrat, en passant par la bande dessinée de Carlos Giménez et le cinéma populaire.

Le besoin de posséder et d'exploiter la terre engendre des relations de domination et d'oppression. Avec Alejo Carpentier, Rosario Castellanos, ou Miguel Delibes, la thématique de la sujétion se nourrit des avatars du maître et de l'esclave. Il s'agit du contremaître, du *cacique*, de l'indien, de l'ouvrier agricole, ou du fuyard, le nègre marron…

Face à la pesanteur sociale, des résistances et des révoltes individuelles ou collectives sont possibles : le poids des conventions, la surdétermination des rôles des hommes et des femmes, les violences entre les genres sont une autre manifestation de l'oppression. Les témoignages artistiques avec le théâtre de Leandro Fernández de Moratín, les peintures de Goya, les photographies de Martín Chambi ou de Juan Manuel Castro Prieto, mais aussi l'actualité, avec les marches silencieuses visant à mettre un terme aux « feminicidios » par exemple, peuvent compléter l'étude des tensions entre l'oppression, les résistances et les révoltes dans le monde hispanophone.

- **Axe d'étude 2 : Révolutions et ruptures**

Tout à la fois conflit armé et lutte idéologique, la révolution engage de profondes transformations dans les modèles économiques, sociaux, politiques, idéologiques et culturels. L'appel du général Madero en novembre 1910 marque le début d'une nouvelle ère pour le Mexique : si la lutte contre la spoliation de la terre par les grands propriétaires terriens suscite l'adhésion du plus grand nombre, bientôt, des dissensions et des factions apparaissent. La complexité de la période est perceptible dans la création artistique. Ainsi, face au travail des muralistes qui œuvrent pour l'exaltation du mouvement révolutionnaire et aux nombreux *corridos* engageant à poursuivre la lutte, d'autres créations postérieures, à l'instar des récits de Juan Rulfo, de Carlos Fuentes ou de Paco Ignacio Taibo II, révèlent les frustrations de tous ceux qui attendaient davantage du mouvement révolutionnaire.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Parce qu'elle est emblématique d'un désir de rompre avec une forme de domination et qu'elle a eu un profond retentissement politique dans tout le continent latino-américain, la révolution cubaine peut également être étudiée à travers les discours et la fiction. Les notions de résistance et de répression, de justice sociale et de privation sont explorées grâce à des œuvres littéraires, à l'image des compositions de Nicolás Guillén, illustrant les idéaux de la révolution cubaine ou encore à des œuvres artistiques visant à prendre une distance, voire à critiquer les aspects les plus radicaux sur lesquels le régime castriste a fondé son pouvoir.

Évoquer les ruptures dans le monde hispanophone permet aussi d'étudier l'accession à l'indépendance des différents peuples et pays assujettis à la couronne espagnole. Qu'il s'agisse de la campagne libératrice de la Nouvelle-Grenade menée par Bolívar ou de la guerre d'indépendance de Cuba, de nombreux témoignages historiques et artistiques, tels que le *Diario de Campaña* de José Martí ou *Las lanzas coloradas* d'Arturo Uslar Pietri, permettent de nourrir une réflexion autour de l'affranchissement de la tutelle espagnole et de l'exaltation des figures des *libertadores*.

Il est également question de révolutions et de ruptures dans le Chili d'Allende. Les grandes ambitions que ce dernier nourrissait pour son pays et la rupture tragique du coup d'État de 1973 ont été une source d'inspiration pour les artistes : une fois encore, ceux-ci se sont illustrés aussi bien dans la littérature que dans la musique avec les compositions de Víctor Jara et de Quilapayún ou qu'au cinéma avec les documentaires de Patricio Guzmán notamment.

- **Axe d'étude 3 : Culture officielle et émancipations culturelles**

Dans le contexte d'une dictature, le mot « officiel » revêt un caractère particulier, l'objectif étant de soumettre toutes les expressions de la vie collective à l'État et à son contrôle. La culture et l'éducation sont parmi les premières cibles de cette volonté d'uniformisation. Ainsi, la série des *Mari Pepa*, les *Cuentos del tío Fernando*, la revue *Flechas y Pelayos* et l'émission *Onda Mágica* ont servi à propager l'idéologie franquiste dès le berceau. La « culture officielle » s'infiltrait dans toutes les sphères de la société à travers les journaux, le *Nodo*, les manuels scolaires ou de savoir-vivre (comme la célèbre *Guía de la buena esposa*) et la censure se débarrassait de tout ce qui, de près ou de loin, sortait du cadre établi.

Le leader emblématique, clef de voûte du système autoritaire, trouve à Cuba et au Venezuela une expression radicale, incarnée par un Fidel Castro et un Hugo Chávez omniprésents. Fresques et affiches sur les murs, discours-fleuves et émissions de télévision institutionnalisées sont quelques-unes des expressions d'un culte de la personnalité pourtant officiellement désavoué par les principaux intéressés.

L'objectif affiché des contre-cultures est de s'émanciper des valeurs de la culture dominante établie dans une société. Avec la mort de Franco en 1975 s'ouvre en Espagne un espace de liberté qui permet l'émergence de créations d'un nouveau genre, iconoclaste, festif et provocateur. Ainsi, avant d'être adoubé par la culture institutionnelle, le mouvement *underground* barcelonais et madrilène des années 70-80 a provoqué un séisme social et culturel porté par des revues comme *El Víbora*, par des cinéastes comme Pedro Almodóvar ou Iván Zulueta, par des musiciens comme Kaka de Luxe ou Pau Riba et par d'autres artistes touche-à-tout comme Ocaña ou Nazario, créateur du célèbre *Anarcoma*. Au Mexique, la *lucha libre*, devenue un véritable phénomène populaire, incarne cette émancipation des canons culturels classiques.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Thématique « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde : enjeux, perspectives et création »

- **Axe d'étude 1 : Monde globalisé : contacts et influences**

L'Espagne et l'Amérique latine sont parties prenantes de la mondialisation des échanges. Au XXI^{e} siècle, elles font face à des enjeux majeurs : trouver leur place dans la compétition mondiale sans renoncer à certaines valeurs, sans détruire l'environnement et sans nuire à leurs populations. C'est dans cette double perspective, à la fois positive (développement économique, facilité des échanges commerciaux et humains) et négative (les effets pervers de l'activité humaine) que différentes pistes de réflexion peuvent être envisagées. En effet, après avoir été considéré comme le moteur d'un développement économique, gage de réduction des inégalités sociales, le modèle du libre-échange (Alena/AEUMC, Mercosur…) est questionné par les politiques, les citoyens et les artistes.

On peut étudier les effets d'une exploitation non maîtrisée des ressources naturelles qui chasse les populations autochtones. En réponse à cette violence exercée contre les peuples, mais aussi contre les milieux naturels, des initiatives se structurent pour proposer une alternative à cette économie mondialisée et développer un « commerce juste ». Des auteurs comme Julio Llamazares ou Luis Sepúlveda remettent en cause les effets destructeurs de la globalisation à différentes échelles. Grâce aux nouvelles technologies de l'information, ces critiques prennent une ampleur inédite. Le blog de Yoani Sánchez en est un exemple.

Enfin, on peut évoquer la mondialisation de la culture, déjà à l'œuvre à travers des *telenovelas* des années 1990 (notamment *Yo soy Betty*, *la fea*), mais que la naissance des plateformes de téléchargement, qui génèrent des contenus susceptibles de plaire à un public international, vient intensifier, comme l'illustre le succès de *La casa de papel*. Le mythique don Quichotte ne constituerait-il pas l'un des premiers jalons de cette histoire d'influences poursuivie par Picasso, Pedro Almodóvar ou le film d'animation *Coco* ?

