



HAL
open science

Raphael : la naissance d'une icône

Antonin Cordelier

► **To cite this version:**

| Antonin Cordelier. Raphael : la naissance d'une icône. Education. 2020. dumas-02901521

HAL Id: dumas-02901521

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02901521>

Submitted on 17 Jul 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE PARIS-SORBONNE
ECOLE SUPERIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION
Enseignement – Education – Médiation
MASTER 2

Raphael: la naissance d'une icône

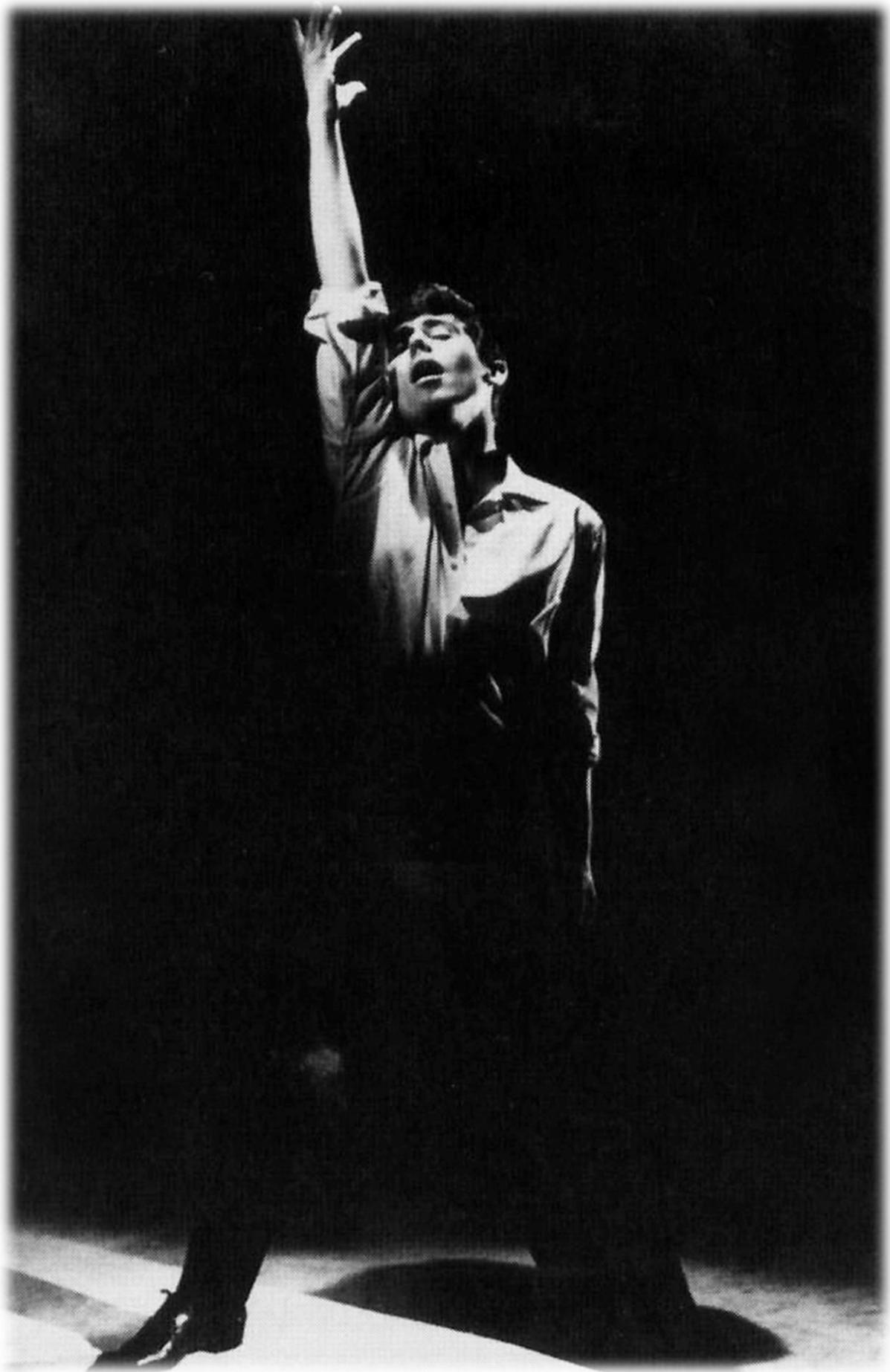
CORDELIER Antonin



Sous la direction de Monsieur Yannick BOUTIER et de Madame Marianne
BLOCH-ROBIN

2019-2020

UNIVERSITE PARIS-SORBONNE
Institut National du Professorat et de l'Education



Sommaire

PARTIE DISCIPLINAIRE	5
1. Introduction	5
1.1 Naissance du projet	5
1.2 Choix du sujet.....	6
1.3 Orientation du sujet	6
2. L'émergence du jeune Raphael dans le panorama populaire	7
2.1 1943 : année prolifique.....	7
2.2 Les premières années et la construction de l'artiste	9
2.3 L'émergence de Raphael dans le panorama populaire	10
3. 1962 : le Festival de la Chanson de Benidorm	12
3.1 Raphael vu par le NO-DO	12
3.2 Etude de <i>Llevan</i> , la chanson gagnante.....	14
3.3 Une victoire plus proche de l'échec	16
4. La question du genre	17
4.1 Le personnage complexe	17
4.2 La relation avec les fans	18
Conclusion.....	19
PARTIE PEDAGOGIQUE	21
1. Introduction	21
1.1 Contexte d'enseignement	21
1.2 Présentation de la séquence	22
2. Première séance	23
2.1 Choix du document	23
2.2 Objectifs	24
2.3 Didactisation.....	24
2.4 Mise en œuvre	26
2.5 Problèmes possibles	29
3. Deuxième séance.....	30
3.1 Choix du document	30
3.2 Objectifs	30
3.3 Didactisation.....	31
3.4 Mise en œuvre	31
3.5 Problèmes possibles	35

4.	Troisième séance	35
4.1	Choix du document	35
4.2	Objectifs	36
4.3	Didactisation.....	37
4.4	Mise en œuvre	37
4.5	Problèmes possibles	39
5.	Quatrième séance	40
5.1	Choix du document et objectifs.....	40
5.2	Didactisation.....	40
5.3	Mise en œuvre	41
6.	Evaluation de fin de séquence	43
	BIBLIOGRAPHIE	44
	ANNEXES	46

PARTIE DISCIPLINAIRE

1. Introduction

1.1 Naissance du projet

J'aimerais commencer la partie disciplinaire de ce mémoire en expliquant brièvement comment m'est venue l'idée de travailler un tel sujet, potentiellement surprenant et tout du moins très spécifique.

Je dois dire, pour commencer, que la chanson espagnole des années soixante a toujours eu pour moi une importance toute particulière. N'étant pas d'origine espagnole, je n'ai jamais eu de lien quelconque avec cette langue si ce ne sont les cours que j'ai reçus, comme la plupart d'entre nous, au collège – des cours qui, certes, me plaisaient mais qui ne faisaient naître aucune passion particulière. Ainsi, à ce moment-là, rien ne pouvait laisser penser que je me retrouverais un jour à écrire un mémoire disciplinaire au terme de cinq années d'études du monde hispanique, de sa langue et de sa culture. Pourtant, je me suis bel et bien pris de passion pour la langue espagnole, et c'est grâce à sa chanson.

Dans mes dernières années de collège, comme beaucoup d'adolescents, je passais un nombre d'heures vertigineux sur l'ordinateur familial, à jouer à des jeux en ligne. Las de ne pas utiliser ce temps à d'autres occupations – mais sans aucune envie d'arrêter de jouer – je décidai de mettre à profit ces heures derrière un écran pour suivre les conseils de mon enseignante d'espagnol et voulus pratiquer ma compréhension orale en écoutant des chansons espagnoles. Ce n'était pourtant pas l'idée la plus évidente : je n'étais pas plus amateur de musique que je n'étais espagnol. Alors, comme *Nostalgie* était la radio qui me déplaisait le moins quand je l'entendais, je décidai de chercher son équivalent en Espagne. *Cadena Nostalgia*, station de radio moyenne basée à Málaga, venait – sans exagération aucune – de changer ma vie.

Le sujet n'étant pas ici de faire ma biographie, disons simplement que je me suis très vite passionné, grâce à cette radio, pour la chanson espagnole des années soixante. C'est à partir de là que ma passion pour l'espagnol – et donc mon choix de carrière – est apparue. Bien plus qu'une musique d'ambiance, la chanson espagnole s'est transformée pour moi en véritable sujet de recherches dès mon année de seconde : il ne s'agissait plus d'écouter mais bien de lire, de faire des recherches, de traduire, de prendre des notes tel un *historiador de la música* amateur. Je venais de plonger, irrémédiablement, dans la culture hispanique.

C'est pourquoi il me semblait, à tout point de vue, impensable de ne pas travailler sur la chanson espagnole des années soixante. Il s'agit là à la fois d'un hommage à cette partie de l'histoire de l'Espagne, trop peu étudiée, et d'une façon d'approfondir mes connaissances.

1.2 Choix du sujet

S'il est vrai que le thème général était tout trouvé, celui du sujet était beaucoup moins évident. Tout d'abord, il me semblait qu'un tel thème n'était pas assez « universitaire », pas suffisamment ancré dans l'histoire de l'Espagne telle que nous l'étudions. Comment aurais-je pu terminer cinq années d'études sur des sujets aussi exigeants que les décrets sur la *limpieza de sangre*, les conquêtes du désert, la picaresque, par une vulgaire étude sur les ballades romantiques à l'époque des yé-yé ?

Je tiens donc à vivement remercier Madame Bloch-Robin pour m'avoir montré qu'un tel sujet est à la fois tout à fait compatible avec des études d'espagnol et intéressant. C'est pourquoi j'ai décidé de traiter le sujet que j'ai toujours voulu travailler. Quant à Raphael, il est à la fois le meilleur représentant de cette période d'insouciance musicale et celui qui me passionne le plus. Je ne pourrais mieux résumer ce qu'il représente que le l'acteur Santiago Segura :

*No existe nadie como Raphael. No existe otro artista como él, ni que pueda superarle o tan siquiera igualársele. Raphael es espectacular. Es impresionante. Y como los grandes artistas es único.*¹

1.3 Orientation du sujet

Raphael, avec près de soixante ans de carrière, a profondément marqué l'Espagne et les espagnols. Il ne s'agira pas ici de montrer pourquoi Raphael est une idole – comment pourrais-je mieux le dire que n'importe quelle *abuela* espagnole ? – mais plutôt de montrer comment Raphael, l'artiste, est né.

¹ Auteurs multiples, *50 años de Raphaelismo*, 2009, 164 p.

« Il n'existe personne comme Raphael. Il n'existe pas d'autre artiste comme lui, ou qui puisse le surpasser ni même l'égaliser. Raphael est spectaculaire. Raphael est impressionnant. Et comme les grands artistes, il est unique. »

Nous tâcherons, dans la partie disciplinaire de ce mémoire, de montrer comment Raphael a su s'imposer dans le panorama populaire espagnol des années soixante et comment le personnage de l'artiste est plus complexe que celui d'un simple chanteur de ballade romantique.

Une première partie introductive présentera le contexte dans lequel le jeune Raphael émerge. Dans une deuxième partie, prenant comme point de départ un court extrait d'un reportage du No-Do, nous analyserons la chanson *Llevan*, le véritable point de départ de la célébrité du chanteur malgré une chanson n'ayant que peu de succès. Enfin, nous nous intéresserons à la question du genre et à la complexité du personnage de Raphael.

2. L'émergence du jeune Raphael dans le panorama populaire

2.1 1943 : année prolifique²

Miguel Rafael Martos Sánchez est né le 5 mai 1943 à Linares, une ville andalouse moyenne de la province de Jaén qui comptait alors près de 50 000 habitants³. Il est le troisième enfant d'une fratrie de quatre garçons. Ses parents, Francisco Martos Bustos et Rafaela Sánchez Martínez, qui appartenaient tous deux à la classe moyenne, quittèrent Linares pour Madrid quand Rafael n'avait que huit mois. Ainsi, ces premiers éléments biographiques posés, rien ne laisse présager le futur qui attend le jeune enfant.

Néanmoins, pour comprendre comment ce jeune garçon perdu au milieu d'une fratrie populaire a pu devenir l'immense Raphael, il ne faut commencer avec l'année de sa naissance. Comme le relève très justement la journaliste María Teresa Campos avec quatre pages dédiées à Raphael dans l'ouvrage *Qué tiempo tan feliz*⁴, l'année 1943 était loin d'être anodine. Premièrement, à l'échelle internationale, la Seconde Guerre mondiale fait rage.

² Pour cette première partie, nous nous appuyerons majoritairement sur deux biographies des premières années du chanteur et sur ses mémoires :

- Tocildo, Alfredo, *Su nombre es Raphael. Breve biografía de un gran artista*, Barcelona, ed. Armónico, 1969, 288 p.
- Leguineche, Manuel, *Raphael*, Barcelona, ed. DOPESA, 1972, 106 p.
- Raphael, *¿Y mañana qué? Memorias*, Barcelona, Plaza y Janés Editores S.A., 1998, 569 p.

Les ouvrages ne se trouvant malheureusement pas, les versions consultées sont les traductions automatiques des versions russes publiées sur le site my-raphael.com.

³ Selon les chiffres de l'*Instituto Nacional de Estadística*.

⁴ Campos, María Teresa, *Qué tiempo tan feliz*, ed. AGUILAR, 2011, 208 p.

Deuxièmement, à l'échelle nationale, l'Espagne vient de sortir de la Guerre Civile et rentre tout juste dans les années sombres de la dictature. Et pourtant : « *entre muerte y horror nacen a lo largo y ancho de todo el orbe los componentes de una de las generaciones más brillantes de la música* »⁵. S'il est en effet une année particulièrement généreuse en artistes qui marqueront les décennies à venir, c'est bien celle-ci : Johnny Hallyday en France, Mick Jagger, Keith Richards et George Harrison en Grande-Bretagne, Pablo Milanés à Cuba ou encore Adamo en Italie. Restons en France et demandons-nous qui représente le mieux la scène musicale française de toute la deuxième moitié du XXème siècle ? Qui représente mieux que Johnny Hallyday le renouveau musical durant les années soixante, marquant la fin des ballades démodées et ouvrant le pas aux nouvelles influences anglo-saxonnes ? Il faut d'ailleurs bien rappeler que les Beatles sont parmi les premiers à installer le rock-and-roll and Europe et en 1943 naissait le premier membre du groupe. Enfin, en Espagne aussi l'année fut particulièrement riche : Julio Iglesias, Joan Manuel Serrat, et Jodelito sont nés la même année que le futur Raphael.

