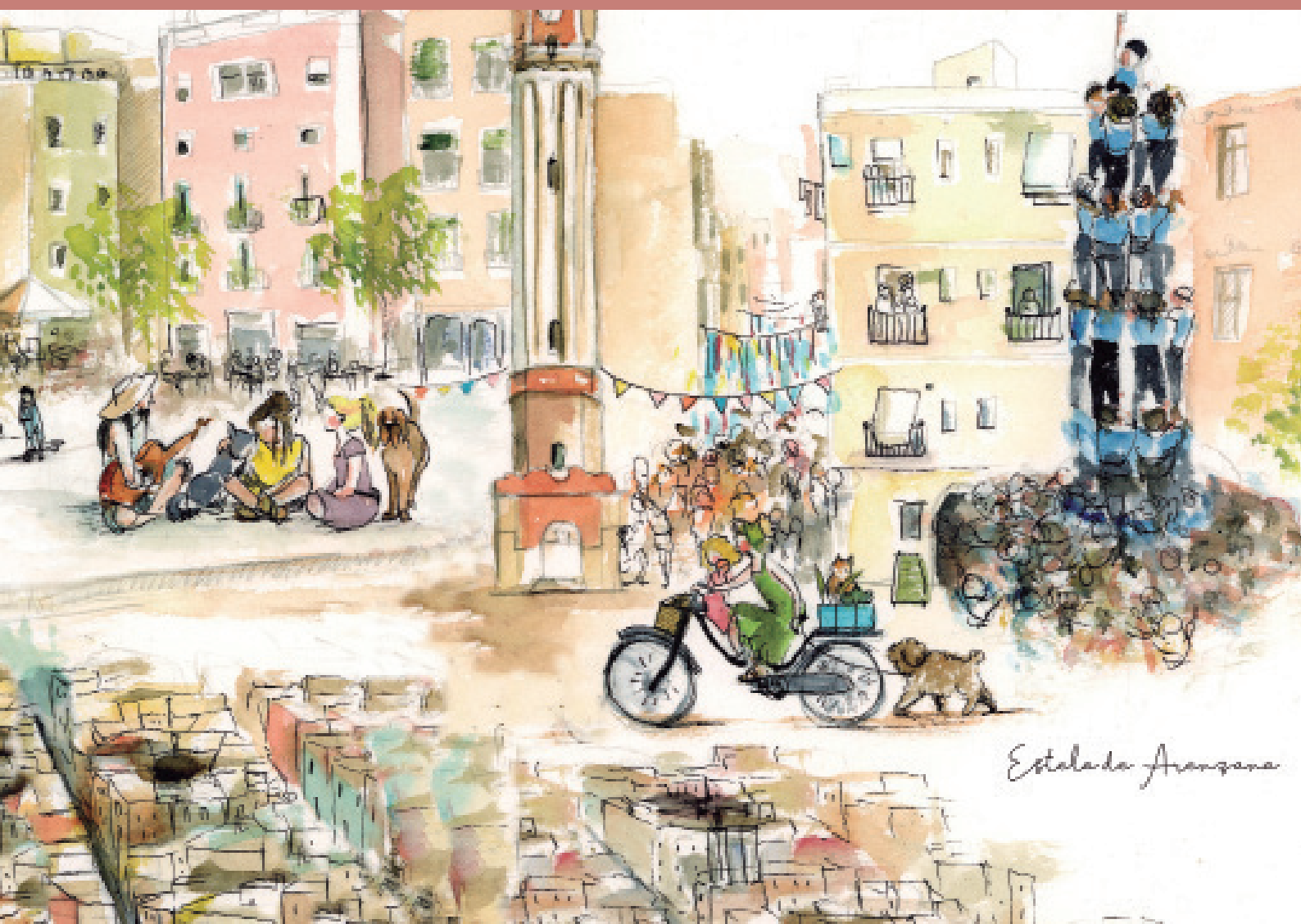




association française des catalanistes



REC

Revue d'Études Catalanes, N° 4



REC - Revue d'Études Catalanes, N° 4

Comité de rédaction de ce numéro

- Éditeur :** Josep VIDAL, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
- Comité scientifique de lecture :** Josep VIDAL, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
Christian LAGARDE, Université de Perpignan – Via Domitia
- Responsables de la correction linguistique et typographique :**
Carles DACHS, Université Eötvös Loránd – Budapest
Christian LAGARDE, Université de Perpignan – Via Domitia
Josep VIDAL, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès

Équipe éditoriale de la REC

- Directeur de la publication :** Immaculada FÀBREGAS, Université de Bretagne-Sud
- Rédacteur en chef :** Maria LLOMBART HUESCA, Université Paul Valéry – Montpellier 3
- Comité de rédaction :** Araceli ALONSO CAMPO, Université de Bretagne-Sud
Domènec BERNARDÓ, Université de Perpignan – Via Domitia
Martine BERTHELOT, Université de Perpignan – Via Domitia
Michel BOURRET, Université Paul-Valéry Montpellier 3
Fabrice CORRONS, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès
Immaculada FÀBREGAS, Université de Bretagne-Sud
Mònica GÜELL, Université Paris-Sorbonne
Christian LAGARDE, Université de Perpignan – Via Domitia
Maria LLOMBART HUESCA, Université Paul Valéry – Montpellier 3
Michel MARTÍNEZ, Université Toulouse 1 Capitole
Mercè PUJOL, Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Sandrine RIBES, Université Paul Valéry – Montpellier 3
- Responsable de la mise en page :** Jamie ALEXANDER, Université Toulouse 1 Capitole
- Responsable de l'édition en ligne :** Fabrice CORRONS, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès
Michel MARTÍNEZ, Université Toulouse 1 Capitole
- Responsable de la communication :** Fabrice CORRONS, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Contact : Association Française des Catalanistes - <http://france-catalaniste.com>

ISSN 2426-6434
© Illustration couverture. Brussels. The Office of the Delegation of the Government of Catalonia to the European Union EU
© des auteurs des articles
© 2018, de l'Association Française des Catalanistes
Année de création de l'édition électronique, 2018
Publication en ligne : <http://france-catalaniste.com/publications/>



Ce(tte) œuvre est mise à disposition selon les termes de la *Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International*.

Sommaire

REC - Revue d'Études Catalanes, N° 4	
L'Enseignement de la culture et de la littérature en secteur Lansad (Langues pour des spécialistes d'autres disciplines)	
Coordinateur : <i>Josep Vidal</i>	
Responsables de la correction linguistique et typographique : <i>Christian Lagarde, Carles Dachs et Josep Vidal</i>	
Éditorial <i>Josep Vidal</i>	3
La literatura a classe de llengua <i>Estel Llansana Martínez</i>	6
Un taller per descobrir Joan Miró a l'aula de Català <i>Roger Fusté Suñé</i>	14
Découvrir l'espagnol langue-culture étrangère par la poésie : Une pratique créative, esthétique et motivante <i>Alba Bordetas Bonilla</i>	28
La littérature en PLE et la classe inversée <i>Marina Da Costa</i>	38
La ruta literària com a projecte pedagògic <i>Marina Navàs i Francesc Tous</i>	50
L'ensenyament de la cultura catalana en clau femenina <i>Irene Zurrón Servera</i>	62
Architecture et paysages en cours de catalan langue et/ou culture complémentaire <i>Chantal Sobrino Tafunell</i>	74
El paper de la cultura en l'aprenentage de llengua: La mort dins la cultura catalana <i>Edwin Evangelista Frías</i>	88
La cultura en els manuals de cles <i>Josep Vidal Arráez</i>	100

L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE ET DE LA LITTÉRATURE EN SECTEUR LANSAD (Langues pour des spécialistes d'autres disciplines)

ÉDITORIAL

Ces dernières décennies, avec l'entrée en vigueur du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), la didactique des langues, et tout particulièrement celle du catalan, a dû évoluer considérablement afin de s'adapter à la nouvelle réalité ; une réalité caractérisée, entre autres, par la diminution du poids des frontières, la réduction de la durée des échanges matériels et des informations ainsi que par l'envie que le monde entier soit interconnecté.

Historiquement, les études concernant la didactique des langues constituent un terrain d'étude pourvu d'une grande tradition dans des langues telles que l'anglais et le français, par exemple, mais tel n'est pas le cas du catalan. De plus, dans le cas de la langue catalane, les enseignants de Catalan Langue Étrangère (CLE) ont dû aussi modifier leur façon d'enseigner la langue pour faire face à l'augmentation du nombre d'étudiants de catalan, ces derniers temps. C'est là le résultat de deux facteurs : d'un côté, le nombre croissant d'étudiants de nationalités étrangères inscrits dans les différentes universités qui intègrent la Xarxa Vives d'Universitats (Réseau Vives d'Universités) ; et, de l'autre, la création de postes de professeur de catalan dans différentes universités se trouvant en dehors de l'aire linguistique correspondant à cette langue.

L'accroissement du nombre d'étudiants de catalan dans le monde a permis une prolifération, dans un très petit laps de temps, de nouveaux matériels didactiques pour l'enseignement du catalan. Cependant, le nombre des nouvelles ressources est inversement proportionnel au nombre d'études consacrées, d'une part, à l'analyse de ces différents supports et outils pédagogiques pour le CLE et, d'autre part, à la didactique de son enseignement, en général. Dans ce sens, il semblerait donc que l'enseignement du catalan ne disposerait pas d'assez de ressources susceptibles de permettre à ses enseignants une réflexion autour de leur discipline ou de leur activité professionnelle, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la Langue pour des Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD).

Conformément au CECRL, nous sommes tous convaincus de l'importance d'enseigner la culture et la littérature en cours de LANSAD. Cependant, il n'est pas toujours évident de faire face à ce défi car plusieurs questions se posent d'emblée : quelle culture/littérature dois-je enseigner ? Quelle est la meilleure méthodologie à mettre en place ? Quel matériel choisir ? Selon quels critères ? Comment motiver nos apprenants ?

Afin de répondre à toutes ces questions et à d'autres, le lectorat de Catalan de l'Université de Toulouse Jean Jaurès (UT2J) et l'Institut Ramon Llull (IRL) ont organisé, en octobre 2017, la 2^{ème} Journée de formation des professeurs de catalan en France. Intitulée « L'enseignement de la culture et de la littérature en LANSAD », cette journée d'étude, qui s'adressait principalement aux lecteurs de CLE en France mais qui a aussi vu la participation des deux professeurs de l'UT2J, d'une part, nous a permis de réfléchir autour de notre discipline en mettant en évidence des problématiques, points de vue et axes de recherche, différents, et d'autre part, elle nous a offert la possibilité de présenter différentes unités didactiques en vue d'améliorer l'enseignement de la culture et de la littérature en LANSAD.

Conscients du potentiel et du travail quotidien des lecteurs de catalan en France, pièce maîtresse de cet enseignement, l'Association Française de Catalanistes a souhaité consacrer le numéro 4 de sa revue, la REC, à une monographie sur cette Journée et à toutes ces présentations, en y ajoutant des contributions réalisées par d'autres lecteurs de CLE en France qui n'avaient pas eu l'occasion, pour différentes raisons, de les présenter lors de notre Journée d'étude. Toutefois, pour différents motifs, certaines autres contributions n'ont pas pu être publiées. Nous espérons pouvoir vous les présenter à l'avenir.

Les parties qui organisent le présent numéro n'ont pas été choisies *a priori* mais après lecture des différents articles afin de les organiser par thématiques ou axes de travail proches ou similaires. C'est ainsi que nous vous proposons un premier volet dédié à des unités didactiques qui suivent la méthodologie de travail du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), un deuxième qui offre plusieurs réflexions autour de la mise en place et du travail sur la littérature en cours et, enfin, un troisième volet qui cible plusieurs aspects tabous, invisibles ou généralement inaperçus concernant la composante culturelle.

Dans les deux premiers articles, d'une part, **Estel Llansana** aborde la figure et l'œuvre du jeune écrivain catalan aux multiple facettes, Marc Artigau, et d'autre part, **Roger Fusté** prend le pari de rendre accessible l'un des porte-drapeaux du surréalisme catalan, Joan Miró. En suivant la démarche de l'auto-socio-construction du savoir, Estel Llansana et Roger Fusté nous montrent comment relever le défi de travailler ces deux auteurs complexes en donnant aux apprenants un rôle actif en tant que créateurs de savoir ; un savoir partagé, qui leur permettra de comprendre de leurs propres yeux et sans imposition les univers symboliques d'Artigau et de Miró.

Dans le volet dédié intégralement au travail sur la littérature en cours de langue étrangère, deux contributions portent sur les *a priori* et les attentes, souvent erronées, que peuvent avoir nos apprenants par rapport aux textes littéraires. C'est ainsi qu'**Alba Bordetas** nous propose une réflexion et une unité didactique autour de la poésie espagnole, notamment de Francisco de Quevedo, illustre représentant du baroque espagnol.

Marina Da Costa nous propose de nous aventurer dans l'univers de la classe inversée pour mieux accompagner nos apprenants dans leur premier contact avec le texte littéraire. En outre, un troisième article, celui de **Marina Navàs** et de **Francesc Tous**, expose comment faire sortir le cours de langue de la salle de cours et donc, comment aborder l'étude de la littérature dans une nouvelle optique, plus pratique et festive, tout en restant dans le cadre du travail sur la composante linguistique et culturelle : la promenade littéraire.

Dans la troisième partie, trois auteurs se penchent sur différents aspects de la composante culturelle qui généralement restent invisibles pour différentes raisons. Dans ce sens, **Irene Zurrón** aborde la place des femmes et leur contribution à la culture catalane, en prenant comme exemple la figure et l'œuvre de la poétesse Maria-Mercè Marçal ; **Chantal Sobrino** revisite les paysages ruraux, notamment la *Masia*, en tant que référents de représentations culturelles et **Edwin Evangelista** aborde l'un de grands tabous de notre société, le culte de la mort, ainsi que les différents échos qu'il a pu connaître dans le cadre de la culture et de la société catalanes. Enfin, le dernier article de ce volet et du présent numéro se veut une rétrospective qui s'interroge sur les référents culturels à mettre particulièrement en évidence dans l'enseignement de CLE. En poursuivant cet objectif, **Josep Vidal** nous montre certains des résultats d'une étude réalisée à propos de la conception socioculturelle du concept de *culture* qui apparaît dans le manuel de catalan *VEUS 3* ainsi que du degré de représentativité culturelle des documents authentiques qui l'intègrent.

Estel Llansana Martínez
Université de Toulouse – Jean Jaurès

LA LITERATURA A CLASSE DE LLENGUA

RESUM

Som a classe de català com a llengua estrangera. Parlar de literatura i treballar un autor a classe és un repte. Aquest article vol ser un exemple de com superar-ho i presenta una unitat didàctica al voltant de l'escriptor Marc Artigau. Basada en la metodologia del *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* (GFEN), la unitat permet als alumnes descobrir un jove i polifacètic escriptor, la seva obra així com el seu univers simbòlic.

Paraules clau: ensenyament, català, literatura, autors.

ABSTRACT

In a class of Catalan as a foreign language, speaking of literature and introducing an author are a challenge. This article wants to be an example of how to overcome this challenge and presents a didactic unit around writer Marc Artigau. Based on the methodology from the *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* (GFEN), this unit helps the students discover a young and versatile author, his works and his symbolic universe.

Keywords: teaching, Catalan, literature, authors.

INTRODUCCIÓ

La seqüència didàctica que ara us presentarem va ser concebuda, originàriament, per a una classe de *Langues pour spécialistes d'autres disciplines* (LANSAD) de català, de la Universitat de Tolosa 2 Jean Jaurès. En el nostre cas, la vam traslladar, dins la mateixa universitat, a una classe de llengua per a estudiants de la llicenciatura d'espanyol i que cursen la disciplina associada de català, el que a Catalunya s'anomena *minor*. Aquests estudiants, en comptes de fer dues hores de català a la setmana, com fan els estudiants que escullen el català com a assignatura optativa, fan quatre hores de llengua a més de les dues hores setmanals de cultura que els pertoqueu. Així doncs, la idiosincràsia dels estudis de català com a disciplina associada ens van permetre fer un treball més extens i complementari gràcies a les dues assignatures.

La unitat didàctica es va dur a terme durant el segon semestre de l'any 2017 i es va realitzar amb els dos grups de 15 alumnes dels estudis de català com a disciplina associada. El centre d'interès de la unitat va ser el polifacètic escriptor català Marc Artigau i Queralt (Barcelona, 1984). Els alumnes ja coneixien una de les obres de l'autor, el llibre *Els perseguidors de paraules* (Estrella Polar, 2016), que llegiem a classe, a raó d'un capítol per setmana.

Per crear la nostra unitat didàctica vam decidir prendre com a model l'enfocament orientat a l'acció¹ que proposa el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (MECRL). Així doncs, i tenint en compte les necessitats dels nostres alumnes, vam definir els objectius d'aprenentatge i la tasca final, vam crear una progressió ben delimitada per als estudiants i vam preparar minuciosament els materials a utilitzar en cada classe. Els objectius generals i específics de la nostra unitat són els mateixos que Vidal (2018) descriu, de manera molt clara, en el seu article «Creació i implementació d'una unitat didàctica de llengua, cultura i literatura catalanes a la universitat de Tolosa», publicat a la revista sèrbia *Beoiberistica*:

Els principals objectius de la unitat didàctica eren: d'una banda, fer descobrir als alumnes la figura d'un jove i polifacètic escriptor català actual i, de l'altra, construir un seguit de materials que ens permetessin fer una presentació acurada de l'autor en la seva presència. No obstant això, aquesta unitat també tenia altres objectius secundaris però no per això menys importants, a saber: un repàs dels coneixements i estructures ja apreses així com el reforç dels usos lingüístics adquirits; l'aprenentatge i consolidació del lèxic específic sobre els temes a tractar; la progressió en les diferents competències lingüístiques, etc. (Vidal, 2018 : 186).

La unitat té una temporalitat d'aquesta unitat és de quatre classes de dues hores cadascuna, durant les quals els alumnes van completant la informació que tenen de l'autor a través d'una progressió de suports analitzats de manera individual i col·lectiva. Dit d'una altra manera, els estudiants construeixen la seva pròpia visió de l'autor a partir de diversos suports. Entre els diversos materials utilitzats, hi ha fotografies de quan era nen i d'altres de més actuals, articles i textos que parlen de l'autor, vídeos i gravacions dels seus espectacles, entrevistes i fragments de programes radiofònics, etc. Més endavant desenvoluparem el treball realitzat a cada classe, que es conclou, finalment, amb la presentació oral de la feina feta davant de la resta d'alumnes de català. Al mateix temps, treballen els continguts de llengua de nivell A1 i A2 (vocabulary, gramàtica, conjugació), com ara els temps verbals, la presentació, la descripció, les hipòtesis, etc.

PROBLEMÀTICA

Sovint és complicat parlar de literatura a classe de català com a llengua estrangera, sobretot amb alumnes principiants i amb un temps limitat per la quantitat de contingut present al programa. Tanmateix, ens semblava indispensable acostar la cultura catalana als nostres alumnes i treballar la llengua des d'un altre angle, el literari, que obre noves portes de comprensió.

Així doncs, per començar calia trobar una manera d'abordar la literatura que estigués a l'abast dels alumnes i que els motivés, en poc temps, sense perdre rigor pedagògic. Això ens va obligar a reformular la manera de fer les classes, i ens va dur a aplicar una pedagogia com la del *Groupe Français d'Éducation Nouvelle* (GFEN), el qual promou la pedagogia activa, sempre i quan integri l'activitat intel·lectual de l'alumne. Es parla de pedagogia com a teoria pràctica. En paraules d'Étiennette Vellas, «la pédagogie

¹ Per a més informació sobre l'enfocament orientat a l'acció, podeu consultar el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (Conseil de l'Europe, 2001 : 27).

dans cette conception, une théorie, fondée dans une expérience éducative, orientée vers l'action, ayant pour fonction la transformation de la pratique» (Vellas, 2011 : 3). «És per això que la secció [de català] va decidir treballar la cultura i tradició catalanes des d'un altre punt de vista: no enfocant-la de manera directa i específica sinó més aviat intentant que l'alumne arribés a interessar-s'hi, comprenent-la i compartint-la a través de la feina realitzada a classe, en el terreny lingüístic i literari» (Vidal, 2018 : 184).

Trobar l'autor també va ser un repte. Com que volíem treballar amb suports variats, calia un autor polifacètic que hagués treballat amb gèneres literaris diferents i que tingués una producció literària rica i variada. L'altre requisit previ era que fos un autor viu per poder destacar el caràcter jove i actual de la literatura catalana i, sobretot, per poder dur a terme la classe final, que consistia a sorprendre els alumnes amb la visita de l'autor.

Després de contemplar diferents opcions, l'autor escollit va ser Marc Artigau justament perquè complia tots els nostres requisits. Es tracta d'un escriptor que ha explorat força gèneres literaris (poesia, teatre, novel·la i conte), ha dirigit obres de teatre i ha participat en programes radiofònics. Tot això ens proporcionava una gran varietat de recursos i suports per treballar-lo amb els alumnes i poder oferir un ampli ventall de gèneres estilístics o literaris. En el cas que ens ocupa, amb alumnes de nivell A1 que estaven assolint el nivell A2, cada setmana llegíem un capítol del llibre *Els Perseguidors de paraules*, de Marc Artigau, però sense que els alumnes en coneguessin l'autor. Així doncs, aquesta unitat didàctica també els va permetre descobrir qui s'amagava darrere l'obra que llegíem a classe.

El darrer repte de la unitat era crear un moment de trobada entre els estudiants dels diferents nivells perquè fossin conscients que formaven part d'una comunitat d'estudiants de català, ja que sovint, sobretot el primer any, es pensen que són els únics que fan català. Aquest repte es va superar al crear una unitat didàctica amb una darrera sessió en la qual tots els estudiants de català es troben per poder intercanviar coneixements sobre l'autor treballat.

MARC TEÒRIC

Com hem dit anteriorment, aquesta unitat didàctica va ser elaborada a partir de dos pilars: els principis pedagògics del GFEN i la pedagogia comunicativa i l'enfocament orientat a l'acció del MECRL.

El GFEN va ser creat el 1922 per un grup d'intel·lectuals i d'educadors que, «al final de la segona guerra mundial, van sentir que calia lluitar contra l'acceptació fatalista de la guerra com a solució als problemes». El moviment va desenvolupar noves pràctiques d'ensenyament i va transformar la formació dels professors, partint de la idea que el professor no pot transmetre el coneixement directament a l'alumne, i que la transmissió només pot tenir lloc si hi ha un procés de construcció personal quan l'alumne es troba en una situació d'aprenentatge i ha de «fer».

El model d'unitat didàctica que vam seguir estava inspirat en la pedagogia comunicativa, els principis de la qual intentarem resumir. Primer de tot, cal que l'aprenentatge tingui sentit per als alumnes. Per tant, hi ha un canvi de prioritats: el professor dona més importància al sentit dels continguts treballats que a les estructures lingüístiques, que es treballen de manera més indirecta, sense ser l'objecte principal de l'aprenentatge. Al mateix temps, l'alumne ha d'estar en una posició activa, ha de ser actor del seu propi aprenentatge i autor implicat del seu propi discurs, no tan sols limitar-se a produir frases gramaticals.

Pel que fa a les activitats, han de seguir un guió ben precís i coherent, partint d'una situació-problema que cal resoldre. Qualsevol situació d'aprenentatge hauria de presentar un enigma, per estimular la curiositat de l'alumne i perquè el problema que cal resoldre és la condició de l'aprenentatge. Es tracta d'una pedagogia menys repetitiva, que es basa en situacions de comunicació, i no tant en exercicis formals.