- **Axe d'étude 2 : Crises et violences**

En décembre 2001, la mise en place par le gouvernement argentin du « *Corralito* », censé freiner la récession économique qui touchait le pays depuis des années, déclenche au contraire une immense crise sociale et politique. Un mouvement spontané de violent rejet des politiques traditionnelles inefficaces et des institutions voit le jour. Cette déréliction de la société argentine que Lucrecia Martel avait anticipée dans son film *La Ciénaga* se réalise.

En Colombie, c'est le conflit armé et la question des Farc qui ont divisé le pays pendant des décennies jusqu'aux accords de paix signés en 2016. Un conflit violent, largement médiatisé lors de l'enlèvement de la franco-colombienne Ingrid Betancourt, candidate aux élections présidentielles de 2002, et raconté dans de nombreux documentaires, reportages et témoignages, dont le sien, *No hay silencio que no termine*.

L'étude des circonstances de la crise de 2008 en Espagne et son impact économique et humain, comme l'illustrent les romans de Rafael Chirbes, *Crematorio* et *En la orilla*, ou, de manière humoristique, la BD *Españistán* d'Aleix Saló, permet de se pencher d'une part sur la naissance d'initiatives citoyennes (les Indignés et *Podemos*) qui se structurent pour proposer une alternative à des systèmes politiques dépassés et des gouvernants corrompus, d'autre part d'examiner le renforcement des revendications indépendantistes et nationalistes ainsi que la remise en question de la monarchie.

- **Axe d'étude 3 : La frontière en question**

La frontière a toujours été source d'enjeux politiques et sociaux dont la littérature et les arts se sont fait l'écho. De façon encore plus marquée aujourd'hui que par le passé, la zone du Détroit de Gibraltar et celle de la frontière entre le Mexique et les États-Unis sont la source

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

de drames et de confrontations aiguës. Les lettres et les arts, toujours très féconds autour de ce thème, ont donné lieu ces dernières années à des romans comme *2666,* de Roberto Bolaño, *El ejército iluminado* de David Toscana ou la *Biblia Vaquera* de Carlos Velázquez, lesquels s'attachent davantage que par le passé à rompre avec une certaine mythologie de la frontière, en favorisant le croisement des regards sur un espace protéiforme dans lequel se meuvent des personnages souvent très ambigus voire « *esperpénticos* ». À côté de ces œuvres individuelles, la frontière donne lieu à des créations musicales et picturales collaboratives comme le récent « *proyecto de la hermandad* » qui, en intégrant des artistes et des centaines d'anonymes dans la création d'une fresque murale géante, a vocation à écrire l'histoire de chacun et l'Histoire. C'est aussi ce geste créatif à la fois de témoin et d'acteur de sa propre vie que donne à voir le documentaire *Saltadores*, en confiant la caméra à un jeune migrant malien qui filme son quotidien fait de frustration et d'espoir lorsqu'il souhaite franchir la fameuse barrière qui sépare le Maroc de Melilla.

La frontière en question est aussi celle de la division d'un même territoire en espaces cloisonnés selon que l'on appartient à une classe aisée ou à celle des plus pauvres. Ces frontières géographiques, comme autant de barrières sociales particulièrement présentes dans le tissu urbanistique latino-américain, constituent de véritables personnages dans un roman comme *Las viudas de los jueves* de l'écrivaine argentine Claudia Piñeiro ou le film *La zona* du réalisateur mexicain Rodrigo Plá.

Si la frontière est au cœur de la réflexion littéraire et artistique, les nouvelles modalités d'échanges induites par les nouvelles technologies changent également le rapport que l'auteur entretient avec le lecteur comme l'analyse finement l'étude publiée par *El Anuario AC/E de cultura digital* autour du lecteur du XXI^{e} siècle, qualifié de « hombre orquesta ». La communication devient plus directe, comme le montre l'initiative de Wmagazine lors de la Feria de Madrid ; la proximité s'installe, certains écrivains allant jusqu'à inviter leurs lecteurs à proposer plusieurs fins possibles à leur propre roman. Parallèlement à la démarche créative, individuelle s'il en est, que constitue l'écriture d'un livre, émergent progressivement des créations collaboratives comme c'est le cas de *Voces para un blues negro,* premier roman en ligne datant de 2011 et fruit du travail conjoint de plusieurs romanciers et dessinateurs. Par ailleurs, l'importance que prennent les réseaux sociaux amène à réinterroger la notion d'espace privé et d'espace public. La fascination et les interrogations autour d'une frontière qui s'estompe sont aussi au cœur de plusieurs romans comme *La vida era eso* de Carmen Moraga, Premio Nadal 2014.

Références

Les tableaux présentés ci-après proposent des pistes de réflexion permettant d'illustrer, à travers des exemples concrets, des thèmes correspondant aux différents axes d'étude de chaque thématique. Ils sont issus d'œuvres et d'auteurs de la littérature et, d'une façon générale, de la vie culturelle espagnole et latino-américaine. Ils ne sont ni injonctifs ni exhaustifs. Les professeurs peuvent les exploiter en les complétant selon leurs intérêts et leur sensibilité propres.

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Thématique : « Représentations culturelles : entre imaginaires et réalités »

Axe d'étude 1 : Nature et mythologies		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
Mythologie des espaces latino-américains La cordillère	Bufano, A., *Aconcagua* (crónica en prosa sobre un viaje a la Cordillera de los Andes), 1926 Neruda, P., *Canto general*, 1950 Arguedas, J.M., *Los ríos profundos*, 1958 Mistral, G., *Poesías escogidas :* "Tala" (1938), 1975	Musique : Atahualpa Yupanqui, Mercedes Sosa, Violeta Parra et toute la musique folklorique latino-américaine. Discours : Neruda, P., Discours de réception du Prix Nobel de littérature en 1971 Photographie : Chambi, M. (photos du Machu Picchu) Animaux emblématiques : le condor, le lama et la vigogne, l'anaconda
La *selva*	*Diario de a bordo del primer viaje de Cristóbal Colón*, XV^{e} siècle Álvar Nuñez Cabeza de Vaca, *Naufragios*, 1542 Quiroga, H., *Cuentos de la selva*, 1918 Rivera, J.E., *La vorágine*, 1924 Gallegos, R., *Doña Bárbara*, 1929 / *Canaima*, 1935 Carpentier, A., *Los pasos perdidos*, 1953 Vargas Llosa, M., *La casa verde*, 1966 García Márquez, G., *Cien años de soledad*, 1967 Légendes péruviennes sur la forêt vierge (el Tunche, el Yacuruna, el Chullachaqui…)	Peinture : Les peintures rupestres de La Lindosa et de El Chiribiquete (Amazonie colombienne) ; Lam, W. ; De la Selva, R. Cinéma : Herzog, W., *Fitzcarraldo*, 1982 Salles, W., *Diario de motocicleta*, 2004 Bustamante, J., *Ixcanul*, 2015 Guerra, C., *El abrazo de la serpiente*, 2015
Récits fondateurs La légende de la fondation de Tenochtitlán	Reyes, A., *Visión de Anáhuac*, 1917 Fuentes, C., *La región más transparente*, 1958 / *Todos los gatos son pardos*, 1970	Peinture : Rivera, D., *La gran Tenochtitlán*, 1945 ; Les codex aztèques (le codex Borbonicus, le codex de Mendoza…) Musique : l'opéra *Montezuma* d'A. Vivaldi, 1733