Là est peut-être l'une des premières raisons qui expliquent le succès de Raphael : l'année 1943. En effet, cette génération de chanteurs allait avoir la dure tâche de commencer leur carrière à la toute fin des années cinquante – c'est le cas de Jodelito en Espagne – ou au tout début des années soixante – comme Raphael. Il leur faudrait tout à la fois rénover le style musical dépassé de l'après-guerre sans pour autant mettre totalement de côté les préoccupations passées. Pourtant, il est impossible de comparer le style musical de Raphael à celui de Jodelito, de Serrat ou de Julio Iglesias. Si chacun d'entre eux semble avoir choisi un style unique – Jodelito les voix d'enfants dans un style folklorique, Serrat et les chansons à textes, Julio Iglesias le *crooner* méditerranéen – il est beaucoup plus difficile de ranger Raphael dans des cases.

Retenons également de cette introduction biographique que Raphael fait partie d'une génération d'artiste et que, contrairement aux autres, il s'approprie toutes leur caractéristiques très diverses pour créer un style assez unique. C'est là, sans aucun doute, l'une des clés de son succès.

⁵ « Parmi la mort et l'horreur sont nés dans le monde entier les représentants de l'une des générations les plus brillantes de la musique. »

2.2 Les premières années et la construction de l'artiste

Revenons néanmoins aux jeunes années de Raphael. Celui qui se faisait parfois surnommé le « Rossignol de Linares ⁶ » n'a finalement jamais véritablement vécu en Andalousie. Madrid fut probablement pour lui le point de départ nécessaire à la carrière que nous lui connaissons aujourd'hui, même s'il est sûrement trop simple et erroné de penser qu'il n'aurait pas été repéré ailleurs que dans la capitale. Le jeune Rafael, en effet, a toujours chanté : dès ses quatre ans ⁷ – six selon d'autres sources : véritable biographie ou construction d'un mythe ? – il commence à chanter dans la chorale de l'église paroissiale San Antonio, où il deviendra même le premier soliste. Il ne devra attendre que quelques années pour recevoir, à neuf ans, le premier d'une longue liste de prix : celui de la meilleure voix d'enfant d'Europe au festival de Salzbourg, en Autriche. Il s'agissait à la fois d'une immense consécration pour l'enfant et déjà d'une vitrine prometteuse pour faire rayonner l'Espagne franquiste à l'étranger.

Entre 1952 et 1962 ⁸ se sont enchainés les différents concours radiophoniques, pour lesquels Rafael, comme il le dit lui-même, était toujours vainqueur : « Vení, canté y siempre gané. Siempre. » ⁹. Rafael ayant décidé dès ses seize ans qu'il serait artiste ¹⁰, il suit en parallèle des concours de radio des cours dans une académie de chant, celle du Maître Gordillo. C'est la rencontre avec Paco Gordillo, le fils de son professeur, qui va tout changer pour Raphael. Ce dernier, ayant détecté tout le potentiel de Raphael, le fit rentrer dans un monde qu'il n'aurait pas pu connaître sans lui. Il commença, accompagné par Paco, à chanter dans des bars, alors même que Rafael n'était pas encore majeur, et à fréquenter de plus en plus son professeur de chant. L'intérêt ici n'étant pas de détailler toute la trajectoire de Rafael, nous dirons simplement que c'est le Maître Gordillo qui va véritablement lancer la carrière du jeune artiste, à présent majeur, en l'inscrivant aux sélections pour le festival de Benidorm.

Nous arrivons ainsi à l'année fatidique de 1962 : Rafael allait être l'un des dix participants aux concours. Cette année marquera pour lui le début de Raphael, l'artiste.

⁶ Auteur non renseigné, « RAPHAEL EL RUISEÑOR DE LINARES, JAÉN, ANDALUCÍA. », maravillosos.wordpress.com, 14 septembre 2010, en ligne : <https://maravillosos.wordpress.com/2010/09/14/raphael-el-ruisenor-de-linares-jaen-andalucia/> (consulté le 10 mars 2020).

⁷ Selon le site officiel du chanteur : [raphaelnet.com](http://raphaelnet.com/biografia/), en ligne : <http://raphaelnet.com/biografia/> (consulté le 12 mars 2020).

⁸ Cette date nous intéressera tout particulièrement dans la partie 3. de ce mémoire.

⁹ Raphael, *¿Y mañana qué? Memorias*, Barcelona, Plaza y Janés Editores S.A., 1998, 569 p.

¹⁰ Et non pas chanteur, comme nous le verrons dans la partie 3.3.

2.3 L'émergence de Raphael dans le panorama populaire

Avant d'étudier plus en détail l'année 1962, il est utile de s'intéresser au contexte musical espagnol de cette période.

Faisons un bon dans le temps et choisissons l'année qui précède. Nous voilà en Espagne, en 1961 : le pays s'ouvre au tourisme et reçoit ainsi les influences étrangères. Nous sommes en mars, un samedi, et nous venons d'assister à la première participation de l'Espagne au festival Eurovision¹¹. Face au français Jean-Claude Pascal et sa mélodie plutôt moderne, Conchita passe quelque peu inaperçu de par son style peu novateur : une *copla* aux airs très flamenco. Où donc chercher un peu de modernité ? Tournons-nous vers les cinémas. Horreur ! La voix aigue de la jeune Marisol et de ses airs infiniment flamenco est partout¹² et son « *Estando contigo, contigo, contigo*¹³ » sera effectivement avec nous des semaines. Pas moins de neuf comédies musicales sont à l'affiche en 1961¹⁴.

Joselito et Marujita Diaz – avec trois films cette seule année – représentent une première tendance musicale en Espagne à cette époque : un style musical de plus en plus démodé mais que la dictature franquiste encourageait dans sa politique de *nacionalflamenquismo*¹⁵. Il s'agissait jusque là du style musical le plus répandu puisque la dictature franquiste interdisait ou, du moins, limitait au maximum toute forme d'expression en langue régionale.

Néanmoins, en 1961, les rythmes andalous typiques du *nacionalflamenquismo* commençaient à véritablement s'essouffler avec l'essor du tourisme en Espagne. Au niveau musical, cette ouverture du régime passe principalement par la création du Festival de la Chanson de Benidorm¹⁶ – la station balnéaire de Benidorm étant à elle seule l'un des

¹¹Contributeurs de Wikipédia, « Concours Eurovision de la chanson 1961 », *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, en ligne :

https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Concours_Eurovision_de_la_chanson_1961&oldid=169450266 (consulté le 14 mars 2020).

¹²Mingaró, Luis Lucia (réalisateur), *Ha llegado un ángel* [DVD], 1961, 93 minutes.

¹³De la chanson *Estando contigo* de 1961.

¹⁴Contributeurs de Wikipédia, « Cine musical español », *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, en ligne : https://es.wikipedia.org/wiki/Cine_musical_espa%C3%B1ol (consulté le 14 mars 2020).

¹⁵Caballero, Álvarez, *Los Intelectuales ante el flamenco*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1992, 162 p.

¹⁶Otaola Gonzalez, Paloma, « La música pop en la España franquista: rock, ye-ye y beat en la primera mitad de los años 60 », *ILCEA*, 04 juillet 2012 (consulté le 14 mars 2020).

symboles les plus forts de cette ouverture au tourisme – et du Festival de la Chanson Méditerranéenne, tous deux inaugurés en 1959. La venue de représentants étrangers permettait l'introduction des nouveaux styles musicaux – principalement les rythmes anglo-saxons mais aussi français – dont la nouvelle vague de la chanson espagnole s'inspirera. Cette deuxième tendance musicale est donc celle de la musique dite « légère », que Sidney Harrison définit ainsi :

El objetivo de la música ligera es atraer lo más rápidamente posible al mayor número de oyentes. En cuanto a su valor, uno puede decir: « Dame tiempo y veremos lo que sobrevive ». Sin embargo, sería una estupidez que el amante serio de la música lo despreciara todo sin ninguna consideración.¹⁷

Le festival de Benidorm est principalement dédié à ce style musical, selon les propos d'un journaliste du No-Do en 1962, qui s'exprimait ainsi : « Benidorm sigue ganando victorias en la canción ligera que luego cantará el mundo con alegría¹⁸ ». Il n'est pas un hasard si le festival de Benidorm fut le point de départ de la carrière de Raphael. Il semble, en effet, particulièrement bien correspondre à ce style musical, un genre populaire qu'il ne faut pourtant pas confondre avec la troisième grande tendance espagnole aux débuts des années soixante : la musique pop.

Nous allons, dans ce paragraphe, nous appuyer principalement sur le travail, cité plus haut, de Paloma Otaola Gonzalez (voir en note 16). La musique pop surgit à la fin des années cinquante par une imitation des nouveaux modèles anglo-saxons mais aussi français et italiens. Il s'agit d'une musique destinée à un public jeune et provenant d'un désir d'émancipation et de renouveau de la part d'une génération qui n'a pas connu la guerre civile. Duo Dinámico seront les pionniers de ce mouvement en Espagne : leur premier disque sortira quatre ans avant celui de Raphael¹⁹.

¹⁷ Harrison, Sydney, *Como apreciar la música*, Madrid, Editorial EDAF S. A., traduction de Rafael Lassaletta, 96 p.

« L'objectif de la musique légère est d'attirer le plus rapidement possible le plus grand nombre d'auditeurs. Quant à sa valeur, on pourrait dire : « Laisse-moi du temps et on verra ce qui survit ». Cependant, il serait stupide que l'amateur sérieux de musique la méprise totalement sans aucune considération. »

¹⁸ « Benidorm continue de remporter des victoires dans la chanson légère que le monde chantera ensuite avec joie. »

¹⁹ Voir le travail en note 16 pour une présentation plus détaillée de ce genre musical.

Ce qui nous intéresse ici, c'est que Raphael émerge dans le panorama populaire à un moment où ce dernier est très fragmenté. Il se retrouve entre deux mouvements : celui de la vieille chanson espagnole de l'ancienne génération, entre chanson légère et rythmes andalous, et celle de la modernité avec la pop espagnole aux rythmes rock et yé-yé.

3. 1962 : le Festival de la Chanson de Benidorm

3.1 Raphael vu par le NO-DO

Nous y sommes enfin : Benidorm, le soleil, la plage, la chanson... Ajoutons à cela « *sus jardines, sus movimientos, sus edificios de líneas modernas y sus calles llenas del ambiente del cuarto Festival de la Canción* »²⁰. À en croire le NO-DO de 1962, un environnement rêvé dans une Espagne où il fait bon vivre. C'est donc le moment, l'année de Raphael : il faut qu'il réussisse à percer dans cette Espagne idyllique présentée par les *media* officiels.

Ce court reportage du NO-DO est une ressource extrêmement intéressante à bien des égards et contient plusieurs éléments qui expliquent le succès que va connaître le jeune chanteur. La chanson gagnante, bien-sûr, y est pour quelque chose²¹, mais le personnage également. Ce n'est en effet pas un hasard si Raphael a eu autant de succès dans l'Espagne franquiste. Premièrement, il a su par bien des manières parfaitement s'intégrer dans cette Espagne conservatrice et catholique, jusqu'à devenir une vitrine du pays. Ce succès ne s'est évidemment pas fait sans le soutien – plus ou moins direct²² – du régime. Nous pouvons comprendre ce phénomène comme un système à double sens : Raphael, enfant du régime élevé aux valeurs nationales, se transforme en porte-parole des valeurs traditionnelles pour la jeunesse espagnole tandis que le régime le hisse au sommet pour en faire une vitrine nationale.

²⁰ « ses jardins, ses mouvements, ses bâtiments aux lignes modernes et ses rues pleines de l'ambiance du quatrième Festival de la Chanson »
HERIT AN, *RAPHAEL EN EL IV FESTIVAL DE BENIDORM (NO-DO 1021C DE 30-7-62)* [vidéo en ligne], Youtube, 01/01/2013 (consulté le 24 mars 2020), 1 vidéo, 4:33 min.
<https://www.youtube.com/watch?v=o9Ioe2wTKsA&t=25s>

²¹ Nous développerons ce point précis dans la partie 3.2.

²² Raphael était le chanteur préféré de Carmen Polo, la femme de Franco, comme l'attestent les mémoires de la fille du couple ou bien plusieurs photos de Raphael en compagnie de Carmen Polo. Les relations entre Raphael et le couple au pouvoir mériteraient une étude approfondie que l'étendue de ce mémoire ne nous permet pas.

La Nueva España, *lne.es*, en ligne : <https://www.lne.es/siglo-xxi/2009/12/19/raphael-artista-supervivencia/847273.html> (consulté le 18 mars 2020).

Cet aspect-là de la carrière de Raphael est palpable dans ce si court extrait du NO-DO. Premièrement, l'ambiance si particulière propre au NO-DO nous plonge dans une Espagne sans problèmes, idyllique. Il s'agit évidemment, bien plus qu'un simple journal informatif, d'un outil de propagande. Il fallait pour le régime détourner l'attention de la population des problèmes auxquels faisait face le pays et lui permettre de s'évader. Une évasion quelque peu restreinte puisqu'il ne s'agissait pas de sortir des codes imposés par le régime depuis 1939. Cette année-là, Raphael va donc devenir comme une façon de s'évader des soucis réels pour se retrouver plongé dans un univers semi-parallèle où l'amour – entre un homme et une femme, cela va sans dire – est maître et le garant d'une vie rangée et droite. Les *raphaelistas* espagnols de la première heure ont-ils d'ailleurs un jour quitté cet univers *parfait* ?

De plus, un autre élément vient interpeller tout fan du chanteur : « *e interpreta el ya famoso Raphael, joven cantante de diecisiete años*²³ ». Raphael était certes jeune en 1962 mais avait tout de même dix-neuf ans. Pourquoi alors rajeunir l'artiste ? J'ai longtemps pensé qu'il ne s'agissait que d'une erreur de la part du journaliste puisqu'à l'époque, Raphael n'était en réalité pas encore particulièrement connu en dehors des bars et des petites salles de spectacles – ses premiers 45 tours sortent en 1962. Pourtant, lorsque l'on s'intéresse de plus près aux artistes à succès de l'époque, nous remarquons que les jeunes stars sont légion : Joselito, Marisol, Rocío Durcal... En effet, la période comprise entre la fin des années cinquante et le début des années soixante marquait l'apogée d'un intérêt certain pour ces jeunes chanteurs et chanteuses encore enfants, bien souvent les protagonistes de films chantés. Cet intérêt est encore plus évident si nous prenons l'exemple de Joselito, dont la carrière filmique ne commença qu'en 1956, soit lorsqu'il avait 13 ans. Ainsi, « l'enfant à la voix d'or » était déjà adolescent dans ses films, mais tous profitaient de son physique juvénile pour le rajeunir de nombreuses années. Un chanteur enfant impressionne toujours plus qu'un chanteur adulte ou adolescent, ce qui par conséquent est plus vendeur.

Pour Raphael la dynamique est la même. Probablement aucune erreur ici mais plutôt un léger mensonge en guise de coup de pouce pour lancer une carrière. Il fallait que Raphael soit remarqué, et tout était bon pour y arriver.

²³ Citation du journaliste, voir note 20.