Però aquesta recerca l'alumne no la fa tot sol. Cal que hi hagi etapes de l'aprenentatge en què el treball sigui individual, després en grups petits i, per acabar, moments de treball col·lectiu, per tal de posar en pràctica l'«auto-socio-construcció del saber»: el coneixement es construeix cooperant, confrontant-se amb els altres. Dit d'una altra manera, es treballen els aspectes socials i pragmàtics de la comunicació. La llengua s'utilitza en situacions socials que suposen un repte per l'alumne: es tracta de fer alguna cosa amb els altres, en reacció al que fan els altres, per presentar-ho als altres.

Per això, totes les activitats de comprensió escrita o oral de la nostra unitat didàctica consisteixen a analitzar i entendre la informació amb l'objectiu d'una realització pròpia, que en el nostre cas són les seves hipòtesis, no només per una simple restitució del que han entès. El destinatari de les produccions orals i escrites no és (tan sols) el professor, sinó els companys, durant les tres primeres classes, i el conjunt d'alumnes de català presents a la presentació final.

DESENVOLUPAMENT I RESULTATS

Primera classe: hipòtesis sobre el nen i sobre l'adult a partir de fotografies

Es tracta d'un primer contacte amb l'autor a partir de fotografies, que com molt bé explica Roger Fusté Suñé al seu article «Retrats literaris» (Fusté, 2016), «tenen un poder innegable: ens obliguen a fer-nos preguntes sobre la identitat de les persones que ens presenten». L'exercici de fer hipòtesis a partir de fotografies ens planteja dues coses: d'una banda, un problema: la manca d'informació; i d'un altre, una gran motivació: el misteri per descobrir que representa la identitat de la persona de la fotografia.

Els objectius de la primera classe són, a més dels que ja hem esmentat, treballar l'expressió oral i escrita mitjançant les hipòtesis. A més, treballem el vocabulari de la descripció, de la roba i de tot allò que han treballat durant el primer semestre. És a dir, treballem les hipòtesis i l'argumentació a partir d'un tema que coneixen bé.

Per començar, dividim la classe en quatre grups de tres o quatre persones. Donem a cada grup dues fotografies: una de l'escriptor adult i una de l'escriptor quan era petit, sense dir-los que és la mateixa persona ni donar-los cap altra informació sobre la seva identitat. En primer lloc, cada grup ha de descriure el nen i l'home, i també inventar (perquè no són fotografies de cos sencer) la roba que duen. D'aquesta manera treballem el vocabulari de la descripció física, del cos humà i de la roba. En segon lloc, han de fer hipòtesis sobre el nen i l'home de les fotografies a partir de les preguntes següents: Qui deu ser? Com es deu dir? Quants anys deu tenir? On deu viure? Com deu ser?

La metodologia emprada és la del GFEN, on l'alumne treballa els continguts per etapes: comença individualment, després per grups petits, i per acabar, ho fa col·lectivament. La progressió és sempre la següent: cada persona llegeix i mira els documents de manera individual, després ho comenta oralment en grup i la darrera etapa és escriure el resum del que saben així com les seves hipòtesis inicials sobre l'autor. Cada grup ho escriu tot en un gran mural de paper, cada grup el seu, que serà conservat tot al llarg de la unitat. Un cop acabada aquesta primera etapa de compartir impressions oralment, i d'escriure la descripció i les hipòtesis, cada grup exposa als altres, durant 15 minuts, els diferents dubtes i problemes així com el treball realitzat.

En segon lloc, dels quatre grups en fem dos, i durant uns 30 o 45 minuts es posa en comú el treball dels dos grups. A continuació, cada grup crea una única descripció a partir de les dues que té i, per tant, es replantegen les hipòtesis inicials a partir de les idees dels uns i dels altres. Els alumnes dels dos grups finals han de tornar a escriure el resultat d'aquesta posada en comú en el paper mural que haurem, prèviament, penjat a la paret.

Per acabar, en el que queda de temps fem una correcció grupal de les faltes d'ortografia i/o gramàtica tot repassant totes les frases que han escrit a les cartolines. La correcció consisteix a tornar a llegir les frases tots junts i que ells mateixos trobin els errors comesos. El professor només comenta les que li semblen més importants i que no troben per ells mateixos.

Al final de la classe, es revela la identitat de la persona de la fotografia i se'ls explica que el treball que han començat continuarà durant dues classes. A més, també se'ls comenta que a la darrera sessió faran una exposició oral de tot el treball fet davant de tots els alumnes de català de la universitat.

La tasca de la primera sessió no acaba aquí, ja que a casa, un responsable de cada grup passa a net el text final i l'envia per correu al professor.

Segona classe: hipòtesis sobre la persona a partir de documents diversos

En aquesta segona sessió es tracta d'aprofundir més i de reconstruir a partir de diversos suports, primer individualment i després amb l'ajuda dels altres, el trencaclosques de la vida de l'autor. De la mateixa manera, l'objectiu d'aquesta segona classe és també treballar la comprensió escrita i la creació d'hipòtesis a partir de textos. Com a cada classe, també es treballa l'expressió oral i escrita.

En primer lloc tornem a dividir la classe en quatre grups, i a cada grup li donem una carpeta que conté diversos documents (fotografies i textos). Cada carpeta de material que mostra, només, una sola faceta de l'autor, a saber: els contes i la seva biografia, el teatre, la poesia i la novel·la. A partir dels documents de què es disposa, cada grup fa un resum de la informació que té i fa hipòtesis sobre l'autor i la seva obra a partir d'aquesta informació.

A continuació, durant uns 20 minuts, cada grup presenta als altres el seu resum i les seves hipòtesis. Perquè les diferents facetes de l'autor es vagin dibuixant progressivament, deixem el grup que tenia la biografia, i per tant una visió global de la seva vida i de la seva obra, pel final.

Aleshores, els quatre grups es fusionen en dos i a partir de totes les noves informacions, reformulen les hipòtesis inicials que havien fet sobre l'autor i les escriuen als rotllos de paper penjats a les parets durant 20 minuts més. Després, cada grup presenta el seu treball final a l'altre oralment.

En el que queda de temps, fem una correcció grupal de les faltes repassant totes les frases que han escrit a les cartolines. A casa, un responsable de cada grup passa a net el text final i me l'envia per correu.

En aquesta segona sessió, la feina que cal que els estudiants facin a casa és preparar almenys dues preguntes per a l'escriptor: imagineu que el teniu davant, què li preguntàrieu? Una pregunta sobre la seva vida i obra en general i una sobre el llibre que estem llegint, *Els perseguidors de paraules*.

Tercera classe: hipòtesis sobre l'escriptor i el seu univers simbòlic

En la unitat didàctica que vam fer servir com a model, el treball sobre l'escriptor i el seu univers simbòlic es feia únicament a classe de llengua, però nosaltres vam decidir que, atès que els alumnes de disciplina associada tenien alhora la classe de civilització, la fariem a mitges entre les dues assignatures. A la classe de llengua vam treballar la figura de l'escriptor en general, i a la classe de cultura van treballar amb més profunditat el seu univers simbòlic a través d'altres suports, com ara les seves poesies.

En la nostra tercera sessió, a més de treballar l'expressió oral i escrita, l'objectiu és treballar la comprensió oral i les hipòtesis a partir de vídeos i documents sonors.

En primer lloc, durant uns 20 minuts, partint de la idea que el nostre home és un escriptor, els preguntem què és, per a ells, un escriptor, com creuen que és el nostre i ho comenten tot individualment. Fem quatre grups i cada grup prova de definir «un escriptor» i «el nostre escriptor», primer oralment i després per escrit en els grans murals de paper.

Cada grup presenta als altres les seves idees i hipòtesis durant uns 15 minuts.

En segon lloc, mostrem una sèrie de documents visuals i sonors: un vídeo amb una entrevista on l'escriptor presenta l'obra de teatre *Un mosquit petit*, una gravació del programa de ràdio en què l'autor explica el seu conte «El lladre de samarretes» i dos vídeos que presenten obres de teatre escrites i dirigides per ell: *Caixes* (a la sala Flyhard) i *Caïm i Abel*. Durant uns 20 minuts, mirem els vídeos i els comentem una mica per veure què han entès.

Després dels visualitzacions, demanem a cada grup, primer de manera individual i després col·lectiva, que pensin en el que han vist i si pensen que poden reformular les seves hipòtesis inicials o si ja estan bé. Durant uns 20 minuts, ho comenten oralment, escriuen les seves reformulacions als murals i les presenten als altres grups.

En una darrera etapa del treball, d'uns 15 minuts, i tal com se'ls va demanar que preparessin com a deures, cada alumne ha d'escriure almenys dues preguntes que faria a l'escriptor si el tingués davant: una sobre ell i una sobre el llibre que estem llegint, *Els perseguidors de paraules*.

Com cada vegada, al final fem una correcció grupal del que han escrit als rotllos de paper.

Per acabar, amb el que queda de temps preparem l'exposició oral: per grups, es reparteixen les diferents etapes del treball fet i cada grup presentarà una etapa. Ells trien el que volen presentar, dins la mesura del possible.

A casa: un responsable de cada grup passa a net el text final i l'envia per correu al professor o professora.

Abans de la quarta classe, el docent envia per correu electrònic un pla de l'exposició oral amb les diferents etapes i les persones que parlen a cada etapa.

Quarta classe: exposició oral davant dels estudiants de català i visita sorpresa de l'autor

La clausura i el que dona sentit a aquesta unitat didàctica és aquesta darrera classe, també de dues hores, durant la qual els alumnes presenten el treball que s'ha fet a classe davant els alumnes dels altres grups. En el nostre cas, això va ser possible perquè hi havia dos grups de català com a disciplina associada, a més d'un grup d'alumnes de primer any però ja catalanoparlants, que van fer de públic els uns dels altres. Tots els alumnes havien treballat l'autor, amb mi o amb un altre professor. Va ser un treball conjunt entre els professors de català com a disciplina associada, de LANSAD i de civilització.

Les exposicions orals es fan per grups de dues a quatre persones, i tothom hi participa. L'objectiu és explicar totes les etapes per les quals han passat els alumnes en la seva descoberta de l'autor: des de les fotografies fins a la definició del tipus d'escriptor que és. Presenten totes les hipòtesis que han anat fent i com han anat evolucionant a partir dels diferents documents que el professor els ha facilitat. A més de treballar l'expressió oral, l'objectiu és que siguin conscients de tot el camí que han fet i de com l'han fet.

Cada grup presenta les hipòtesis explicant la dinàmica de la classe, com i a partir de què hi han arribat, i les diferents etapes del treball realitzat. La gràcia és que els alumnes nos'imaginen que l'autor hi serà present i comentaran el que expliquen. Cada cop que un grup acaba la seva part, convidem Marc Artigau, si no ho ha fet durant l'exposició, a comentar el que ha sentit. La seva presència enriqueix i dona encara més sentit a les exposicions orals, perquè reacciona davant de les hipòtesis dels alumnes, les confirma, o no, exposa la seva opinió, explica anècdotes, etc.

Per començar, dos grups presenten la primera descripció que van fer de Marc Artigau nen i adult a partir de les fotografies, i dos grups més presenten les primeres hipòtesis sobre la seva vida. A continuació, dos grups presenten les hipòtesis sobre la vida i l'obra de l'autor a partir de documents diversos (teatre, poesia, novel·la, biografia i contes). Es tracta d'hipòtesis que van fer quan la informació que tenien era parcial, i també després de l'intercanvi d'informació entre tots els grups, quan tothom va accedir a tota la informació.

En tercer lloc, dos grups presenten les hipòtesis que van fer a partir de la pregunta «què és un escriptor i com creieu que és el nostre escriptor?» i també expliquen com les van modificar després d'haver vist i escoltat uns quants documents audiovisuals.

Per acabar, els alumnes són lliures de preguntar tot el que vulguin a l'autor. Intentem que cada alumne faci almenys una de les preguntes que duia preparades, i se'ls demana que intentin recordar o apuntar la resposta per comentar-la després. És un moment important, perquè malgrat que duguessin preguntes preparades, hi ha espai per a la improvisació, per a les preguntes que hagin pogut anar sorgint al llarg de la presentació i del debat amb l'autor.

Temps extra de la quarta classe:

Durant tot l'any els dos grups de català com a disciplina associada tenen classe l'un darrere l'altre durant dues hores. Com que la trobada amb l'autor i la restitució del treball fet tenen lloc durant les dues hores de classe del primer grup i els dos grups hi assisteixen plegats, durant les dues hores de classe del segon grup fem una darrera etapa de comentari de la trobada amb l'autor. Aquesta darrera activitat no està prevista en la unitat didàctica que ens va servir de model, però ens sembla molt enriquidora atès que ens permet fer un balanç de la trobada. L'activitat també es fa amb els dos grups alhora, durant una hora i trenta minuts, amb una pausa de trenta minuts entre la trobada amb l'autor i el temps de balanç.

Per començar, els demanem que passin a net les respostes a les seves preguntes, i que reflexionin sobre el que han viscut. De la classe d'avui, què els ha sorprès? Què han après? Què els ha agradat? Després d'uns minuts de reflexió individual, ho comentem oralment.

Per concloure, els demanem que cadascú escrigui en un document compartit (el professor envia l'enllaç) la pregunta que han fet i la resposta de l'autor.

En segon lloc, fem vuit grups (4 per a cada grup) i durant 30 minuts, a partir dels documents produïts en les diferents etapes del treball sobre Marc Artigau, els demanem què modificarien i com enriquarien els textos que han escrit. Un grup treballa sobre les hipòtesis fetes a partir de les fotografies (nen i adult), un altre sobre les hipòtesis fetes a partir dels documents (vida i obra) i els dos darrers sobre les hipòtesis fetes a partir dels vídeos (escriptor). A partir de les seves hipòtesis, quines s'han confirmat? Quines no? Per què? Què canviarien del que van escriure? Com ho dirien? Quines noves informacions tenen sobre cada tema?

Per acabar, durant la mitja hora final, expliquen en poques frases com veuen l'escriptor ara i ho presenten als altres. Primer cadascú individualment, i després en grups. Cada grup presenta les seves frases de conclusió als altres.

A casa, un responsable de cada grup modificarà el document compartit afegint-hi les modificacions. Un altre responsable hi escriurà les frases de conclusió.

CONCLUSIONS

Aquesta unitat didàctica és un clar exemple de com es pot treballar la literatura i un autor a classe de llengua, en poc temps, i amb alumnes que amb prou feines tenen el nivell A2. El punt de partida és que tothom és capaç d’aprendre, d’entendre, de parlar i d’escriure. El que cal és construir la situació d’aprenentatge que ho permeti. En general, la progressió de treball proposada als alumnes i la repartició de moments de treball individual i grupal, de comprensió i de producció ha funcionat força bé. I sobretot, ha despertat la seva curiositat, les seves ganes de jugar, de participar i de saber més.

Cal dir que el treball de «passar a net» que s’ha fet cada dia, tot i que cada vegada sigui una persona diferent, no sempre és fàcil, però és essencial, per poder tenir un bon testimoni de cada etapa que els ajudi a presentar-ho tot al final. I és que el fet de presentar públicament la feina feta ajuda a donar-hi sentit i a mantenir la motivació durant les diferents etapes. A més de la trobada amb l’autor, que és el punt fort.

Com a professors, aquest tipus d’exercicis ens obliguen a replantejar-nos la manera d’ensenyar per poder guiar els alumnes a l’hora de buscar, analitzar la informació, contrastar-la, argumentar, exposar als altres allò que han descobert... deixant-los ser autònoms i alhora donant-los un marc sòlid i clar perquè no se sentin perduts. És molt diferent del model magistral on el professor «en sap» i diu als alumnes el que sap, i ells apunten i com a molt fan preguntes. El professor sap, però no ho sap tot, i hi ha una part de risc, de desconegut, a cada classe. No sabem com reaccionaran els alumnes davant dels documents utilitzats, què els agradarà, què no, quines seran les seves hipòtesis, com construiran la seva pròpia imatge de l’autor. I, per tant, no sabem com seran les produccions orals i escrites que aniran fent i que seran el testimoni de les diferents etapes del treball. Els alumnes no només escolten, fan. Enlloc de prendre apunts sobre el que diem, apunten el que pensen, sols o en grup. Tot i que els hem facilitat els suports de reflexió, el que presenten als altres és el resultat del seu raonament. Tot això fa que la feina sigui encara més interessant i ens obliga a anticipar els obstacles, a preparar molt bé cada etapa.

L’interès d’aquest tipus d’unitat didàctica és que permet introduir la lectura d’obres literàries en llengua catalana, cosa que no és senzilla, sobretot amb estudiants que comencen. El fet que l’autor i l’obra que presentem siguin propers als referents socioculturals i a les inquietuds dels nostres estudiants, més que no pas lligades a cànons literaris establerts de forma arbitrària, fa que l’alumnat mostri un interès especial per allò que se li proposa, que se senti interpel·lat, al·ludit. De la mateixa manera, tot plegat també ens permet mostrar-los que la literatura és obra viva i que en català és ben actual i productiva.

Per acabar, cal recordar que aquesta unitat va ser duta a terme amb un altre autor, Gerard Guix, dos anys abans, en una classe de LANSAD de català i que després va ser reconvertida canviant-ne alguns detalls per a alumnes de català disciplina associada. El fet que la unitat hagi funcionat en situacions diferents i amb alumnes diferents demostra que la manera de treballar els continguts i l’estructura estan consolidades i poden ser vàlides per treballar qualsevol autor amb qualsevol tipus d’alumnes. Tot depèn del professor, que haurà de transformar-la per adaptar-la a la seva realitat i a les seves necessitats educatives (nombre d’alumnes, nivell, temps...).

BIBLIOGRAFIA

GFEN Secteur Langues (2011). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon : Chronique Sociale.

GFEN (2001), préface de Philippe Meirieu. *Repères pour une Education Nouvelle, Enseigner et (se) former*. Lyon : Chronique Sociale.

GFEN. *Présentation. Origines et jalons historiques*.

<http://www.gfen.asso.fr/m/origines_et_jalons_historiques> [Consulta: 01/10/2018]

Fusté, Roger (2016). « Retrats literaris », En GFEN, *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Lyon : Chronique Sociale. pp. 93-112.

Médioni, Maria-Alice (2005). *L’art et la littérature en classe d’espagnol*. Lyon : Chronique Sociale.

Vellas, Étiennette (2011). « Pour parler clair : définir la pédagogie ». En GFEN *Dialogue N° 141 - Avons-nous encore besoin de pédagogie ?* Actes du colloque de Lyon, octobre 2010.

Vidal, Josep (2018). « Creació i implementació d’una unitat didàctica de llengua, cultura i literatura catalanes a la Universitat de Tolosa ». *Beoiberística*, nº2, pp. 181-192.

ISSN: 2560-4163. <<https://goo.gl/ZXXTX8>> [Consulta: 01/10/2018]

Vidal, Josep (2017). « La culture catalane et la Diada de la Sant Jordi. Les écrivains catalans actuels et leurs oeuvres à l’Université de Toulouse », *3ème Journée d’échanges pédagogiques LANSAD*, organitzat pel Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad (LAIRDIL) de l’Université Toulouse III, Toulouse.

Vidal, Josep (2015). « La culture catalane et la Diada de Sant Jordi. Gerard Guix et son oeuvre à l’Université de Toulouse », *Rencontre Internationale sur l’Enseignement des Langues* Étrangères au Québec, organitzat per la Université de Montréal, Montréal.

Roger Fusté Suñé
Secteur Langues du GFEN

UN TALLER PER DESCOBRIR JOAN MIRÓ A L'AULA DE CATALÀ

RESUM

Aquest article presenta la descripció d'un taller de descoberta de Joan Miró basat principalment en dues consideracions: la primera, que un treball eficaç sobre la cultura ha de tendir a donar als alumnes un paper actiu, i la segona, que un dels objectius primordials que cal perseguir és la supressió d'un cert «distanciament» de l'art que pot allunyar els alumnes de les diferents pràctiques culturals.

Paraules clau: cultura, art, didàctica, Joan Miró

ABSTRACT

This article describes a discovery workshop of Joan Miro which addresses two consequential matters: first, the student must be the main person responsible for the construction of his/her own knowledge. Second, it is necessary to cut back the distance between the students and artistic assets which could grow them apart from cultural practices.

Keywords: culture, art, didactics, Joan Miró

INTRODUCCIÓ

L'aprenentatge d'una llengua està tan íntimament lligat a l'aprenentatge d'una cultura que alguns especialistes, com Christian Puren, ja no només parlen de «didàctica de la llengua» sinó de «didàctica de les llengües-cultures». Tanmateix, no és fàcil de saber com es vincula una cosa amb l'altra ni, sobretot, de saber quines són les formes més eficaces de treballar cultura a l'aula de llengua. Es tracta de presentar als estudiants continguts culturals a l'estil de les conferències, de posar en valor els coneixements del professor i apostar per una transmissió magistral, o bé de proposar-los situacions de treball que els convidin a jugar un paper més actiu? Quina posició tendirem a donar-los, la d'espectadors o la d'actors? I si escollim això últim, què implica realment?

El lector podrà trobar a continuació una descripció relativament detallada d'un taller que proposa una descoberta de l'obra de Joan Miró en el marc d'un ensenyament del català com a llengua estrangera. La relació del taller mira de facilitar al màxim la comprensió de la *démarche* amb vista a una possible posada en pràctica. Les consideracions entorn de Miró i de la didàctica, més escadusseres en aquesta part, estan supeditades a la descripció de la mecànica del dispositiu, que és el que centra el meu interès. En canvi, el lector trobarà a les primeres pàgines una introducció al marc teòric que li permetrà de situar el taller, tant pel que fa al disseny didàctic (com pretén funcionar el taller?) com pel que fa als continguts mironians (des de quina perspectiva es treballa Miró?).

El taller va ser construït durant la meua estada com a professor lector de català a la *Université d'Aix-Marseille* (2015-2017), on vaig posar-lo en pràctica amb el grup d'alumnes de nivell més avançat (A2-B1), i ha estat presentat també en el context de dues formacions per a formadors, una a la *10ème Université d'Été du Secteur Langues du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle)*, a Vénissieux (Lyon), durant l'agost de 2017, i una altra a les 32enes Jornades Internacionals per a Professors de Català organitzades per l'Institut Ramon Llull, a Palma, el juliol de 2018.

Tota la concepció didàctica és deutora del meu treball amb el GFEN, grup amb el qual vaig començar a treballar des dels meus inicis professionals a França l'any 2012. Moviment de recerca i formació en ensenyament, el GFEN posa especialment l'accent en la creació de noves pràctiques en els diversos camps disciplinaris, i mobilitza a aquest efecte aportacions de fonts diverses, des de la filosofia a la psicologia, passant per la pedagogia i la sociologia, dins de la tradició del que a França es coneix com a *Éducation Nouvelle*. Una de les peces claus d'aquest moviment és la «*démarche d'auto-socio-construction des savoirs*¹».

LA CONCEPCIÓ DIDÀCTICA

La classe com a espai social

En el taller que proposo, l'aula funciona com un espai social, com un col·lectiu articulat. Això té dos sentits: en primer lloc, l'aula és un espai social en el sentit que constitueix una mena d'arena pública en què els alumnes interactuen. Hi ha moments de debat, d'anàlisi, posades en escena comunes, intercanvis de punts de vista en què la dimensió pública, social, quasi teatral², de l'acte és un ingredient essencial. En segon lloc, aquest espai social tendeix a funcionar com una comunitat d'aprenentatge, en què els aprenents estan units entre si per un projecte comú i per la necessitat de cooperar per fer-lo avançar.