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Le *Popol Vuh* maya	Fray F. Ximénez, *Historia de la provincia de Santo Vicente de Chiapa y Guatemala*, 1715 Abreu Gómez, E., *Popol Vuh*, *antiguas leyendas del Quiché*, 1944	Peinture : les fresques de Raúl Anguiano (*La creación del hombre maya*, 1964) ; les aquarelles de Diego Rivera sur le *Popol Vuh* (1931)
La légende inca du dieu Inti	Valdelomar, A., *Los hijos del sol*, 1921 Mora, T., *Mitología*, 1977	Peinture : les illustrations Martín de Murúa, XVI^{e} siècle ; *Genealogía de los Incas*, 1835-1845 (peinture anonyme de l'école *cuzqueña*) Essai : L'inca Garcilaso de la Vega, *Comentarios reales de los incas*, 1609
Personnages mythiques		
La Malinche	Fuentes, C., *Todos los gatos son pardos*, 1970 Esquivel, L., *Malinche*, 2006	Peinture : Orozco, J.C., *Cortés y la Malinche*, 1926 Ruiz, A., *El sueño de la Malinche*, 1939 Essai : Paz, Octavio, "Los hijos de la Chingada" in *El laberinto de la soledad*, 1950 Série RTVE : *Carlos, rey emperador*, 2015-2016
Atahualpa	Neruda, P., "Las agonías", in *Canto General*, 1950 Larriqueta, D., *Atahualpa, memoria de un dios*, 2014	Peinture : Montero, L., *Los funerales de Atahualpa*, 1865-1867 Baca-Flor, C., *El rescate de Atahualpa*, 1896 Catalogue de l'exposition du musée du quai Branly « L'inca et le Conquistador », 2015 BD : *Érase una vez… Las Américas*, n°17, "Pizarro y Atahualpa". Essai : Ballesteros Gabibrois, M., *La caída del imperio inca*, 1982
Monstres & Cie	Atxaga, B., *Obabakoak*, 1988 Aguirre, M., Esteban, A., *Cuentos de la mitología vasca*, 2006 Redondo, D., *El guardián invisible*, 2013	Monstres galiciens : Les mouros et les mouras, le Numeiro, les Serpes, le Trasno… Monstres basques : Iratxoak, Erraldoiak, Herensugeak, Basajaun… Monstres latino-américains : Le Basilisco, le Mapinguarí, le

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Sorcières, *meigas* et *sorginas*	Rojas, F. de, *La Celestina*, 1599 Lope de Vega, F., *Entremés de la hechicera* (sans date) Moreto, A., *Entremés famoso de las brujas*, 1654 Bécquer, G. A., *Cartas desde mi celda*, 1871 Cortázar, J., "Bruja" in *Correo Literario*, 1944 Castresana, L. de, *Retrato de una bruja*, 1970	Nahuelito, le Pombero… Peinture : Goya, F. de, *El Aquelarre*, 1820-1823 ; *Vuelo de brujas*, 1798 ; *Los Caprichos*, 1799 Garza y Bañuelos, C. de la, *Brujerías*, 1912 Grimoire : *El libro de San Cipriano*, XVIII^{e} siècle Essai : Azuemendi, M., *Las brujas de Zugarramurdi*, 2013
El Dorado	López de Gómora, *Historia General de las Indias*, 1552 Rodríguez Freyle, J., *El Carnero*, 1859 Pérez Reverte, A., *El oro del rey*, 2000	Cinéma : Herzog, W., *Aguirre, La cólera de Dios*, 1972 Saura, C., *El Dorado*, 1988 Díaz Yanes, A., *Oro*, 2017 Article : Bennassar B., « L'Eldorado a-t-il existé ? », *L'Histoire*, n°322, juillet-août 2007 Musée : Le Musée de l'or de Bogotá
Le paysage, reflet de l'identité et des émotions	Bécquer, G.A., *Rimas*, 1871 Castro, Rosalía de, *En las orillas del Sar*, 1884 Machado, A., *Campos de Castilla*, 1912 Alberti, R., *Marinero en tierra*, 1924 Llamazares, J., *La lluvia amarilla*, 1988 / *Distintas formas de mirar el agua*, 2015 Isaacs, J., *María*, 1864 Mera, J.L., *Cumandá*, 1877 Mistral, G., *Desolación*, 1922 / *Tala*, 1938 / *Lagar*, 1954 Neruda, P., *Canto general*, 1950	Peinture : El Greco, *Vista de Toledo*, 1596-1600 ; Zuloaga, I., *Paisaje castellano*, 1909 / *Maurice Barrès devant Tolède*, 1913 ; Sorolla, J., *Tarde tormentosa*, 1904 / *Tormenta sobre Pealara*, 1906 / *El arcoiris*, 1907 / *Rompeolas de San Sebastián*, 1918 Pérez Villaamil y Duarte, G., *Paisaje con ruina antigua*, 1830 / *Paisaje con puente*, 1830 / *Manada de toros junto a un río, al pie de un castillo*, 1837 Le paysage catalan chez S. Dalí : *La Jorneta*, 1903 / *Paisaje de Cadaqués*, 1921 / *Vista de Cadaqués desde el Monte Pení*, 1921 Photographie : Juan Rulfo (Mexique) ; Pablo Valenzuela Vaillant (Chili), Elizabeth Rodríguez (Cuba) ; Francisco

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Negroni (Chili) Sepúlveda, A., Mordzinski, *Últimas noticias del Sur*, 2011 Cinéma : Soffici, M., *Prisioneros de la tierra*, 1939 Solanas, J., *Nordeste*, 2004 Giogelli, P., *Las Acacias*, 2011 Alonso, L., *Jauja*, 2015
Axe d'étude 2 : Les représentations du réel		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
Lorsque la copie se veut réalité	Le roman picaresque Pérez Galdós, B., *La Desheredada*, 1881 / *Tormento*, 1884 / *La de Bringas*, 1884 / *Fortunata y Jacinta*, 1887 *Clarín*, *La Regenta*, 1884-1885 / *Pipá*, 1886 Pardo Bazán, E., *La Tribuna*, 1882 / *Historias y cuentos de Galicia*, 1900 Blasco Ibáñez, V., *Arroz y tartana*, 1894 / *La condenada y otros cuentos*, 1919 Baroja, P., *La busca*, 1904 Cela, C.J., *La familia de Pascual Duarte*, 1942 / *La Colmena*, 1951 Benet, J., *Volverás a región*, 1968 Aldecoa, I., *Cuentos*, 1975 Delibes, M., *Los santos inocentes*, 1981 Llamazares, J., *La lluvia amarilla*, 1988	Peinture : Velázquez, D., *Vieja friendo huevos*, 1618, *El aguador de Sevilla*, 1620 Goya, F. de, *La familia de Carlos IV*, 1800 Echeverría, E., *El matadero*, 1840 Sorolla, J., *¡Aún dicen que el pescado es caro!,* 1894*;* *Trata de blancas,* 1895 ; *Una investigación, 1897* Arteta, A., *Pescadores en el muelle,* 1921-1923 / *La mina* / *El sembrador,* 1922-1923 Zuloaga, I., *La fuente de Éibar*, 1888 ; *El reparto del vino*, 1900 Photographie : Castro-Prieto, J.M., *Perú, viaje al sol* (1990-2000) Cinéma : Buñuel. L., *Los olvidados,* 1950 Nieves Conde, J.A., *Surcos,* 1951 Saura, C., *La caza*, 1966 Camus, M., *Los Santos Inocentes*, 1984 Valle, J.L., *Workers*, 2013