3.2 Etude de *Llevan*, la chanson gagnante

Il serait inconcevable de s'intéresser à la naissance de la carrière de Raphael sans se pencher sur la chanson qui le fit gagner, dont les paroles sont les suivantes :

Las fuentes con su murmullo siempre te hablarán de mí

La brisa lleva un suspiro, un suspiro para ti

Llevan las aguas, llevan los vientos

Besos de rosas y pensamientos

Llevan caricias, llevan pasiones

Ellos te llevan viejos amores

El agua besa tu cara, el viento la acaricio

Quisiera ser agua y viento para conseguir tu amor

Llevan las aguas, llevan los vientos

Dulces palabras, mis pensamientos

El agua besa tu cara, el viento la acarició

Quisiera ser agua y viento para conseguir tu amor

Llevan las aguas, llevan los vientos

Dulces palabras, mis pensamientos

Llevan, llevan, llevan mi amor

Il s'agit d'une balade romantique reprenant tous les codes, déjà dépassés pour l'époque, des stéréotypes de l'amour. Ainsi, nous pouvons trouver des réminiscences évidentes à l'amour courtois du Moyen Âge. Dans cette composition, le jeune amoureux se donne entièrement à celle qu'il aime, n'existant plus que pour son amour : « J'aimerais être l'eau et le vent pour atteindre ton amour ». La nature, douce, délicate, se confond avec le sentiment amoureux. Cette manière d'aborder l'amour est loin d'être inédite puisqu'elle reprend le *topos* du *locus amoenus*, littéralement le lieu de plaisance. Il s'agit d'un cadre idyllique qui renvoie à l'âge d'or ovidien ou hésiodique. Pourtant, même s'il n'est pas nouveau, ce décor est parfait pour le régime franquiste en cela qu'il associe les préceptes moralisateurs du régime à une vie idyllique.

De plus, le vocabulaire entier de la chanson semble être une réutilisation du champ lexical le plus mièvre que l'on peut trouver dans toutes les chansons romantiques sans profondeur. Il n'y a finalement aucune originalité dans les paroles mais plutôt une volonté de créer ce qui existe déjà, ou même, plutôt que de créer, de condenser tout ce qui donne aux airs d'autrefois leur côté passé.

Le thème de la chanson, comme déjà entendu partout ailleurs, est celui d'un amour adolescent – presque artificiel tant il reprend à outrance les codes du romantisme classique – qui en devient attendrissant bien plus que charmeur. En réalité, il ne s'agissait pas de charmer un public jeune de futures groupies – comme cela est souvent le cas avec les chansons yé-yé de cette période – mais bien des adultes, des parents, des mères. J'ai été frappé de surprise lorsque j'ai lu cette idée développée dans la biographie de Raphael de 1972 : « Chacune se sent un peu comme la mère de Raphaël. Pas étonnant qu'il s'appelle "*El Niño*" »²⁴. Cela est un aspect très complexe de la carrière du chanteur mais tout est fait pertinent, et plus encore lorsqu'il s'agit de ses premières années. Cela fait d'ailleurs écho à la confusion probablement volontaire quant à l'âge de Raphael que nous évoquions plus haut. En réalité, nous pouvons voir Raphael comme une poupée envoyée sur scène pour séduire le public, comme le faisait Joselito avec sa « voix d'or » ou même France Gal à l'Eurovision – pour faire une comparaison. Cette séduction ne passait pas par des paroles recherchées mais bien par des paroles exagérées à outrance pour contraster avec le jeune âge du chanteur. C'est cela, probablement, qui explique une partie du succès de Raphael lors de son concours.

Quant à la musicalité, il n'y a aucun contraste entre le fond et la forme. Le fond, aux valeurs plutôt moralisatrices et chrétiennes d'un amour pur et total, s'accompagne d'une mélodie tout aussi délicate et douce. Des violons, une guitare et une trompette extrêmement discrets et un tempo marqué par des percussions légères suffisent à mettre en avant la voix de Raphael. Là non plus l'originalité ne semblait pas être une priorité.

Finalement, cette chanson s'accorde parfaitement avec les valeurs traditionnelles – pour ne pas dire démodées – et conservatrices que le régime souhaitait promouvoir.

²⁴ Leguineche, Manuel, *Raphael*, Barcelona, ed. DOPESA, 1972, 106 p. (traduction en ligne de la traduction russe).

3.3 Une victoire plus proche de l'échec

Il est très difficile d'entendre par hasard la chanson *Llevan* ni même de la trouver dans les principales discographies du chanteur. Finalement, de nos jours, ce premier succès de Raphael semble réservé aux connaisseurs venus spécialement chercher ce titre. Alors comment expliquer que cette première victoire ne soit pas restée l'un des grands titres du chanteur ? Pour toutes les raisons expliquées plus haut. Dans ce cas, faut-il plutôt chercher à expliquer cette victoire ?

En réalité, si cette victoire l'a indéniablement propulsé au niveau national, ce n'est pas grâce à la chanson – une composition très simple et aux paroles peu intéressantes – mais bien grâce à l'homme, à l'artiste. Raphael le dit lui-même dans ses mémoires de 1998 :

*Je suis né artiste. [...] Le chant n'est qu'une partie - certes importante, mais pas plus que ma façon de parler, de faire des gestes, de me déplacer sur scène - ce n'est qu'une des manifestations de mon essence d'artiste.*²⁵

Il n'est pas chanteur mais artiste, et le terme fait toute la différence. Tout compte : sa voix, ses gestes, son aisance, sa confiance... Il est apparu aux Espagnols, et c'est tout ce dont il avait besoin pour gagner. Cette chanson, au-delà des paroles, permet à Raphael de se montrer en tant qu'artiste : il y exprime tout son timbre si particulier, grave et subtil, son vibrato unique et, surtout, la scène le révèle. Là, il montre à l'Espagne toute son aisance sur scène et révèle – le terme est juste – ce qui le caractérise encore aujourd'hui : sa gestuelle iconique.

Tous ces éléments expliquent son succès à ce festival : la victoire est la sienne, l'échec est celui de la chanson.

²⁵ Raphael, *¿Y mañana qué? Memorias*, Barcelona, Plaza y Janés Editores S.A., 1998, 569 p. (traduction en ligne de la traduction russe).

4. La question du genre

4.1 Le personnage complexe

Comme nous l'avons introduit plus haut, la question du genre chez Raphael est très complexe. Elle l'est aussi bien si nous parlons du genre musical que si nous parlons de l'artiste en lui-même, de son style.

Plusieurs aspects font qu'il est difficile de définir le style de l'artiste. Nous l'avons dit, il n'est pas chanteur mais bien artiste. Ainsi, sa gestuelle est l'une de ses caractéristiques majeures et donc, par conséquent, l'une des raisons de son succès. Cet aspect est d'une telle importance que des travaux de recherches ont été écrits sur la gestuelle de Raphael, notamment celui d'Estrella Fernández Jiménez²⁶. Ce travail d'investigation étant très complet sur le sujet, nous n'allons pas analyser la gestuelle du chanteur mais simplement mentionner les différentes critiques dont Raphael a souffert au début de sa carrière.

En effet, il a souvent été « accusé » de faire preuve d'afficher une trop grande féminité. Tout d'abord, comme Raphael le dit lui-même dans ses mémoires, il y avait probablement une grande jalousie de la part des maris de ses fans. Il y avait sans aucun doute, pour les hommes de cette époque, une difficulté à comprendre comment ce chanteur loin des stéréotypes de virilité arrivait à autant charmer les femmes.

A une période où dans la société l'homme se devait d'être viril, Raphael a su imposer son propre style en brisant ces codes. Raphael n'était pas particulièrement « masculin » comme la société l'entendait alors. Sa voix n'était pas rauque ni grave comme celle de Julio Iglesias, et sa posture sur scène n'était pas celle d'un mâle dominant mais bien celle d'un homme délicat. C'est précisément sa gestuelle iconique (voir le photomontage en annexe 1) qui surprend le plus et qui correspond le moins aux standards de l'époque. Raphael répondait ainsi dans une interview de 1984 : « je suis le premier homme à avoir levé les mains en chantant. Quand je dis les lever je veux dire les bouger »²⁷. Ces gestes-là, typiques du flamenco, étaient en effet réservés aux femmes. Estrella Fernández Jiménez explique également qu'un homme l'avait fait avant lui : Miguel de Molina, un homosexuel qui dû

²⁶ Fernández Jiménez, Estrella, « La pragmática de la comunicación no verbal de Raphael », *Adversus*, 31 décembre 2016, en ligne : <http://www.adversus.org/indice/nro-31/notas/XIII3109.pdf> (consulté le 14 avril 2020).

²⁷ Interview complète disponible via le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=83v6ilFQocc> (traduction personnelle).

s'exiler pour cette raison. Les termes – employés à titre péjoratifs – « maniérés », « féminins » et même « pédé »²⁸ visaient à décrédibiliser Raphael mais reflétaient aussi, et surtout, l'audace dont a fait preuve Raphael au début de sa carrière en assumant ainsi une manière de chanter qui passaient autant par la voix que par les gestes.

Pourtant, ceux qui s'offusquaient de la différence de Raphael et tentaient de le décrédibiliser n'ont fait qu'accentuer ce qui deviendra sa marque.

4.2 La relation avec les fans

Il est également important de développer davantage ce que j'ai dit plus haut au sujet de son rapport aux fans et, surtout, aux femmes. Il est indéniable que Raphael est un chanteur à femmes. Ses chansons sont, pour la plupart, romantiques et destinées à charmer. Mais peut-on pour autant croire qu'il ait pu rencontrer un tel succès uniquement grâce à un public féminin jeune – en considérant qu'à ses débuts ses chansons s'adressent plus facilement à un public adolescent – ? L'écrivain Don José María Pemán, après avoir insisté à un concert du chanteur en 1968, analysait ainsi l'attitude des fans :

*Le chanteur (Raphaël) a une voix forte et flexible. Ces femmes ne tendent pas leurs bras pour tomber dans les bras d'un gentleman, mais pour le secouer, comme dans un berceau, et l'endormir. Ils lui offrent non pas cinq cent ou mille épouses, mais cinq cent ou mille mères.*²⁹

Bien-sûr, cette analyse n'est qu'une interprétation parmi d'autres, mais elle me semble être autant surprenante qu'intéressante. Tout d'abord, nous sommes en 1968, donc encore dans les toutes premières années de l'artiste. Ensuite, je n'ai lu nulle part ailleurs une telle comparaison avec un amour maternel, ou plutôt une tendresse maternelle, de la part de ses femmes. Pourtant, nous l'avons déjà expliqué, cette idée se vérifie à bien des égards. En réalité, je pense qu'il s'est opéré un changement progressif dans la carrière de Raphael avec une transformation de ses femmes. Dans ses premières années – ce qui inclut au moins toutes les années soixante – il commence à toucher un public féminin d'âge moyen. D'autres

²⁸ Raphael, dans ses mémoires de 1998, dit ceci : « Là, ils m'ont appelé pour la première fois par le mot "pédé" [...]. C'était la première des trois fois où j'ai eu l'occasion d'entendre ce mot qui m'était destiné. » (traduction en ligne de la traduction russe).

²⁹ Voir note 24.

chanteurs à femmes de sa génération destinaient leurs chansons d'amour à un public adolescent que ces jeunes femmes recevaient très volontiers, conduisant ainsi à leurs premiers émois. Reprenons toujours l'exemple de Julio Iglesias, né la même année que Raphael mais à la trajectoire très différente. A l'inverse de Raphael, il représente l'archétype parfait du crooner méditerranéen et, à la différence de Raphael, mentir sur son âge pour se rajeunir ne présentait aucun intérêt. C'est ainsi qu'il a su se construire un groupe de fan féminin extrêmement attaché à son idole, dont on ne pourrait pas dire qu'elles tendaient leurs bras pour bercer Julio. Raphael, autre chanteur romantique, a, au contraire, joué sur son jeune âge et sur son charisme pour toucher une base de fans plus larges, en commençant par les mères. Ce n'est que plus tard que le virage s'est opéré et que les fans de l'icône se sont rajeunies jusqu'à devenir les adolescentes auxquelles s'adressent les chansons romantiques du chanteur.

Conclusion

J'aimerais, avant toute chose, redire combien ces recherches autour de Raphael et de son univers m'ont passionné et m'ont donné envie d'aller plus loin. J'étais, avant ce travail, un fan du chanteur (voir en annexe 2) ; je suis désormais un *raphaelista* convaincu.

Nous l'avons vu, il n'est pas aisé d'expliquer la naissance d'une icône qui a, à ce point, marqué l'histoire de la musique en langue espagnole. Bien-sûr, nous pourrions faire comme l'artiste lui-même et simplement dire qu'il est « né artiste », mais la réalité est plus complexe – et plus intéressante. Tout semblait réussir à Raphael : depuis son année de naissance jusqu'à ses rencontres. Pourtant, ses chances qui furent les siennes n'ont pu l'être que grâce à sa détermination et, il faut l'avouer, à une aide précieuse de la part du régime franquisme. Il s'est vite révélé être une vitrine des valeurs traditionnelles et chrétiennes du franquisme et la dictature n'a pas manqué de lui donner toutes les chances d'arriver au sommet. C'est ainsi qu'il reprend de nombreux airs de sa période musicale sans pour autant chercher à y associer des paroles subversives – bien au contraire³⁰.

Pourtant, il est bien plus qu'un simple instrument, sans quoi il ne serait pas là où il est aujourd'hui. Raphael est effectivement né artiste. Sa gestuelle ne fut en rien un choix du régime et son aisance innée sur scène ne fait aucun doute. Il a su imposer son style tout en

³⁰ Les exemples sont nombreux mais, pour rester dans ses premières années, je pourrais donner comme exemple le 45 tours de 1965 et ses deux titres : *Casi casi* et *Todas las chicas me gustan*.

tenant compte des réalités de son époque, tant musicale que politique. Finalement, je crois qu'il est préférable de ne pas chercher à expliquer sa naissance en tant qu'icône mais qu'il faut plutôt en profiter.

J'aimerais dire aussi que ce qui m'a le plus surpris – et le mot est bien faible – en faisant les recherches nécessaires à ce mémoire, est la passion incroyable que vouent les fans Russes à Raphael. Les quantités d'informations partagées par cette communauté semblent infinies, allant de tous les ouvrages qui concernent le chanteur, intégralement traduits par les fans eux-mêmes jusqu'à un grand choix de calendriers 2020 Raphael « fan-made » (voir en annexe 3), en passant par pas moins de trois stations de radios diffusant toutes les chansons de l'artiste, triées par période. Cette passion russe vertigineuse ferait passer n'importe quel *raphaelista* espagnol ou latino-américains pour un amateur. Les *abuelitas* n'ont qu'à bien se tenir ! D'ailleurs, Raphael était le premier surpris de cette passion russe loin d'être récente. Il écrivait ceci lors de son premier voyage en Russie, en 1971 :

*Hemos tenido que esperar para entrar en el edificio. Nada más hacerlo, me he dado cuenta de lo tremendamente conocida que es mi cara aquí. Todo el mundo me mira con mucha curiosidad y me sonrío al pasar. Las primeras fotografías que he dado han sido para la Policía y, después, para todas las azafatas que se habían congregado.*³¹

Force est de constater que cet amour des Russes envers Raphael³² n'a jamais failli et, pour cela, je dois les remercier. Sans les divers pages de fans russes je n'aurais jamais pu trouver tous les documents nécessaires à mes recherches.

Raphaellement vôtre.