Perquè una classe funcioni, però, com un espai social o més precisament una comunitat d'aprenentatge no n'hi ha prou de reunir un professor i uns alumnes en un mateix espai, cal que aquest espai sigui construït, articulat d'una determinada manera:

¹ Per a una presentació general, veure Bassis, 1998 i GFEN – Secteur Langues, 2001. Per a la posada en pràctica d'aquesta concepció en el marc de l'ensenyament de llengües estrangeres, veure la resta de publicacions del GFEN – Secteur Langues i de Médioni.

² «*I CAN take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space while someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged*» (Brook, 1996 : 7). [PUC agafar qualsevol espai buit i anomenar-lo un escenari despullat. Un home camina per aquest espai buit mentre un altre l'observa, i això és tot el que cal per realitzar un acte teatral]

a) D'una banda, per la disposició material de l'aula. La disposició tradicional de l'aula, orientada exclusivament cap al professor i pensada per a un ventall d'activitats poc ampli (escoltar, escriure, individualment en principi), difícilment permet la interacció entre alumnes i la creació d'una «arena pública». Cal una re-organització de l'espai. Per a aquest taller, els alumnes s'asseuran en diversos grups de 4 repartits per l'espai de l'aula. Amb aquesta disposició, emergeix tot un nou entorn de treball i de relacions que amplia les possibilitats d'acció³.

b) D'una altra banda, pel rol del professor. Si la classe ha de tendir a esdevenir una comunitat d'aprenentatge, el professor no pot seguir ocupant la mateixa posició de centralitat. Això depèn de dues idees. En primer lloc, la idea, àmpliament difosa avui, que el saber no es transmet, sinó que es construeix, i que, per tant, no n'hi ha prou que el professor *expliqui* perquè l'alumne *apregui*, cal introduir un altre registre d'activitat. En segon lloc, la idea, evident però delicada de posar en pràctica, que aquesta construcció d'un saber ha d'anar a càrrec... d'aquell que ha de construir aquest saber, és a dir, de l'alumne. L'impacte d'aquestes consideracions que provenen de l'epistemologia i de la psicologia sobre la pedagogia són, com sabem, enormes i exigeixen canvis importants en la manera com és enfocat el treball dins de l'aula. El professor ja no pot continuar ocupant tota l'escena amb *la seva* activitat (explicant un fet històric, desenvolupant una reflexió, presentant una regla de gramàtica, mostrant la importància d'una obra d'art, etc.) i fent funcionar l'alumne *a remolc* seu, sinó que —gest difícil— ha d'acceptar de *cedir* una part de la seva activitat perquè l'alumne pugui trobar-se efectivament en situació de construir un saber⁴.

La responsabilitat i el pilotatge de l'activitat de construcció d'un saber ha de recaure en l'alumne, mentre que la responsabilitat de la construcció de la situació més adient perquè aquesta activitat constructiva de l'alumne es pugui desenvolupar recau en el professor. El professor esdevé, llavors, com subratllen els pedagogs, «l'organitzador de la seva desaparició». Però desapareix (com a pilot de la relació amb el saber) per permetre que l'alumne agafi el relleu.

El seu nou rol el porta a concebre i dinamitzar dispositius, a orquestrar l'activitat sense pilotar-la. Presenta la situació, dona les consignes de treball, acompanya els alumnes, contribueix a generar l'atmosfera propícia (confiança, humor, intriga, entusiasme, etc.), proporciona els materials i els recursos adients, controla els tempos, gestiona l'entorn, circula per l'aula, dona un cop de mà aquí i allà, «negocia» el sentit de les consignes de treball.

c) També per les diverses modalitats de treball. El treball s'estructura en tres temps. En les fases de treball individual l'alumne es confronta *personalment* amb la tasca a realitzar, en silenci, posant en joc els seus coneixements i habilitats, les *seves* respostes. Les fases individuals donen peu sovint a una fase de treball en petit grup en què es confronten les diferents maneres d'entendre la tasca, es resolen dubtes, es confirmen o s'invaliden determinats aspectes, etc. Aquest treball pot ser al seu torn comunicat o sotmès a la resta de grups de la classe⁵.

Aquests moments de socialització a nivell de la classe són, més enllà de la manera com permeten de fer avançar el treball, d'una gran importància pel que fa a l'estructuració del grup. Quan es realitza una exposició, un debat, un col·loqui, una petita representació teatral, quan un portaveu exposa als altres grups la solució que proposen a un problema comú, etc. s'obre un moment de treball en què el grup es fa visible als ulls dels seus propis membres i els alumnes poden prendre consciència de pertànyer a un col·lectiu d'aprenents, és a dir, a un col·lectiu definit per un projecte comú en què la solidaritat i la cooperació s'acaben mostrant, per la lògica de la mateixa situació, com la manera més efectiva de procedir.

3 Per exemple, una conseqüència entre d'altres: amb la destitució de la pissarra com a únic espai de referència visual es redescobreixen les altres parets de l'aula com a superfície també útil.

4 Guy Brosseau, especialista en didàctica de les matemàtiques, parla en aquest sentit de «dévolution», que defineix com l'«acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage [...] et accepte lui-même les conséquences de ce transfert». (Brousseau, 1998 : 303)

5 Aquesta estructuració del treball correspon al que el GFEN teoritzava com a «démarche d'auto-socio-construction des savoirs» i practica a bastament. Veure, per exemple, Odette Bassis.

Suscitar l'interès i mobilitzar

On ne peut pas faire écouter ou travailler un individu, et surtout un enfant, sans avoir suscité chez lui un intérêt, c'est-à-dire un besoin de savoir ou d'agir. Comment susciter cet intérêt ? Comment le créer, s'il n'existe pas naturellement ? C'est la question préalable à toute intervention éducative. (Claparède, citat per Altet 2018 : 60)

Tota situació d'aprenentatge ha de construir-se al voltant d'aquesta idea central: com es crearà interès? De quina manera s'espera poder mobilitzar l'aprenent? En últim terme, allò que fa funcionar la situació que proposa el professor i que fa que sigui efectivament una situació d'aprenentatge és l'adhesió de l'alumne, és el fet que l'alumne pren la decisió de mobilitzar-se i que accepta d'«entrar en el joc», per dir-ho així.

Però l'alumne no s'hi adhereix gratuïtament, a canvi de res. Hi ha d'haver alguna cosa en la situació que se li proposa que l'interpel·li i que el convidi a acceptar el joc. Al principi, allò que pot interpel·lar l'alumne és, per exemple, una consigna insòlita que sorprèn o pica la curiositat (a l'inici d'aquest taller, per exemple, els alumnes han de fer una sèrie de dibuixos en unes condicions molt especials, poc freqüents.). Pot ser també algun enigma, un misteri, un problema, una contradicció que empenyi l'alumne a mobilitzar-se i a cercar una solució⁶. Buscar aquests ressorts és la tasca del professor com a inventor de dispositius.

Però, de manera general, l'interès de l'alumne només se sostindrà en el temps de manera eficaç si és capaç de percebre que allò que hi ha en joc en la situació proposada és més que la descoberta d'una simple anècdota o la satisfacció d'una curiositat (efecte superficial), i que la situació conté, en canvi, un treball que el condueix a poder desenvolupar efectivament una competència o a construir un coneixement que respon a una pregunta important. Comparteixo plenament la posició d'Astolfi, especialista en didàctica de les ciències, quan afirma que «on peut faire l'hypothèse que de nombreux élèves (et, d'ailleurs, pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeu conceptuel, de défi intellectuel» i que «c'est l'intérêt conceptuel même des activités disciplinaires qui devrait être le moteur» (Astolfi, 2010: 44).

En aquest taller, com veurem, «l'enjeu conceptuel» té a veure amb la construcció de la noció d'un vocabulari artístic en Miró i amb la comprensió del seu procés de treball.

TREBALLAR MIRÓ

Com abordar un «gran artista» a l'aula, amb els alumnes? El primer problema que s'imposa al professor és un problema de transposició, de translació. Ha d'aconseguir formar, a partir del panorama obert que se li ofereix en considerar l'artista, objectes ensenyables. A la pràctica, el professor es troba abocat a un treball de definició, és a dir, de sacrifici, d'eliminació. A risc d'esgarriar els alumnes en un panorama gegantesc, li correspon definir camins susceptibles d'aportar als alumnes aprenentatges concrets.

Per a aquest taller, he mirat d'obrir dos camins, que són els que presento a continuació. I he hagut de fer el dol especialment de tot allò referent al context històric i artístic de Miró, així com de la seva biografia, que poden ser treballats més endavant.

Construir la noció d'un vocabulari mironià

Què guia la producció d'un artista? Què fa moure Miró, incansablement, cada cop amb més energia, amb més agressivitat? En què consisteix la seva «revolució permanent»? Hi ha algun fil conductor? Són qües-

6 Una de les dificultats, a vegades, és que acceptar el joc i mobilitzar-se, d'altra banda, no és del tot innocu, en el sentit que l'aprenent, acceptant el joc, accepta en major o menor mesura de posar-se en joc, és a dir, de posar a disposició d'una situació oberta, incerta, una part de si mateix (la seva intel·ligència, la seva afectivitat, les seves experiències, el seu apetit, etc.), sense la qual cosa el joc no pot avançar. Aprendre una cosa nova requereix sens dubte ser capaç de mobilitzar aquests recursos interns i d'acceptar la possibilitat d'una modificació de la nostra manera de pensar o de fer. D'aquí, també, que alguns aprenents experimentin allò que alguns psicopedagogs anomenen «la por d'aprendre» i que l'aprenentatge, que per a alguns pot ser un plaer, una aventura estimulante, pugui ser per a d'altres motiu d'angoixa, fins al punt de suscitar «estratègies anti-aprenentatge» o, de manera més duradora, un «impediment de pensar» (Serge Boimare, 2016).

7 « Ce qui m'intéresse –pour employer un mot à la mode- c'est une révolution permanente [...], qu'on ne soit jamais fixé sur un point, qu'il y ait toujours une chose qui tourne. Une révision de tout. Tous les jours, je remets tout en question. [...] La tension est de plus en plus vive. Plus je vieillis, plus la tension est forte. Ça inquiète ma femme. Plus je vieillis, plus je deviens fou ou agressif, ou méchant, si vous voulez » (Miró, Raillard, 1977 : 29).

tions difícils d’escatir, i no tenim aquí els mitjans per respondre-hi, que caldria pouar alhora en la història de l’art, la sociologia de l’art, en un coneixement aprofundit de Miró, en l’estètica...

Tanmateix, per al no-especialista que ha freqüentat l’obra de Miró i que ha mirat d’informar-se en la mesura de les seves possibilitats, s’acaben destacant uns punts de referència que poden proporcionant un marc de lectura útil —un marc que caldrà completar, revisar, augmentar, modificar, però que permet de començar a donar compte des d’ara d’una sèrie de fenòmens. En aquest taller, els punts que utilitzo del marc i que dibuixen el rerefons conceptual d’algunes de les etapes de treball són els següents:

- a) Hi ha uns punts d’atracció constants en l’obra de Miró.
- b) Un d’aquests punts d’atracció és el que Miró anomenava sovint «la terra»⁸, la naturalesa, l’entorn natural.
- c) Al principi, aquesta relació amb «la terra» és una relació de *representació* (etapa anomenada «detallista»). Li interessa representar el visible, els quadres són fàcilment «lisibles» (per exemple, el quadre de *La masia*, 1921-1922). Però a mesura que l’obra avança aquesta relació de representació entra en crisi.
- d) La representació comença a semblar limitada i parcial, pobra, sobretot quant a l’efecte a provocar. Cada cop més, Miró busca l’aspecte «performatiu» d’una obra, allò que és capaç de provocar, «ce qu’il [le tableau] va faire pour transformer un peu l’esprit des gens» (Miró, Raillard, 1977 : 167). Parla de l’espurneig d’un quadre, de les llavors que deixa, de la «force d’attaque» (Miró, Raillard, 1977 : 94). «Un tableau doit être fécond» (Miró, 1995 : 273). Miró vol *més*, vol eixamplar allò que un obra és capaç d’abastar i la força que és capaç de disparar. Enlloc de representar la realitat, Miró aspira a captar-ne la força i a generar objectes capaços de vehicular-la i transmetre-la. Capaços d’evocar-la i d’abocar-la. L’art no se situa davant del món (representació), sinó que *en sorgeix*, *n’emana* (participació⁹), hi clava les arrels (les metàfores agràries són constants en Miró) i va cap a la gent.
- e) La representació és substituïda per un nou «vocabulari», més capaç de generar els efectes desitjats.
- f) Aquest vocabulari té sobretot dos aspectes: es compon, d’una banda, d’un determinat armament gràfic (tipus de traços, formes, signes, colors; per exemple, un ocell ja no serà un animal amb bec, ales, etc. sinó que serà un traç fluid, més apte a evocar-ne el vol), però també d’un lèxic limitat i recurrent que es combina i recombina en els títols de les seves obres (*sol*, *ocell*, *lluna*, *dona*, *personatge*, *nit*, etc.) per dibuixar un món i excitar la imaginació. L’aparició d’aquest vocabulari, finalment, s’acompanya, sobretot en l’època més tardana, de canvis importants en la manera de pintar, cada cop més física, més corporal (en últim terme, abandó dels pinzells, del cavallet, pintar amb les mans, per terra, o amb brotxes de paleta, etc.) i de la multiplicació dels suports artístics (escultura, «sobreteixims», grans ceràmiques, etc)¹⁰.

La identificació d’aquest vocabulari és el que busquen les etapes 1 i 2 d’aquest taller (creació d’una obra gràfica, visita d’una exposició d’obres). La relació de Miró amb «la terra» i l’impacte en el seu art són abordats a partir de l’etapa 3 (visita d’una exposició fotogràfica).

L’objecte artístic: entre l’obra acabada i el procés de treball

When artistic objects are separated from both conditions of origin and operation in experience, a wall is built around them that renders almost opaque their general significance [...]. Art is remitted to a separate realm, where it is cut off from that association with the materials and aims of every other form of human effort, undergoing, and achievement¹¹. (Dewey, 2005 : 2)

Una manera habitual de treballar l’art a classe és posar els alumnes en contacte amb les obres dels grans artistes (fer llegir una obra literària, observar un quadre, escoltar una peça musical, etc.) per fer-ne apreciar les qualitats, analitzar-les, comparar-les etc., sense necessàriament entrar a considerar la manera com les obres han estat fetes. És una aproximació del tot legítima, i aquí en aquest taller tota l’etapa 3 li està consagrada, però que pot engendrar algunes dificultats particulars si no és completada amb altres punts de vista.

Un dels riscos que té un enfocament centrat exclusivament en l’obra acabada, i no en els factors que han permès d’arribar-hi, és que tendeix a situar-la, involuntàriament moltes vegades, en un «regne separat», poc accessible a la comprensió del públic no-especialista. A força de ser objecte d’admiració, i de deixar a l’ombra el seu origen, l’obra artística es recobreix d’una aura sagrada i misteriosa que l’allunya d’allò que les persones comunes senten que són capaces de fer i d’entendre plenament.

Sembla indispensable, doncs, si es vol apropar l’art als alumnes, proposar un enfocament que tendeixi a mostrar l’objecte artístic no com una realitat misteriosa, sinó com el producte d’un treball que pot ser observat i entès, i d’un esforç equiparable a altres tipus d’esforç humà. Per això em sembla important proposar, juntament amb l’estudi de l’obra tal i com la trobem en els museus i els catàlegs (etapa 2 i 3 d’aquest taller), etapes de treball que permetin als alumnes d’esbotzar «el mur» a què es referia Dewey i descobrir l’artista en el seu taller de treball, allà on l’obra *es fa* (etapa 4 i 5).

Cal centrar el treball en els camins que l’artista ha seguit per crear l’obra, en la seva manera de fer, cal entrar al taller i observar la dimensió més material, més manual, més artesanal de la seva activitat (fer-ho, per exemple, a través de fotografies, vídeos que facin palesa la seva manera de treballar, d’entrevistes en què abordi el seu procés creatiu i que puguin presentar l’art no tant com un resultat sinó com una activitat) per aconseguir l’efecte que explica bé l’escriptora Agnès Desarthe: «*ce qui a totalement dédramatisé mon rapport à la lecture, c’est de me dire que l’écrivain était finalement quelque’un de très intraquille et de prendre conscience que l’écriture était un travail. Le dévoilement de tout ce qui est artisanal dans cet art m’a aidé*» (Desarthe, 2018 : 97).

Tot allò que creiem incompreensible ens tiraneja. Comprendre, en canvi, és alliberador, i confereix poder. Desdramatitzar i comprendre, treure del fals pedestal, fer que els alumnes puguin acompanyar l’artista en el seu treball a fi que l’artista pugui acompanyar-los també en el seu (mostrant, per exemple, un nou camí, suggerint una manera de fer, convidant a adoptar una nova actitud); aquest és un dels objectius que persegueix aquest taller.

8 « La terre, la terre, rien que la terre [...]. C’est la terre, la terre : quelque chose de plus fort que moi. Les montagnes fantastiques jouent un rôle dans ma vie, et le ciel aussi. Pas dans le sens du romantisme allemand, c’est le choc de ces formes sur mon esprit plus que la vision. A Montroig, c’est la force qui me nourrit, la force » (Miró, Raillard, 1977 : 36).

9 «Il travaille sans relâche -diu el seu biògraf, Jacques Dupin- il travaille en communion avec la terre et avec le ciel. La nature est, pour lui, un phénomène total dans lequel il se trouve engagé au même titre que l’arbre ou le poisson. Il ne se situe pas devant la nature, c’est-à-dire hors d’elle, mais s’y trouve intégré, si bien qu’il lui faut faire effort et obtenir ce qu’il appelle “la tension d’esprit” pour émerger du réel et le dominer, et trouver ainsi la distance nécessaire à l’acte créateur » (Dupin, 2012 : 347).

10 La idea del vocabulari té, malgrat la seva fecunditat, les seves limitacions i no se’n pot esperar fer-ne la clau mestra definitiva de tota l’obra. En molts quadres, sobretot tardans, sembla que el vocabulari desaparegui i que Miró busqui una pintura encara més brutal, menys mediatitzada. Penso, per exemple, en les teles cremades dels anys setanta.

EL TALLER EN UN COP D’ULL

TALLER JOAN MIRÓ		Què fan els aprenents?	Per què?
ETAPA 0	Un qüestionari d’idees sobre l’art	Respondre un qüestionari	Per fer emergir representacions
ETAPA 1	Començar per fer: els traços gràfics	Realitzar una obra gràfica	Per construir la noció de «vocabulari pictòric» i facilitar la recepció de l’obra de Miró
ETAPA 2	Exposició: descobrir l’obra de Miró	Visitar una exposició	Per conèixer l’obra de Miró
ETAPA 3	Fotografies: Miró treballant	Observar una col·lecció de fotografies	Per comprendre el procés de creació
ETAPA 4	El col·loqui d’especialistes	Participar en un col·loqui	Per explicitar i compartir diferents punts de vista sobre la «démarche» mironiana
ETAPA 5	L’acròstic	Realitzar un acròstic	Per sintetitzar els aprenentatges fets sobre Miró
ETAPA 6	Reprendre el qüestionari	Reprendre les respostes al qüestionari	Per poder complexificar les idees sobre art
ETAPA 7	Anàlisi reflexiva		

EL TALLER, ETAPA PER ETAPA

Inici

L’ensenyant anuncia que els proposarà de treballar sobre un artista català molt important, sense anunciar-ne el nom, de moment.

Etap 0: un qüestionari d’idees sobre l’art

Consigna: Vet aquí un qüestionari sobre l’art i els artistes. Us convido de respondre-hi individualment. Naturalment, podeu no respondre certs punts, o comentar-los, matisar-los, lliurement.

Ind. 3’

Possibilitat d’una breu posada en comú dins dels grups.

Al final del taller s’hi podrà tornar per veure si hi ha punts que mereixen ser modificats.

Etap 1: començar per fer

L’animador distribueix 8 trossos de paper a cada aprenent.

Consigna: Com que avui treballarem sobre un artista, us proposo que comencem com fan els artistes, és a dir, treballant, embrutant-nos una mica les mans, produint. Us proposo una activitat una mica especial, amb unes regles especials. Vet-les aquí:

Us diré una paraula. Vosaltres heu d’inscriure en el paper un traç o traços inspirats per aquesta paraula, una forma gràfica. Ara bé, per fer-ho, només disposeu de 4 segons i quan digui «temps» us heu d’aturar imperativament. Accepteu aquestes regles? Per començar, cal que escolliu l’estri amb què preferiu treballar.

L’animador disposa en una taula una sèrie d’estris: llapis de colors, pastels, retoladors, etc.

Paraules dites: *Dona / Nit / Ocell / Sol*

Quan l’ensenyant ha dit les 4 primeres paraules, anuncia que les tornarà a dir, però en un ordre diferent. Aquesta vegada, a més, només disposaran de 3 segons

Aquestes 8 formes constituïran les peces d’un vocabulari pictòric. La limitació de temps pretén obtenir formes poc «realistes» i més evocadores.

Consigna : Amb aquest repertori de formes que acabeu de construir, amb aquest «vocabulari», haureu de proposar amb el vostre grup una creació inspirada en un títol que escollireu a l’atzar.

L’ensenyant ha preparat unes tires de paper on figuren els títols:

Dona i ocell en la nit
Dona i ocells en la nit
Ocell en la nit
Dones i ocell davant el sol

Consigna: Teniu tot aquest material* a la vostra disposició. Hi ha, però, una regla essencial: per a la vostra creació, us heu de basar únicament en el vostre repertori gràfic, no podeu afegir formes noves. El que sí que podeu fer, però, és el següent:

- Podeu reproduir-lo en el nou full tantes vegades com vulgueu.
- Tot reproduint-lo, el podeu augmentar, reduir o canviar de color, sense modificar-ne la forma, però.
- Podeu retallar-lo i enganxar-lo, com en un collage.

Disposeu de 15-20 minuts.

*Material:

- Fulls de dibuix mida A3.
- Fulls de colors (blau, verd, vermell, groc, etc.)
- Tisores
- Tubs de pega
- Llapis de colors, pastels, retoladors.
- Etc.

En acabat, els treballs s’exposen en una paret, sense el títol. L’ensenyant disposa un paper en blanc a sota de cada producció.

Consigna: en grup, proposeu un títol per a cada treball.

2’

Posada en comú.

Reaccions? Comentaris? Sorpreses?

Hi ha un plaer a descobrir «com ho han fet els altres» i de veure les configuracions que ha donat el seu vocabulari. Cap treball no és aliè a ningú perquè es basa en un repertori de formes que ha partit dels mateixos estímuls. Sembla que es moguin en un mateix univers -com després, justament, l’obra de Miró. Vet aquí el sentit d’aquesta primera etapa: crear un punt de contacte, provocar una complicitat amb l’obra de l’artista, que serà descoberta justament a l’etapa següent (fent acceptar la idea, en especial, que un traç pot ser capaç d’evocar una sense representar-la de manera realista).

Etapla 2: l’exposició : descobrir l’obra de Miró

Una catorzena de reproduccions d’obres de Miró són exposades a les parets de l’aula, en A3. Les obres es presenten ordenades cronològicament.