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Illusions, folies et chimères	Cervantes, M. de, *Don Quijote de la Mancha*, 1605-1615 («El episodio de los molinos de viento», I,8 ; «La cueva de Montesinos», II, 22) Calderón de la Barca, P., *La dama duende*, 1629 / *La vida es sueño*, 1635 Bécquer, G.A., *El rayo de luna*, 1862 Sábato, E., *El túnel*, 1948 Paz, O., *El ramo de ojos azules, 1949* Onetti, J.C., *La vida breve*, *1950*	Illustrations du Don Quichotte : Doré, G., *L'ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*, 1863 Daumier, H., *Don Quichotte et Sancho Panza*, 1868 Dalí, S., *Don Quijote y los molinos de viento,* 1945 Peinture, gravure : Goya, F., *El sueño de la razón produce monstruos,* 1799 / "Las pinturas negras" *(Saturno devorando a un hijo,* 1820) Essai : Ríos, J., *Quijote e hijos,* 2008 Cinéma *:* Buñuel, L., *Ensayo de un crimen*, 1955 Amenábar, A., *Abre los ojos*, 1997
Des torsions du réel	Bécquer, G. A., « Los ojos verdes », « El monte de las ánimas » in *Rimas y leyendas*, 1861 Valle Inclán, R. M. del, *Luces de Bohemia,* 1920 Bioy Casares, A., *La invención de Morel*, 1940 Quiroga, H., « El almohadón de plumas » in *Cuentos de amor, de locura y de muerte*, 1917 Borges, J. L., « Las ruinas circulares », « Funes el memorioso » in *Ficciones*, 1944 / « Los dos reyes y los dos laberintos » in *El aleph*, 1949-52 Ocampo, S., *La soga*, 1970 Cortázar, J., *Axolotl*, 1959 / *Propiedades de un sillón*, 1962 Carpentier, A., *Concierto barroco*, 1974 García Márquez, G., *Cien años de soledad*, 1967 / *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, 1978 / *Doce cuentos peregrinos*, 1992 Ruiz Zafón, C., *La sombra del viento*, 2001	Peinture : Goya, F. de, *El aquelarre*, 1797-98 Dalí, S., *Narciso*, 1937 / *Cisnes reflejando elefantes*, 1937 / *El enigma sin fin*, 1938 / *Sueño causado por el vuelo de una abeja alrededor de una granada un segundo antes del despertar*, 1944 / *La tentación de San Antonio*, 1946 Varo Uranga, R., *Insomnio, II,* 1947 / *Armonía*, 1956 / *Naturaleza muerta resucitando*, 1963 Nossa, H., *Macondo I*, 2007 / *Macondo II*, 2007 Cinéma : Saura, C., *Mamá cumple cien años*, 1979 Del Toro, G., *El laberinto del fauno*, 2006 / *La forma del agua*, 2017 Jodorowsky, A., *La danza de la realidad*, 2013 Seigner, B., *Los silencios*, 2019

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Axe d'étude 3 : Du type au stéréotype : construction et dépassement		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
Les figures de l'honneur		
Le *caballero*	*Cantar de Mío Cid*, XIII[e] siècle	Cinéma : Mann, A., *El Cid*, 1961
	Rodríguez de Montalvo, G., *Amadís de Gaula*, 1508	Pozo, J., *El Cid: leyenda*, 2003
	Littérature étrangère : Corneille, P., *Le Cid*, 1637	Peinture : Goya, F. de, *El Cid Campeador lanceando otro toro*, 1816
La *dama*, le *galán*	Tirso de Molina, *El vergonzoso en palacio*, 1611	Cinéma : Miró, P., *El perro del hortelano*, 1996
	Lope de Vega, F., *La dama boba*, 1613 / *El perro del hortelano*, 1618 / *El caballero de Olmedo*, 1620	
Le roi	Lope de Vega, F., *Fuenteovejuna*, 1619 / *El castigo sin venganza*, 1631	Peinture : Portraits de cour peints par Velázquez et Goya
	Calderón de la Barca, P., *El alcalde de Zalamea*, 1636	
Les abuseurs		
Don Juan	Tirso de Molina, *El burlador de Sevilla*, 1616	Musique : Mozart, W. A. et Da Ponte, L., *Don Giovanni*, 1787
	Zorrilla, J., *Don Juan Tenorio*, 1844	
	Torrente Ballester, G., *Don Juan*, 1963	Cinéma : Iglesias, A. de, *El crimen ferpecto*, (personnage de Rafael), 2004
	Littérature étrangère : Molière, *Dom Juan*, 1665	
La célestine	Rojas, F. de, *La Celestina*, 1499	Peinture : Picasso, P., *La Celestina*, 1904
	Quevedo, F. de, *Los sueños*, 1627	Botero, F., *Celestina*, 2006
Le *pícaro*	*Lazarillo de Tormes*, 1554	Cinéma : Vera, G., *La Celestina*, 1996
	Alemán, M., *Guzmán de Alfarache*, 1599-1604	Cinéma : Fernández Ardavín, C., *Lazarillo de Tormes*, 1959
	Quevedo, F. de, *El Buscón*, 1626	Bielinsky, F., *Nueve reinas*, 2000
	Mendoza, E., *El misterio de la cripta embrujada*, 1978	Peinture : Murillo, B.E., *Joven mendigo,* 1650 / *Niños*

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Le bouffon, le *gracioso* et la *dama donaire*	Lope de Vega, F., *La dama boba*, 1613 / *El lacayo fingido*, 1613 Tirso de Molina, *Don Gil de las calzas verdes*, 1615	*comiendo uvas y melón*, 1650 / *Niños comiendo pastel*, 1675 / *Niños jugando a los dados*, 1675 Goya, F. de, *Lazarillo de Tormes*, 1812 Peinture : Velázquez, D. de, *El bufón Calabacillas*, 1636-1637 / *El bufón el Primo*, 1644
Les figures populaires La gitane et le torero Le *bandolero*	Cervantes, M. de., "La gitanilla" in *Novelas ejemplares*, 1613 García Lorca, F., "La monja gitana" / "Prendimiento de Antoñito el Camborio" in *Romancero gitano*, 1928 / *Llanto por Ignacio Sánchez Mejía*, 1935 Alberti, R., "Corrida de toros" in *Poemario*, 1943 Iwasaki Cauti, F., "Último ruedo" in *Tres noches de corbata*, 1987	Peinture : Goya, F. de, *La tauromaquia*, 1816 Zuloaga, I., *Baile gitano en una terraza de Granada,* 1903 Nonell, I., *La Paloma*, 1904 Romero de Torres, J., *La musa gitana*, 1907 Sorolla, J., *Baile en el café Novedades…*, 1914 Picasso, P. *La muerte del torero*, 1933 / *Corrida de toros*, 1934 Danse : les *bailaoras* de flamenco Musique : Bizet, G., *Carmen*, 1875 ; E. Morente ; Lola Flores ; Rosalía Vila, *Los Ángeles*, 2017 / *El mal querer*, 2018 Cinéma : Saura, C., *Carmen*, 1983 Almodóvar, P., *Hable con ella*, 2002 Aranda, V., *Carmen*, 2003 Berger, P., *Blancanieves*, 2012 Echevarría, A., *Carmen y Lola*, 2018 Quelques toreros emblématiques : Juan Belmonte García, José Gómez "Joselito", *Manolete*, Manuel Benítez "El Cordobés", Francisco Rivera "Paquirri", etc. Télévision : *Curro Jiménez*, TVE1, 1976-1979 ; *Bandolera*, Antena 3, 2011-2013

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

El gaucho	Littérature étrangère : Mérimée, P., *Carmen*, 1847 Cervantes, M. de, *Don Quijote de la Mancha*, 1605-1615 (Roque Guinart, II) Tirso de Molina, *El condenado por desconfiado*, 1635 Allende, I., *El zorro : comienza la leyenda*, 2005 Hernández, J., *Martín Fierro*, 1872 Obligado, R., "Santos Vega" (poème), 1885 Güiraldes, R., *Don Segunda sombra*, 1926 Reyles, C., *El gaucho florido*, 1932	Peinture : Goya, F. de, *Asalto al coche*, 1786-1787 / *Asalto de ladrones*, 1794 Photographie : les photographies de Francisco Ayerza, fin du XIX^{e} siècle Exposition "*Gauchos*" de Aldo Sessa, 2017 Cinéma : Torre Nilsson, L., *Martín Fierro*, 1969 Romero, L., Ruiz, N., Fontanarrosa, R., *Martín Fierro*, 2007 (dessin animé) Chanson : Sosa, M., *Al jardín de la República*, 1973 Peinture : Bouchet, J., *Un gaucho*, fin du XIX^{e} siècle Pueyrredón, P., *El rodeo*, fin du XIX^{e} siècle
El indio	Icaza, J., *Huasipungo*, 1934 Castellanos, R., *Balún Canán*, 1957 Arguedas, J.M., *Los ríos profundos*, 1958 Scorza, M., *Redoble por Rancas*, 1970	Cinéma : Guerra, C., *El abrazo de la serpiente*, 2015 Cuarón, A., *Roma*, 2018 Peinture : Rivera, D. ; Mamani, R. Arts indigènes : les *molas* guna yala ; les *huipils* mayas