³¹ Raphael, « Raphael: Rusia y yo », *La Actualidad Española*, numéro 1049, 13-20 mai 1971, p 91-97.

« Nous avons dû attendre pour rentrer dans le bâtiment. Aussitôt fait, je me suis rendu compte de combien ma tête était connue ici. Tout le monde me regarde avec beaucoup de curiosité et me sourit en passant. J'ai donné mes premières photos pour la Police, puis pour toutes les hôtesse de l'air qui s'étaient rassemblées. »

³² Plusieurs choses peuvent expliquer cet amour. La principale, à mon sens, est que les valeurs conservatrices que prônent les chansons de l'artiste correspondent aux mœurs russes. Une autre piste qu'il faudrait développer est celle de la diaspora espagnole en Russie, qui représente potentiellement une grande part des fans dans le pays.

PARTIE PEDAGOGIQUE

1. Introduction

Avant tout, je tiens à remercier vivement ma tutrice, Beatriz López, pour l'aide précieuse qu'elle m'a apportée dans la conception de cette séquence.

1.1 Contexte d'enseignement

La séquence que je propose dans la partie pédagogique de ce mémoire a été conçue pour une classe de Première générale du lycée Jules-Hardouin Mansart à Saint-Cyr-l'Ecole, dans les Yvelines.

Tout d'abord, le lycée dans lequel j'ai eu la chance de réaliser mon année de stage se situe dans le bassin versaillais. Il est de taille plutôt moyenne – l'effectif à la rentrée 2019 était de 855 élèves dont 284 en classe de Première – et accueille un public relativement homogène. Ainsi, il s'agit d'un établissement réputé calme et dans lequel la majorité des élèves font preuve d'un bon investissement. De plus, le lycée accorde une grande importance aux langues. Les élèves peuvent en effet suivre une section européenne avec des cours en anglais et choisir l'anglais comme première langue. Notons également qu'une assistante de langue péruvienne était présente dans l'établissement, même si seule ma classe de Seconde a travaillé avec elle.

En ce qui concerne la classe, les vingt-sept élèves du groupe ont des profils hétérogènes. De manière générale, le niveau de la classe est bon mais quelques élèves encore font preuve de très grandes difficultés, notamment à l'écrit. A l'inverse, une tête de classe de quatre élèves a un très bon niveau et participe de manière régulière. Cinq élèves ont choisi l'option Langues, Littérature et Civilisation Etrangère en espagnol, sans pour autant montrer une grande appétence pour la matière ni faire partie de la tête de classe. Ainsi, malgré le bon niveau général du groupe, la mise au travail est le plus souvent très laborieuse. Le problème majeur reste la passivité des élèves. Il est effectivement très dommage de constater que, malgré leur niveau, le volontariat est absent. La conséquence de ce problème est que les bavardages et les rires d'une partie de la classe peuvent se manifester très vite et même aller jusqu'à une certaine insolence de quatre voire cinq élèves.

De ce fait, il a fallu m'adapter et trouver des stratégies pour éviter les problèmes soulevés : utiliser le moins possible le tableau – sauf pour la fin de la séance – attendre des élèves des remarques développées et justifiées, même si cela signifie réaliser en deux séances ce qui aurait pu être fait en une seule, éviter le plus possible les questions trop spécifiques. Nous verrons pour chaque séance comment je peux m'adapter à ces difficultés et comment envisager des remédiations aux problèmes qui pourraient être rencontrés.

1.2 Présentation de la séquence

La séquence qui aurait dû être menée en classe aurait été la deuxième à s'inscrire dans l'axe « Art et pouvoir »³³ et aurait fait suite à une séquence travaillée en début d'année sur la guerre civile espagnole et la mémoire historique. En effet, le thème de la séquence proposée ici est « *La música en la España franquista* » (voir le tableau de séquence en annexe 4). Bien qu'extrêmement intéressant – pour l'enseignant surtout – l'idée d'une séquence sur Raphael ne me semblait pas pertinente, tant du point de vue culturel que linguistique. En revanche, l'approche de la dictature franquiste à travers la chanson est un axe peu exploité et pourtant très riche.

L'idée ici n'est pas de présenter aux élèves les différents courants musicaux en Espagne pendant la période de la dictature mais plutôt de réfléchir au pouvoir de la musique, à son utilisation. Ainsi, la problématique de la séquence est la suivante : « *¿Cuál fue el papel de la música a lo largo de los años de la dictadura?* » et relève d'un niveau du CECRL A2 vers B1³⁴. Chaque document illustrera l'un des nombreux rôles possibles de la chanson à différentes périodes de la dictature.

En ce qui concerne les objectifs, culturels pour commencer, le plus évident est bien entendu la dictature espagnole. Puisque les élèves ont déjà entendu parler de la dictature, la finalité de cette séquence est de leur apporter des éléments de réflexion et non plus de contextualisation. Dans un premier temps, les élèves pourront mettre en lien les documents de la séquence avec leurs propres connaissances – tant au niveau de la culture personnelle que des éléments à mettre en relation avec le contenu des cours d'histoire – pour réfléchir à l'outil de propagande politique que peut être la musique. Sous cet angle-là, les élèves découvriront également les différentes périodes de la dictature et les changements de politique. Les

³³ La première ayant eu pour thème le muralisme mexicain comme un art engagé.

³⁴ Comme attendu à la fin de l'année de Première.

documents dresseront un bref panorama allant de la censure des premières années de la dictature jusqu'à l'ouverture progressive au niveau national mais aussi vers l'étranger. Les élèves découvriront notamment deux outils de propagande : la *Falange* espagnole et le NO-DO. Bien-sûr, sur un plan plus musical, la séquence permet de découvrir deux grands noms de la chanson engagée espagnole : la regrettée Cecilia et Joan Manuel Serrat. Quant à Raphael, j'ai fait le choix d'une séquence qui ne l'inclut qu'en temps qu'outil politique au service du régime ; Raphael n'est donc pas un objectif culturel.

Les principaux objectifs linguistiques sont avant tout une réactivation des indicateurs temporels et des temps du passé, qui seront principalement utilisés pour se projeter à l'époque du franquisme et ainsi mieux comprendre l'utilisation de la chanson dans ce contexte. Le vocabulaire de la politique, du pouvoir et de la propagande mais aussi celui de l'engagement seront les principaux. Le vocabulaire et les outils de l'analyse d'une chanson seront également indispensables pour aborder cette séquence. Enfin, le subjonctif imparfait sera le principal point de langue inédit de la séquence, indispensable pour que les élèves puissent parler du rôle de la musique dans le passé. Il suivra « *querer que* », « *para que* » ou « *como si* » et peut-être d'autres tournures grammaticales, en fonction des remarques des élèves.

D'un point de vue pragmatique, les élèves devront être capables d'analyser une chanson, aussi bien dans sa musicalité, sa tonalité, son registre, que dans ses paroles.

2. Première séance

2.1 Choix du document

Le choix du type de document m'a tout de suite paru évident mais le document en lui-même l'était beaucoup moins. Je souhaitais une première séance introductive qui nous placerait juste avant la dictature. Pour également rappeler aux élèves quels sont les deux acteurs principaux de la guerre civile, il me semblait important de proposer une comparaison. L'autre intérêt de la confrontation entre deux documents est de mettre en exergue une caractéristique commune.

Ainsi, les deux premiers documents choisis sont deux chansons partisans de la guerre civile espagnole (voir les paroles en annexe 5). J'ai d'abord pensé à l'hymne de la *Falange* mais les paroles n'orientaient pas assez vers l'outil politique. Il aurait fallu trop d'informations de contextualisation pour permettre aux élèves de saisir la portée du document.

J'ai finalement décidé de retenir *Falangista soy*, une chanson populaire chantée à l'époque de la guerre civile à la gloire du parti. Le second document est une chanson plus connue : ¡Ay, *Carmela!*. La version retenue est celle de Rolando Alarcón de 1968 mais qui conserve les paroles originales. Toutes les deux chansons ont le même objectif, appeler à combattre, mais se différencient par quelques caractéristiques propre à chaque camp, notamment le rôle des femmes pendant la guerre chez les républicains.

2.2 Objectifs

Avant tout, cette première séance fonctionne comme une introduction et une contextualisation à la séquence. En effet, j'ai fait le choix de commencer aux prémices de la dictature afin que les élèves puissent plus facilement se replonger dans le contexte de la période. Puisque nous avons déjà travaillé ce thème au premier semestre, choisir deux documents de la guerre civile a le double avantage de poser le contexte et, dans le même temps, de poser les bases de la séquence.

Au-delà de la contextualisation, l'objectif majeur de cette première séance est que les élèves identifient le rôle politique de la chanson à des fins de propagande. Après la séance, ils doivent avoir repéré qu'il s'agit de deux hymnes partisans des deux camps opposés mais qui se rejoignent par le même usage de la chanson. Les documents doivent permettre le repérage puis l'assimilation du champ lexical de la guerre et de la mort. Les élèves doivent aussi le mettre en lien avec celui du triomphe afin d'identifier le message des deux chansons : vanter la toute-puissance de leur camp, leur invincibilité face à l'ennemi³⁵ passant par une glorification de la mort au combat. Les élèves se surprendront probablement du ton et des paroles au regard des chansons qu'ils connaissent et écoutent mais seront aussi capables de faire le rapprochement avec d'autres hymnes qu'ils connaissent – la Marseillaise est un parfait exemple.

2.3 Didactisation

La didactisation des ces deux chansons a été relativement difficile pour plusieurs raisons. Premièrement, les deux chansons sont longues : près de trois minutes pour la première et près de cinq pour la deuxième. Il n'est pas possible, en cinquante minutes, de les

³⁵ Le terme « *inmortal* » est d'ailleurs à repérer dans la première chanson

écouter plusieurs fois. J'ai donc décidé de les réduire au maximum en gardant à l'esprit les objectifs de la séance. Sur les cinq couplets de *Falangista soy*, n'en supprimer qu'un seul permettait déjà d'obtenir un document d'une minute trente-sept. Cependant, chaque couplet apporte des éléments intéressants et exploitables par les élèves au service du sens et de l'objectif. Seul le dernier reprend un thème déjà mentionné : celui de la mort au combat.

*Pero sé que si me matan,
en la tierra en que yo muera,
se alzaré como una espiga roja y negra,
de la pólvora y la sangre, mi bandera.*

Pourtant, j'ai beaucoup hésité et échangé avec ma tutrice car il me semblait important de le garder pour insister sur cette idée fondamentale qui est l'une des finalités de la propagande. De plus, la métaphore du drapeau est extrêmement importante : elle introduit le régime dictatorial de Franco et fait également écho à un document travaillé lors de la séance sur la mémoire historique en Espagne. Je pensais plutôt supprimer le quatrième couplet puisque, bien que riche, il fait appel à beaucoup d'éléments culturels sur la guerre civile et sur la dictature qui ne rentrent pas dans les objectifs de la séance ni même de la séquence.

*Falangista valeroso
y con este patrimonio,
la Justicia, el Pan, la Patria
y una España Grande y Libre
que soñaba José Antonio".*

Finalement, les arguments de ma tutrice l'ont emporté : j'ai supprimé le dernier couplet (voir en annexe 5). Il est vrai que même s'il est difficile³⁶, il permet de développer l'idée de propagande en insistant sur l'unité de l'Espagne afin de glorifier l'unité franquiste. Cette confusion Espagne-franquisme, qui relève plutôt d'un mensonge en pleine guerre civile, fait écho au document de la deuxième séance et à ses mensonges aux mêmes fins de propagande.

Le choix des couplets à supprimer a été plus simple pour le deuxième document. En effet, alors que les premiers couplets insistent, de manière assez explicite, sur la glorification du camp républicain et sur l'importance de se battre, les deux derniers sont beaucoup plus implicites.

³⁶ Nous verrons dans la mise en œuvre comment faciliter son accès au sens

*En los frentes de Granada,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
No tenemos días lunes,
Ay, Carmela, ay, Carmela.*

*Ni tenemos días martes,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
Con los tanques y granadas,
Ay, Carmela, ay, Carmela.*

Le fait de choisir des documents sonores de l'époque de la guerre civile pose un autre problème : celui de leur audibilité. J'ai pu trouver une version plus récente de la chanson républicaine *¡Ay, Carmela!* mais aucune pour la première. Même si l'enregistrement retenu de *Falangista soy* est plutôt propre pour l'époque, il peut être très difficile de comprendre les paroles. J'ai envisagé de passer par des paroles à trous mais il me semble que cela ne règle pas le problème et n'a que peu d'intérêt pédagogique pour les élèves. Finalement, puisque la deuxième chanson sera bien une compréhension orale, j'ai décidé que les paroles seraient à analyser en compréhension écrite. Je les distribuerai sans traduction de vocabulaire mais avec quelques notes pour expliquer les éléments culturels : « *el yugo y el haz*, ou le joug et les flèches, est l'emblème de la *Falange*, le parti unique pendant la dictature franquiste », « *JONS: grupo fascista español luego integrado a la Falange* ». Il n'est pas nécessaire de donner plus d'éléments car le sujet de la séquence n'est pas la guerre civile.

Afin de didactiser davantage les deux chansons, j'ai aussi choisi une affiche de propagande pour chaque camp qui reprennent des éléments des paroles (voir en annexe 6). Ces deux images permettront de mieux identifier le camp à l'origine de chaque chanson mais aussi de mettre en avant l'idée de propagande.

2.4 Mise en œuvre

Intéressons-nous maintenant au déroulement précis de chaque séance.

Puisqu'il s'agit de l'introduction à la séquence, je ne donne l'axe et le thème qu'à la fin de la séance. Je la commence par les deux affiches de contextualisation que je place côte à côte pour inciter à la comparaison. Nul besoin ici de donner une consigne puisque le seul objectif avec ces documents est d'avoir les termes « *nacionalistas* », « *republicanos* »,

« *guerra civil* » et ses dates, ainsi qu'une explication du terme « *Falange* ». Le type de document devrait être donné rapidement ainsi que la guerre civile puisqu'il s'agit d'un événement historique déjà travaillé en classe et bien connu des élèves. En revanche, l'une des premières questions devrait porter sur le terme « *Falange* ». Je ne l'explique aux élèves qu'après avoir obtenu d'eux qu'ils disent qu'il s'agit de deux affiches de la guerre civile. Je leur demande d'abord de rappeler les dates et le nom des deux camps et j'écris ces éléments au tableau. Pas de pause récapitulative ici car la guerre civile n'est pas le thème de la séquence et, de plus, cette première partie doit être très rapide. Je marque une transition en expliquant aux élèves qu'ils vont écouter deux documents en lien avec ce que nous venons de dire, mais sans donner plus d'informations pour garder l'intérêt de la classe.

Nous passons, après cinq minutes de contextualisation, à une écoute libre de la première chanson. Même si la classe est assez peu volontaire de manière générale, les élèves réagissent tout de même bien aux premiers documents de séquence. Je ne pose pas de question et les laisse réagir. Je peux imaginer que les premières remarques diront qu'il s'agit d'une chanson ancienne – ce qui permettra de poser le vocabulaire – puis les élèves iront probablement d'eux-mêmes vers le genre et le registre. Ils la caractériseront probablement par les termes « *solemne* » ou « *oficial* ». Ainsi, ils s'arrêteront sûrement à l'air et non aux paroles, ce qui est justement l'objectif de cette première partie. Je leur demande finalement de développer toute leurs remarques mais surtout de réagir à celles de leurs camarades : « *¿Estás de acuerdo con la impresión de...?* ».