Pintura

Joan Miró, *Dona somiant l’evasió* (‘Femme rêvant de l’évasion’), 1945, oli sobre tela

Joan Miró, *Vinyes i oliveres*, Tarragona, 1919, oli damunt tela

Joan Miró, *Dona i ocell en la nit* (‘Femme et oiseau dans la nuit’), 1962, Tinta xinesa, cera, oli i llapis pastel sobre paper Canson

Joan Miró, *Ocell en l’espai* (‘Oiseau dans l’espace’), 1976, oli damunt tela

Joan Miró, *Dones i ocell davant el sol* (‘Femmes et oiseau devant le soleil’), 1942, aquarel·la, tinta xinesa i guaix sobre paper

Joan Miró, *Personatges i ocells en un paisatge nocturn* (‘Personnages et oiseaux dans un paysage nocturne’), 1978, oli sobre tela

Joan Miró, *Ocell* (‘Oiseau’), 1972, Oli, carbó, pastel i guix damunt tela

Joan Miró, *Dona, ocell* (‘Femme, oiseau’), 1972, oli damunt tela

Ceràmica

Joan Miró i Josep Llorens Artigas, *Carbassa d’ocells* (‘Courge aux oiseaux’), 1956, ceràmica

Joan Miró i Josep Llorens Artigas, *Plat personatge blau groc* (‘Plat personnage bleu jaune’), 1956, ceràmica

Sobreteixims

Joan Miró i Josep Royo, *Tapís de Tarragona*, 1970, llana, cànem i corda

Joan Miró i Joan Royo, *Tapís de la Fundació*, 1979, llana

Escultura

Joan Miró i Joan Gardy Artigas, *Dona i ocell*, 1983, formigó i ceràmica

Joan Miró, *L’Ocell lunar* (L’Oiseau lunaire), 1966-1968, marbre

Consigna: Vet aquí una selecció d’obres de Joan Miró, l’artista que treballarem avui. Us convido a aixecar-vos per observar-les.

2 min

En silenci, individualment.

Els aprenents fan una primera visita de l’exposició. Gràcies al treball efectuat a la fase anterior, ni les formes ni els títols, el lèxic, són del tot estranyes. Hi ha una certa continuïtat. I aquesta continuïtat permet d’observar millor. Primeres observacions, constatacions, individualment, en silenci, per no influir.

Consigna : Observarem aquestes obres d’una mica més a prop. Cadascú es concentrarà en un aspecte o tema en concret. Agafeu una tira de paper, a l’atzar.

L’animador ha preparat prèviament les tires de paper en què figuren els diferents temes o aspectes a treballar.

Temes (en funció del nombre d’alumnes, se’n poden agafar 3, 4, 5, 6, etc. Convé que hi hagi almenys 3 alumnes per tema):

- 1. Els colors
- 2. L’ocell
- 3. Les formes
- 4. La nit
- 5. La dona
- 6. La manera de pintar
- 7. Els títols
- 8. Evolució?
- 9. Els suports, les matèries

Individualment. Presa de notes 4’

En petits grups temàtics 8’

Al cap d’un temps de treball en grup, l’ensenyant reparteix a cada grup material de suport (recull de documents divulgatius sobre composició i tècnica pictòrica per ajudar a afinar la mirada i fornir vocabulari).

Consigna: Cada grup compartirà les seves observacions completant uns cartells. En aquests cartells, hi haureu de comunicar una descoberta que heu fet, una pregunta que us feu, un entusiasme i una reserva.

5 min

Per agilitzar la feina, l’ensenyant ha preparat prèviament els cartells, folis A4 en què figuren les paraules: un entusiasme... una reserva... etc.

Penjada dels cartells.

Reaccions? Preguntes?

El nivell de llengua (A2+) no permet que es produeixi un debat oral espontani sobre el contingut de les afirmacions (realitzable potser a partir de B1+ o B2). El sentit d’aquesta etapa, en termes de treball de la llengua, rau en l’esforç de formulació escrita de les seves observacions. Aquí, el més important és l’economia: expressar una idea de la manera més senzilla i breu possible*.

* Des del punt de vista de l’ensenyant o animador, un dels avantatges d’imposar formes escrites breus o molt concentrades, sobretot amb alumnes més experimentats, és el de poder fundar la necessitat d’una demanda posterior d’explicitació oral (demanda feta d’alumne a alumne). Per exemple, un aprenent demana què vol dir «pintura evocadora» o què vol dir «formes que volen» i el grup responsable de l’afirmació aporta nous elements de clarificació; es genera una situació de comunicació funcional, fundada.

Possibilitat de fer aquí un petit balanç individual: triar, dins del conjunt d’observacions, 2 o 3 punts particularment interessants (necessitat de rellegir amb uns altres ulls el conjunt).

Etap 3: fotografies: Miró treballant

L’ensenyant diu:

«Tenim la sort de posseir una gran documentació gràfica que mostra la manera com vivia i com treballava Miró. Us proposo d’endinsar-nos ara en la seva manera de crear.»

Instal·lació en una o diverses parets d’una vintena de fotografies de Miró, en A3, plastificades.

Primera visita

Consigna: Què us transmeten aquestes fotos? Què us crida l’atenció? Lliurement, anoteu les vostres impressions.
Ind. 4’

En acabat, posada en comú en gran grup, l’ensenyant apunta visiblement per a tothom totes les observacions. Els aprenents diuen, per exemple:
«Treballava molt.»
«La natura és una font d’inspiració.»
«Agafava objectes que trobava al bosc, a la platja.»
«Li agradava passejar.»
Etc.

Consigna: a partir de totes les vostres observacions, quins 3 o 4 temes principals us sembla que podem establir? Podem connectar les observacions i formular temes comuns?

Alguns dels temes que poden aparèixer són:

- Miró i la natura
- Les etapes del procés de creació
- La manera de treballar
- Els llocs: el taller, el bosc, la platja, etc.
- El cos: les posicions, els gestos, etc.

En funció del nombre d’alumnes, se’n retenen més o menys. Com que és difícil d’obtenir més de 4 o 5 temes consistents, és possible que dos grups acabin treballant sobre un mateix tema.

Cada estudiant tria el tema en què desitja especialitzar-se (o bé es fa per sorteig).

Segona visita

Consigna: Torneu a observar les fotografies. Aquesta vegada, tenint en ment el vostre tema d’especialitat.
Ind. 5’

Treball en grup 10’

Consigna: A més de les fotografies, poso a la vostra disposició una selecció de textos de Miró.

És un moment d’autèntica efervescència intel·lectual, molt gratificant, perquè es passa de la (relativa) opacitat de l’obra a la transparència del procés que l’ha feta. S’obre una vasta finestra sobre tot el fer mironià. Emoció d’entendre, de comprendre.

[Selecció d’una vintena llarga de fragments, la majoria provinents d’entrevistes. Miró hi exposa la seva manera de treballar, hi parla de la seva relació amb la natura, de la seva manera d’entendre l’art. Vegeu la bibliografia en l’annex.]

Quin impacte, després del treball de «comprensió visual» de les fotografies, descobrir ara el que en deia el mateix Miró.

Sorprèn l’agilitat amb què els aprenents, impulsats per la set de saber, desxifren i s’emparen de textos que lingüísticament no sempre són senzills. «Mireu què deia Miró!», «Mireu, era el que havíem dit!».

Etap 4 : el col·loqui d’especialistes

Consigna: D’aquí a 20 min tindrà lloc aquí un col·loqui de diferents especialistes en l’obra de Miró en el qual teniu l’honor d’haver estat convidats. Prepareu-vos per intervenir en aquest acte. Com que en el transcurs del vostre treball també heu estudiat la paraula de Miró, n’utilitzareu almenys 2 elements (2 fragments, 2 frases, etc.). Totes les persones del grup han d’estar preparades ja que l’especialista final serà escollit a l’atzar.
Entrenament 20’

Un col·loqui? Sí, però animat d’intervencions que seran forçosament breus (nivell A2-B1). El treball en grup continua sent en aquesta fase molt important. Es tracta de seleccionar amb l’ajuda dels altres les idees principals i de donar-los forma. En aquest sentit, el grup és un recurs de primer ordre: cada membre del grup és potencialment aportador de lèxic i formes, sense oblidar que totes les produccions fetes al llarg del taller continuen també a disposició i poden ser fàcilment consultades. Per una altra banda, el grup és un espai d’entrenament, d’assaig, irremplaçable en què l’aprenent no es limita a repassar mentalment el missatge a transmetre sinó que articula efectivament la paraula, amb l’ajuda dels altres, la mastega, la poleix, com en un grup d’actors que preparen un paper*.

Finalment, cal ser curós també en la manera com s’escenificarà el col·loqui. On se situarà el públic? I els especialistes? Qui introduirà l’acte? Com es presentarà cada convidat? Hi haurà preguntes del públic? Com més clara és per a tothom la forma, més fàcil és que l’activitat rutlli i menys necessària és la intervenció de l’ensenyant: tot va més rodant.

*Alguns aprenents, per economitzar esforços, creuen que poden eludir la fase de preparació efectiva, però és ignorar que «la boca té raons que la raó no coneix», per dir-ho d’una manera no gaire agraciada, i que la millora de la competència oral està estretament lligada a aquest treball tossut, a mig camí del pica-pedrer i de l’actor. Quantes vegades descobrim, quan arriba «el moment de la veritat», que tot allò que crèiem tan segur dins del nostre cap no resisteix de fet la presa de paraula real, portadora d’altres exigències (fonètiques, comunicatives, socials, etc.)?

Entrenament de la persona seleccionada a l’atzar 2’
Col·loqui 10’

Etapa 5 : l’acròstic

Com a treball de síntesi, l’ensenyant proposa als alumnes de realitzar un acròstic sobre Joan Miró. Segurament caldrà recordar què és un acròstic. Es pot fer amb l’ajuda d’alguns exemples, que poden ser projectats.

En la construcció d’aquest acròstic, l’ensenyant hi fa jugar les regles següents:

- L’acròstic ha de comportar diverses frases, no només es poden acontentar d’una paraula per lletra.
- Cal utilitzar les paraules: *quan, perquè, com, amb, i, però*, etc.

[El rol de les regles o constriccions és fonamental. Lluny de limitar o d’obstaculitzar l’activitat, l’ajuden a arrencar, li faciliten un marc, actuen de ressorts].

L’acròstic és començat individualment (10’), però segurament caldrà completar-lo mitjançant el treball en grup. A partir dels esbossos individuals, cada grup construeix un acròstic que serà exposat, podrà ser objecte d’un recull, d’una lectura poètica en veu alta, etc.

Tot el treball realitzat al llarg del taller continua visible i a disposició, i forneix alhora una reserva de vocabulari i d’idees. L’acròstic, per la seva natura, intenta captar, en l’esquelet de lletres d’un nom, l’esperit de la persona. És, doncs, una activitat de síntesi que permet extreure un fruit més precís del treball fet entorn de Miró.

Etapa 6: tornar al qüestionari inicial

Consigna: quins punts modificaríeu després d’aquest treball? Per què? Quins punts manteniu? Què s’aplica i què no s’aplica a Miró?

Etapa 7: anàlisi reflexiva

Què he après? Com ho he après?

UNA CONCLUSIÓ PERSONAL SOBRE EL TALLER

El que és alliberador és passar de l’*opus operatum* al *modus operandi*¹², descobrir com s’han fet les coses; posar l’art no com una realitat misteriosa, sinó com el fruit d’un treball (d’un treball que es pot elucidar i comprendre). Mostrar que ve d’un esforç, d’uns gestos, d’unes preocupacions que ens són, quan realment se’ls observa, comuns o familiars. Tot allò que creiem incompreensible ens tiraneja. Comprendre, en canvi, és alliberador. És quan aconseguim veure l’artista sota aquest prisma que podem començar a relacionar-nos autènticament amb les seves obres. I que ens pot «inspirar».

Però aquesta descoberta no pot fer-la ningú més que l’alumne perquè, altrament, no és una descoberta. Hi ha una gran diferència entre assentir a la paraula del professor, per més expert que sigui, i assentir a allò que s’ha fet evident davant dels propis ulls, a través d’un treball real, mitjançant un esforç alhora personal i col·lectiu. «Une vérité qu’on reproduit n’est qu’une demi-vérité», deia Piaget (Piaget, 1998: 89).

¹² Bourdieu desenvolupa fantàsticament aquesta qüestió en el seu curs sobre Manet (Bourdieu, 2013).

BIBLIOGRAFIA

Altet, Marguerite (2018). *Les pédagogies de l’apprentissage*. PUF. París.

Astolfi, Jean-Pierre (2010). *L’école pour apprendre : L’élève face aux savoirs*. ESF Éditeur. París.

Bassis, Odette (1998). *Se construire dans le savoir*. ESF Éditeur. París.

Boimare, Serge (2016). *Ces enfants empêchés de penser*. Dunod. París.

Bourdieu, Pierre (2013). *Manet, une révolution symbolique. Cours au Collège de France (1998-2000)*. Seuil. París

Brook, Peter (1996). *The Empty Space*. Touchstone. New York.

Brousseau, Guy (1998). *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage. Grenoble.

Desarthe, Agnès (2018). « Gourmandise des mots et plaisir de lire ». Dans Philippe Meirieu, *Le plaisir d’apprendre*. París : Autrement, pp. 96-99.

Dewey, John (2005). *Art as experience*. Perigee Books, Nova York.

Dupin, Jacques (2016). *Miró*. Flammarion. París.

GFEN - Secteur Langues (2001). *Repères pour une Education Nouvelle. Enseigner et (se) former*. Chronique Sociale. Lyon.

GFEN - Secteur Langues (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*. Chronique Sociale. Lyon.

GFEN - Secteur Langues (2016). *Débuter en langues. Pratiques de classe et repères pour enseigner*. Chronique Sociale. Lyon.

Médioni, Maria-Alice (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Chronique Sociale. Lyon.

Médioni, Maria-Alice (2005). *L’art et la littérature en classe d’espagnol*. Chronique Sociale. Lyon.

Miró, Joan i Raillard, Georges (1977). *Ceci est la couleur de mes rêves : Entretiens avec Georges Raillard*. Seuil. París.

Miró, Joan (1995). *Écrits et entretiens*. Galerie Lelong. París.

Piaget, Jean (1988). *Où va l’éducation*. Folio. París.

Scheidegger, Ernst (1993). *Miró en Catalogne. Traces d’une rencontre*. Maeght Éditeur. París

Alba Bordetas Bonilla
Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
Octogone-Lordat (EA4156)

DÉCOUVRIR L'ESPAGNOL LANGUE-CULTURE
ÉTRANGÈRE PAR LA POÉSIE :
UNE PRATIQUE CRÉATIVE, ESTHÉTIQUE ET MOTIVANTE

RÉSUMÉ

Dans le présent article, nous proposons une réflexion sur le rôle du texte poétique dans l'acquisition de compétences de compréhension et d'expression chez les étudiants d'espagnol non spécialistes (LANSAD) d'un niveau A1. Lors de l'acquisition de ce niveau, également appelé « de découverte » (Conseil de l'Europe, 2001), l'étudiant commence à tisser la « représentation » qu'il se fait de la langue. Bien que ce type de texte littéraire puisse être considéré par certains comme inapproprié pour un niveau débutant, nous tenterons de démontrer ici son efficacité, notamment, du fait qu'il encourage une réflexion sur le fonctionnement de la langue, car, en accord avec Holec (1990), on ne peut pas apprendre une langue sans l'observer.

Mots-clé : texte poétique, niveau débutant, espagnol, langue-culture étrangère

ABSTRACT

In this paper, we reflect on the role that the poetic text can play in the acquisition of comprehension and expression skills of non-specialist Spanish students (LANSAD) at a beginner level A1. When acquiring this level, also known as “breakthrough” (CERL), the student begins to weave the “representation” of the language. Although this type of literary text may be considered by some as inappropriate for a beginner level, we will try to demonstrate here its effectiveness especially as it encourages a reflection on the operating of the language, because, in agreement with Holec (1990) it is not possible to learn a language without observing it.

Keywords : Poetic text, beginner level, Spanish, foreign language-culture

INTRODUCTION

La lecture d'un texte poétique pourrait être considérée pour certains comme un exercice nécessitant une très bonne connaissance de la langue et de la littérature, et de solides capacités herméneutiques. Ceci, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, peut mener les enseignants, notamment des niveaux débutants, à éviter d'utiliser les poésies en classe ou, tout au mieux, à les reléguer à un second plan sans leur accorder un véritable objectif d'apprentissage. Pourtant, nombreux sont les auteurs, comme Caillaud (1971) et Calaque (1991) entre autres, qui depuis déjà de nombreuses années ont pu vérifier la faisabilité d'aborder une poésie avec des étudiants débutants, à condition de respecter certains critères comme la longueur ou la difficulté du texte ou encore les objectifs d'apprentissage. S'il semble admis de longue date que la poésie soit un stimulus linguistique très précieux pour apprendre une langue, ce n'est pas pour autant qu'elle est utilisée régulièrement dans les cours de langue étrangère. Et pour cause, la poésie est souvent jugée comme un objet d'étude purement littéraire et non linguistique.

De ce fait, nous tenterons ici d'approfondir la méthodologie à suivre pour rendre ce texte littéraire accessible aux étudiants débutants, tout en l'appréhendant dans une approche interdisciplinaire. Notre objectif principal est de permettre aux étudiants débutants non spécialistes de découvrir l'espagnol « langue-culture » (Porcher, 1995) à travers une pratique créative, esthétique et motivante. Cette démarche pédagogique se situant dans le cadre de l'enseignement supérieur, nous postulons que l'étude des textes poétiques peut supposer pour ces étudiants universitaires un défi cognitif tout aussi excitant que stimulant. Comme le font remarquer Defays *et al.*, le public « souvent se sent valorisé d'ainsi aborder par la Culture majuscule la langue qu'il entreprend d'apprendre » (2014 : 64).

TEXTES LITTÉRAIRES ET LANGUE-CULTURE ÉTRANGÈRE

Les textes littéraires, notamment le roman, ont été longuement privilégiés dans l'enseignement des langues étrangères lors de la – déjà ancienne – méthodologie de grammaire/traduction (seconde moitié du XIX^e). Ces textes littéraires, souvent classiques, représentaient presque le seul input linguistique rencontré en cours et étaient, pour la plupart, exploités par l'exercice de thème-version. L'apprentissage avait donc lieu par un travail minutieux de traduction. Par ailleurs, la dimension culturelle de ces textes littéraires était déléguée à un second plan, l'essentiel étant l'étude de la langue proprement dite. Avec cette méthodologie, les étudiants étaient capables de comprendre la langue mais rencontraient de sérieuses difficultés à la parler car elle ne leur apportait qu'une connaissance plutôt passive de la langue.

Puis, vers la fin du XIX^e siècle, influencés par le linguiste Bloomfield, le structuralisme (basé sur les modèles et les structures linguistiques) et la psychologie behavioriste (basée sur le conditionnement humain) donnent naissance aux méthodologies audio-orale et structuro-globale audiovisuelle. Toutes deux se fondent sur des exercices structuraux et de mémorisation des modèles de langue orale. En cherchant justement, à travers ces nouvelles méthodologies, à amener les étudiants à une connaissance active de la langue, les textes littéraires ont été quelque peu délaissés, voire bannis, au profit des dialogues, certes issus de la vie courante, mais parfois figés et artificiels. Les étudiants se contentent d'imiter les modèles (réutilisation des éléments appris tel quels) et finissent par créer des routines et des automatismes. Ainsi, outre leur manque de naturel, on peut reprocher à ces textes trop stéréotypés de brouiller un véritable contenu socioculturel.

Pour dépasser ceci, se développe dès les années 80 l'approche communicative où les documents authentiques sont mis en exergue sans pour autant trop prendre en considération les textes littéraires, peut-être moins « communicatifs » mais néanmoins tout aussi authentiques. La langue de communication étant privilégiée jusqu'alors, les étudiants peinaient à s'approprier la langue cible en tant que véritable langue-culture. Même si la définition de la compétence de communication que Canale et Swain (1980) ont proposée incluait la compétence dite « socio-culturelle », elle était plutôt limitée à la connaissance des règles sociales dans un groupe donné.

À compter de l'arrivée de l'approche actionnelle, l'objet d'apprentissage de la langue prend une toute autre dimension. Il ne suffit plus de communiquer, il faut (inter)agir, et pour cela, la seule maîtrise du système linguistique n'est plus suffisante. Appréhender la culture, savante et anthropologique, propre à une communauté est dorénavant mis en valeur par les nouvelles approches méthodologiques. Dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) concernant « l'utilisation esthétique ou poétique de la langue » on peut lire :

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. » (2001 : 47).

Même si la place que le CECRL donne à la littérature est évidemment secondaire, il a le mérite de l'intégrer dans ses directives, laissant le soin à chaque enseignant de l'inclure dans son enseignement suivant sa propre sensibilité. Les textes littéraires reprennent un nouvel élan dans l'enseignement des langues, notamment à partir de l'éducation secondaire, du fait qu'ils véhiculent aussi la Culture.

Ainsi, la question que nous nous posons ici est de savoir dans quelle mesure le texte littéraire, dans ce cas le texte poétique, peut contribuer dans le cadre d'un cours d'espagnol langue-culture étrangère pour débutants, au développement de connaissances interdisciplinaires (linguistiques, littéraires, anthropologiques, socio-culturelles) et à la constitution d'une vision ample et universelle du monde hispanique. Nous comprendrons ainsi le texte poétique comme un objet culturel d'enseignement (Bordetas et Colle-Quesada, 2018) à part entière.

UNE POÉSIE POUR DÉCOUVRIR UNE LANGUE ?

Parmi tous les genres littéraires, la poésie est sans aucun doute celui qui fait frémir les plus les enseignants de langue étrangère. La difficulté d'accès au sens est souvent mise en avant par ces enseignants qui redoutent l'incompréhension de leurs étudiants des connotations, de seconds sens, de l'intertexte et cela d'autant plus quand nous avons affaire à des étudiants débutants. Ces textes littéraires sont surtout utilisés aux niveaux supérieurs, certains ouvrages de référence encourageant cette pratique. Comme le souligne Woerly (2015 : 136) :

Le CERL relie la littérature aux niveaux avancés, en distinguant compétences de réception et de production : accéder aux textes littéraires et en maîtriser certaines formes manifeste une compétence avancée. Cependant, l'absence de littérature pour les niveaux débutants ne signifie pas qu'elle ne doit pas être abordée.

En effet, nombreuses sont les caractéristiques qui rendent la poésie apte pour tous les niveaux de langue. Admettant que le texte poétique n'est pas un texte transparent, catégorique, explicite, c'est pourtant là que réside tout son atout : il est très difficile de rester indifférent face à une poésie. Qu'on ait compris plus ou moins lors de la première lecture du poème, on a envie de revenir pour partir dans la quête du sens. Les mots sont là pour nous aider. Les poésies sont souvent des textes courts et aérés, l'étudiant n'a pas l'impression de se noyer dans une mer de mots inconnus et de sens indéchiffrable. Par ailleurs, ces textes sont normalement élaborés à partir d'un lexique fortement associatif, ce qui permet aux étudiants d'établir facilement des champs sémantiques, très utiles pour la mémorisation et l'inférence des nouveaux termes. L'acquisition du lexique peut se voir également renforcée par le double codage imagé/verbal (Paivio, 1969) qui est rendu possible grâce au large éventail d'images, ne serait-ce que mentales, qui se dégagent du poème. Mais dans le texte poétique il y a aussi la musicalité, les jeux de sonorités, le rythme et l'esthétique qui vont favoriser non seulement la mémorisation mais aussi l'oralité et l'intelligibilité de la parole. D'une part, grâce à la compréhension du fonctionnement du texte (emploi de synalèphes, de liaisons) et d'autre part, grâce aux bénéfices de sa lecture à haute voix. Lire un poème à voix haute signifie, en quelque sorte, se l'approprier, entrer dans le texte et l'estampiller de sa propre empreinte à travers un regard unique qui n'appartient qu'à chaque étudiant. Et peu importe quand le texte a été écrit, car les thèmes en poésie sont pour la plupart des thèmes universels (l'amour, l'amitié, la vie, etc.) qui de près ou de loin « parlent » aux étudiants. Dès qu'ils ont compris les émotions exprimées par l'auteur, ils se sentent rapidement concernés : eux aussi sont passés par là ! Les étudiants veulent en savoir

davantage. Le poète qui recherche une réaction de la part du lecteur, s'adresse dans ces textes à l'intellect mais aussi aux sens et aux émotions. Le poème, comme nous allons le voir ici, est ainsi un excellent déclencheur de créativité. Comme le remarque Leclair (1992), l'atout du poème est double : le poème fait vivre toutes les virtualités de la langue et, dans leur sensibilité à la langue, le poète et l'apprenant étranger se rapprochent. Le texte poétique, vif reflet des pensées ou des modes de vie, donne accès ainsi à une dimension culturelle qui permet aux étudiants d'appréhender la langue autrement car comme le soutiennent Ziouani *et al.*, « la familiarisation avec la poésie incite volontiers les élèves à aimer la langue, à se l'approprier tout en ayant le plaisir d'apprendre » (2015 : 195).