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Thématique : « Dominations et insoumissions »

Axe d'étude 1 : Oppressions, résistances et révoltes		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
Le dictateur : constructions et déconstructions d'une figure	Asturias, M. A., *El señor presidente,* 1946 Cabrera Infante, G., *Tres tristes tigres*, 1965 Carpentier, A., *El recurso del método*, 1974 Roa Bastos, A., *Yo el Supremo*, 1974 García Márquez, G., *El otoño del patriarca*, 1975 Vargas Llosa, M., *La fiesta del chivo*, 2000	Peinture : Zuloaga, I., *Francisco Franco*, 1941 Arroyo, E., *Los cuatro dictadores*, 1963 Botero, F., *Retrato oficial de la junta militar*, 1971 / *Franco*, 1986 Gerretsen, C., *Fotos de Pinochet*, 1973 Diverses caricatures de Nicolás Maduro dont celle de Rayma Chávez Cinéma: Mercero, A., *Espérame en el cielo*, 1988
Art militant	Hernández, M., *Viento del pueblo*, 1937 Neruda, P., "Explico algunas cosas" in *España en el corazón*, 1937 Machado, A., "El crimen fue en Granada" in *Poesías de la guerra*, 1936-39 Celaya, G., "La poesía es un arma cargada de futuro" in *Cantos Iberos*, 1955 Cercas, J., *Soldados de Salamina*, 2001 Grandes, A., sa tétralogie : *Episodios de la guerra civil*: *Inés y la alegría* / *El lector de Julio Verne* / *Las tres bodas de Manolita* / *Los pacientes del doctor García) ; El corazón helado*, 2007 Prado, B., *Mala gente que camina*, 2006 / *Operación Gladio*, 2011 Sierra i Fabra, J., *Cuatro días de enero*, 2008 Chacón, I., *Mientras pueda pensarte*, 2013	Les *cantantes protesta* : J.M. Serrat ; P. Ibáñez ; etc. Peinture : S. Dalí ; A. Saura ; P. Picasso, H. Ferrer Photographie : R. Capa ; A. Centelles Chansons de la guerre civile sur HAL archive ouverte en ligne (*Ay Carmela / A las barricadas /)* ; Groupe Canallas *Nunca Más* (2000) BD : Gallardo, M., *Un largo silencio*, 1997 ; Giménez, C., *Todo Paracuellos*, 2007 ; Roca, P., *El ángel de la retirada*, / *Los surcos del azar*, 2013 Cinéma : García Berlanga, L., *La vaquilla*, 1985 Saura, C., *¡Ay Carmela!*, 1990 Cuerda, J.L., *La lengua de las mariposas*, 1999 Martínez-Lázaro, E., *Las trece rosas*, 2007 Navarro, E., *70 ans de silence*, 2010 Carracedo, A. et Bahar, R., *El silencio de otros*, 2018

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

La terre, un enjeu de domination	Gallegos, R., *Doña Bárbara*, 1929 Guillén, N., *Motivos de son*, 1930 Carpentier, A., *Los fugitivos*, 1946 Rulfo, J., "Nos ha dado la tierra" in *El llano en llamas*, 1953 Castellanos, R., *Balún Canán*, 1957 Delibes, M., *Los Santos Inocentes*, 1981 Allende, I., *La isla bajo el mar*, 2009	Peinture : Rivera, D., *El ingenio*, 1929 Cinéma : Bollaín, I., *También la lluvia*, 2010 Solanas, F., *Viaje a los pueblos fumigados,* 2018 Presse : Pop, A., "Los pueblos originarios y la defensa de la tierra" in *eldiario.es* (07/2017) Architecture avec trois exemples emblématiques : *el ingenio, el cortijo, la hacienda*
Résister face à l'oppression des schémas sociétaux : machisme et structures familiales	Fernández de Moratín, L., *El sí de las niñas*, 1806 Pardo Bazán, E., "El indulto", 1883 / "El revólver", 1895 García Lorca, F*., La zapatera prodigiosa*, 1930 / *La casa de Bernarda Alba,* 1936 Martín Gaite, C., *Entre visillos*, 1958 Mastretta, A., *Arráncame la vida*, 1985 Puértolas, S., *Queda la noche*, 1989 Esquivel, L., *Como agua para chocolate*, 1989 Rico Godoy, C., *Como ser una mujer y no morir en el intento*, 1989 Delibes, M., *Cinco horas con Mario*, 1996 Etxebarría, L., *Nosotras que no somos como las demás*, 1999	Peinture : Goya, F., *La boda*, 1792 ; Kahlo, F., *Autorretrato con pelo corto,* 1940 Photographie : Chambi, M., *Matrimonio de conveniencia*, 1926 ; Castro Prieto, J.M., *Boda de Leonardo y Magdalena*, 2011 BD : Quino, *Mafalda* ; Maitena, *Mujeres alteradas* Chansons: Sabina, J., *Una canción para la Magdalena*, 1999 Rozalén, *La puerta violeta*, 2017 Cinéma: Almodóvar, P., *¿Qué he hecho yo para merecer esto?*, 1984 / *Mujeres al borde de un ataque de nervios*, 1988 / *Volver,* 2006 León de Aranoa, F., *Familia*, 1996 Bollaín, I., *Te doy mis ojos,* 2004 Sneider, R., *Arráncame la vida,* 2009 Bustamante, J., *Ixcanul*, 2015
De « la bonne épouse » à la *guerrillera*	Fray Luis de León, *La perfecta casada*, 1584 García Lorca, F., *Mariana Pineda*, 1925 Hernández, M., "Rosario, dinamitera" in *Viento del*	Articles et essais : Amar y Borbón, J., *"Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres"*, 1786

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

	pueblo, 1936-1937 Poniatowska, E., *Hasta no verte Jesús mío*, 1969 Belli, G., *La Mujer Habitada*, 1988 Serrano, M., *Nosotras que nos queremos tanto*, 1991	Arenal, C., *La mujer del porvenir*, 1869 et "La educación de la mujer", 1892 Capetillo, L., *Mi opinión: sobre las libertades, derechos y deberes de la mujer*, 1911 Cambrils, M., *Femenismo socialista*, 1925 Primo de Rivera, P., *La guía de la buena esposa*, (Sección femenina de la Falange), 1953 Mémoires : Campoamor, C., *El voto femenino y yo: mi pecado mortal*, 1939 Ibárruri, D., *El único camino*, 1962 Cuevas, T., *Cárcel de mujeres*, 1985 Cinéma / Télévision : Cardoso, P., *Las mujeres de verdad tienen curvas*, 2002 Mañá, L., *Clara Campoamor, la mujer olvidada*, 2011 Pérez Sorano, P., *Las maestras de la República*, 2013 BD : Martínez, F., García, J., *Cuerda de presas*, 2005
Axe d'étude 2 : Révolutions et ruptures		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
La révolution mexicaine	Azuela, M., *Los de abajo,* 1916 Guzmán, M.L., *El águila y la serpiente,* 1928 Rulfo, J., *El llano en llamas,* 1953 Fuentes, C., *La muerte de Artemio Cruz,* 1962 Neruda, P., "A Zapata" in *Canto general*, 1950 Esquivel, L., *Como agua para chocolate,* 1989 Taibo II, P.I., *Una biografía narrativa*, 2006	Peinture : Rivera, D., *Paisaje zapatista,* 1915 ; Orozco, J.C., *Desfile zapatista*, 1930 ; Siqueiros, D., *Del porfirismo a la revolución*, 1966 BD : Taibo II, P.I. & Eko, *Pancho Villa toma Zacatecas*, 2013 Cinéma : Kazan, E., *¡Viva Zapata*!, 1952 El Indio, E., *El impostor,* 1956 Rodríguez, I., *La cucaracha,* 1958 Arau, A., *Como agua para chocolate*, 1992