Je passe à une courte pause récapitulative pour cette première partie et je demande à un élève ayant peu participé de résumer ce qui a été dit au sujet du ton de la chanson, en une phrase. Je la note sur l'ordinateur puisqu'elle s'intégrera à la trace écrite.

Je leur passe ensuite, en compréhension orale, la chanson de Rolando Alarcón avec la consigne de repérage suivante : « *Nota todo el campo léxico de la guerra que oyes* ». J'interroge tous les volontaires et note les termes donnés au tableau – en vert afin qu'ils ne les écrivent pas dans leur cahier. Je leur donne la consigne suivante afin d'aller directement vers la visée du document : « *¿Por qué hay tantas palabras que tienen que ver con la guerra?* ». J'interroge tous les volontaires mais également ceux qui participent moins, en leur demandant éventuellement de compléter les remarques de leur camarades ou de donner leur avis. Bien-sûr, il leur sera demandé de tout justifier en s'appuyant sur ce qu'ils ont relevé mais aussi sur les deux affiches. Je passe rapidement à la dernière question de cette partie :

« ¿Cuál podía ser el objetivo de esta canción? ». J'insiste particulièrement sur l'imparfait dans la question car l'objectif grammatical de cette première séance sera le subjonctif imparfait. Je ne note rien pour le moment et leur dis simplement que nous allons nous poser la même question pour la première chanson. C'est seulement après l'étude des paroles de l'hymne nationaliste que je ferai une pause récapitulative.

Je fais distribuer les paroles de la première chanson et je donne cinq minutes aux élèves pour réaliser, de manière individuelle, la consigne suivante : « *Subrayad los símbolos de la Falange a partir del cartel y subrayad de otro color el campo léxico de la violencia y de la alegría* ». L'objectif de cette étape est, comme pour la deuxième chanson, d'insister sur la violence dans les paroles pour bien montrer qu'il s'agit d'une chanson de guerre et de faire réagir les élèves à l'opposition entre les termes de deux registres opposés. La mise en commun des éléments soulignés en demandant ensuite d'expliquer cette apparente contradiction permettra déjà d'avoir, de la part des élèves, une première approche de la visée du document. J'interroge un élève avec la même question posée pour le document précédent en demandant de compléter l'amorce suivante : « *El bando nacionalista quería que...* ». Je rappelle que « *querer que* » est toujours suivi du subjonctif et la faute de concordance des temps qui sera très probablement faite par l'élève permettra d'attirer l'attention de tous sur le subjonctif imparfait. Enfin, je demande à un élève de résumer ce qui a été dit concernant l'objectif de ces deux chansons, en réutilisant le subjonctif imparfait. Je note la ou les phrases de cette pause récapitulative sur l'ordinateur puisqu'elles resserviront à la fin du cours.

Pour aller plus loin dans l'analyse, je passe l'hymne républicain une deuxième fois. La consigne donnée sera la suivante : « *Identifica las similitudes y las diferencias entre las dos canciones* ». L'intérêt de cette étape du cours est d'aller vers une compréhension orale plus fine et de mettre en relation les éléments relevés avec ce qui a été dit précédemment. J'interroge alors les volontaires et leur demande de justifier et de développer en utilisant des éléments des deux chansons – aussi bien les paroles que l'air. Il faut que les élèves indiquent qu'il s'agit de deux chansons partisans, militaires, et doivent – si cela n'est pas déjà fait – utiliser le terme de propagande. Si le terme ne vient pas, je pose des questions en fonction des remarques des élèves pour les orienter au maximum. Ils auront, bien sûr, déjà dit que chaque camp a sa chanson mais ce sera l'occasion de le reformuler, peut-être par un élève ayant moins participé. Je peux penser à des remarques de ce type : « *Son dos canciones de propaganda militar porque querían que le gente creyera en sus discursos para luego combatir en la guerra* ». En ce qui concerne les différences, les élèves pourront relever – tout

en réutilisant les affiches pour se justifier – que le protagoniste de l’hymne républicain est une femme.

Je demande un récapitulatif général qui, tout en y intégrant le résultat des deux pauses récapitulatives, servira de trace écrite. Les élèves doivent définir le type de document : deux hymnes de propagande. Il doit également apparaître dans la trace écrite que malgré des différences liées à l’idéologie de chaque camp, les deux chansons sont très proches dans leur visée : louer chaque camp et inciter à combattre contre l’autre. En résumé, la chanson peut avoir un pouvoir politique. Ce sont là les éléments fondamentaux de cette séance.

Je leur projette l’axe et la problématique de la séquence puis les phrases de la trace écrite.

2.5 Problèmes possibles

Il est très dommage, en raison des mesures de confinement, de ne pas avoir pu mettre en œuvre les séances et donc de ne pas pouvoir faire de retour réflexif. Cependant, puisque je connais bien la classe, je peux identifier les difficultés qui pourraient survenir et penser à quelques moyens d’y remédier.

Tout d’abord, je ne pense pas que la prise de parole volontaire pose problème pour cette séance. J’ai déjà pu observer que les séances introductives, puisque relativement libres, ne posent que peu de problèmes. L’une des difficultés majeures de cette séance me semble être la gestion du temps pour arriver à tous les objectifs. En effet, dès le choix des documents je savais qu’il serait difficile d’étudier deux chansons en seulement une séance. D’un côté, je ne souhaite pas utiliser les documents comme prétexte à soulever une seule idée. De l’autre, il faut que les objectifs soient atteints, c’est-à-dire qu’au minimum les élèves aient compris que les documents sont des hymnes militaires de propagande et que, même s’ils furent écrites par deux camps opposés, leur visée et la même. Il faut donc que les élèves aient compris que la chanson peut avoir un pouvoir politique à des fins de propagande.

Pour éviter à tout prix de passer à côté de certains objectifs, il est nécessaire de prévoir un temps à ne pas dépasser pour chaque partie. Il me semble indispensable de ne pas consacrer plus de dix minutes à la contextualisation par les affiches et à l’écoute de la première chanson – puisque les élèves ne doivent réagir qu’à son ton. La première écoute de la deuxième chanson peut prendre un peu plus de cinq minutes à condition de garder au

moins vingt minutes pour l'analyse des paroles des deux hymnes. Ainsi, je garde un peu plus de dix minutes pour noter la trace écrite et expliquer le point de langue.

Si malgré tout cela le temps manquait pour concevoir la trace écrite, il serait possible de demander aux élèves de réutiliser tout les éléments du cours pour faire la leur. Ainsi, la consigne pourrait être : « *Utiliza el vocabulario y lo que dijimos en clase para explicar por qué podemos hablar de canciones políticas* ».

3. Deuxième séance

3.1 Choix du document

Le deuxième document de la séquence est celui qui m'est apparu comme une évidence dès le début. Il s'agit d'un document auquel je pensais depuis longtemps et autour duquel j'ai construit la séquence. Le document est un court reportage du NO-DO de 1962 présentant la quatrième édition du festival de Benidorm et son vainqueur : Raphael (voir le lien vers la vidéo et sa transcription en annexe 7). Ainsi, ce document marque le lien entre les parties disciplinaire et pédagogique de ce mémoire.

J'ai choisi ce document car il est, selon moi, l'un des plus représentatifs de l'ambiance particulière du début de la dictature et du style de chansons qui en découle. Je ne pouvais envisager une séquence sur la musique sans montrer aux élèves ce petit morceau d'histoire de l'Espagne ; en espérant qu'il passionnera les élèves autant que moi.

3.2 Objectifs

Les objectifs de cette séance sont nombreux. Dans un premiers temps, au niveau culturel, le document choisi permet aux élèves de découvrir le NO-DO, ces reportages « informatifs » plutôt utilisés à des fins de propagande par le régime franquiste. De plus, les élèves découvriront le Festival de la Chanson de Benidorm et pourront, peut-être, approfondir cette deuxième séance et aller chercher par eux-mêmes d'autres chansons d'époque grâce au festival. C'est justement l'un des intérêts d'une telle séquence. La chanson, bien amenée, peut potentiellement intéresser grandement les élèves et leur donner à la fois l'envie de participer et la volonté d'en savoir plus.

Au niveau linguistique, cette séance sera une révision et un approfondissement des nouveautés linguistiques et grammaticales de la première séance. Puisque l'idée de propagande est toujours l'élément principal du document, les élèves seront obligés de réutiliser, en contexte, tous les outils de la première séance : le vocabulaire du pouvoir, de la politique, et le subjonctif imparfait. J'introduirai également le champ lexical du mensonge et une autre tournure qui nécessite l'emploi du subjonctif imparfait : suivant ce qui aura été utilisé lors de la première séance, soit « *como si* » soit « *para que* » dans une phrase au passé.

En ce qui concerne les objectifs généraux, il faut que les élèves retiennent que la musique peut aussi être utilisée pour détourner l'attention, pour participer à la création d'un monde imaginaire. Dans le cas de la dictature franquiste, cela consiste à mentir au sujet de l'état général de l'Espagne, du bien-être de la population, et la chanson est l'un des outils qui vont dans ce sens. Ainsi, il faut qu'ils comprennent qu'il s'agit d'une propagande d'un autre type : mentir pour faire croire que tout va bien. En conclusion, ils doivent retenir particulièrement qu'il s'agit d'un deuxième type de chanson : la chanson légère. Ce terme doit être prononcé par un élève ou, tout au moins, apparaître dans la trace écrite pour être réutilisé.

3.3 Didactisation

La didactisation de la vidéo n'a pas posé beaucoup de problèmes. L'extrait du NO-DO consacré au festival de Benidorm dure déjà deux minutes trente, ce pourquoi il ne m'a pas semblé particulièrement pertinent de couper la vidéo. Ainsi, j'ai fait le choix de laisser le document tel qu'on peut le voir sur Youtube : toutes les stratégies indispensables pour favoriser l'accès au sens des élèves se feront par la mise en œuvre en classe.

3.4 Mise en œuvre

Je commence la séance par une reprise du cours précédent. Les élèves ne doivent pas restituer le cours de manière automatique mais bien être capable de réutiliser les éléments vus en classe pour refaire le même travail avec un autre document ou dans un autre contexte. Afin d'éviter la question trop générale « *Recuerda lo que vimos la última vez* » j'écris, avant l'entrée des élèves en classe, les mots « *Guerra y canciones* ». Ainsi, je demande simplement à un élève de commenter ces deux termes. Il sera, pour cela, obligé de réutiliser le

vocabulaire de la séance et de parler du rôle de la musique. De cette manière, je peux imaginer un *repaso* sous cette forme : « *Durante la guerra utilizaban himnos porque cada bando quería que la gente creyera en su ideología. Entonces, la música puede tener un papel político porque utilizaban las canciones como propaganda.* ». Je rappelle à l'élève interrogé de construire sa phrase au passé.

J'annonce à la classe que nous allons faire une compréhension orale à partir d'une vidéo mais que nous allons commencer sans le son. En effet, je préfère enlever le son afin de dédier la première partie du cours à l'analyse du contexte. Puisque la deuxième partie du document se concentre sur Raphael en train de chanter, je ne montre que la première partie – jusqu'à 1:14 puis les applaudissements de fin à partir de 2:20. Les élèves ont la consigne suivante : « *Notad todas las informaciones que tenemos sobre el contexto : dónde, cuándo, qué vemos, etc.* ». Cette première partie est très importante puisque les élèves doivent repérer d'eux-mêmes le contexte – la plage, les palmiers, le soleil – et l'atmosphère qui se dégage de ce reportage. En effet, la sérénité, le calme, mais aussi l'effet tape à l'œil du reportage participent à la propagande, tout autant que la chanson. L'intérêt est donc de préparer et d'orienter la compréhension orale mais aussi de commencer à préparer l'idée de mensonge qui sera développée plus tard. Je procède à une mise en commun des volontaires et j'écris quelques termes clés au tableau, tels que « *playa* », « *edificios* », « *alegría* », « *vacaciones* ». Ces premiers commentaires sont plutôt libres mais j'essaie de faire développer les élèves au maximum, notamment en leur demandant ce que ce contexte leur évoque. Il serait intéressant de les inciter à comparer avec des villes qu'ils connaissent : Benidorm ne viendrait très probablement pas mais Cannes pourrait tout à fait. Cette comparaison avec Cannes nous permet d'élargir à l'atmosphère en posant la question suivante : « *¿Qué ambiente se desprende del documento?* ». Je leur demande, bien-sûr, de justifier avec les éléments qu'ils ont vus. Le soleil et la plage pour la joie, les sourires pour les vacances, la foule réunie pour la fête. Ce sont autant d'éléments d'hypothèses qui permettent déjà d'orienter les élèves vers une direction. L'intérêt de ce moment est d'insister au maximum sur cette ambiance artificielle pour, plus tard, la confronter à la réalité de l'Espagne et, ainsi, comprendre le rôle de propagande du reportage.

Je demande à un élève ayant moins participé de récapituler en une ou deux phrases. Il doit d'abord formuler une hypothèse pour situer : « *Podemos imaginar que* », puis définir brièvement l'atmosphère en réutilisant le terme « *desprenderse* » qui sera écrit au tableau.

Je peux maintenant annoncer l'écoute et le visionnage complet du document, en prenant soin de vérifier que tous les élèves ont leur cahier ouvert et de quoi prendre des notes. Je leur donne comme consigne de préciser le contexte : « *Escuchad atentamente y notad las informaciones precisas sobre el contexto* ». Je passe à une mise en commun en commençant par interroger des élèves non volontaires puisqu'ils ont tous pu noter quelques éléments. J'interrogerai les volontaires plus tard afin de compléter ce qui a été dit par des informations plus précises. La classe étant réticente à l'idée de faire des phrases, je suis obligé de constamment leur demander de répéter en construisant une phrase complète mais aussi de développer. Ainsi, s'ils parlent simplement d'un festival, je leur demande de préciser le plus possible pour arriver à une phrase complète du type : « *El documento presenta un festival llama Festival de la canción de Benidorm, situado en una ciudad balnearia española* ». Je leur demande également, si cela ne vient pas tout de suite, de définir le type de document et de présenter les différents protagonistes comme ils ont l'habitude de le faire. Enfin, si les élèves ne parlent pas spontanément de la vidéo, je les incite à le faire, par exemple en leur demandant quelles sont les parties qui composent la vidéo – puisqu'il y en a deux, cela ne devrait pas poser trop de problèmes. Une fois que la chanson de Raphael est abordée, je réagis aux remarques des élèves pour leur poser la question suivante : « *¿Cómo es la música?* ». La question est volontairement très générale pour commencer mais je les dirige petit à petit vers son genre – la chanson légère –, soit en leur demandant de développer ou de justifier leur idée soit en leur posant une deuxième question : « *Calificadla en una palabra* ».