LA POÉSIE À L'ŒUVRE

Comme nous l'avons déjà précisé auparavant, nous estimons qu'il est possible d'étudier une poésie avec les étudiants débutants¹ pourvu que les textes, les objectifs et les activités soient adaptés au niveau. Privilégiant une approche interdisciplinaire, nous exposerons à présent des exemples de médiation et d'accommodation du texte poétique visant à la fois l'apprentissage, l'expérience esthétique et la création (Medioni, 2017).

Le choix du poème est *A una nariz* de Francisco de Quevedo, (S.XVII). Ce choix, peut paraître osé : pourquoi choisir une poésie classique alors qu'aujourd'hui « on ne parle plus comme ça » ? Alors que ce poème n'est plus un véritable « modèle de langue » et que cela semble « démodé » ? La réponse est : justement pour ça. Comme le remarquent Avitabile et Vaginay, « le texte a parcouru des temps et des espaces avant de parvenir au lecteur » (2004 : 118). L'étudiant universitaire a devant lui un texte « ancien » qu'il va falloir déchiffrer, c'est un grand défi pour lui, c'est motivant. Il va falloir voyager dans le temps et dans l'espace pour comprendre ce grand auteur classique, c'est amusant, et encore plus motivant.

Il s'agit ici de favoriser, chez les étudiants, la prise de conscience des modes d'action, des liens sociaux ou des échanges qui ont pu avoir lieu entre Francisco de Quevedo et son « ennemi juré » Luis de Góngora. Le principal objectif socioculturel de cette démarche pédagogique est donc d'amener les étudiants à se construire une image de deux auteurs renommés, les situant dans un temps et dans un espace précis : le Siècle d'Or. Mais le texte poétique n'est pas seulement une bonne entrée dans la culture savante, il est aussi très utile pour mettre en relief le fonctionnement de la langue. Notre principal objectif linguistique est donc d'encourager les étudiants à prendre le temps de « regarder » la langue car, même si c'est un poème du XVII^e, nous soutenons la thèse d'Holec (1990) qui a judicieusement signalé que pour apprendre une langue il faut l'observer. À travers ce travail d'observation nous tenterons également de favoriser la découverte de certaines structures et du vocabulaire en mettant à l'œuvre, notamment, l'inférence et en encourageant la compréhension. Parallèlement, cela pourrait être une bonne occasion d'introduire (ou de revenir si c'est déjà vu), par exemple sur les parties du corps les plus élémentaires ou sur l'utilisation du superlatif avec *–ísimo*.

Nous avons divisé cette démarche pédagogique en plusieurs étapes. Nous ne donnerons pas ici de temps précis pour réaliser chacune d'elles car nous comprenons que chaque étudiant, chaque groupe est différent et apprend à un rythme tout aussi différent. Ce qui pour certains peut être rapidement assimilé, donnera davantage de difficultés à d'autres et vice-et-versa. Nous laissons de ce fait le soin à chaque enseignant de déterminer le rythme qui s'adapte le mieux à ses étudiants.

Je suis curieux

Nous commençons l'approche du poème *A una nariz* de Francisco de Quevedo par une médiation historique, voir anthropologique, avec une image (voir *infra*)². Cette image suscite des interrogations sur les personnes qui y apparaissent, sur leur relation et sur l'époque, et les étudiants commencent à émettre des hypothèses concernant ces deux personnages dont, pour l'instant, ils ne connaissent rien. Dans un premier plan, peut être observée une photo qui semble déchirée avec deux personnes et leurs noms dessous et des calligraphies anciennes dans un second plan.

¹ Cette démarche pédagogique s'adresse aux étudiants universitaires débutants en espagnol et non spécialistes de la langue, qui ont déjà suivi un premier semestre du niveau A1.

² Source : thesocialsciencepost.com



Image 1. Image projetée en cours servant de porte d'entrée à notre démarche

La prise de parole des étudiants est encouragée pour décrire l'aspect physique ou les habits de deux personnes ou même pour imaginer leur caractère, leur métier ou leurs passe-temps préférés. Les étudiants sont concentrés à la recherche des indices qui pourraient les éclairer au sujet de ces deux hommes : par exemple, les habits et l'aspect général montrent bien que l'on n'est pas au XXI^e siècle. Le fait que la photo semble déchirée laisse également présager aux étudiants que la relation entre ces deux personnes n'était pas tout à fait paisible. Ou bien, aussi, les calligraphies du fond de l'image, les lunettes, la couleur et la forme de la photo « type parchemin » sont souvent mis en relation avec l'écriture. Pour qu'ils puissent se représenter la période à laquelle ces deux auteurs ont vécu, nous continuons la médiation historique en proposant aux étudiants de reconstituer des informations sur cette époque à partir des mots désordonnés. Par groupes, ils reçoivent des enveloppes où nous avons glissé les phrases suivantes découpées mot par mot à l'exception de « Siècle d'Or » que nous avons gardé comme un seul terme. Voici quelques exemples³ :

- Cervantes escribe El Quijote en el Siglo de Oro.
- El periodo del Siglo de Oro dura aproximadamente 200 años (XVI y XVII).
- Durante el Siglo de Oro la creación literaria es muy abundante.
- Grandes pintores, como Velázquez, pertenecen al Siglo de Oro.

Après avoir reconstitué une phrase par groupe, un étudiant la lit à voix haute. Petit à petit les étudiants commencent à s'imaginer et à se représenter cette période « fertile » de l'histoire d'Espagne.

Je tisse des liens

Nous continuons notre démarche avec une médiation linguistique. Nous projetons une première partie du poème avec, tout autour, différentes images. Les étudiants doivent relier chaque image à un mot du poème mis en gras. Par élimination, tous les mots finissent par être reconnus, bien que quelques explications rapides s'avèrent parfois nécessaires, comme ce qu'est une *alquitara* (alambic) ou la particularité d'*Ovidio Nasón* (son grand nez).

³ - Cervantes écrit Don Quichotte pendant le Siècle d'Or.
- La période du Siècle d'Or dure à peu près 200 ans (XVI^e et XVII^e siècles).
- Pendant le Siècle d'Or la création littéraire est très abondante.
- Des peintres renommés, comme Velázquez, appartiennent au Siècle d'Or.

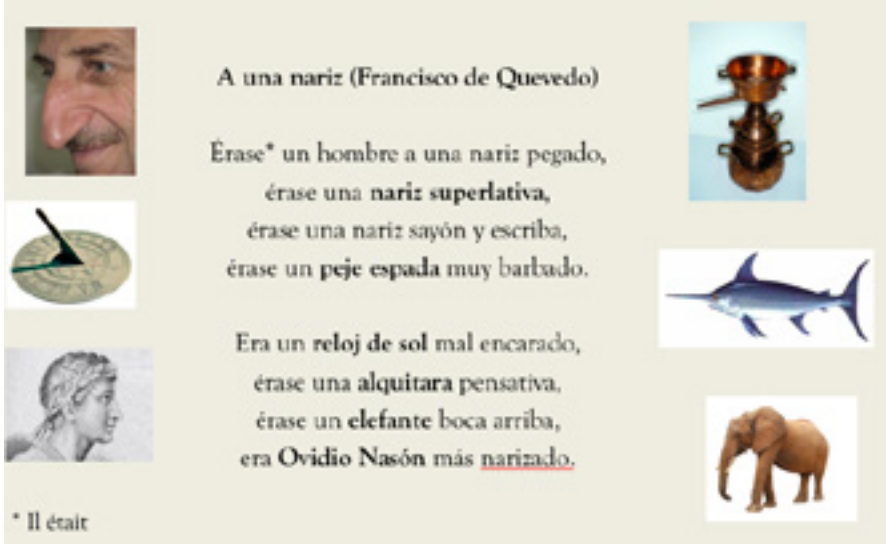


Image 2. Image projetée en cours lors de la médiation linguistique

Concernant la structure érase, nous avons choisi la traduction directe sans entrer dans plus d'explication. Nous cherchons ici à ce que les étudiants ne bloquent pas devant un mot inconnu plutôt que l'acquisition de cette structure littéraire. Plus tard, nous demandons aux étudiants ce qui relie tous ces mots et images pour que des liens commencent à être tissés, favorisant la déduction et, *a fortiori*, la compréhension. Nous évitons de décortiquer mot par mot (ce qui alourdirait extrêmement la tâche) mais nous invitons les étudiants, en binômes ou en petits groupes, à donner à chaque couplet un sens possible. Même si cela peut paraître compliqué pour un niveau débutant, nous accompagnons les étudiants, nous n'écartons pas d'hypothèse à ce niveau, nous donnons des pistes et nous invitons les étudiants à retrouver des racines connues dans des mots inconnus, par exemple *escriba* => *escribir* ; *encarado* => *cara*.

Arrivés à ce point, et mettant en rapport les hypothèses émises à partir de la première image avec les deux premiers quatrains du poème, il est possible de continuer les hypothèses concernant l'intention de Quevedo à l'heure d'écrire ce texte. En indiquant que le poème était sûrement dédié à Góngora, le fait que l'auteur cherche à se moquer de son nez revient tôt ou tard sur la table. D'autres interrogations surgissent alors parmi les étudiants : quelle est la raison pour laquelle Quevedo a consacré un poème au nez de Góngora ? Les étudiants commencent peu à peu à se mettre dans la peau de Quevedo et dès lors, il est plus aisé de les amener à s'intéresser à l'acte même d'écriture d'un poème.

J'observe et j'intériorise

À ce moment-là, nous demandons aux étudiants d'observer la construction poétique. Nous en profitons pour introduire un peu de lexique poétique comme *silaba* (syllabe), *verso* (vers) ou *estrofa* (strophe). Certains s'accordent à dire que l'analyse métrique n'est pas une activité adéquate pour un cours d'espagnol langue étrangère et qu'elle devrait être réservée aux études littéraires (Naranjo, 1999). Nous ne sommes pas de cet avis. Comme nous l'avons déjà précisé, la poésie, à travers l'analyse métrique, permet d'observer le fonctionnement de la langue orale sans pour autant réaliser une analyse profonde du texte. Cherchant à développer la compréhension écrite et orale, nous focalisons maintenant notre démarche sur le phénomène de la synalèphe et de l'enchaînement. En espagnol, la chaîne sonore ne correspond pas exactement à la chaîne écrite et ne pas être conscient de cela peut supposer des erreurs à deux niveaux. Tout d'abord, il peut y avoir un effet négatif sur la prononciation qui en devient extrêmement artificielle. Par exemple, dans la phrase *Como una ensalada de atún*, les étudiants débutants vont avoir tendance à prononcer mot à mot en faisant une petite pause après chaque mot. Mais aussi, omettre la synalèphe ou l'enchaînement, peut supposer une compréhension déficiente du fait que l'étudiant ne segmente pas correctement la chaîne sonore. Prenons l'exemple de la phrase *Él es el alcalde*. Si nous partons d'une prononciation native, il serait très plausible que l'étudiant se représente deux mots *eles* - *elalcalde* avec l'incompréhension qui en résulte.

Nous continuons par la projection du premier quatrain avec le découpage syllabique, les phénomènes de liaison étant signalés, et nous en profitons pour réaliser une brève explication de ces deux phénomènes.

É/ra/se_un/ hom/bre_a_u/na/ na/riz/ pe/ga/do, (11)
é/ra/se_u/na/ na/riz/ su/per/la/ti/va, (11)
é/ra/se_u/na/ na/riz/ sa/yón/y_es/crí/ba, (11)
é/ra/se_un/pe/je_es/pa/da /muy/ bar/ba/do. (11)

On propose ensuite aux étudiants de lire le quatrain, d’abord chacun pour soi, en l’intériorisant, en se la représentant, puis à haute voix. Certains étudiants, les plus extravertis, s’amusent même à accompagner le couplet avec des gestes. Ensuite, nous le lisons⁴ également en respectant bien le rythme et la vitesse.

Je suis le modèle et je pratique

Du fait de la régularité de la structure du sonnet (ici, à l’exception du premier vers du deuxième quatrain qui a douze syllabes, tous les autres en ont onze), le fait de séparer les syllabes pour le reste des vers, reste une activité accessible pour les étudiants. Ensuite, nous présentons le deuxième quatrain, avec le nombre de « syllabes » qu’ils doivent repérer dans le poème. La conceptualisation se met en place grâce aux modèles qui se répètent.

Érase un reloj de sol mal encarado, (12)
érase un alquitara pensativa, (11)
érase un elefante boca arriba, (11)
era Ovidio Nasón más narizado. (11)

Nous finissons cette partie par un exercice de transcription des deux derniers tercets. Nous lisons le reste du poème et, bien que nous respectons son rythme, la vitesse est quelque peu ralentie afin que les étudiants aient le temps de transcrire convenablement. Les étudiants ont également quelques minutes en binôme ou en petits groupes pour vérifier si leurs transcriptions respectent bien le type de vers du sonnet : l’hendécasyllabe. Nous projetons enfin les deux derniers tercets.

Érase un espolón de una galera, (11)
érase una pirámide de Egipto, (11)
las doce tribus de narices era. (11)
Érase un naricísimo infinito, (11)
muchísima nariz, nariz tan fiera, (11)
que en la cara de Anás fuera delito. (11)

Je continue à comprendre

Les étudiants ont maintenant le sonnet complet. Ils arrivent à comprendre certains termes comme *una pirámide de Egipto* ou *muchísima nariz* et en infèrent que l’idée de la moquerie au sujet du nez de Góngora est récurrente. En effet, dans ce poème il n’y a pas une histoire qui progresse mais une même idée exprimée de plusieurs façons différentes. Les étudiants finissent par ressentir de l’empathie envers Góngora qui se fait « agresser » publiquement du fait de son aspect physique. Nous expliquons à ce moment-là que les insultes étaient réciproques entre les deux auteurs et que, d’une certaine manière, se critiquer était leur façon à eux d’amuser les gens et de rester sur la sellette à une époque où il n’y avait ni internet ni réseaux sociaux. Comme le font remarquer Defays *et al.*, cette façon d’« [...] approcher l’œuvre à travers le parcours de l’homme

4 Il est possible de retrouver une version dramatisée sur le site <http://blogliterariolluviaenelmar.com>

“parle” plus aux apprenants, qui peuvent trouver des similitudes, des échos à leur vécu, et réellement éprouver une émotion à la découverte du texte, émotion susceptible de déboucher sur le partage, la communication » (2014 : 58).

Je prends ma plume

Il est temps maintenant de se mettre dans sa peau, de prendre la plume et de rédiger une réponse à Quevedo. La lecture littéraire n’est pas étudiée ici comme une simple réception, mais au contraire comme une création (Bucheton *et al.*, 2004) car c’est cette création qui donne du sens à tout le travail précédent. Plusieurs propositions de création sont possibles, comme souligne Houdart-Merot : « transposition dans le temps ou dans l’espace, changement de style, changement de registre, d’énonciation, de point de vue, caricature, amplification, détournement des valeurs, etc. » (2002 : 53).

Même si certains étudiants s’efforcent avec grand succès à l’élaboration de rimes, nous avons choisi de répondre au poème de Quevedo avec une rime libre, tout en changeant le registre et le ton de l’auteur. Nous demandons aux étudiants de passer de la moquerie à l’estime mettant en valeur justement la cible des moqueries de Quevedo : son nez. Nous proposons à la classe d’élaborer un poème collectif, par binômes ou petits groupes ; chacun est chargé d’un couplet qui est lu ensuite à voix haute. À titre d’exemple, nous reprenons quelques vers écrits par nos étudiants :

« Querido Francisco de Quevedo,
a mí me gusta mi nariz.
No me considero feo
y soy muy feliz »

Quoi que nous ayons préféré de garder ici le sens littéraire de cette activité de création en mettant en avant le texte poétique, nous pouvons penser également à la rédaction d’un nouveau texte à partir de la transposition par le temps, par exemple – et au risque d’en révolter certains – ayant comme support un « tweet » en réponse à Quevedo n’utilisant pas plus de 280 caractères. L’objectif final de cette démarche pédagogique est de toucher l’étudiant, de le captiver, d’essayer qu’il garde en mémoire ne serait-ce qu’une petite partie du texte poétique et de son contexte. Peut-être, pourra-t-il être tenté de lire davantage de poésies ou, tout au mieux, de revenir sur certaines après avoir acquis une meilleure maîtrise de la langue-culture.

CONCLUSION

Nous avons tenté avec cette démarche pédagogique de montrer qu’avec la médiation de l’enseignant, il n’est guère nécessaire d’être un spécialiste de la langue ou d’avoir un très bon niveau en espagnol pour lire et comprendre un poème du XVII^e siècle. Ce type de texte littéraire permet aux étudiants d’observer la langue, son fonctionnement, de l’intégrer et de l’assimiler plus facilement. Évidemment, il ne s’agit pas de limiter les inputs linguistiques des cours de langues aux textes poétiques, mais au contraire, de ne pas les écarter de par leur prétendue difficulté. Ce ne sont peut-être pas des modèles de langue comme nous pourrions les entendre aujourd’hui, ce n’est pas notre but de faire parler les étudiants avec des structures de jadis. Toutefois ces textes littéraires peuvent faire surgir des sentiments chez les étudiants (du moins plus que d’autres textes moins élaborés) et les plonger dans une atmosphère très propice à l’apprentissage. Et puisque nos étudiants ne pourront jamais rencontrer ces grands auteurs classiques en face à face, nous tentons de favoriser ici une rencontre qui n’aurait sans doute pas eu lieu dans un autre contexte. Depuis longtemps, les rapports dialectiques entre langue et littérature ont été mis en valeur par plusieurs auteurs. Nous retiendrons pour conclure que « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue » (Séoud, 1994 :12) et que l’enseignement de l’une ne se conçoit plus sans l’autre.

BIBLIOGRAPHIE

Avitable, Bruno et Vaginay, Denis (2004). Le lecteur accompagné. Répondre aux difficultés de lecture. Lyon : Pédagogie/Formation Synthèse.

Bordetas Bonilla, Alba et Coll-Quesada, Marie-Mandarine (2018). « Texte littéraire et langues étrangères : quelles représentations pour les futurs enseignants ? ». Les Langues Modernes, 1-2018.

Bucheton, Dominique ; Brénas, Yolande ; Chabanne, Jean-Charles et Dupuy Catherine (2004). « Parier sur la créativité ». Cahiers Pédagogiques, n° 420, 13-15.

Caillaud, Jeanine (1971). « L'utilisation des textes littéraires ». Dans André Reboullet (éd.), Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère, Paris : Hachette, pp. 167-178.

Calaque, Elisabeth (1991). « L'initiation au français langue étrangère dans des écoles maternelles italiennes. Analyse d'un matériel pédagogique ». LIDIL, n° 4, 79-105.

Canale, Michael et Swain, Merrill (1980). « Theorical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». Applied Linguistics, vol. 1, n° 1, 1-47.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Defays Jen-Marc; Delbart Anne-Rosine; Hammami Samia et Saenen Frédéric (2014). La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives. Paris : Hachette Français Langue Étrangère.

Holec, Henry (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5holec-2.pdf>> [Consulté le 02/09/2017].

Hourdat-Merot, Violaine (2002). « L'art d'accommoder les grandes œuvres ». Cahiers Pédagogiques, n° 402, 52-53.

Leclair, Danièle (1992) « Autour du poème. Former de vrais lecteurs ». Le français dans le monde, n° 251, août-sept., 62-65.

Medioni, Marie Alice (2017). « Restituer sens et saveur au texte littéraire ». Les Langues Modernes, n° 4/2017, 42-49.

NARANJO, MARÍA (1999). LA POESÍA COMO INSTRUMENTO DIDÁCTICO EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. MADRID : EDINUMEN.

Paivio, Allan (1969). « Mental imagery in associative learning and memory ». Psychological Review, n° 76 (3), 241-263.

Porcher, Louis (1995). Le français langue étrangère. Paris: Hachette éducation.

Séoud, Amor (1997). Pour une didactique de la littérature. Paris : Hatier/Didier, « Coll. LAL ».

Woerly, Donatienne (2015). « Discours et pratiques d'un enseignement de FLE : état de lieux et perspectives ». Dans Anne Godard (éd.) La littérature dans l'enseignement du FLE. Paris : Didier, pp. 130-168.

Ziouani, Fatima et Ghellal, AbdelKader (2015). « L'apport de la poésie à l'apprentissage lexico-syntaxique ». Synergies Algérie, n° 22, 193-205.

Marina Da Costa
Université Toulouse 2 – Jean Jaurès
 LERASS-CPST

LA LITTÉRATURE EN PLE ET LA CLASSE INVERSÉE

RÉSUMÉ

La pertinence et la nécessité d'introduire les textes littéraires en cours de langue étrangère ne sont plus à prouver (Conseil de l'Europe, 2001). Or, lorsqu'un texte littéraire est introduit en classe, des attentes, souvent erronées, émergent chez les apprenants ainsi que chez les enseignants. Face à ces constats, nous avons élaboré, en 2017, notre classe inversée afin de parer à certaines difficultés rencontrées en enseignant la littérature aux débutants en cours de portugais langue étrangère.

Mots-clés : didactique des langues, littérature, PLE, classe inversée

ABSTRACT

It is known that using literature in a classroom is relevant and necessary (Conseil de l'Europe, 2001). However, when a literary text is presented in a foreign language classroom, learners and teachers have often erroneous expectations. We show here what we have done since 2017 to motivate and reassure our students through our flipped classroom in order to counteract some of their difficulties learning literature as a beginner in Portuguese as a foreign language.

Keywords : second-language learning, literature, Portuguese as a foreign language, flipped classroom

INTRODUCTION

Le texte littéraire, de par ses fonctions et ses apports dans l'acquisition d'une langue étrangère, a connu plusieurs phases dans l'histoire de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Longtemps idéalisé et sacralisé avant d'être marginalisé et rejeté, il est aujourd'hui devenu un support pédagogique à part entière. Ce document authentique peut être au service de l'enseignement/apprentissage de la littérature en tant que telle ou de celui de l'acquisition d'une langue étrangère. En effet, il véhicule des valeurs linguistiques, sociales et culturelles de la langue cible nécessaires à l'acquisition de cette dernière ainsi que de la culture qui y est associée. De ce fait, le texte littéraire se transforme en un espace où se mêlent langue et culture (De Pietro & Thonhauser, 2012).

En outre, la littérature apporte à la fois des connaissances esthétiques et des savoirs concernant le fonctionnement de la langue. Les didacticiens du Conseil de l'Europe (2001) affirment que : Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel que le Conseil de l'Europe voit « comme une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 47).

En effet, ces textes se rapportent à l'utilisation de la langue et donnent matière à l'acquisition des compétences pragmatiques, socioculturelles et linguistiques de la langue cible. De ce fait, la pertinence et la nécessité de l'introduire en cours ne sont plus à prouver.

Or, lorsqu'un texte littéraire est introduit en classe de langue, des attentes, souvent erronées, émergent chez les apprenants comme chez les enseignants.