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Taboada Tabone, F., *Los últimos zapatistas. Héroes olvidados*, 2002 Musique : *Corridos revolucionarios* dont "*La Valentina" ; "La Adelita" ; "General Emiliano Zapata"* (site de la Fonoteca)
La révolution cubaine	Desnoes, E., *Memorias del subdesarrollo*, 1961 Díaz, J., *Los años duros*, 1966 Cabrera Infante, G., *Tres tristes tigres,* 1967 Arenas, R., *Antes de que anochezca,* 1996 Padura, L., *Pasado perfecto*, 1991 / *La neblina de ayer*, 2005 Guevara, E. el "Che", "Canto a Fidel", 1956 Guillén, N., "La sangre numerosa", 1961 Neruda, P., "A Fidel Castro" in *Canción de gesta*, 1960	Photographie : José Alberto Figueroa Discours de Fidel Castro, "Palabras a los intelectuales", juin 1961 Cinéma : Kalatozov, M., *Soy Cuba*, 1963 Gutiérrez Alea, T*., Historias de la revolución*, 1960 / *Memorias del subdesarrollo,* 1968 / *Fresa y chocolate*, 1993 Tabio, J.C., *Se permuta*, 1984 Gutiérrez Alea, T., *Guantanamera*, 1995 Daranas, E., *Sergio y Sergei*, 2017 BD : Kleist, R., *Castro,* 2012
Les Indépendances	Teresa de Mier, S., *Cartas de un americano al español,* 1811 Olmedo, J. de*, La victoria de Junín. Canto a Bolívar,* 1825 Martí, J., *Diario de campaña,* 1882 / *Versos sencillos,* 1891 Uslar Pietri*,* A., *Las Lanzas coloradas,* 1931 García Márquez, G., *El general en su laberinto*, 1989	Cinéma : Bauer, T., & Piña, L., *San Martín : el cruce de los Andes,* 2009 Charlone, C., *Artiga: La Redota,* 2011 Aruelo, A*., Libertador,* 2013 Peinture : Orozco, J. C., *Hidalgo Incendiario, (el pueblo y sus falsos líderes),* 1937 ; O'Gorman, J*., El retablo de la Independencia,* 1961 Photographie : photographies de Gómez de la Carrera, J., (site de la bibliothèque nationale de Cuba)

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Le Chili d'Allende	Neruda, P., *Confieso que he vivido*, 1974 Benedetti, M., "Allende" in *Viento del exilio*, 1981 Allende, I., *La casa de los espíritus*, 1982 Sepúlveda, L., *La sombra de lo que fuimos*, 2009	Discours de Salvador Allende au moment du bombardement de La Moneda, 1973 Wood, A., *Machuca*, 2007 Cinéma : Guzmán, P., *Salvador Allende*, 2001 / *El botón de nácar*, 2015 Moretti, N., *Santiago, Italia*, 2018 Musique : Víctor Jara ; Violeta Parra ; Quilapayún BD : Cruz, N., Palomo, Q., *El golpe. El pueblo, 1970-1973*, 2013 Reyes, C., Elgueta, R., *Los años de Allende*, 2015 Site web : www.elortiba.org ("Salvador Allende en la voz de Neruda, García Márquez y Galeano")
Axe d'étude 3 : Culture officielle et émancipations culturelles		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
Culture officielle La propagande franquiste	Foxá, A. de, *Madrid, de Corte a checa*, 1938 Alfaro Polanco, J.M., *Leoncio Pancorbo*, 1942 La Serna, V. de, *Nuevo Viaje de España. La Ruta de los Foramontanos*, 1956 Des auteurs proches du régime : Rafael Sánchez Mazas, Dionisio Ridruejo et Manuel Machado Littérature enfantine : Cotarelo, E. : La série des *Mari Pepa*, dont "Mari Pepa entre los rojos" / "Mari Pepa en la España azul" Fernández de Córdoba, F., *Cuentos del tío Fernando*, 1940	Musique et hymnes franquistes : La Marcha Real ; Cara al Sol ; la Marcha de Oriamendi ; El Caudillo Organismes : Delegación Nacional de Prensa y Propaganda ; Ministerio de Información y Turismo Architecture : *El Escorial* ; le *Valle de los Caídos* ; l'Arc de la Victoire; l'Edificio España ; Ministères de l'Air et de la Santé Emissions de radio et de télévision pour enfants : Ondas animadas; La onda mágica ; Recreo ; Teatro infantil Revues pour enfants : *Flechas y Pelayos* ; *Bazar* et *Tin Tan* (destinée aux filles) Emissions de radio et de télévision pour adultes : el NO-

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

La culture “*a lo presidente*”, du castrisme au chavisme	Casas, B., *Antoñita la Fantástica*, 1948 Neruda, P., *Canción de gesta*, 1960 Arenas, R., *El color del verano*, 1982 Valdés, Z., *La ficción Fidel*, 2008 Barrera Tyszka, A., *Patria o muerte*, 2015	DO ; El consultorio de Elena Francis ; Ama Rosa Journaux : *¡Arriba! ; Informaciones* Manuel : Primo de Rivera, Pilar, *Guía de la buena esposa*, 1953 Peinture : Cossío, F., *Retrato del ministro Peña Boef* / *Retrato de Juan Antonio Vidal Abascal* Cinéma : Sáenz de Heredia, J.L., *Raza* (2 versions : 1941 et 1950 sous le nouveau titre *Espíritu de una raza*. Scénario de Jaime de Andrade alias Franco) Catéchismes et manuels scolaires : Fernández Rodríguez, A., *Enciclopedia práctica*, años 40-60, enseñanza primaria Herrera López, J., *Explicación del catecismo nacional*, Escuela española, 1er grado et 2do grado Site : cervantesvirtual.com, numérisation de plusieurs numéros de la revue *Escuela española* **Cuba** Discours : Castro, F., “Palabras a los intelectuales”, 1952 Presse : *Granma* Prix et distinctions reçus par Fidel Castro entre 1959 et sa mort (environ 200) Hymnes à Fidel : “En revolución” ; “Cabalgando con Fidel” de Raúl Torres Cinéma : Álvarez Román, S., *Mi hermano Fidel*, 1977 et ses nombreux documentaires sur le PCC. Témoignages : Perera, A., Núñez, A., Blanco Castiñeira, K., *Voces del Milagro*, 2004 **Venezuela** Émissions de télévision : “*Aló presidente*” Série télé. : *El Comandante*, 2017