Je passe ensuite à la deuxième pause récapitulative de la séance, dont l'objectif est de donner une phrase complète présentant le document et le festival, tout en insistant sur la chanson. Comme pour la première pause récapitulative, je note la phrase de l'élève interrogé sur mon ordinateur et la réserve pour la trace écrite.

Avant de passer à une écoute ciblée sur la chanson de Raphael, je leur demande, comme nous l'avons fait lors de la première séance, d'émettre des hypothèses sur le thème de la vidéo : « *¿Cuál puede ser el objetivo del documento?* ». Si besoin, je les réoriente en leur indiquant de mettre en relation l'ambiance générale repérée au début de la séance et la date du reportage. Ainsi, nous faisons le lien avec la première séance – de la guerre civile nous passons à la dictature – et les élèves repèrent le contraste entre l'image de l'Espagne présentée dans le document et celle de la dictature. Le mot « dictature », à lui seul, suffit pour que les élèves prennent conscience du décalage entre l'image montrée et la réalité.

Nous terminons la classe par une étude guidée de la chanson. Pour cela, je leur projette uniquement la deuxième partie de la vidéo, qui montre le jeune Raphael en train de chanter. Je leur donne la consigne suivante : « *Escuchad la canción y notad las palabras que oís* ». L'objectif n'est pas d'analyser la chanson mais simplement de s'intéresser à son genre pour le mettre en lien avec le reste du reportage. Je souhaite insister sur le terme employé par la voix-off de « *canción ligera* ». Je le fais donc progressivement, en commençant par une mise en commun pendant laquelle j'écris au tableau les termes donnés par les élèves. Le terme « *amor* » ou « *amores* » est répété mais n'est peut-être pas celui que les élèves vont entendre le mieux. En revanche, le titre « *llevan* » sera vite repéré et, en leur demandant « *¿llevan qué y a quién?* », je pourrai, sans trop de difficultés, obtenir des élèves qu'ils comprennent qu'il s'agit d'une chanson d'amour. Je leur demande, pour que des élèves moins volontaires reformulent : « *¿Cuál es el tema de la canción?* », puis je leur demande s'il s'agit d'un thème commun en chanson³⁷. Comme je souhaite que les élèves analysent le terme « *canción ligera* », je leur pose la question suivante : « *¿Con qué palabra la voz en off califica la canción?* ». Je doute que cette question très spécifique trouve réponse donc je leur repasse le passage précis : ici, l'intérêt n'est plus la compréhension orale mais le terme précis. À partir de ce terme, je leur demande d'expliquer, avec leurs mots, ce que le présentateur entend par « *légère* ». Enfin, je leur demande, selon eux, quel est l'intérêt de faire un reportage sur la chanson légère et, de manière plus générale, quel est le rôle de ce type de chanson. Cette dernière étape permet à la fois de donner un nouveau genre musical mais aussi de faire le lien avec la problématique de la séquence.

Je demande finalement à un ou plusieurs élèves de reformuler les dernières idées. Il faut qu'apparaissent les termes de chanson légère, de mensonges ou de propagande et d'illusions. La phrase pourrait être celle-ci : « *Finalmente, todo esto es una mentira para esconder los verdaderos problemas de la España franquista y la música ligera permite pretender que todo está bien.* ».

Enfin, les élèves peuvent noter les quelques phrases des trois pauses récapitulatives ainsi que le vocabulaire.

Je termine par leur donner et leur expliquer le travail demandé : « *¿Para qué escuchas canciones? Explica y da ejemplos.* » Il s'agit d'un entraînement à l'évaluation finale dans

³⁷ Je peux en profiter, uniquement pour faire une très brève pause culturelle, pour leur demander s'ils connaissent d'autres chansons d'amour en espagnol.

lequel ils doivent comparer ce qui a été vu en classe au sujet de la chanson légère comme moyen d'évasion avec leur propre façon d'écouter des chansons.

3.5 Problèmes possibles

Le problème majeur de cette séance peut être la difficulté d'arriver à repérer que la musique sert aussi à détourner l'attention. En effet, les élèves auront retenu l'idée de propagande mais il sera difficile de replacer ce thème avec ce document sans avoir bien compris l'écart entre ce qui est montré et la réalité. Pour remédier à cela, j'envisage, au moment de leur demander de définir ce qu'est une chanson légère, de rédiger une définition à deux en cinq minutes plutôt que de le faire spontanément. La consigne serait la suivante : *«¿Qué es una canción ligera? Formulad una hipótesis utilizando todo lo que vemos en el vídeo y también la que dijimos la última clase ».*

Premièrement, cela favorise la mise au travail de tous les élèves puisque cette question relève d'une analyse plutôt fine, ce qui peut poser des difficultés à certains élèves s'ils sont seuls. De plus, prendre le temps de réfléchir à ce terme un peu plus longuement permet de réaliser plus facilement que son rôle est tout aussi politique que les hymnes militaires de la première séance. Ainsi, comme les réponses aux questions seront plus développées, il sera plus facile pour moi de rebondir à leurs remarques et de les inciter à aller plus loin dans leurs idées ou simplement d'expliquer davantage.

4. Troisième séance

4.1 Choix du document

Le choix du document pour cette troisième séance a été relativement compliqué. Je souhaitais trouver un document de compréhension écrite, de préférence un article, traitant à la fois de la censure et de la revendication des langues régionales. J'ai eu beaucoup de mal à trouver un tel article qui soit intéressant à traiter avec les élèves : ils étaient souvent trop longs et complexes et assez éloignés de la problématique de la séquence. Finalement, j'en ai trouvé un qui aborde la question de l'Eurovision et de Joan Manuel Serrat qui aurait dû y chanter mais qui ne voulait le faire qu'à condition d'interpréter la chanson en catalan.

Ce fut d'abord une grande surprise pour moi car je connais bien l'année 1968 à l'Eurovision³⁸, mais je ne savais pas que Serrat aurait pu y participer. La surprise passée, l'article m'a semblé extrêmement intéressant car il aborde plusieurs aspects de la chanson : la censure à l'encontre des langues régionales en Espagne et la chanson comme moyen de montrer son engagement et son appartenance culturelle. Il ne faisait pas de doute que je devais intégrer cet article dans ma séquence.

Cependant, en approfondissant mes recherches à la suite de cet article, j'ai également découvert que l'Espagne avait acheté les votes qui lui avaient permis de gagner l'Eurovision. Ainsi, j'ai décidé de présenter deux articles à mes élèves lors de la troisième séance : le deuxième fonctionnant comme une suite au premier (voir les deux articles en annexe 8). Il montre encore une fois que la musique peut avoir un rôle de propagande mais, cette fois, avec une portée internationale. Il s'agit de deux documents qui se complètent en abordant des aspects différents.

4.2 Objectifs

Le premier article sert à la fois à aborder la censure mais aussi à amorcer le sujet de l'engagement. Il faut que les élèves se demandent pourquoi il existait une telle censure des langues régionales. Pour ce faire, ils pourront faire appel à ce qui a été vu lors de la première séance, et notamment la devise de l'Espagne « unie », mais aussi aux connaissances de la deuxième séance au sujet des mensonges du régime.

Le deuxième article permet d'ouvrir le thème de la propagande, déjà bien travaillé, à une échelle internationale. Il faut, à l'issue de cette séance, que les élèves comprennent que la musique peut avoir un rôle politique fort au niveau national mais aussi au niveau international. Tous connaissent sans aucun doute l'Eurovision mais n'ont peut-être pas réfléchi à son rôle géopolitique. Il faut que cette réflexion se fasse tout en réalisant que cette utilisation de la chanson n'est pas récente.

³⁸ Année de la première victoire de l'Espagne grâce à Massiel.

4.3 Didactisation

Puisque j'ai fait le choix d'utiliser deux articles en une seule séance, il était indispensable de couper certaines parties.

Concernant le premier, j'ai décidé de ne garder que trois paragraphes pour insister au maximum sur la censure du régime puis sur l'engagement de Joan Manuel Serrat. Pour cela, le dernier paragraphe donne directement la parole au chanteur par deux citations. J'ai fait le même travail pour le deuxième article pour ne garder que les éléments qui permettent de comprendre la propagande au niveau international.

J'ai également réalisé, en préparant la mise en œuvre, que les objectifs étaient trop évidents et déjà formulés dans les articles. Pour éviter au maximum la paraphrase de la part des élèves et pour favoriser l'effet de surprise, j'ai enlevé quelques termes clés dans les deux articles pour que les élèves proposent leur propre formulation – après étude des deux articles. La citation originale du premier article est la suivante : « *Hubiera sido una muestra al mundo de que España respetaba su diversidad cultural, siendo mentira que la respetaba, pero hubiera sido de un Gobierno inteligente* ». Le texte à compléter comme il apparaît dans le document en annexe oblige les élèves à analyser le texte et à comprendre le rôle de la chanson pour compléter eux-mêmes la citation de Serrat. J'ai fait la même chose dans le deuxième article en coupant les deux phrases d'origine, qui étaient les suivantes : « *El régimen estaba absolutamente necesitado de una buena imagen exterior* » ; « *Todo ello servía para ensalzar al régimen* ». Il aurait été en effet contre-productif de laisser ces deux phrases entières puisqu'elles résument ce que les élèves doivent comprendre par eux-mêmes à partir des documents.

4.4 Mise en œuvre

Je commence la séance par un bref *repaso*. Je projette aux élèves la photo de l'album de Raphael (voir en annexe 8) où il est écrit « *Raphaël en Benidorm* » et « *1^{er} premio 1962* ». J'interroge un élève et lui demande simplement, comme nous l'avons fait tout au long de l'année, de commenter ce qu'il voit en réutilisant ce qui a été dit lors de la dernière séance. Puisqu'il est obligé de parler de la musique légère et du rôle politique du festival de Benidorm, ce *repaso* permet de voir si la leçon et le vocabulaire sont appris et est donc noté.

Je leur distribue ensuite le premier article et leur explique que le but de la séance sera qu'ils complètent les phrases coupées. Je procède à une lecture modélisante en leur donnant la consigne de repérage suivante : « *Subrayad todos los elementos que permiten contextualizar : quiénes hablan, cuándo, dónde* ». Je procède à une mise en commun en interrogeant d'abord les moins volontaires puis j'insiste sur les deux époques : celle de l'article et celle de l'Eurovision, et sur les deux voix : celle du journaliste et celle de Serrat. Je leur demande ensuite, à partir de ce qu'ils ont compris lors de la première lecture – pour éviter au maximum la paraphrase – quel est le thème de l'article. Il suffit qu'un élève utilise le terme « *Eurovisión* » pour que je puisse rebondir avec la question suivante : « *¿Qué es el festival Eurovisión ?* ». J'interroge tous les volontaires en insistant pour qu'ils développent autant que possible. Ils doivent parler d'un festival international – le terme est noté au tableau – et de son rôle. Il est probable qu'ils disent d'abord que le rôle de ce festival est de se divertir et de faire découvrir des chansons. Je leur pose donc clairement la question : « *¿Para qué sirve?* » et j'interroge le plus d'élèves possible. Je leur demande ensuite si l'article parle de l'Eurovision d'aujourd'hui et s'il parle d'un pays démocratique. Une fois tout cela formulé par les élèves, je leur demande de faire le lien en expliquant ce que cela implique.

Nous passons à une première pause récapitulative dans laquelle doit apparaître l'idée de vitrine à l'international ou de manière de montrer son pouvoir – suivant les remarques des élèves.

Nous repassons à une compréhension plus fine du texte. Je leur laisse cinq minutes, seuls, pour relire l'article et résumer avec leurs mots, en une ou deux phrases, l'événement présenté dans le document. La mise en commun me permettra d'insister sur la volonté de Serrat de chanter en catalan et l'opposition du régime. Les élèves vont d'abord reformuler le texte mais devront ensuite expliquer pourquoi le chanteur voulait chanter en catalan et pourquoi le gouvernement franquiste s'y est opposé. Je demande ensuite à un élève de lire la première citation de Serrat et à un autre d'expliquer pourquoi « *hubiera sido un buen negocio para el régimen* ».

Je demande enfin aux élèves de compléter la deuxième citation du chanteur.

Je passe ensuite au deuxième article, sans autre pause récapitulative, car la citation à compléter joue ce rôle. De plus, la trace écrite sera, en partie, à faire par les élèves à la maison.

Je leur pose tout d'abord la même consigne de repérages pour qu'ils constatent que l'article est construit de la même manière : il parle, de nos jours, du festival de l'Eurovision de 1968. Après une lecture silencieuse, je leur demande de reformuler le thème de l'article à partir de la consigne suivante : « *¿Qué hizo el gobierno español con el festival Eurovisión de 1968?* ». Je leur laisse ensuite quelques minutes pour relever comment le gouvernement l'a fait – deuxième paragraphe – et quelles furent les conséquences – dernier paragraphe – avant de le reformuler avec leur mots.

C'est alors que je peux leur poser la question suivante : « *¿Por qué convirtieron a la cantante en heroína?* ». Il faut, après cela, qu'ils finissent par comprendre que le festival a permis à l'Espagne d'être représenté à l'étranger. En fonction des remarques des élèves, il peut suffire de leur demander d'aller plus loin et de justifier davantage ou alors de leur poser la question : « *¿Qué es lo que una dictadura puede necesitar en el extranjero?* ». La question étant assez libre, beaucoup d'élèves peuvent proposer leur réponse et commenter celle de leurs camarades.

Une fois cette étape passée, je peux demander à un élève de récapituler et alors passer à la trace écrite des deux documents.

4.5 Problèmes possibles

Le principal problème de cette séance peut être la difficulté à arriver à travailler suffisamment les deux documents pour en tirer les objectifs visés. Pour cela, j'envisage d'arrêter la séance et de passer à un récapitulatif global après la reformulation des deux derniers paragraphes de l'article sur Massiel. Dans ce cas, la trace écrite porterait surtout sur la censure des langues régionales et à ces mêmes langues utilisés par les chanteurs engagés pour manifester leur appartenance culturelle. Une autre phrase porterait sur le festival de l'Eurovision utilisé par le régime mais n'irait pas plus loin dans l'idée de propagande à l'international.

Pour arriver à cet objectif, je leur donnerais deux exercices à faire à la maison. Le premier, à partir des deux articles, avec la consigne suivante : « *En unas 10 líneas, utiliza lo que vemos en clase para explicar en qué medida el festival Eurovisión en tiempos de dictadura franquista se integra en el eje "arte y poder"* ». Je leur demanderais aussi, après

avoir répondu à cette question de réflexion, de compléter les deux phrases du deuxième article et d'être capable d'expliquer leur choix à la classe.

5. Quatrième séance

5.1 Choix du document et objectifs

Le document de la quatrième et dernière séance est une chanson engagée de la chanteuse-compositrice Cecilia. Le choix m'a tout de suite paru évident : pour moi, aucune chanson ne représente mieux la musique engagée contre la censure dans les dernières années du franquisme. De plus, le document fonctionne comme une suite à la deuxième séance. En effet, la chanson de Cecilia est l'opposé de celle de Raphael au Festival de Benidorm. Ici, plus de soutien du régime mais bien de la censure contre une chanson qui dénonce une Espagne dépassée, divisée. Le grand intérêt de ce document est que, malgré la censure, Cecilia a chanté sa chanson en direct avec les paroles originales quelques mois avant la mort du dictateur. C'est cette représentation que j'ai choisi de montrer aux élèves, pour mettre en avant l'engagement de Cecilia.