Face à ces constats, nous nous sommes interrogée sur plusieurs points : comment motiver et rassurer les étudiants afin que l'utilisation de ce support soit efficace ? Quel dispositif pouvons-nous leur proposer et à quel moment de leur parcours ? Comment adapter les objectifs pédagogiques au temps imparti ? Comment introduire la littérature pour transmettre la culture de la langue cible, surtout au niveau débutant ?

Notre classe inversée a été élaborée en réponse à ces questionnements. Elle se propose de mieux accompagner en amont l'entrée en lecture et de faciliter le premier contact avec le texte littéraire en accompagnant à distance l'apprenant. Cette démarche nous a permis de parer à certaines difficultés rencontrées en enseignant la littérature en cours de langue étrangère. Nous présenterons les fonctionnalités de ce dispositif utilisé en 2017.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

À partir de la deuxième année de licence de langues, lettres (classiques et modernes) et sciences du langage, les étudiants ont la possibilité de choisir l'option « français langue étrangère » (désormais FLE). Les étudiants possédant un Bac + 3 dans les domaines cités ci-dessus peuvent également poursuivre ces enseignements dans le cadre d'un diplôme d'université FLE. Les objectifs de cette formation sont multiples : acquérir des connaissances méthodologiques systématiques en vue de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, acquérir des connaissances permettant d'introduire de façon réfléchie des données linguistiques pour dispenser un enseignement mettant en valeur le fonctionnement de la langue en tant que système organisé, sensibiliser aux enjeux culturels, interculturels et interactionnels qui sous-tendent l'enseignement/apprentissage d'une langue/culture.

Par ailleurs, cette option offre une formation essentielle à tout étudiant abordant au cours de ses études académiques les questions relatives à l'enseignement d'une langue étrangère ou maternelle en l'initiant aux théories en didactique des langues, en le projetant dans la réalité d'une classe (gestion des multiples paramètres) et dans les contraintes du métier d'enseignant (préparation des cours, suivi d'un programme, questions d'évaluation).

Au dernier semestre de la formation, l'unité d'enseignement (désormais UE) « méthodologie et pratiques de classe » se décline en deux parties, à savoir « préparation d'un cours » et « apprentissage critique d'une langue inconnue ». Cette dernière se propose de mettre l'étudiant en situation de début d'apprentissage d'une langue étrangère qui lui est inconnue. En effet, vivre cette expérience d'apprentissage d'une langue

étrangère permet à l'étudiant-futur enseignant de prendre conscience des difficultés auxquelles seront confrontés les apprenants d'une autre langue étrangère. En outre, l'étudiant-futur enseignant aura l'occasion d'observer des cours d'une langue étrangère au niveau débutant bien réels, préparés par un enseignant expérimenté. L'étudiant est amené à réfléchir :

- à sa perception des difficultés rencontrées à apprendre la langue à l'oral comme à l'écrit à un niveau débutant
- à ce qu'il fait lui-même pour s'approprier la langue en termes de stratégies d'apprentissage, révisions et réactivations
- aux méthodes et procédés utilisés par l'enseignant

L'évaluation finale se fait sous forme d'un dossier. En partant du cadre didactique (durée/fréquence des cours, composition de la classe, objectifs du cours), une analyse approfondie a été demandée concernant les procédures d'apprentissage (les stratégies d'apprentissage mises en place par les apprenants, leur progression personnelle) et les procédures d'enseignement (les méthodologies identifiées, les outils utilisés, les pratiques de classe, la progression proposée). Pour conclure ce travail d'observation, nous leur avons demandé de réfléchir aux relations instaurées entre l'enseignant et les apprenants, les pairs, les apprenants et l'objet d'apprentissage, c'est-à-dire la langue cible.

Parmi les langues inconnues proposées, nous nous sommes occupée du portugais langue étrangère (désormais PLE). Ces cours étaient destinés aux apprenants débutants. Ils ont eu lieu deux fois par semaine, à raison d'une heure trente par séance et ce pendant huit semaines. Le groupe était composé d'étudiants francophones natifs ainsi que d'étudiants internationaux poursuivant leurs études supérieures en France (et justifiant d'un niveau C1 en langue française grâce aux tests et diplômes officiels existants, tels que le TCF, DELF, DALF¹).

Au vu de ces objectifs multiples, linguistiques et académiques, il était primordial de réussir à concilier les buts du programme et le temps accordé. Pour ce faire, nous avons proposé la classe inversée lors des séquences introduisant la littérature brésilienne chez des étudiants débutants en PLE.

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Depuis l'entrée en vigueur du Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CE-CRL ; Conseil de l'Europe, 2001), l'enseignement des langues vivantes se situe par rapport à une représentation d'ensemble de l'usage et de l'apprentissage des langues. Sous l'angle de l'approche actionnelle, cette perspective considère que :

Tout usager/apprenant d'une langue est considéré comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (*ibid.* p. 15).

De ce fait, les actes de parole se réalisent dans des activités langagières en contexte social. En outre, la perspective actionnelle considère également les ressources cognitives, affectives et l'ensemble des capacités inhérentes à l'acteur social, à savoir l'apprenant. Ainsi, toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée comme :

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales, et notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences (*ibid.* p. 16).

1 Les TCF (Test de connaissance du français), DELF (Diplôme d'études en langue française), DALF (Diplôme approfondi de langue française) sont des certifications en FLE proposées par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche via le CIEP (Centre international d'études pédagogiques). Ces diplômes et tests valident les compétences en français, depuis les premiers apprentissages jusqu'aux niveaux les plus avancés.

Afin de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, nous avons opté pour la pédagogie active. En effet, placer l'étudiant au centre du processus d'apprentissage peut augmenter son niveau de motivation pour les tâches qui lui sont proposées. Selon le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), une tâche est définie : Toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (*ibid.* p. 17).

Dans la mesure où l'action est faite par l'apprenant qui mobilise les compétences dont il dispose en vue d'atteindre un résultat déterminé, cette démarche favorise les apprentissages durables plutôt que de solliciter la mémoire à court terme (Desjardins & Senécal, 2016). Comme nous le savons, l'acquisition des connaissances se fait à plusieurs niveaux, correspondant à des opérations cognitives typiques. Selon Bloom (1956), nous organisons nos connaissances de façon hiérarchique, selon l'ordre suivant : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation :



Figure 1: Taxonomie de Bloom adaptée (Bloom, B. & Krathwohl, D., 1956 ; Anderson, L. & Krathwohl, D., 2001).

Chaque niveau supérieur englobe le(s) niveau(x) précédent(s) comprenant des opérations cognitives différentes :

- connaissance : mémoriser, nommer, répéter, identifier, etc.
- compréhension : classer, décrire, expliquer, reformuler, réviser, etc.
- application : illustrer, pratiquer, schématiser, utiliser, écrire, etc.
- analyse : critiquer, examiner, expérimenter, questionner, etc.
- synthèse : arranger, créer, concevoir, développer, proposer, etc.
- évaluation : justifier, juger, sélectionner, argumenter, etc.

Ces opérations s'effectuent de manière organisée et perméable. En effet, plus une personne est capable d'en appliquer, plus elle « navigue » parmi les niveaux. Lors d'un cours traditionnel, les enseignants sollicitent les activités de bas niveau cognitif (niveaux 1, 2, 3) laissant aux devoirs les activités de haut niveau cognitif (niveaux 4, 5, 6). Ce fonctionnement crée des incompréhensions, des frustrations, une baisse de la motivation puisque les étudiants sont confrontés à cette charge cognitive seuls, à la maison.

Par ailleurs, face aux changements professionnels dus au développement exponentiel des nouvelles technologies, il est impératif d'accompagner l'acquisition des compétences disciplinaires par le développement d'autres compétences transversales telles que la créativité, la collaboration, la gestion de l'information, la résolution de problèmes, en présentiel et/ou à distance. En effet, depuis l'arrivée du numérique, le modèle transmissif avec un maître détenteur du savoir se transforme. Il est important de modifier nos pratiques de classe et le rôle des enseignants, en particulier avec la classe inversée. D'abord, l'apprenant reçoit la leçon, sous forme de casquette vidéo, à distance. Ensuite, l'analyse, l'évaluation, la création ont lieu en classe, entre

pairs et avec l'enseignant, devenu « guide-accompagnateur ».

La classe inversée se propose de mieux accompagner en amont l'entrée en lecture et de faciliter le premier contact avec le texte littéraire. Pour ce faire, nous avons proposé d'accompagner à distance l'apprenant afin de parer à certaines difficultés rencontrées en enseignant la littérature en cours de langue étrangère. Ces obstacles proviennent de sources différentes (Larguier, 2017a) :

- la longueur des textes et leur complexité
- le manque de temps en cours, puisque présenter l'auteur, le contexte d'écriture, l'œuvre, phagocyte le temps consacré aux activités d'analyse, d'interprétation et surtout de création
- la charge cognitive de l'apprenant est hautement sollicitée en classe étant donné qu'il s'agit d'un apprentissage multiple (la langue et la culture étrangères, le travail d'analyse littéraire, l'espace-classe, etc.).

C'est pourquoi notre classe inversée a été élaborée afin de parer à ces difficultés.

Dans ce sens, les casquettes vidéo permettent de revoir le temps d'enseignement en déplaçant le savoir théorique à la maison afin d'analyser, d'interpréter, de créer en présentiel « puisqu'en partant du complexe (un problème, une expérience, un cas critique) », on peut « contextualiser le simple » et renverser la pyramide de Bloom grâce aux classes inversées (Lebrun & Lecoq, 2015) :

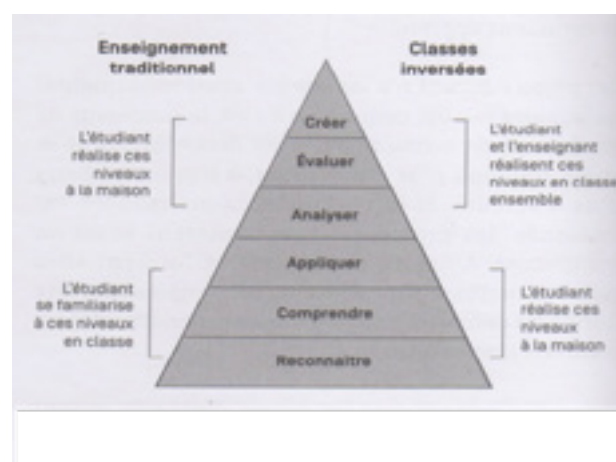


Figure 2 : La Pyramide de Bloom inversée. Adaptée de Williams, B. (2013).

Il est donc possible de modifier l'équilibre entre le transfert de savoir et le réinvestissement des connaissances. En effet, on met l'accent sur cette dernière partie en cours et on transfère le savoir sous forme de casquette à la maison. Autrement dit, la partie la plus haute de la pyramide est mise en pratique durant la classe avec l'enseignant, autour d'échanges et d'accompagnement. Ce renversement engendre donc une nouvelle organisation dans les apprentissages. Dans cette acquisition des connaissances, l'apprenant effectue des activités de bas niveau cognitif (connaître, comprendre, appliquer) et des activités de haut niveau cognitif (analyser, évaluer/synthétiser, créer). Dans un cours traditionnel, l'étudiant exécute des activités de bas niveau en classe pour ensuite réaliser celles de haut niveau à la maison. En inversant notre pratique, nous avons d'abord proposé des activités telles que la découverte et compréhension de l'auteur, de l'œuvre et de l'extrait, à la maison, pour ensuite analyser, interpréter et réinvestir les connaissances acquises, en classe.

En 2017, à l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, dans le cadre de l'option FLE de la troisième année de licence (langues, lettres, sciences du langage), les étudiants devaient choisir une langue inconnue afin de l'apprendre en ayant une « double casquette » : d'une part, celle d'un apprenant face à une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas ; d'autre part, en tant que futur enseignant, cet apprentissage leur permettait d'observer un enseignant expérimenté et de réfléchir aux pratiques de classe appliquées. Ces cours ont eu lieu deux fois par semaine, à raison d'une heure trente par séance, pendant huit semaines. Ayant comme objectif d'atteindre le niveau A1, nous avons adapté les contenus à la durée et au rythme de la formation. Selon le CECRL, un utilisateur élémentaire du niveau A1 « découvre » la langue et :

Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif (Conseil de l'Europe, 2001 : p.25).

Ainsi, pour répondre aux besoins de communication réelle des apprenants, nous avons opté pour l'usage des documents authentiques lors de notre situation d'enseignement. En effet, ces supports, écrits, audio ou audiovisuels, ont été élaborés par des francophones natifs et destinés, au départ, à des locuteurs francophones natifs. Pour concilier l'apprentissage de la langue à celui de la culture, l'enseignant les collecte afin de les utiliser dans des activités qu'il va proposer en classe. Cette terminologie provient du fait que le document n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives auprès des locuteurs natifs de la langue cible. Selon le niveau du groupe d'apprenants, il est possible d'utiliser ce support tel quel, sans aucune modification. Néanmoins, lorsque nous décidons de les exploiter avec des débutants (A1-A2), il est important de les didactiser selon les besoins. Autrement dit, notre rôle, en tant que concepteur-enseignant, est d'analyser et d'adapter l'emploi de ces documents en fonction du niveau de langue, de l'adéquation au public et à l'objectif de la séance.

Il est tout de même important de ne pas éviter ce type de matériel, et ce à partir du niveau débutant, car exposer l'apprenant à des aspects de l'usage langagier réel relève de l'un des plus grands objectifs de l'enseignement des langues vivantes.

Le texte littéraire étant l'expression d'un regard porté sur un modèle culturel permet d'étudier la langue étrangère tout en découvrant une nouvelle culture, cet outil d'ouverture culturelle apporte à l'apprenant les connaissances nécessaires à son apprentissage.

Introduire la littérature en classe permet également à l'apprenant de se confronter à une réalité qui lui est étrangère. De ce fait, il sera amené à adapter son interprétation à la culture de l'autre ainsi qu'aux différents aspects liés à cette nouvelle culturelle. Par la même occasion, l'enseignant conduit l'apprenant à adapter ses stratégies d'apprentissage et par conséquent ses stratégies de communication (Cervera, 2009).

C'est pourquoi il nous a semblé important d'introduire d'ores et déjà cette partie littéraire dans nos cours, malgré un programme chargé et la courte durée du semestre.

Par ailleurs, le travail littéraire à travers un texte narratif offre des possibilités de traitement linguistique, discursif et culturel. De ce fait, l'apprenant débutant peut développer plusieurs compétences aussi bien qu'améliorer ses stratégies d'apprentissage.

Vers la fin du semestre universitaire, nous avons introduit la littérature brésilienne dans notre programme. Pour ce faire, nous avons proposé un extrait du conte « O moço do saxofone », de Lygia Fagundes Telles (1979), l'une des écrivaines majeures du Brésil, connue et reconnue pour ses nouvelles. Son œuvre présente un univers particulièrement féminin et, surtout, le reflet d'une société fragile dans des centres urbains brésiliens, vivant dans de conditions de vie difficiles. Représentante du mouvement post-moderne de la littérature brésilienne, elle fait actuellement partie de l'Académie brésilienne des lettres.

Ayant un groupe d'apprenants de niveau débutant, quelques adaptations ont été réalisées pour les besoins du cours (notamment, des changements concernant les temps verbaux). Ce document didactisé reste tout de même authentique puisque nous introduisons la littérature brésilienne dans le programme. En outre, les changements verbaux effectués donnent matière à la poursuite des contenus pédagogiques, à savoir l'introduction des verbes au passé.

Dans un premier temps, nous avons déposé sur l'environnement numérique de travail (désormais ENT) de l'Université de Toulouse 2 Jean Jaurès une casquette vidéo introduisant les étudiants au genre, à l'auteur et à l'œuvre, avec des questions de compréhension écrite (annexes 1 et 2). Le résumé et l'extrait ont été légèrement adaptés au niveau du groupe. Ils avaient pour consigne de regarder la vidéo, de rechercher le vocabulaire inconnu, de répondre aux questions de compréhension qui accompagnaient la vidéo.

Notre choix s'est dirigé vers la casquette vidéo car en utilisant les codes d'un média que les étudiants connaissent, les vidéos d'animation accroissent l'engagement et l'intérêt porté sur le contenu pédagogique. Parmi la multitude d'outils numériques existants, nous avons travaillé avec *PowToon*®, un logiciel en ligne permettant de créer des vidéos d'animation et d'autres présentations multimédia. Cet outil, gratuit pour des vidéos n'excédant pas trois minutes et avec une interface aussi claire qu'ergonomique, met à disposition des dizaines de modèles prêts à être utilisés facilitant ainsi le processus de création.

Après avoir choisi les composants à partir de la bibliothèque du site (des images, des fonds, des formes, des personnages fixes ou animés, des effets d'écriture, ou bien encore des transitions), nous avons ajouté nos textes afin de finaliser notre vidéo (annexe 2). L'un des avantages de la casquette vidéo réside dans

le fait que, lors du visionnage à distance, l'apprenant peut l'arrêter, revenir en arrière, accélérer, prendre des notes, adapter son travail en fonction de ses compétences langagières.

Dans un deuxième temps, lors du retour en classe, la séance a démarré par des questions concernant la compréhension des documents déposés sur internet. Par la suite, afin de vérifier la bonne compréhension du texte, nous avons découpé en diagonale l'extrait publié et étudié auparavant en ligne afin que les étudiants le remettent dans le bon ordre.

En guise de production orale, nous leur avons demandé d'analyser la situation des personnages en donnant par la même occasion leurs opinions/impressions concernant l'histoire racontée par l'auteure. Pour finir la séance avec une partie de réinvestissement/appropriation chez les étudiants, ils ont imaginé la suite de l'histoire. Ce travail final a été produit par groupes (deux ou trois personnes).

Pour des raisons d'organisation, nous n'avons pas pu introduire la suite du programme, c'est-à-dire un travail sur les temps verbaux (présent/passé).

Il existe de nombreuses possibilités d'exercices à partir d'un extrait, voire de l'œuvre dans son intégralité pour des niveaux plus avancés (donner un autre titre, faire un résumé, ajouter un personnage, créer un texte similaire, etc.). Pour cela, il faudrait des sessions plus importantes en termes de durée et/ou fréquence des cours.

Cette séance arrivant à la fin du semestre, nous avons posté un « questionnaire de satisfaction » sur l'ENT, de manière anonymée. Chaque étudiant complétait un formulaire anonyme avec sa nationalité, les langues parlées et répondait aux questions proposées. Le fait de connaître la nationalité de même que les langues maîtrisées par les étudiants nous indique la proximité ou l'éloignement linguistique de ces dernières avec la langue française. Comme nous le savons, l'apprenant peut avoir plus de facilités ou de difficultés à apprendre le français en fonction de sa langue maternelle. Cela étant, il faut prendre également en considération les capacités individuelles, et surtout, la motivation de chaque individu face à l'apprentissage des langues étrangères. Parmi les quatorze étudiants (une Vietnamiennne, une Chinoise, une Russe, un Espagnol, un Colombien, neuf Français), nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 1 : questionnaire de satisfaction

	toujours	souvent	parfois
1. Avez-vous suivi toutes les séances du cours de PLE ?	57%	21,50%	21,50%
2. Les objectifs du cours sont clairs ?	71,40%	28,60%	0%
3. Avez-vous travaillé les 4 compétences ?	21,50%	21,50%	57%
4. Avez-vous appréciée la pratique pédagogique utilisée lors de la séance concernant le texte littéraire ?	71,40%	14,30%	14,30%
5. Pensez-vous que le travail fait en amont concernant la littérature vous a aidé à mieux aborder le texte en cours ?	71,40%	14,30%	14,30%
6. Avez-vous fait les exercices demandés avant le cours ?	71,40%	14,30%	14,30%
7. Pensez-vous que l'utilisation de la casquette vidéo a augmenté votre motivation à suivre le cours en amont et en présentiel ?	71,40%	14,30%	14,30%

L'assiduité en cours est conseillée. Néanmoins, le taux de présence régulière (57%) montre une réelle difficulté chez les étudiants à être présents à toutes les séances. Il est évident que les étudiants assidus ont obtenu de meilleurs résultats. Cela étant, augmenter ce pourcentage reste un défi pour les années à venir.

Concernant le travail des quatre compétences (compréhension et production, à l'oral et à l'écrit), les résultats correspondent aux objectifs de notre UE : un travail intense concernant la modalité orale afin d'intro-

duire graduellement l'écrit pour qu'ils puissent se mettre en situation d'apprentissage à un niveau débutant.

À propos de la pratique pédagogique appliquée lors des séances sur la littérature, les chiffres confirment les avantages de la classe inversée dans ce contexte universitaire, d'autant plus pour les étudiants ayant fait le travail demandé en amont. En outre, le taux de satisfaction quant à l'utilisation de la casquette vidéo corrobore les chiffres sur l'application de la classe inversée (autant la pratique pédagogique que le travail fait en amont).

Inverser la séquence de littérature nous a permis de mettre l'accent sur l'appropriation du texte et par la même occasion de stimuler la part de créativité chez les apprenants en présentiel. De plus, cette approche a désacralisé l'enseignement de la littérature en classe, qui plus est, à un niveau débutant.

CONCLUSION

Cette expérience, restreinte dans le temps, nous a permis de voir quelles difficultés et quels intérêts l'utilisation du numérique pouvait avoir lors de l'introduction d'un texte littéraire en classe de langues au niveau débutant.

Il s'agissait d'une part de motiver les étudiants en utilisant un document authentique, perçu comme non accessible ; d'autre part, de concilier les objectifs de l'UE et le temps imparti.

Cet accompagnement à distance a limité le renoncement de l'apprenant face à leur perception du texte littéraire, renforçant ainsi sa motivation en classe.

Le dépôt des casquettes vidéo/questionnaire de compréhension écrite sur l'ENT de l'université a réduit la dimension magistrale du cours, responsabilisant ainsi les étudiants qui ont pu être actifs avant, pendant et après leur apprentissage.

Par ailleurs, cette pratique pédagogique a accentué la co-construction du savoir entre l'enseignant et les étudiants grâce aux échanges et partages ayant eu lieu en classe à la suite du travail accompli à la maison. En effet, cette inversion pédagogique a rendu le temps en présentiel plus actif, dynamique et efficace, puisque nous avons donné plus d'importance aux activités de haut niveau cognitif à travers l'appropriation du texte littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, Lorin et Krathwohl, David (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. New York : Longman.

Bloom, Benjamin et Krathwohl, David (1956). *The classification of educational goals, by a committee of college and university examiners*. New York : Longman.

Cervera, Roser (2009). « À la recherche d’une didactique littéraire », dans *Synergies Chine*, n°4, pp. 45-52.

Conseil de l’Europe (2001). *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Desjardins, Jean et Senécal, Isabelle (2016). *La Pédagogie active*. Québec : Innovation Saint-Anne.

De Pietro, Jean-François et Thonhauser, Ingo (2012). « Culture et littérature dans l’enseignement des langues », dans *Babylonia*, pp. 3-84.

Dufour, Héloïse (2014). « La classe inversée », dans *Technologies*, pp. 44-47.

Eid, Cynthia *et al.* (2018). *La classe inversée*. Paris : CLE International.

Gabathulier, Chloé et Schneuwly, Bernard (2014). « Relation esthétique, éthique et émotionnelle au texte littéraire. Deux textes contrastés au fil des niveaux scolaires », dans *Lidil*, n° 49, pp. 153-176.

Larguier, Géraldine (2017a). « Littérature et classe inversée : repenser le temps et l’espace d’apprentissage/d’enseignement », dans *Ludomag*.

Larguier, Géraldine (2017b). « Littérature et classe inversée : quelques pistes pédagogiques », dans *Eidos64*.

Oddou, Marc (2017). *La classe inversée et la taxonomie de Bloom*. Blog *MOddou FLE*.

Lecoq, Julie *et al.* (2015). *Classes inversées, enseigner et apprendre à l’endroit !* Éditions Canopé.