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Hymnes et prières : “Chávez Nuestro” Fresques : *Hugo Chávez y su ascensión al cielo* et les nombreux *murales* vénézueliens Musées : Musée Hugo Chávez de La Havane et de Guatire Essai : Golinger, E., *El código Chávez*, 2004
La culture *underground*,de Barcelone à la Movida madrilène	Marsé, J., *Últimas tardes con Teresa*, 1966 Mendoza, E., *El misterio de la cripta embrujada*, 1978 / *El laberinto de las aceitunas*, 1982 Montero, R., *Crónica del desamor*, 1979 De Villena, L. A., *Madrid ha muerto*, 1999 Méndez, S., *Corre, rocker: crónica personal de los ochenta*, 2000 Les œuvres de M. Vázquez Montalbán (série des Pepe Carvalho) ; de F. González Ledesma (série de l’inspecteur Ricardo Méndez) et de J. Madrid (série des Toni Romano)	Les revues : *El Víbora* ; *El Rrollo enmascarado* ; *Ajoblanco* ; *La Luna de Madrid* BD : Nazario, *Anarcoma*, 1978 Artistes touche-à-tout : Dessin et Peinture : Ceesepe ; Guillermo-Pérez Villalta ; José Pérez Ocaña ; los Costus Cinéma : P. Almodóvar ; I. Zulueta Photographie : Ouka Leele ; Alberto García Alix ; Pablo Pérez Mínguez Musique : Kaka de Luxe ; Gabinete Caligari ; Alaska y los Pegamóides ; Pau Riba Emissions de TV : La Edad de Oro ; La Bola de Cristal Exposition : *Poéticas de la democracia. Imágenes y contraimágenes de la Transición*, Museo Reina Sofía jusqu’au 29 novembre 2019
Deux exemples de culture populaire et alternative La *lucha libre* mexicaine	Zárate, J. L., *Xanto: Novelucha libre*, 1994 Téllez, D., Maldonado, C., *Pasiones desde ring side: literatura y lucha libre*, 2011 Baños Huerta, O., *A ras de lona*, 2014	Cinéma : Corona Blake, A., *Santo contra las mujeres vampiro*, 1962 Curiel, F., *Las momias de Guanajato*, 1970 Losier, M., *Casandro el exótico*, 2018 Photographie : Les photos de Lourdes Grobet Fresque : Valverde, M., *A dos de tres caídas sin límite de*

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Le boom de l'*arte callejero*		*tiempo*, 2013 Revue : *Artes de México*, n°120 Musique : La Sonora Santanera, “Los luchadores” Artistes : Aryz ; Escif ; Marina Capdevila ; Okuda de San Miguel ; Antonyo Marest ; Misterpiro ; Pejac (espagnols) / Saner ; Smithe ; JB; Paola Delfín ; StinkFish ; Froy Padilla (mexicains) / Franco Fasoli JAZ (argentin) / Inti (chilien) / Entes y Pesimo (péruviens) / Bastardilla ; Letop ; Yurika Uno (colombien) Festivals : Festival internacional de arte callejero de Zaragoza ; Festival “Asalto” de Santander ; Festival “M.I.A.U. (Museo Inacabado de Arte Urbano)” de Fanzara, Castellón ; Festival “Hecho en casa” de Santiago du Chili Quartiers : - Le quartier de Bilbao la Vieja - La Poblenou de Barcelone ou la Manchester catalane - Le MAUS, Málaga Urbano Soho - Le quartier San Anton de Cuenca Cinéma : Ruiz Navia, O., *Los hongos*, 2014

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

Thématique : « L'Espagne et l'Amérique latine dans le monde »

Axe d'étude 1 : Monde globalisé, contacts et influences		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
La mondialisation en question : intégration, succès et limites	Bolaño, R., *2666*, 2004 Olmos, A. *Ejército enemigo*, 2011 Mestre, J., *Made in Spain*, 2014 Menéndez Salmón, R. *El sistema*, 2016 Vilas, M., *Ordesa*, 2018	"Casos de éxito" : Zara, Mango, Corona, Camper, Desigual… Essais : Sampedro, J. L., *El mercado y la globalización*, 2002 ; *Economía humanista. Algo más que cifras*, 2009 Iglesias, P., *Ganar o morir. Lecciones políticas en* Juego de Tronos, 2014 Presse : articles de M. Vargas Llosa dans *El País* : de "La cultura y la globalización", 2000 à "La marcha del hambre", 2018 Discours de Pepe Mujica au Sommet de Rio+20 en 2012 Cinéma : Piñeyro, M., *El método*, 2005 Acevedo, C., *La tierra y la sombra*, 2015 Références commerciales : MERCOSUR, TLCAN, TTP, MarcaEspaña Sites institutionnels : www.economiasolidaria.org ; oxfamintermon.org ; comerciojusto.pe
Les démocraties en danger	Pérez Reverte, A., *La reina del Sur*, 2002 Chirbes, R., *Crematorio*, 2007 San Francisco, J., *Prensa gulag*: *la apasionante lucha de un periodista cubano disidente*, 2009 Valcárcel, G., *Sombras que cruzan América*, 2017 Huerta, A., *Mejor no saberlo*, 2017 Naím, M., *Dos espías en Caracas*, 2019	Témoignage : *Romper el silencio*, 2017 (collectif de journalistes) Presse : Sánchez, Y., *Generación Y* (blog depuis 2007) Les "indignados del 15M" Les lois "mordaza" Télévision : *Pablo Escobar, patrón del mal*, Caracol TV, 2009-2012 *Narcos,* Netflix, 2015-2017

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Cinéma : Poveda, C., *La vida loca*, 2009 Estrada, L., *La dictadura perfecta*, 2014 Sorogoyen, R., *El reino*, 2018 Guerra, C., et Gallego, C., *Pájaros de verano*, 2019 Musique : Les narcocorridos
La destruction de l'environnement et sa défense	Llamazares, J., *La lluvia amarilla*, 1988 Sepúlveda, L., *El viejo que leía novelas de amor*, 1989 Moro, J., *Senderos de libertad*, 1992 Montero, R., *Lágrimas en la lluvia*, 2011	Cinéma : Quirós, J.A., *Cenizas del cielo*, 2008 ; Arbeláez, C.C., *Los colores de la montaña*, 2010 ; Bollaín, I., *El olivo*, 2016 Les "constitutions vertes" de l'Équateur (2008) et de la Bolivie (2009) La figure de la militante écologiste hondurienne, Berta Cáceres Articles de J. Llamazares sur l'exode rural dans *El País* ; articles sur le problème de l'implantation de Coca-cola dans le Chiapas ou de Benetton en Argentine face aux Mapuches Documentaires : Rodríguez, M. et Silva, J., *Nuestra voz de tierra, memoria y futuro*, 1982 Solanas, F., *Viaje a los pueblos fumigados,* 2018
Une culture mondialisée : influences hispaniques	Cervantes, M. de, *Don Quijote de la Mancha*, 1605-1615 Fuentes, C., *La región más transparente*, 1958 Vargas Llosa, M., *La ciudad y los perros*, 1962 Cortázar, J., *Rayuela*, 1963 García Márquez, G., *Cien años de soledad*, 1967	Salons : Feria del libro de Madrid ; Feria del libro de Buenos Aires Edition : Seix Barral Séries : Gaitán, F., *Yo soy Betty, la fea*, 1999 ; Pina, Á., *La casa de papel*, 2017 Cinéma: Les cinéastes hispanophones aux États-Unis : G.A. Iñarritu, A. Cuarón, G. del Toro, A. Amenábar… Unkrich, L., Molina, A., *Coco*, 2017 Musiques : le flamenco, la salsa, le tango, la cumbia…

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Figures hispaniques : F. Kahlo ; A. Gaudí ; P. Picasso ; S. Dalí ; L. Buñuel ; P. Almodóvar ; J. Bardem ; P. Cruz ; S. Hayek ; A. Banderas ; B. del Toro ; C. Vargas ; C. Gardel ; P. Domingo, M. Caballé ; Shakira ; Ricky Martín ; Marc Anthony L'institut Cervantès
Axe d'étude 2 : Crises et violences		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
La crise en Espagne : de la crise économique à la crise des institutions	Muñoz Molina, A., *Todo lo que era sólido*, 2013 Chirbes, R., *En la orilla*, 2013 Company Albert, A., *Diario de un opositor en paro*, 2014 Navarro, E., *La trabajadora*, 2014 Trueba, D., *Blitz*, 2015 Molino, S. del, *La España vacía: Viaje por un país que nunca fue*, 2016	Cinéma : León de Aranoa, F., *Los lunes al sol*, 2002 Rosales, J., *La hermosa juventud*, 2014 Castillo, J.M. de, *Techo y comida*, 2015 Munt, S., *La granja del paso*, 2015 (documentaire) B.D. : Saló, A., *Españistán. Este país se va a la mierda*, 2011 Essai : Etxebarría, L., *Liquidación por derribo*, 2013 Conséquences sociales : Ninis, Indignés, Juventud sin futuro
L'Argentine de 2001 : entre *corralito* et *cacerolazos*	Spregelburd, R., *Bizarra*, 2003 (théâtre) Abbate, F., *El grito*, 2004 Aira, C., *La noche de Flores*, 2004 Mairal, P., *El año del desierto*, 2005 Tabarovsky, D., *La expectativa*, 2006 Piñeiro, C., *Las viudas de los jueves*, 2007 Ferreyra, G., *Piquito de oro*, 2009 Sacheri, E., *La noche de la usina*, 2016	Cinéma : Bielinsky, F., *Nueve Reinas*, 2000 Martel, L., *La ciénaga*, 2001 Oves, S.C., *Conversaciones con mamá*, 2004 Piñieyro, M. *Las viudas de los jueves*, 2009 Bove, J., *Acorralados*, 2010 Trapero, P., *Carancho*, 2011 Documentaires : Solanas, P., *Memorias de un saqueo*, 2003 Klein, N., *The take*, 2004