Les élèves doivent être capables, à l'issue de cette séance et donc de cette séquence, de se rendre compte que la censure était omniprésente durant toutes les années du franquisme mais qu'une nouvelle génération de chanteurs engagés commençait à braver de plus en plus cette censure durant les dernières années du franquisme. Au niveau pragmatique, ce document sera l'occasion pour les élèves de s'essayer à l'analyse d'une chanson.

Au niveau culturel, donc, les élèves retiendront le nom de Cecilia et seront capables de l'associer aux dernières années de la dictature et à la chanson engagée. Au niveau linguistique, cette dernière séance est l'occasion de revoir tous les points de langue de la séquence, notamment les indicateurs temporels et le subjonctif imparfait suivi de « *para que* », indispensable pour parler de la censure.

5.2 Didactisation

En ce qui concerne la chanson, j'ai choisi de présenter aux élèves la vidéo complète de la représentation en direct de la chanteuse. Elle est très courte – deux minutes quarante – et je pense qu'il est important que les élèves aient l'image pour bien insister sur le direct qui a

permis à Cecilia de braver la censure. Cependant, il me semblait difficile d'analyser les paroles de la chanson uniquement en compréhension orale. C'est pourquoi j'ai également fait le choix de leur donner les paroles en compréhension écrite. Pour cela, j'ai trouvé un article qui présente Cecilia et explique la censure dont elle fut victime. Afin de ne donner que les informations essentielles, j'ai décidé de ne garder que la courte introduction d'une phrase :

« Cecilia canta la canción “Mi querida España” en el festival de Mallorca en 1975, antes de que fuera censurada parte de su letra. Tan solo quedaban 6 meses para la muerte de Franco. ».

Enfin, ce même article donnait une image avec une courte biographie de Cecilia et les paroles non censurées de la chanson en rouge et celles censurées entre parenthèses. Ce format est parfait puisqu'il permet la comparaison.

5.3 Mise en œuvre

Je commence la séance en écrivant au tableau « *Arte y poder : Eurovisión* » au tableau. Ce moment sert à la fois de reprise des devoirs et de *repaso* puisque les élèves devaient réutiliser ce qui avait été dit en classe pour répondre à la consigne donnée. Afin que le plus d'élèves parlent, je commence par interroger quelques élèves non volontaires puis je termine par les volontaires.

Je passe ensuite à la compréhension orale. J'indique aux élèves que nous allons écouter une chanson et je leur donne la consigne suivante : « *Notad todas las palabras que entendéis para empezar a explicar cuál es el tema de la canción* ». Ici, il s'agit finalement d'une écoute assez libre dont l'objectif est de laisser les élèves s'imprégner du ton de la chanson et relever quelques termes clés. La mise en commun permet à tous les élèves de s'exprimer et, pour pouvoir les réutiliser plus tard, je note les termes donnés, en vert, au tableau. Le refrain de la chanson devrait déjà être donné. J'utilise les termes qui sont au tableau pour demander à plusieurs élèves comment est l'Espagne que décrit la chanteuse. Evidemment, les circonstances ne nous permettent pas de développer comme il se devrait le déroulement de cette activité mais nous pouvons penser à quelques pistes qui auraient été explorées en fonction des commentaires des élèves. A cette étape, je me base sur leurs premières impressions pour qu'ils développent le plus possible, pour qu'ils expliquent ce qu'ils ressentent et tentent de se justifier. Par exemple, ils vont dire que la chanson parle de

l'Espagne, mais il faut qu'ils précisent : « *¿De qué España habla? ¿Y con qué tono? ¿Qué implica esto? ¿Qué podemos deducir?* ». Ce sont autant de questions qui peuvent être posées pour que les élèves développent davantage leurs idées en se rapprochant ainsi de celle de la chanson engagée. Il faut qu'ils s'éloignent au maximum, dans cette première étape, de l'idée des chansons légères telles que nous avons pu les voir dans les premières séances.

Une fois cette étape passée – qui doit prendre au moins une dizaine de minutes –, je demande à un élève de récapituler les principales remarques sur le thème possible et sur le ton utilisé. Je leur annonce après cela que nous allons étudier les paroles pour vérifier si leurs impressions étaient, ou non, les bonnes.

Je lis la phrase d'introduction et je demande à un élève de reformuler en fonction de ce qu'il a compris. Après quoi je demande à la classe ce que cela implique, quelle importance cela va avoir sur les paroles. Il faut que les élèves comprennent déjà qu'il s'agit d'une chanson engagée. Une fois que le terme est donné et expliqué par un élève, je leur demande d'expliquer pourquoi certains mots sont entre parenthèses. Afin d'aller plus loin, je leur pose la question de réflexion suivante : « *¿Os parece que cambiar tan solo seis palabras en una canción es suficiente para que no sea comprometida?* ». Les élèves pourront ne pas être d'accord entre eux, ce qui permettra l'expression orale en interaction et les obligera à se justifier et à argumenter.

Nous pouvons passer à l'analyse des paroles. Je leur laisse un temps de lecture silencieuse pour surligner tous les autres passages qui, selon eux, font une critique du régime franquiste. Je leur précise, évidemment, qu'ils doivent être capables de justifier pourquoi ils pensent que les éléments qu'ils surlignent montrent l'engagement de la chanteuse. La mise en commun prendra la forme d'expressions orales en interaction : les élèves devront donner l'un des éléments qu'ils ont surlignés et expliquer au reste de la classe pourquoi ils l'ont relevé, après quoi la classe devra dire si elle est d'accord avec l'analyse de leur camarade. Finalement, je leur pose la question générale suivante : « *¿Qué es el compromiso en la canción?* ».

Il est très difficile, pour cette séance, de prévoir les questions que je poserais. Il faut, quoi qu'il en soit, que les élèves expliquent pourquoi les termes censurés le sont – en utilisant le subjonctif imparfait.

Après tout cela, nous pouvons passer à la dernière trace écrite et les élèves peuvent noter la leçon.

6. Evaluation de fin de séquence

L'évaluation de fin de séquence est une expression écrite dont la consigne est très proche de celle donnée en tâche intermédiaire après la troisième séance. La consigne est la suivante : « *¿Cómo la canción española en tiempos de dictadura se integra en el eje 'Arte y poder'? Presenta los distintos papeles que puede tener la música y cuáles son sus poderes* ».

Il s'agit d'une sorte de synthèse des trois expressions écrites données en tâche intermédiaire. L'élève doit réutiliser tout ce qui a été dit en classe de manière organisée. Il leur est rappelé qu'ils doivent utiliser des connecteurs, le vocabulaire de la séquence, les temps du passé et le subjonctif imparfait avec au moins l'une des tournures vues en classe. Il leur est indiqué de faire un paragraphe pour chaque utilisation de la chanson et ils doivent également donner des exemples précis tirés du cours.

Puisqu'il s'agit d'un entraînement à l'épreuve commune de contrôle continu – que les élèves auraient dû avoir à la fin de l'année –, ils seront notés en fonction du barème officiel de l'épreuve. Ils le connaissent déjà et savent ce qui est attendu d'eux : une réutilisation du vocabulaire de la séquence, des références culturelles, un bon usage de connecteurs et de paragraphes. En revanche, pour m'adapter aux tournures linguistiques vues dans la séquence, j'insiste sur le fait que les élèves seront également notés sur l'usage du subjonctif imparfait après l'une des tournures vues en classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Auteurs multiples, *50 años de Raphaelismo*, 2009, 164 p.
- Tocildo, Alfredo, *Su nombre es Raphael. Breve biografía de un gran artista*, Barcelona, ed. Armónico, 1969, 288 p.
- Leguineche, Manuel, *Raphael*, Barcelona, ed. DOPESA, 1972, 106 p.
- Raphael, *¿Y mañana qué? Memorias*, Barcelona, Plaza y Janés Editores S.A., 1998, 569 p.
- Mikhailova, Irina, *my-raphael.com*, en ligne : <http://my-raphael.com/> (consulté le 18 avril 2020).
- Arutyunova, Natalia, *viva-raphael.com*, en ligne : <https://viva-raphael.com/> (consulté le 18 avril 2020).
- Campos, María Teresa, *Qué tiempo tan feliz*, ed. AGUILAR, 2011, 208 p.
- Auteur non renseigné, « RAPHAEL EL RUISEÑOR DE LINARES, JAÉN, ANDALUCÍA. », *maravillosos.wordpress.com*, 14 septembre 2010, en ligne : <https://maravillosos.wordpress.com/2010/09/14/raphael-el-ruisenor-de-linares-jaen-andalucia/> (consulté le 10 mars 2020).
- Equipe de communication de Raphael, *raphaelnet.com*, en ligne : <http://raphaelnet.com/biografia/> (consulté le 12 mars 2020).
- Contributeurs de Wikipédia, « Concours Eurovision de la chanson 1961 », *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, en ligne : https://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Concours_Eurovision_de_la_chanson_1961&oldid=169450266 (consulté le 14 mars 2020).
- Mingaro, Luis Lucia (réalisateur), *Ha llegado un ángel* [DVD], 1961, 93 minutes.
- Contributeurs de Wikipédia, « Cine musical español », *Wikipédia, l'encyclopédie libre*, en ligne : https://es.wikipedia.org/wiki/Cine_musical_esp%C3%B1ol (consulté le 14 mars 2020).
- HERIT AN, *RAPHAEL EN EL IV FESTIVAL DE BENIDORM (NO-DO 1021C DE 30-7-62)* [vidéo en ligne], Youtube, 01/01/2013 (consulté le 24 mars 2020), 1 vidéo, 4:33 min. <https://www.youtube.com/watch?v=o9Ioe2wTKsA&t=25s>
- Caballero, Álvarez, *Los Intelectuales ante el flamenco*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana, 1992, 162 p.
- La Nueva España, *lne.es*, en ligne : <https://www.lne.es/siglo-xxi/2009/12/19/raphael-artista-supervivencia/847273.html> (consulté le 18 mars 2020).
- Harrison, Sydney, *Cómo apreciar la música*, Madrid, Editorial EDAF S. A., traduction de Rafael Lassaletta, 96 p.

- Otaola Gonzalez, Paloma, « La música pop en la España franquista: rock, ye-ye y beat en la primera mitad de los años 60 », *ILCEA*, 04 juillet 2012 (consulté le 14 mars 2020).
- Bloch-Robin, Marianne, *Musique et rupture historique dans le film La Caza de Carlos Saura*, 2012. En ligne : https://www.academia.edu/10909443/Musique_et_rupture_historique_dans_le_film_La_Caza_de_Carlos_Saura (consulté le 18 avril 2020).
- Fernández Jiménez, Estrella, « La pragmática de la comunicación no verbal de Raphael », *Adversus*, 31 décembre 2016, en ligne : <http://www.adversus.org/indice/nro-31/notas/XIII3109.pdf> (consulté le 14 avril 2020).
- Raphael, « Raphael: Rusia y yo », *La Actualidad Española*, numéro 1049, 13-20 mai 1971, p 91-97.
- Auteur non renseigné, *Raphael: biografía muy ilustrada*, Barcelona, Ediciones Este, 1967, 20 p.
- Camus, Mario (réalisateur), *Cuando tú no estás* [DVD], 1966, 91 minutes.
- Isashi, Antonio (réalisateur), *Rafael en Raphael* [DVD], 1975, 107 minutes.

ANNEXES

Liste des annexes

Annexe 1 – Photomontage tiré du film Cuando tú no estás

Annexe 2 – Mes premières rencontres avec Raphael

Annexe 3 – Calendrier 2020 réalisé par les fans russes du site my-raphael.com

Annexe 4 – Tableau de séquence

Annexe 5 – Séance 1 : paroles des chansons

Annexe 6 – Séance 1 : affiches pour la didactisation

Annexe 7 – Séance 2 : transcription de la vidéo

Annexe 8 – Séance 3 : articles distribués aux élèves

Annexe 9 – Séance 3 : document de reprise

Annexe 10 – Séance 4 : article distribué aux élèves

Annexe 2 – Photomontage tiré du film *Cuando tú no estás*



Raphael interprète le titre *Piénsalo* et nous permet d'apprécier sa gestuelle iconique.