Bergmann, Jonathan *et al.* (2016). *Apprentissage inversé*. Québec : Reynald Goulet.

Senécal, Isabelle (2015). *Un monde en changement*. Québec : Innovation Saint-Anne.

Silva, Ruth (2011). *O conto no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira. Alguns contributos*. Dissertação de mestrado em PLE, Universidade do Porto.

Tomiko Takahashi, Neide (2008). *Textos literários no ensino de PLE no Brasil*. Dissertação de mestrado em PLE, Universidade de São Paulo.

Williams, Beth (2013). *How I flipped my classroom*. NNNC Conference, EUA.

Annexe 1 : questionnaire de compréhension accompagnant la capsule vidéo, destiné aux étudiants



SLFLOP6V – Apprentissage critique d’une langue inconnue « Portugais »
Marina DA COSTA



« O moço do saxofone »
Lygia Fagundes Telles (1979)

1. Regardez la capsule vidéo « Literatura brasileira ».

a) *Características do conto*

b) *Biografia da autora*

c) *Resumo do conto (adaptado)*

d) *Trecho do conto (adaptado)*

2. Questões de compreensão (resumo e trecho) : responda verdadeiro (V) ou falso (F)

a) A dona da pensão é uma mulher infiel.

b) O motorista de caminhão gosta do ambiente na hospedaria.

c) A música do saxofonista é uma tortura para o camionista.

d) James introduz a comida e queima a boca.

e) James é muito elegante ao comer.

f) James diz que a mulher do moço do saxofone engana o marido com todos os clientes.

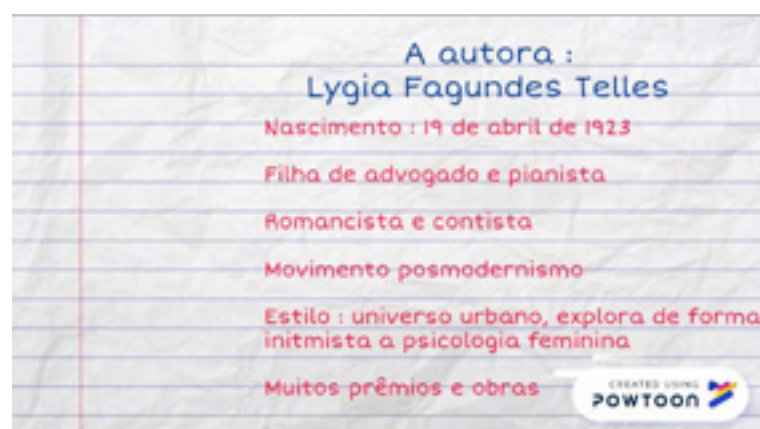
g) A dona da pensão e o marido dormem no mesmo quarto.

h) O saxofonista toca sempre na hora do jantar.

i) O camionista tem raiva da situação do saxofonista.

j) O saxofonista sempre toca uma música perturbadora.

Annexe 2 : quelques images de la capsule vidéo « Literatura brasileira » créée grâce au logiciel PowToon® et utilisée lors de la classe inversée



Marina Navàs i Francesc Tous
Aix-Marseille Université - ILLC
Centre d'Études Catalanes – Sorbonne Université

LA RUTA LITERÀRIA COM A PROJECTE PEDAGÒGIC

RESUM

Aquest article il·lustra una experiència organitzada l’any 2017 pels lectors de català en el marc de les classes de llengua catalana del *Centre d’Études Catalanes de Sorbonne Université*. Es tracta d’un projecte de ruta literària que tenia l’objectiu d’implicar l’alumnat de tots els nivells de llengua i que tenia una dimensió pràctica, lingüística, cultural i festiva. La ruta literària ofereix la possibilitat d’aprofitar el patrimoni cultural de la llengua estrangera vinculat a la ciutat on estudien els alumnes i, d’aquesta manera, integrar continguts de cultura a les classes de LANSAD.

Mots clau: ruta literària, cultura a LANSAD, patrimoni cultural, turisme cultural

ABSTRACT

This paper provides an account of an activity organised in 2017 by the Catalan teaching assistants during the Catalan language course at the Centre d’Études Catalanes of the Sorbonne University. The literary tour was designed to involve students at different linguistic levels and to encompass practical, linguistic, cultural and festive aspects. It provided a platform to draw elements from the cultural heritage of the foreign language being studied, which could then be connected with the students’ city, thus helping to integrate cultural elements into *LANSAD* (Foreign Language for Specialists of other Disciplines) teaching.

Keywords: literary tour, project-based learning, culture in *LANSAD*, cultural heritage, cultural tourism

INTRODUCCIÓ

Amb aquest article volem compartir una de les dues experiències que vam dur a terme durant el curs 2016-2017 al *Centre d’Études Catalanes* de la Sorbona de París i que va resultar molt enriquidora i gratificant per tots els participants. Per bé que en aquest cas parlarem del català i de París, és un exemple que es pot extrapolar a qualsevol llengua i ciutat, fent els canvis adients en funció de l’indret seu d’estudis. És, per altra banda, una activitat que es pot ajustar al pressupost de què es disposi, en el nostre cas va ser molt baix, però també es pot dur a terme amb un cost zero.

En el marc de l’aprenentatge basat en projectes (ABP o PBL *Project Based Learning*), vam dissenyar dues rutes que integraven una bona part dels cursos de llengua i cultura catalanes de la universitat i implicava la col·laboració dels tres professors responsables d’aquestes assignatures. Els dos projectes van ser un dels eixos vertebradors dels programes del segon semestre, i la realització de les rutes les vam fer coincidir amb la festivitat de Sant Jordi. La idea motora era implicar els estudiants en activitats culturals i estimular-los a assumir un paper protagonista en el procés d’aprenentatge, ja que cadascun d’ells s’encarregava, segons el seu nivell, de preparar un o més punts de la ruta i fer de guia turístic de la part corresponent. Aquest plantejament els obliga a coresponsabilitzar-se de l’activitat i del resultat final, i els anima a fer-se seu el projecte. La primera ruta, que va tenir lloc el dissabte 22 d’abril, estava destinada a tots els alumnes de llengua del Centre d’Études Catalanes i consistia a elaborar un itinerari a partir de textos literaris escrits per autors catalans. El segon projecte consistia en una ruta artística i cultural en francès pel barri de Montmartre, i estava destinat als estudiants de *Civilisation catalane* (als tres grups d’*Introduction*, de Medieval i moderna i de Contemporània), als alumnes d’*Initiation à la littérature catalane* i als de *Langue Catalane (Traduction)*. Aquesta segona ruta va tenir lloc el dissabte següent, el 29 d’abril. Totes dues van ser un èxit, però aquí ens centrarem en la primera, la que implicava els alumnes de LANSAD, i que vam titular: «Per Sant Jordi... fem ruta! Ruta literària: escriptors catalans al Barri Llatí de París».

QUINS AVANTATGES PEDAGÒGICS ENS PROPORCIONA LA RUTA LITERÀRIA?

En primer lloc, la ruta literària és un pretext privilegiat per aprofitar, treballar i difondre el patrimoni cultural català de la ciutat on estudien els alumnes. Fer, doncs, palès i descobrir físicament els continguts que s’han vist al llarg del curs. Conèixer intel·lectuals, autors, artistes de la cultura catalana que els són propers en l’espai, que els vinculen directament a la seva terra, omplint així de sentit l’aprenentatge gràcies i a través del territori i a la memòria lligada a ell. En aquest sentit, París ens proporcionava un marc fantàstic, un lloc emblemàtic ple de possibilitats infinites gràcies al seu enorme pes per als intel·lectuals i artistes catalans al llarg de la història, la qual cosa va suposar també una dificultat. Altres ciutats no tindran tanta repercussió pel que fa al patrimoni cultural català, però es pot fer una ruta més centrada en un sol autor, per exemple. En tot cas, ens sembla important de fer prendre consciència del lligam entre la cultura estudiada i la pròpia, prendre consciència que aquesta llengua i aquesta cultura han deixat empremtes al lloc on es troben, per molt lluny que sigui, i que aquest llegat gairebé sempre està relacionat amb la cultura local, i que per tant hi ha hagut sempre un intercanvi cultural.

En aquest sentit, amb l’excusa de preparar una ruta amb els textos i les experiències dels escriptors o els artistes catalans, els estudiants fins i tot (re)descobreixen racons de la seva ciutat i part de la seva pròpia cultura que desconeixien i que agraeixen enormement. Vegem a tall d’exemple alguna resposta a la pregunta «Consideres que la passejada de la ruta ha estat adequada?» de l’enquesta de valoració que els vam passar en acabar la ruta: «Sí, perquè vaig descobrir rutes que no coneixia a París!»; «Amb la ruta, he descobert llocs del barri que no coneixia».

En segon lloc, la ruta ens ofereix una bona oportunitat per introduir continguts de cultura a les classes de llengua, en què hauran d’informar-se prèviament del context històric i cultural i dels autors que hauran de treballar. Però no només això: els continguts culturals no s’introdueixen de manera aleatòria, sinó que tots conflueixen en una finalitat concreta i responen a un mateix fil conductor. D’aquesta manera, llengua i cultura es presenten com una unitat indissociable que dona sentit a un itinerari de català complet, en els casos que la universitat ofereixi cursos de llengua i cursos de cultura, història o literatura, establint ponts entre una i altra

assignatures que moltes vegades es cursen per separat.

Pel que fa a la llengua, es practiquen totes les competències. La comprensió i l'expressió escrita es treballen a l'aula en el moment de llegir els textos i d'escriure la presentació del context, de l'autor, de l'obra i els fragments seleccionats. El dia de la ruta es treballa la comprensió lectora i la comprensió i expressió orals. En els nivells inicials, la guia del professor ha de ser necessàriament més àmplia, mentre que els alumnes de nivell avançat tenen més autonomia, és clar, i la seva participació a l'hora de dissenyar el recorregut i triar els textos pot ser més alta. Al moment de la ruta, però, tots tenen la mateixa responsabilitat: els alumnes són actius i passius al mateix temps, són guies turístics i turistes alhora. Per tant, tots assumeixen el mateix rol, independentment del grup o del nivell.

En tercer lloc, ens ofereix la possibilitat de fer un projecte col·laboratiu, on tots els alumnes hi tenen cabuda. Això implica, evidentment, la cooperació del professorat. Aquest fet serveix també d'exemple als alumnes, ja que tantes vegades se'ls demana que ho facin ells però no hi ha cap tipus de comunicació entre un i altre professors i assignatures. Treballar per projectes implica un treball continuat al llarg del semestre amb un únic objectiu comú i sobretot una aplicació pràctica real del que han estat treballant (per exemple, en el curs de traducció). L'aprenentatge, doncs, va molt més enllà d'uns continguts treballats a l'aula, ja que es concretaran fora d'aquest espai. Aquest fet, sens dubte, esperona la motivació de l'alumnat, l'ajuda a responsabilitzar-se de la tasca encomanada, ja que són conscients que d'ells en depèn l'èxit, i fomenta el treball en equip. En el nostre cas, es tractava d'una activitat que els alumnes desconeixien i la mateixa curiositat també els va despertar l'interès.

Finalment, la ruta és també una activitat lúdica, en la qual els alumnes tenen l'oportunitat de conèixer estudiants d'altres grups i de practicar la llengua fora de l'aula en un ambient distès i festiu. Fins i tot en pot sorgir alguna amistat. Vegem a tall d'exemple la resposta d'alguns dels estudiants a la pregunta «Què és el que més t'ha agradat?»:

«La trobada i l'intercanvi de la nostra classe amb els companys d'altres aules fora del marc escolar.»

«L'atmosfera i el fet que tothom va participar a la ruta per llegir, compartir amb tothom. L'esperit de grup.»

«M'ha agradat sobretot reunir-se amb els altres estudiants de català, conèixer-los millor.»

No hi ha dubte que, gràcies a aquest tipus d'activitat, els lligams entre els estudiants i entre els alumnes i els professors s'estrenyen. Com a resposta a la pregunta «Recomanaries aquesta experiència?», dues estudiants van respondre:

«Recomanaria aquesta experiència perquè és una experiència social i és similar a la que es fa a Catalunya en la mateixa data.» [es refereix a la diada de Sant Jordi]

«Moltes gràcies per haver-nos fet descobrir el París dels autors catalans més famosos. M'ha agradat molt perquè he après moltes coses interessants i perquè hi havia molt bon ambient.»

COM PREPARAR UNA RUTA LITERÀRIA

Hi ha moltes possibilitats de preparar una ruta literària. Per exemple es poden fer servir les TIC, com ara els codis QR, llocs web com Eduloc o preparar audioguies amb Izi.travel, per exemple¹. Aquí, però, ens limitarem a explicar com vam preparar la nostra ruta, tenint en compte el perfil del nostre alumnat i les possibilitats que ens oferia la ciutat.

La idea inicial era d'obrir la ruta a tots els públics i incloure-la a l'agenda cultural de l'Institut Ramon Llull, de manera que a l'activitat curricular dels alumnes s'hi sumés un vertader rol de guia turístic. Tanmateix, com que el nombre d'alumnes ja era prou abundant i no permetia integrar altres participants, vam decidir que era més important ajuntar tots els grups i fer la ruta un sol dia que no pas dividir els estudiants en dos grups per poder oferir-la també al públic general que hi pogués estar interessat.

Els dos principals reptes que se'ns van presentar en el moment de començar a dissenyar aquesta ruta van ser, d'una banda, repartir i organitzar la feina de preparació, sobretot tenint en compte que es tractava de fer un projecte col·laboratiu en què havíem d'implicar alumnes de tots els nivells i de perfils diversos i, de l'altra, decidir els límits geogràfics que havia de tenir.

Pel que fa a la primera qüestió, d'entrada cal dir que el perfil dels estudiants era molt variat: d'una banda hi havia alumnes joves, dels primers anys de carrera, als quals s'hi sumaven estudiants de màster i altres alumnes de totes les edats que cursaven el *Diplôme Universitaire* (DU) de català, els quals acostumen a tenir un vincle familiar, vital o afectiu amb el català. Entre aquest darrer conjunt d'estudiants s'hi ha de comptar un grup de nivell avançat, format en bona part per gent d'edat avançada, que fa molts anys que estudien català junts. Un ventall, doncs, molt ric, que cobria totes les edats, tots els nivells, des d'inicial fins a confirmat, i amb un bagatge, uns coneixements i unes motivacions molt diverses.

En relació amb el disseny de la ruta, el problema que es plantejava era que una ciutat com París ens oferia una quantitat de possibilitats pràcticament il·limitades i una àrea d'acció enormement vasta. D'entrada, cal dir que no partíem de zero, és clar, perquè ja hi ha materials publicats sobre la relació de força autors catalans amb París, alguns dels quals també en forma de ruta, com en el cas de Mercè Rodoreda i Josep Pla². Ara bé, a nosaltres el que ens interessava era poder integrar en una sola ruta l'experiència i els escrits de diversos autors catalans, d'èpoques i estils diferents. Així doncs, partint dels coneixements que teníem i d'una primera fase de recerca, d'entrada vam fer una primera llista d'escriptors que havien estat a París i que havien escrit sobre la ciutat. Aquest inventari, necessàriament selectiu i incomplet, incloïa noms com Ramon Llull, Jaume Roig, Jacint Verdaguer, Gaziell, Josep Carner, Josep Pla, Sebastià Gasch, Mercè Rodoreda, Llorenç Villalonga o Josep Palau i Fabre, però també alguns artistes plàstics que han escrit textos memorialístics com Xavier Valls i Carles Fontserè. En aquesta primera etapa del projecte ja vam començar a seleccionar textos que podrien funcionar i a establir els llocs de París que més podíem relacionar amb aquests autors. Va ser llavors que ens vam adonar que, si volíem fer la ruta a peu i evitar que s'allargués més del compte, el més pràctic era acotar-la a la zona de Saint-Germain-des-Près i el Barri Llatí, a l'anomenada *rive gauche* parisenca, una àrea que, com és sabut, atresora un gran llegat literari. Tot i que volíem que almenys part dels estudiants també s'impliquessin en el procés de decidir el recorregut exacte de la ruta, també vam creure que el més pràctic era preveure ja d'entrada una sèrie de parades en determinats punts estratègics sobre els quals ja havíem aplegat força materials. Un lloc que teníem clar que havia de figurar a la ruta era l'edifici històric de la Sorbona, al cor del Barri Llatí, en primer lloc perquè era l'*alma mater* de tots els nostres estudiants, en segon lloc perquè estava molt lligat a les estades parisenques de Ramon Llull i, finalment, perquè des d'un punt de vista logístic ens convenia que fos la meta del recorregut per guardar-hi la sorpresa final. Cal dir que el curs en què vam efectuar la ruta coincidia amb la part final de la commemoració de l'Any Llull i, per tant, la presència de l'escriptor mallorquí era necessària.

Finalment, vam escollir nou punts per fer parades. Malgrat que era un opció que comportava alguns problemes d'organització, en línies generals vam optar per assignar una o més parades a cada un dels grups que participaven en l'organització de la ruta. Evidentment la proposta pedagògica per a cada nivell va ser diferent. El grup que més parades va haver de preparar va ser el de nivell avançat, no només perquè estava compost per estudiants amb molta autonomia, molta motivació i ganes de treballar, a banda de força coneixements previs, sinó també perquè era relativament nombrós. En aquest cas, d'entrada els vam presentar el projecte, les parades preestablertes i la llista d'autors preseleccionats, però els ho vam plantejar d'una manera oberta. De fet, vam preparar una «Fitxa d'autor» perquè poguessin buscar pel seu compte informació sobre els autors proposats, però també perquè en poguessin proposar d'altres que nosaltres no havíem previst. Així, alguns van treballar individualment i altres en parelles o petits grups amb l'objectiu de trobar les informacions i els textos adequats per a les parades de la ruta que els tocava. En la fitxa havien de recollir les informacions biogràfiques essencials de l'autor, les seves obres més destacades, informacions sobre les seves estades a París i els fragments que es podien seleccionar. Amb aquestes dades, van poder preparar els tres tipus de textos que haurien d'explicar i llegir a la ruta: 1) una presentació succinta de la biografia de l'autor, quan calgués, 2) una introducció a la circumstància biogràfica o intel·lectual que lligava l'autor amb el lloc de la parada, i 3) la lectura del/s fragment/s seleccionat/s. Alguns alumnes van tenir realment iniciatives pròpies i van aportar

¹ <<http://www.eduloc.net/>>, <<https://izi.travel/fr>> [consulta: 12/09/2018].

² Per exemple a Espais escrits: <<https://www.espaisescrits.cat/que-fem/rutes-literaries/ruta-josep-pla-a-paris>> [consulta: 18/09/2018]; o l'article de Neus Real (2008).

nous autors, com ara Narcís Comadira (2008), que havia publicat un llibre amb articles periodístics sobre París i França, o fins i tot Roger Coma (2009), que té una novel·la poc coneguda l'acció de la qual se situa a París. Altres autors com Verdaguer, Llorenç Villalonga o Palau i Fabre no es van poder incloure a la ruta perquè no acabaven d'encaixar en el recorregut triat.

En canvi, amb els grups de nivell inicial i intermedi la preparació va ser molt més dirigida. En general, els fragments dels autors els vam seleccionar nosaltres prèviament i especialment en els grups de nivell inicial els vam treballar com un exercici de comprensió lectora i de vocabulari a partir de documents. Tot i així, després també els vam demanar que busquessin informació sobre els autors per preparar les breus presentacions biogràfiques per a la ruta. Aprofitant la figura de Xavier Valls, que parla de París en les seves memòries, els alumnes de català inicial van poder treballar la llengua a partir d'imatges. A partir d'una sèrie de pintures i de textos seleccionats de natura diferent, van anar construint el coneixement sobre l'autor, emprant la metodologia pròpia del GFEN (*Groupe Français de Pédagogie Nouvelle*), que opera en forma de taller. A partir d'unes consignes i del material de base que el professor va introduint amb comptagotes, els estudiants, en petits grups i després d'una reflexió individual prèvia, posen en comú la formulació d'hipòtesis i el que els evocava les imatges, a partir sinestèsies i adjectius relacionats amb els sentits. Els quadres que van seleccionar es van presentar també a la ruta amb reproduccions plastificades. Per altra banda, s'introduïa aquí la comprensió oral d'un fragment de l'entrevista de Mònica Terribas al seu fill, Manuel Valls, representat en alguna pintura i citat al fragment de text seleccionat. Sentir el polític, ben conegut per tots els alumnes, parlant en català sobre el seu pare els va sorprendre molt. D'altra banda, al grup de nivell bàsic (A2) li va tocar preparar dues parades que incloïen un fragment de l'*Espill* de Jaume Roig i textos de Ramon Llull. Sobre el model mètric de l'*Espill* (és a dir, en tetrasíl·labs) els alumnes van fer la presentació de l'autor, van buscar informació sobre la llegenda medieval de què tracta el text i van conèixer la figura del cantautor Raimon, que ha musicat aquesta part de l'*Espill*. També van descobrir la figura de Llull a partir dels textos que van seleccionar i de les famoses miniatures del *Breviculus*, que van ensenyar i exposar durant la ruta³.

Tot aquest treball de preparació va culminar en la realització de la ruta un dia abans de Sant Jordi, el 22 d'abril. El mapa definitiu de la ruta, amb la llista de parades i autors seleccionats, és el que presentem a l'Annex 1. En total, el recorregut que calia cobrir a peu era d'uns 3,5 quilòmetres, que es podien fer en uns tres quarts d'hora, però tenint en compte les parades i el temps de lectura la ruta estava calculada perquè durés unes tres hores. Pel que fa als autors seleccionats, n'hi ha alguns, com Gasch, Rodoreda o Pla, que ens van donar molt de joc i que apareixen en diversos punts del recorregut. També cal dir que alguns punts estaven estretament vinculats a l'experiència d'un determinat autor. És el cas del punt 4, el de la rue Férou, situada entre l'església de Saint-Sulpice i el parc del Luxemburg, que estava dedicat íntegrament a Sebastià Gasch. En un dels seus llibres de memòries, *París, 1940*, dedica un capítol sencer al menjador popular que freqüentava durant els dies més amargs del seu exili, el qual estava emplaçat en el dit carrer. També és el cas de la parada del carrer Lanneau, motivada pel fragment de l'*Espill* esmentat, en què s'explica el cas d'un restaurant de París en què unes dones malvades cuinaven carn humana. En el número 11 hi ha encara un dels restaurants més antics de la ciutat, *Le Coupe-chou*, amb el qual s'ha relacionat aquesta llegenda medieval. En aquest punt, en lloc de recitar el text corresponent, vam escoltar-ne la versió musicada de Raimon. Tots els fragments seleccionats els vam recollir en un dossier que vam repartir a l'inici del recorregut. A causa de la seva extensió no podem reproduir-lo sencer, però n'hem inclòs un fragment com a tall d'exemple a l'Annex 2. Atès que hi havia estudiants de nivell inicial i que alguns dels textos presentaven dificultats lingüístiques, vam afegir-hi algunes notes lèxiques per facilitar-ne la comprensió.

D'altra banda, al llarg de la ruta vam incloure dues sorpreses: d'una banda, vam comptar amb la participació dels Castellers de París, que van fer un parell de pilars a la meitat del recorregut, en un dels dos punts del Parc del Luxemburg. Els alumnes van estar encantats i ho van valorar molt en les avaluacions. Vegem per exemple dos comentaris dels alumnes: «Era una bona idea introduir sorpreses durant la ruta» o «El que m'agrada més es els castellers». Per festejar Sant Jordi com cal, i també com a agraïment, vam regalar roses a tots els assistents al final de la ruta, al pati principal de la Sorbona. Ens semblava primordial que després de

tot l'esforç esmerçat, els alumnes rebessin una petita recompensa.