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Fernández Mouján, A., *Espejo para cuando me ponga el smoking*, 2005 (sur les sculptures de Ricardo Longhini) B.D. : *D.E.U.D.A. Deuda externa, un dibujo argentino*, 2006 Musée : Museo de la deuda externa argentina Conséquences sociales : *piqueteros* et *cartoneros*
FARC et conflit armé colombien	García Márquez, G., *Noticias de un secuestro*, 1996 Abad Faciolince, H., *El olvido que seremos*, 2006 Rosero, E.J., *Los ejércitos*, 2007 González, T., *Abraham entre bandidos*, 2010	Essais : Álape, A., *El diario de un guerrillero*, 1973 / *El bogotazo: memorias del olvido*, 1985 Témoignage : Betancourt, I., *No hay silencio que no termine*, 2010 Cinéma : Arbeláez, C., *Los colores de la montaña*, 2010 Courtois, M., *Operación E*, 2012 Rugeles, J.L., *Alias María*, 2016 Lozano, J., *La Jungla roja*, 2017 Lanes, A., *Monos*, 2019 Documentaire : *Nunca invisibles : mujeres farianas, adiós a la guerra*, 2018 Mini-série : *Operación Jaque*, 2010
L'unité espagnole en question : Monarchie et indépendantismes	Marsé, J., *El amante bilingüe*, 1990 Pinilla, R., *Verdes valles, colinas rojas*, 2004 Atxaga, B., *El hijo del acordeonista*, 2004 Amilibia, J.M., *Érase una vez un príncipe republicano*, 2012 Sánchez Piñol, A., *Victus*, 2014 Aramburu, F., *Patria*, 2016 Portela, E., *Mejora la ausencia*, 2017 De Prada, J.M., *Lucía en la noche*, 2019	Cinéma : Taberna, H., *Yoyes*, 2000 ; Courtois, M., *G.A.L.*, 2006 ; Martínez Lázaro, E., *Ocho apellidos vascos*, 2014 / *Ocho apellidos catalanes*, 2015 Mini-zarzuela : "*El rey se va*" o *Adéu Juanca*, 2014 (parodie) Bande dessinée : les parodies de *El Jueves*, Forges La question catalane : La Diada, le référendum d'octobre 2017 ; discours de M. Vargas Llosa ; articles de Quim Monzò

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Essai : Mendoza, E., *¿Qué está pasando en Cataluña?,* 2017 Amat, J., *La conjura de los irresponsables* de Jordi Amat, 2018 Documentaire : Medem, J., *La pelota vasca*, 2003 Télévision : *Vaya semanita*, émission humoristique des basques sur leur identité (EITB, télévision basque)
Axe d'étude 3 : La frontière en question		
Pistes de réflexion	**Quelques références fictionnelles et poétiques**	**Autres références culturelles**
La frontière avec les nord : entre tension et création		
Le rêve américain	Rulfo, J., "Paso del Norte" in *El llano en llamas*, 1953 Bayly, J., *No se lo digas a nadie*, 1994 Allende, I., *Mi país inventado,* 2003 Bolaño, R., *2666*, 2004 Herrera, Y., *Trabajos del reino*, 2004 / *Señales que precederán al fin del mundo*, 2011 Toscana, D., *El ejército iluminado*, 2007 Velázquez, C., *La Biblia Vaquera*, 2008 Ávila, D., *Ropa americana*, 2017	Cinéma : Perezcano, R., *Norteado,* 2009 Fukunaga, K., *Sin nombre,* 2009 Quemada-Díez, D., *La jaula de oro,* 2013 Pividal, Y., *De cometas y fronteras,* 2014 Musique : Downs, L., *La línea* y otros corridos ; Calle 13 & Orishas, *Pal' Norte*, 2007 Peinture : Fernández, A.T., *Borrando la frontera,* 2016 Chiu, E., *El mural de la hermandad*, 2017 (projet collaboratif) Exposition: "Humanidad migrante", 2018
Traverser le Détroit	Sorel, A., *Las voces del Estrecho,* 2000 Reverte, J.M., *Gálvez en la frontera,* 2001 Bas, J., *Pájaros quemados,* 2015 Llorente, D., *Madrid: frontera,* 2016	Essai : Goytisolo, J. et Naïr, S., *El peaje de la vida,* 2000 Del Molino, S., *Lugares fuera de sitio,* 2018 Cinéma : Olivares, G., *Catorce quilómetros*, 2007 Documentaires : Iraburu, P. et Molina, M., *Muros,* 2015 ; Siebert, M. et Wagner, E., *Les Sauteurs (Los Saltadores),* 2016

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr

		Photographies: Palazón-Prodein , J., *Pasar al otro lado y los golfistas del Estado,* 2007 Musique: Chambao, "Papeles Mojados", 2007
La frontière sociale au cœur de la création	Pérez Galdós, B., *Misericordia*, 1897 / *La de Bringas*, 1884 / *Fortunata y Jacinta*, 1887 Baroja, P., *La lucha*, 1905 Cela, C.J., *La colmena*, 1951 Sender, R.J., *Réquiem por un campesino español*, 1953 Vargas Llosa, M., *La ciudad y los perros*, 1962 Bryce Echenique, A., *Un mundo para Julius*, 1970 Piñeiro, C., *Las viudas de los jueves*, 2007 Cercas, J., *Las leyes de la frontera,* 2012	Cinéma : Buñuel, L., *Los Olvidados*, 1954 / *Viridiana*, 1961 Saura, C., *Los golfos*, 1960 / *De prisa, de prisa*, 1980 Plá, R., *La Zona,* 2007 Martel, L., *La mujer sin cabeza*, 2008 Silva, S., *La nana*, 2009 Toscano, A., Radusky, E., *Los dueños*, 2013 Lolli, F., *Gente de bien*, 2014 Cuarón, A., *Roma*, 2018 Presse : "El polémico muro que separa a ricos y pobres en Lima", *BBC Mundo*, 22/10/2015 Peinture : Berni, A., la série des Juanito Laguna ; Rivera, D., *Sueño de una tarde dominical en la Alameda central*, 1947-1948
De l'espace privé à l'espace public, lorsque la création abolit les frontières	*Voces para un blues negro,* 2011 (primera novela negra colectiva redactada *on line* por escritores como Esther Zorrozua, Agustín Fernández Mallo, David Gambero, etc. e ilustrada por dibujantes y grafistas) Moraga, C., *La vida era eso,* 2014	Vidéo : Wmagazín, « Así leo mi libro en la Feria de Madrid » : lecture par de grandes plumes espagnoles (L. Mateo Díez, R. Montero, A. Grandes, etc.) d'un passage de leur roman. Article : Cencerrado, L.M., Yuste, E. et Celaya, L., « El lector en la edad digital », p.128 in *Acción cultural española*, 2018

© Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse > www.education.gouv.fr