Annexe 2 – Mes premières rencontres avec Raphael

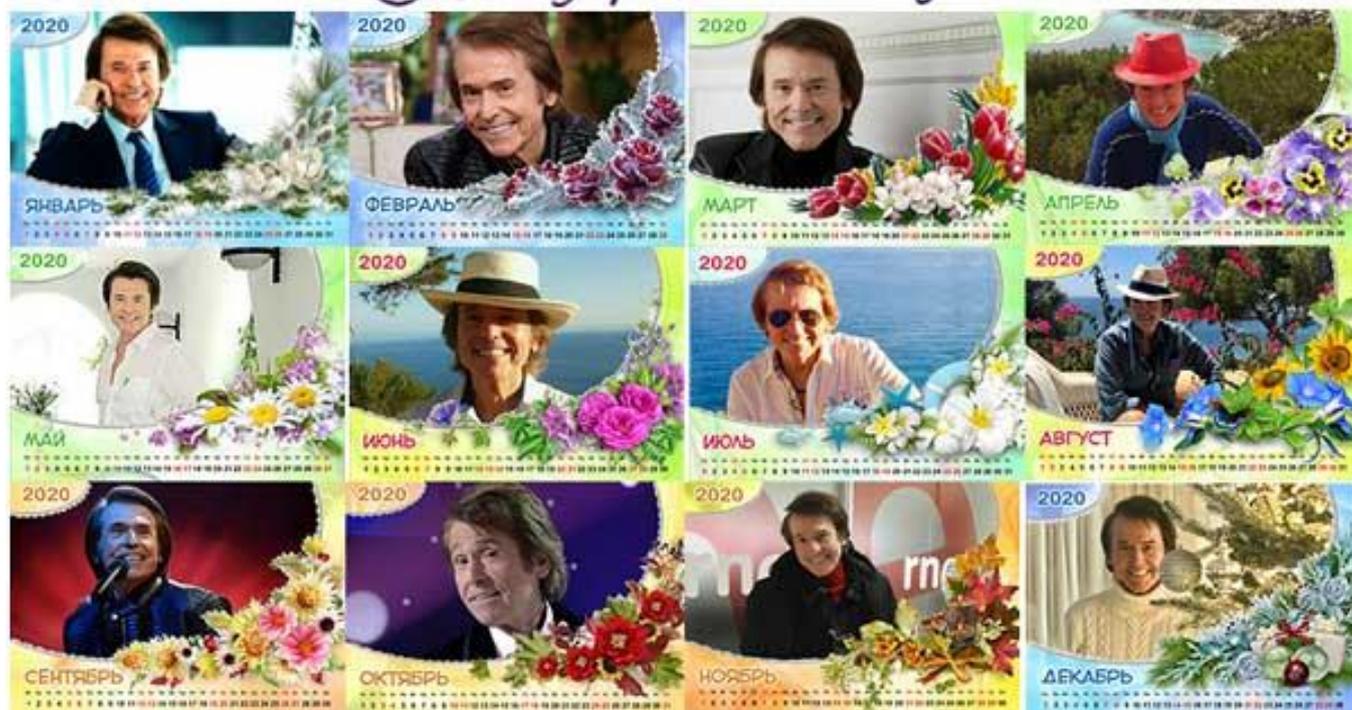


2016



2017

Календарь на 12 месяцев



Annexe 4 – Tableau de séquence

<p align="center">Arte y poder : La canción en la España franquista ¿Cuál fue el papel de la música a lo largo de los años de la dictadura? 1ère ; CECRL A2 vers B1</p>					
<p align="center">Projet : Aborder la dictature et la Guerre civile sous un autre angle, connaître les grandes périodes de l'Espagne franquiste et les grands noms de la chanson engagée. Projet de fin de séquence : EE: ¿Cómo la canción española en tiempos de dictadura se integra en el eje "Arte y poder"?</p>					
<p align="center">Objectifs de la séquence :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réactivation des temps du passé : l'imparfait de l'indicatif et le passé simple - L'analyse d'une chanson - Vocabulaire de la politique, de la propagande, de l'engagement - Réactivation des indicateurs temporels - Le subjonctif imparfait 					
Séances	Supports	Activités langagières	Objectifs linguistiques Objectifs pragmatiques	Contenus culturels	Evaluations Travail personnel
<p>Séance 1</p> <p>Guerre Civile : l'hymne, propagande militaire et idéologique</p>	<p>Hymne de la <i>Falange</i> (extrait): « Falangista soy » (d'époque) (01:37). Hymne républicain (extrait) : « ¡Ay, Carmela! », version de Rolando Alarcón, 1968 (2:00).</p>	<p>CO EOC, EOI</p>	<p>Querir que + subj. Imparfait Como si + subj.</p>	<p>La <i>Falange</i> espagnole.</p>	<p>EE : Utiliza el vocabulario y lo que dijimos en clase para explicar por qué podemos hablar de canciones políticas.</p>
<p>Séance 2</p> <p>Dictature : la chanson légère pour détourner des problèmes de l'Espagne</p>	<p>Reportage No-Do "Raphael en el IV Festival de Benidorm", 30/07/1962 (2:33). https://www.youtube.com/watch?v=o9loe2wTKsA</p>	<p>CO, EO</p>	<p>Le subjonctif imparfait après "para que".</p>	<p>Le "NO-DO", outil de propagande.</p>	<p>EE : ¿Para qué escuchas música? Explica y da ejemplos.</p>
<p>Séance 3</p> <p>Dictature : censure et fraude (outil de politique internationale)</p>	<p>Article "Serrat denuncia la censura franquista que le impidió cantar en Eurovisión en catalán", Ecoteuve.es, 30/11/2017. https://ecoteuve.economista.es/programas/noticias/8780535/11/17/Serrat-denuncia-la-censura-franquista-que-le-impidio-cantar-en-Eurovision-en-catalan.html Article "TVE 'compró' los votos para que Massiel ganara Eurovisión. Hubo tongo", 20Minutos.es, 05/05/2008. https://www.20minutos.es/noticia/375057/0/tongo/eurovision/massiel/</p>	<p>CE, EO</p>	<p>Comprendre et comparer deux articles traitant d'un même thème.</p>	<p>La censure du régime franquiste contre les langues regionales. Joan Manuel Serrat, chanteur engagé catalán.</p>	<p>EE : En unas 10 líneas, utiliza lo que vimos en clase para explicar en qué medida la Eurovisión en España se integra en el eje "arte y poder".</p>
<p>Séance 4</p> <p>Dernière années de la dictature : les chanteurs engagés contre le régime</p>	<p>Chanson « Mi querida España », Cecilia, en direct (paroles non censurées), avril 1975 (2:40). Extrait d'article et paroles « Cecilia: "Mi querida España" sin censura, abril de 1975 ».</p>	<p>CO, CE EO</p>	<p>Savoir analyser une chanson. Réactivation du subjonctif imparfait après "para que".</p>	<p>La chanteuse et compositrice engagée Cecilia.</p>	<p>Prepararse para la evaluación final.</p>
<p>Séance 5</p> <p>EVALUATION (EE)</p>	<p align="center">¿Cómo la canción española en tiempos de dictadura se integra en el eje "Arte y poder"? Presenta los distintos papeles que puede tener la música y cuáles son sus poderes (mínimo 15 líneas).</p>				

Annexe 5 – Séance 1 : paroles des chansons

Falangista soy (<https://www.youtube.com/watch?v=Fko5fYIBJFU>)

Falangista soy,
falangista hasta morir o vencer.
Y por eso estoy
al servicio de España con placer.
Alistado voy con la juventud
a la lid de nuestra fe.

Mi camisa azul y el escudo
con el yugo y el haz.
garantía son
en la España inmortal que triunfará.

Cuando se enteró mi madre
de que yo era de las JONS,
me dio un abrazo y me dijo:
"¡Hijo mío de mi alma
así te quería yo!

Falangista valeroso
y con este patrimonio,
la Justicia, el Pan, la Patria
y una España Grande y Libre
que soñaba José Antonio".

Ahora estoy en las trincheras
dando la cara a la muerte,
si muero sólo lo siento,
madrecita de mi vida
porque no volveré a verte.

~~Pero sé que si me matan,
en la tierra en que yo muera,
se alzaré como una espiga roja y
negra,
de la pólvora y la sangre, mi bandera.~~

¡A triunfar!

¡Ay, Carmela!, Rolando Alarcón (<https://www.youtube.com/watch?v=Eonjt60KrzQ>)

Viva la quinta brigada,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
Que nos cubrirá de glorias,
Ay, Carmela, ay, Carmela.

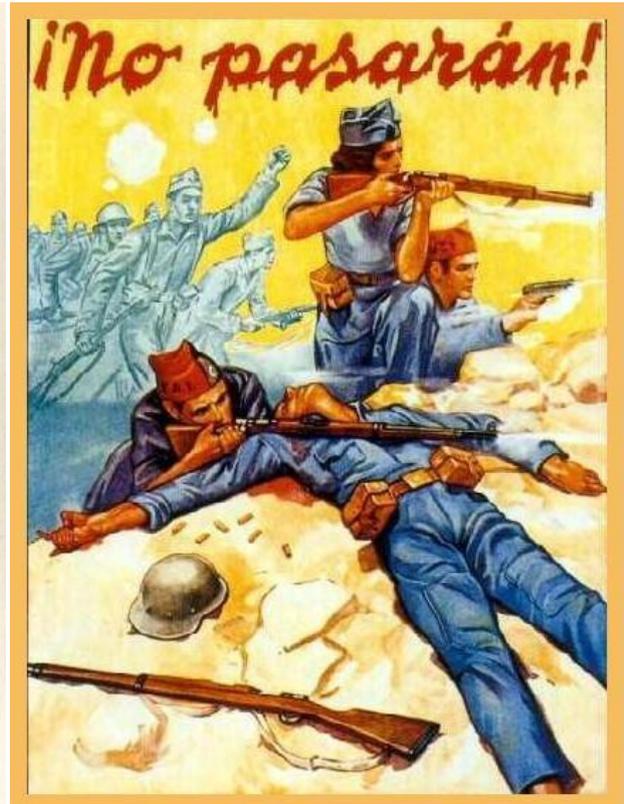
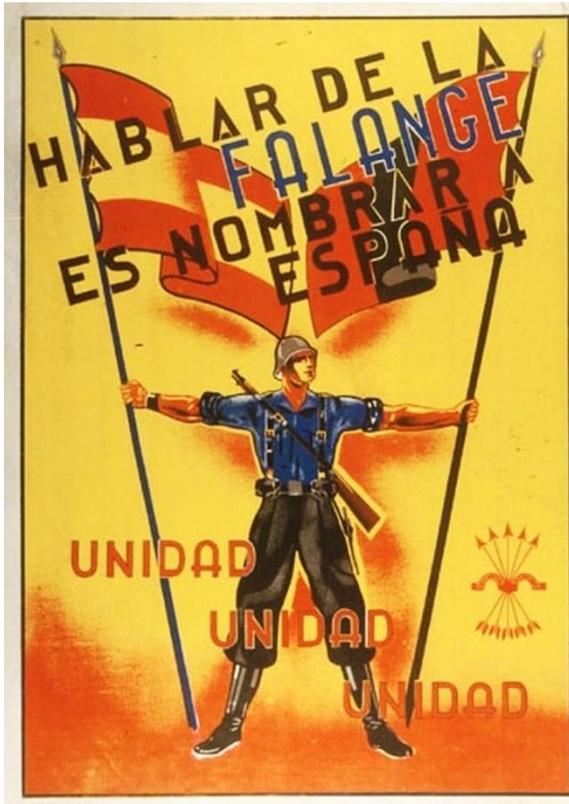
Luchamos contra los moros,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
Mercenarios y fascistas,
Ay, Carmela, ay, Carmela.

El ejército del Ebro,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
La otra noche el río cruzó,
Ay, Carmela, ay, Carmela.

Y a las fuerzas invasoras,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
Buena paliza les dio,
Ay, Carmela, ay, Carmela.

~~En los frentes de Granada,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
No tenemos días lunes,
Ay, Carmela, ay, Carmela.~~

~~Ni tenemos días martes,
–Rumba, la rumba, la rumba, la–,
Con los tanques y granadas,
Ay, Carmela, ay, Carmel~~



Raphael en el IV Festival de Benidorm

<https://www.youtube.com/watch?v=o9Ioe2wTKsA>

Transcription :

0:00 – 0:17 : générique

Journaliste (voix off) : Benidorm, llamada con acierto “la capital española de la canción”, continúa en... de prestigio con su playa tan concurrida de bañistas de toda Europa, sus jardines, sus movimientos, sus edificios de línea moderna y sus calles, llenas del ambiente del IV Festival de la Canción.

La Plaza de Toros, convertida en anfiteatro, es un... de expectación. El matrimonio... este año no tiene nerviosismo: no ha concurrido al festival.

Han sido muy numerosas las obras presentadas. Obtuvo el primer premio la canción titulada “Llevan”, de Martínez Llorente y Regueiro e interpreta el ya famoso Raphael, joven cantante de diecisiete años.

Raphael (chante) : Ellos te llevan viejos amores/El agua besa tu cara, el viento la acarició/Quisiera ser agua y viento para conseguir tu amor/Llevan las aguas, llevan los vientos/Dulces palabras, mis pensamientos/Llevan, llevan, llevan mi amor.

Journaliste (voix off) : Benidorm sigue ganando victorias en la canción ligera que luego cantará el mundo con alegría.

Serrat denuncia la censura franquista que le impidió cantar en Eurovisión en catalán

 ECOTEUVE.ES

30/11/2017 - 11:06
0 Comentarios

Joan Manuel Serrat denunció este miércoles en *El intermedio* el veto franquista que tuvo en 1968 cuando pretendió presentarse al Festival de Eurovisión cantando en catalán.

A sus 25 años, Serrat fue seleccionado para acudir al Festival de Eurovisión para cantar el tema La la la. Sin embargo, el cantante expresó su deseo de interpretarlo en catalán. Finalmente, fue Massiel quien representó a España.

"Dejarme cantar una canción en catalán en un festival internacional pensaba que era un buen negocio para el régimen", dijo para después añadir: **"Hubiera sido una muestra al mundo de que su diversidad cultural, siendo mentira que, pero hubiera sido de un Gobierno inteligente"**.

Serrat ya había manifestado su polémica opinión por aquel entonces: "Yo soy un artista popular, debido a un pueblo que escucha mis canciones, cuando existen problemas que implican a esta gente me implican a mí".

<https://ecoteuve.economista.es/programas/noticias/8780535/11/17/Serrat-denuncia-la-censura-franquista-que-le-impidio-cantar-en-Eurovision-en-catalan.html>

"TVE 'compró' los votos para que Massiel ganara Eurovisión. Hubo tongo"

20MINUTOS.ES 05.05.2008 - 12:24H



El régimen estaba absolutamente necesitado de

La **directora del documental, Montse Fernández Villa**, en una entrevista concedida a *Formulatv* dice entre otras cosas que: "Hubo tongo¹ (en la victoria de Massiel en Eurovisión) lo cuenta José María Íñigo. Dice que es de dominio público que directivos de Televisión Española viajaron por Europa para comprar series que jamás se llegaron a emitir, contrataron conciertos con grupos y cantantes raros de los que nunca se supo nada y esas compras se tradujeron en votos".

Añade que "con esos votos comprados Massiel ganó Eurovisión. El régimen estaba absolutamente necesitado de Si repasas el Nodo, te darás cuenta de todas las fiestas que se organizaron, de cómo convirtieron a Massiel en una heroína nacional... fue excesivo para un Festival de la canción. **Todo ello servía para**".

<https://www.20minutos.es/noticia/375057/0/tongo/eurovision/massiel/>

1. tongo = fraude



Cecilia: “Mi querida España” sin censura, abril de 1975

Publicado por Simone Renn | Ene 15, 2018

Cecilia canta la canción “Mi querida España” en el festival de Mallorca en 1975, antes de que fuera censurada parte de su letra. Tan solo quedaban 6 meses para la muerte de Franco.

<https://www.la-politica.com/cecilia-mi-querida-espana-esta-espana-mia-esta-espana-nuestra-sin-censura/>



Evangelina Sobredo Galanes, más conocida como Cecilia nació en El Pardo, Madrid, el 11 de octubre de 1948 y falleció con 27 años en un accidente de tráfico en las Colinas de Trasmonte, Zamora, el 2 de agosto de 1976. Tuvo una educación cosmopolita fuera de España. Su lírica está vinculada al Existencialismo y a la canción de protesta feminista. Comenzó derecho pero la música era su pasión. Está reconocida como una de las cantautoras españolas más carismática. Consiguió gran popularidad con canciones como “Un ramito de violetas”, “Mi querida España”, “Dama, dama” o “Amor de medianoche” que fueron grandes éxitos en la década de los 70.

la-politica.com @politichoyayer

Mi querida España “sin censura” 1975

*Mi querida España
Esta España **viva** (mía)
Esta España **muerta** (nuestra)
De tu santa siesta
Ahora te despiertan
Versos de poetas
¿Dónde están tus ojos?
¿Dónde están tus manos?
¿Dónde tu cabeza?*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra. Ay, Ay*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra*

*Mi querida España
Esta España **nueva** (mía)
Esta España **vieja** (nuestra)
De las alas quietas
De las vendas negras
Sobre carne abierta
¿Quién pasó tu hambre?
¿Quién bebió tu sangre
cuando estabas seca?*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra. Ay, Ay*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra*

*Mi querida España
Esta España **en dudas** (mía)
Esta España **ciega** (nuestra)
Pueblo de palabras
Y de piel amarga
Dulce tu promesa
Quiero ser tu tierra
Quiero ser tu hierba
Cuando yo me muera*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra. Ay, Ay*

*Mi querida España
Esta España mía,
Esta España nuestra.*

Cecilia

LA POLÍTICA