Per acabar, creiem que és important tenir en compte una sèrie de qüestions pràctiques. En primer lloc, demanar permís previ als propietaris dels espais privats. En segon lloc, una de les dificultats a l'hora de preparar una ruta és preveure la llargada, la durada i les inclemències del temps. Per aquest motiu, abans del dia de la ruta, els dos professors vam fer un simulacre, també en dissabte i a la mateixa hora, per tal de fer un càlcul aproximatiu de la durada del trajecte i decidir si havíem de prescindir d'alguns punts o no. Així mateix, vam comprovar quina era l'afluència de gent i, en funció dels punts de la ruta, vam fixar-nos en quins eren els racons més amples i més adequats per aturar-nos sense destorbar el pas dels vianants, per escoltar-nos bé els uns als altres, per trobar aixopluc en cas de pluja i perquè els alumnes poguessin seure si estaven cansats, especialment els més grans. En el nostre cas, el Barri Llatí de París és una part de la ciutat molt transitada i amb carrers força estrets. En aquest tipus de recorreguts és recomanable portar un micròfon (es pot descarregar l'aplicació al mòbil) i uns altaveus portàtils. D'altra banda, pel que fa a la gestió del temps i del grup, també s'ha de preveure que hi hagi moments de repòs entre els diversos punts de la ruta, especialment si n'hi ha que es fan més feixucs a causa de la llargada dels fragments triats o de les explicacions prèvies. Convé, doncs, alternar punts que inclouen lectures més llargues amb d'altres que siguin més breus, o preveure una caminada més llarga (o a un ritme més tranquil) després d'una parada carregada. Pel que fa a la nostra experiència, hem de dir que l'actuació dels Castellers de París a la meitat del recorregut va ser un element molt positiu en aquest sentit, atès que va introduir una pausa en el desenvolupament de la ruta que va impedir que es fes monòtona. Finalment, també és important preveure que en quedi constància gràfica amb fotos o vídeo perquè els alumnes en tinguin també un record.

En definitiva, és una experiència que requereix moltes hores de dedicació prèvies però que és molt gratificant tant pels professors com pels estudiants.

³ El *Breviculus* és un manuscrit compilat entre 1325 i 1330 per Tomàs Le Myésier, un dels deixebles més importants de Llull, que conté una breu antologia de textos lul·lians. El còdex s'obre amb un conjunt de dotze miniatures de primera qualitat que il·lustren la biografia de l'autor —a partir de la *Vida de mestre Ramon* (2013), compost el 1311, un text dictat per Llull mateix— i ofereixen una representació al·legòrica de l'Art, el famós sistema de pensament concebut per l'escriptor mallorquí.

BIBLIOGRAFIA

Carner, Josep (1948). «Bell és París». Dins *Ofrena a París dels intel·lectuals catalans a l'exili*. París – Barcelona: Albor.

Coma, Roger (2009). *Si això és París*. Barcelona: Columna.

Comadira, Narcís (2008). «Flâner». Dins *Dies de França*. Barcelona: Ara Llibres.

Espais escrits. Mapa literari català. <<https://www.espaisescrits.cat/que-fem/mapa-literari-catala>> [consulta: 19/09/2018].

Fontserè, Carles (1999). *Un exiliat de tercera. A París durant la Segona Guerra Mundial*. Barcelona: Proa.

Gasch, Sebastià (2001). *París, 1940*. Barcelona: Quaderns Crema.

Gaziel (1981). *Tots els camins duen a Roma: història d'un destí (1893-1914)*. Barcelona: Edicions 62, vol. II.

Hillgarth, Jocelyn N. (2001). *Diplomatari lul·lià*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Llull, Ramon (2013). *Vida de mestre Ramon*. Edició i traducció d'Anthony Bonner. Barcelona – Palma: Editorial Barcino – Universitat de les Illes Balears.

Llull, Ramon (1980). *Arbre de filosofia d'amor*, ed. Gret Schib. Barcelona: Barcino.

Mohino, Abraham (2013). *Mercè Rodoreda. Entrevistes*. Barcelona: Fundació Mercè Rodoreda.

Pla, Josep (1967).«Hores de tardor». Dins *Sobre París i França*. Barcelona: Destino.

Real, Neus (2008). «L'exili francès. París». *Revista de Girona*, nº 247, 64 [180]-70 [186].

Rodoreda, Mercè (2010). «Paràlisi». Dins *Semblava de seda i altres contes*. Dins *Tots els contes*. Barcelona: Edicions 62.

Roig, Jaume (2006). *Espill*, ed. Antònia Carré. Barcelona: Quaderns Crema.

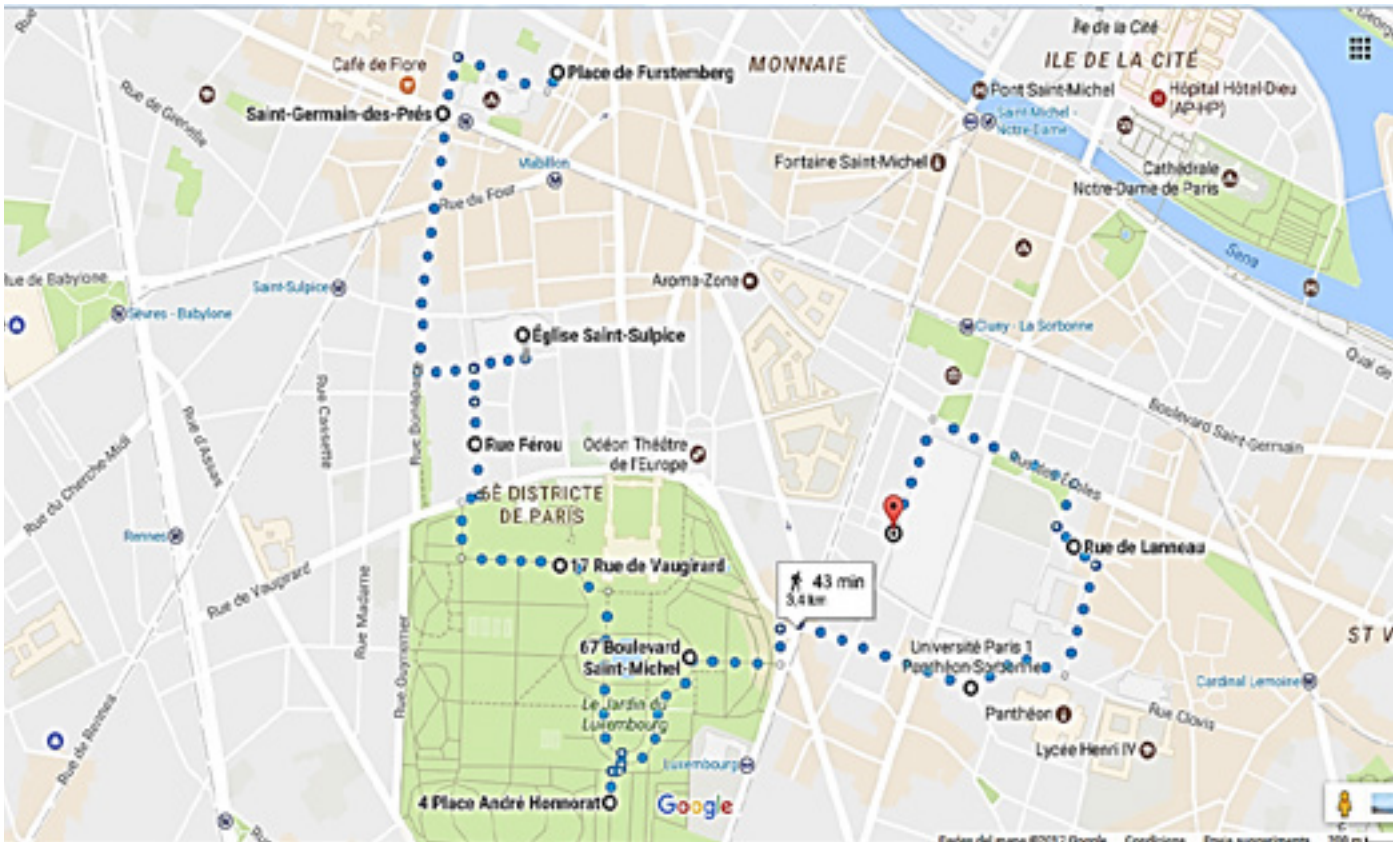
Valls, Xavier (2003). *La meva capsa de Pandora. Memòries*. Barcelona: Quaderns Crema.

ANNEX 1

Parades de la ruta i autors seleccionats:

- 1. **Place de Furstemberg:**
 - 1.1. *Introducció*
 - 1.2. Comadira (2008: 32-33)
 - 1.3. Gaziel (1981: II, 272-277)
- 1. **Saint-Germain-des-Prés:**
 - 1.1. Gasch (2001: 33-34)
 - 2.2. Pla (1967: 207-208)
 - 2.3. Rodoreda (Mohino 2013: 263),
 - 2.4. Coma (2009: 19 i 48)
- 2. **Saint-Sulpice:**
 - 2.1. Pla (1967: 166)
 - 2.2. Comadira (2008: 30-31)
- 3. **Rue Férou:**
 - 3.1. Gasch (2001: 23-31)
- 4. **Jardí del Luxemburg (reines de França):**
 - 4.1. Gasch (2001: 22)
 - 4.2. Rodoreda (2010: 422-423)
- 5. **Jardí del Luxemburg (antic convent de Vauvert):**
 - 5.1. Llull (Hillgarth 2001: 89-90; Llull 1980: 17)
 - 5.2. Xavier Valls (2003: 54-55 i 141)
 - 5.3. Pla (1967: 288-289)
 - 5.4. *Actuació dels Castellars de París*
- 6. **Panteó:**
 - 6.1. Pla (1967: 202-205)
 - 6.2. Gasch (2001: 21 i 67-68)
 - 6.3. Fontserè (1999: 168-169)
- 7. **Rue de Lanneau (restaurant Le Coupe-chou):**
 - 7.1. Jaume Roig (2006: 126-128)
- 8. **Sorbona (Cour d'Honneur):**
 - 8.1. Llull (2013: 61 i 101-102; Hillgarth 2001: 85 i ss.)
 - 8.2. Gaziel (1981: II, 272-277)
 - 8.3. *Clausura*: Carner
 - 8.4. *Entrega de les roses*

Recorregut de la ruta literària pel Barri Llatí i Saint-Germain-des-Prés



ANNEX 2

Fragment del dossier de la ruta (punts 1, 2 i 6)⁴:

PUNT 1. Place de Furstenberg

NARCÍS COMADIRA

Què és el millor que es pot fer un diumenge al matí, a París, si fa un dia clar, encara que l’aire sigui tan fred que talli com un ganivet esmolat, si el sol brilla sobre el Sena i el zinc de les mansardes es retalla en un blau intens? La resposta és *flâner*. Aquest verb tan francès [...] no té traducció directa en català i vol dir més o menys una cosa així com «vagarejar badant». Perquè en l’acció de *flâner* hi ha el passeig implícit, però no pas un passeig qualsevol, no pas, de cap manera, un passeig per tal de fer exercici, ni un passeig per anar a cap banda, per estirar les cames i anar parlant amb algú, no, tot i que acabes fent exercici i estirant les cames i, si no vas sol, parlant i comentant i, és clar, arribant en un lloc o altre. És un passeig que es fa a l’atzar, a poc a poc, aturant-se, badant⁵ davant d’un edifici, un monument, un aparador, una escena de la vida quotidiana que crida l’atenció, un vianant que passeja el gos, els preus d’un restaurant. Un passeig que admet pauses en un cafè o en un banc d’un parc, que admet entrar en una llibreria o en una església, un passeig que, de fet, ho admet tot, menys fer-lo amb un objectiu o amb presses... Si *flâner* és un verb peculiarment francès, el lloc ideal per dur-lo a la pràctica és París.

«Flâner», dins *Dies de França*, Barcelona: Ara Llibres, 2008, p. 32-33.

⁴ No inclou la presentació preparada pels alumnes.
⁵ *Badar*: distreure’s, encantar-se tot contemplant o pensant alguna cosa.

GAZIEL

Una pensió discreta, amagada per algun tocom⁶ del Barri Llatí o de les seves vores, era el que em convenia. La vaig trobar aviat, i en un dels punts més secrets de París, que ni els mateixos parisencs no solen conèixer. Un lloc tan bell, que avui, per dissort⁷, ja és famós i visitat pels turistes, però en aquell temps no era sabut ni de molta gent del barri: la menuda i solitària placeta de Fürstenberg, tocant a l’ombra de l’església de Saint-Germain-des-Prés [...].

La plaça Fürstenberg està amagada dins el torró de cases decrepites⁸ compreses entre els carrers de Bonaparte i de Seine, d’una banda, i els de Jacob i de l’Abbaye, de l’altra. Té quatre arbres raquítics⁹ i un canelobre vuitcentista al mig, amb globus de vidre blanc i polit: una petita meravella [...]. A mà esquerra destaca de seguida una casa d’estil Lluís XIII, amb rajola vermella i muntants de pedra groguenta [...].

Entràrem a la mansarda [...] Oh meravella! A vista de pardal o de gat de gotera, es dominava tota la placeta de Fürstenberg, i una immensitat de teulades de plom, amb un bosc de xemeneies –unes altes, altres baixes, unes primes, altres amples- i milers de tubs de terrissa que fumejaven suaument. En vaig quedar embadalit [...]. És un dels llocs del món on m’he sentit més bé. Les incomputables vegades que després d’aquell any memorable he passat per París o hi he viscut llarg temps, no he deixat mai d’anar sovint a la placeta Fürstenberg i alçar els ulls al finestral que surt per damunt de l’alta mansarda. Allí visqué els mesos decisius de la seva vida un aprenent de filòsof que hagué de ser, en definitiva, un filòsof mancat.

Tots els camins duen a Roma: història d’un destí (1893-1914). Barcelona: Edicions 62, 1981, vol. II, p. 272-277.

PUNT 2. Saint-Germain-des-Prés

SEBASTIÀ GASCH

A Saint-Germain-des-Prés desemboquen i es fonen les olors suaus del Luxemburg i les discussions estètiques de Montparnasse, la remor humida del Sena, la bullícia¹⁰ del Barri Llatí i els silencis de la Muntanya de Sainte-Geneviève.

No és arriscat d’afirmar que no trobaríem en tot Europa, potser a tot el món, un tros de ciutat com aquest, on cada pedra us parla, i amb quanta d’eloqüència!, d’història, d’art i de literatura. Perquè era aquí, a la plaça Furstenberg, callada i provinciana, on Delacroix pintava i moria. I al carrer de Visconti, adormit, inert¹¹ i insensible, on, al davant mateix del pavelló de Racine, Balzac feia d’impressor i rebia les visites nocturnes de George Sand i de Chopin. Era encara al carrer Jacob, alegre i clar, domini dels antiquaris, on vivia Ingres. I al de Cassette, noble i serè, Musset. Era també una mansarda freda de l’ombrívol carrer de Dragon on es fixava Victor Hugo després de la mort de la seva mare. I en el carrer de Beaux-Arts, que mira, desert, la perspectiva teatral de l’Escola, on habitava Corot i on traspassà Oscar Wilde.

París, 1940. Barcelona: Quaderns Crema, 2001, p. 33-34.

JOSEP PLA

Avui, el dia s’ha aixecat i, tot llegint aquests i altres croquis de París, faig cap, per dinar, a la Brasserie Lipp, que està situada a Saint-Germain-des-Prés, davant del Café des Deux Magots. Així com el Vieux Colombier és una màxima institució del barri, aquest establiment n’és el millor restaurant —o dels millors segons sento dir. És realment agradable. Hi ha dues coses, que en aquest temps hi tenen un gran relleu: la *choucroute* hi és considerable; el *gigot* hi té condicions específiques contra l’oblit. En el restaurant, hi flota una llunyana però finíssima olor de cansalada de porc afumada, que com a aperitiu no té rival. El celler està admirablement

⁶ *Tocom*: lloc, indret.
⁷ *Per dissort*: per desgràcia, malauradament.
⁸ *Decrepites*: molt velles.
⁹ *Raquítics*: molt prims.
¹⁰ *Bullícia*: agitació i soroll provocat per una multitud de gent.
¹¹ *Inert*: immòbil, sense moviment.

proveït. Els vins d’Alsàcia —el restaurant és alsacià— són excel·lents i els petits vins d’Anjou —el blanc de blanc— una meravella. El fet de la meva obstinada presència a la Brasserie Lipp és notòriament contrària a la meva economia, però tracto de compensar el contrast posant-me de manifest que l’establiment és un centre d’informació periodístic —polític sobretot— d’una eficàcia evident, cosa que és objectivament certa. Els preus de la Brasserie, però, no estan pas acordats als 750 francs (paper) que guanyo cada més. És una pena.

«Hores de tardor», dins *Sobre París i França*. Barcelona: Destino, 1967, p. 207-208.

MERCÈ RODOREDA

A París, en ple exili, al cap de molts anys, vaig tenir ganes de morir i, també com a divuit anys, molt literàries. Em consolava la idea de poder morir a voluntat; el més fàcil, tirant-me al Sena des del pont del Carrousel. Però un matí a la Brasserie Lipp, tot mirant els plafons de les parets voltats per una sanefa de mosaic amb lianes verdes on hi havia de tant en tant, i encara hi deu haver, una cacatua blanca entre lianes, tot d’una vaig pensar que seria bonic morir allà, davant una tassa de cafè amb llet tot mirant aquelles cacatues blanques. Però el que em complaïa més que res era pensar que algú diria: va morir a la Brasserie Lipp un matí a dos quarts de deu sense haver-se acabat el cafè amb llet. I ningú no podria saber mai de mai com havia estat feliç de morir, com qui s’adorm, davant d’aquelles lianes verdes amb una cacatua blanca de tant en tant.

Full espars de l’Arxiu Rodoreda. Publicat a *Mercè Rodoreda. Entrevistes*, ed. Abraham Mohino. Barcelona: Fundació Mercè Rodoreda, p. 263.

ROGER COMA

Prenem un cafè. Mirem la gent que passa. Tots miren molt i tots se saben molt mirats. Es mira diferent aquí a París. Més. Es mira més. S’exhibeixen i s’aproven amb els ulls. Per això «voyeur» és un terme que han exportat els francesos, penso. Són els que han patentat aquest espionatge banal, lúdic, sensual. I a dos es comenten millor les cames de les passejadores [...]. Assegut davant del vidre, mirant enfora, apreciament i valorant tantes cames en mitges de totes les textures i totes arrapades a la carn, com s’hi arrapen els meus ulls desentesos de prejudicis, de pudor i censures. És de mala educació no apreciar el que s’ofereix, cacauets i desfilada de mitges [...]. Les cames donen carburant als somnis i se’n van.

Si això és París. Barcelona: Columna, 2009, p. 19 i 48.

PUNT 6. Jardí del Luxemburg: antic monestir de Vauvert

RAMON LLULL

I ordeno que se’n facin fer i escriure llibres en pergamí, tant en romanç com en llatí, amb les obres que, amb la gràcia de Déu, he compilat recentment [...]. De totes les quals obres esmentades mano fer-ne un llibre en pergamí, en llatí, en un volum que sigui tramès pels dits meus marmessors¹² a París, al monestir de la Cartoixa, al qual el llegeu per amor de Déu.

Traducció del *Testament de Ramon Llull*, dins *Diplomatari lul·lià*, ed. Jocelyn N. Hillgarth. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, p. 89-90.

Ramon, estant a París, per ço que pogués fer gran bé per manera de saber, la qual no podia aportar a fi e a complement, consirà¹³ fer gran be per manera d’amor; e per açò preposà fer¹⁴ aquest *Arbre de Filosofia d’Amor*. E per ço que l’arbre fes i ordenés sens negun empatxament¹⁵, anà en una bella selva¹⁶ pràs de París, espessa d’arbres e aondosa de fontanes,¹⁷ prats e ribatges, d’ausels e de bèsties salvatges.

Arbre de filosofia d’amor, ed. Gret Schib. Barcelona: Barcino, 1980, p. 17.

12 *Marmessor*: executor testamentari.

13 *Consirà*: va pensar.

14 *Preposà fer*: es va proposar de fer, es va posar l’objectiu de fer.

15 *Negun empatxament*: cap obstacle o impediment.

16 *Selva*: bosc.

17 *Espessa d’arbres e aondosa de fontanes*: un bosc mol frondós, amb molts arbres, i amb moltes fonts.

XAVIER VALLS

Vaig fer el viatge de tornada a Catalunya amb una estada prèvia a París. Quina emoció, descobrir aquella extraordinària ciutat! París fou tota una revelació, amb aquella varietat de barris de caràcter molt popular, com Belleville, semblant a les pel·lícules de René Clair, en contrast amb les grans avingudes senyoriales de l’època de Haussmann [...]. Conservo amb nostàlgia el record de l’impacte inicial. Restava bocabadat admirant espais esplèndids, com ara els jardins del Luxembourg o el parc des Buttes-Chaumont; les places monumentals, com la Concòrdia, al costat de les més íntimes, com la placeta de Furstenberg, on Eugène Delacroix tenia el taller, actual Museu, i on va viure en Gaziell una temporada; i tots els monuments que només podies gaudir caminant i perdent-te pel laberint de carrers [...].

Mentre pintava, la Luisa tenia cura dels infants, als quals, amb bon temps o mal temps, sempre treia a passejar al parc Montsouris, al zoo de Vincennes, o als jardins del Luxembourg perquè jo pogués treballar en pau i amb tranquil·litat. D’altra banda, eren uns nens poc moguts, i a la tarda jo els contava històries i jugava amb ells.

La meua capsula de Pandora. Memòries. Barcelona: Quaderns Crema, 2003, p. 54-55 i 141.

JOSEP PLA

Del banc en què fumo tranquil·lament veig el cantó del jardí situat entre la porta de l’Odéon i el bulevard Saint-Michel. És on hi ha més gent. Primer hi ha els forasters, fatigats de caminar i de córrer per París, que en arribar al jardí, veuen el gran palau de pedres de color de xocolata, el safareig d’aigua i la pau que hi flota no tenen esma¹⁸ de caminar i es posen a seure, desinflatats a les cadires; els estudiants desvagats¹⁹ de la Sorbona i les seves senyoretes, que somnien fer revistes de poesia i escriure papers eterns; el grup de senyors vells, alguns amb redingot, que juguen al croquet amb una admirable bona fe; els matrimonis d’una certa edat que han sortit a donar una volta amb tot l’enravenament²⁰ i el mutisme, de vegades considerable, que poden arribar a practicar els francesos; els gomosos²¹ del barri en llibertat —perruquers, cambres, fills de família— que freqüenten el jardí en busca d’aventures amoroses; velles tietes de pis, cansades de l’hivern, que vénen a seure en un banc, respirar l’aire i fer mitja; grups de persones estranyes, d’aspecte estranger, probablement exiliats del seu país, que parlen de política d’una manera interminable i frenètica; colles d’estudiants exòtics, colonials, negres, annamites²², xinesos, grocs, de vegades petitíssims, altres gegantins, d’aspecte precari i trist —precari sobretot moralment—, desplaçats, enyoradissos, perduts en aquest ambient de l’època del cardenal Mazarino

La primavera passada, en les meves rares aparicions al Luxemburg, vaig constatar que el lloc era propici que les parelles s’hi besessin. Avui, a pesar que l’estació és una mica incipient, he pogut confirmar el fet. Ara s’acaba de publicar un llibre molt manejable i molt francès titulat «*L’art d’aimer en 20 leçons*». Una d’aquestes lliçons és dedicada, com és natural, a la tècnica del besar-se. Com que en aquestes matèries la lexicografia i la fraseologia de la llengua francesa són molt copioses —sobretot la fraseologia al·lusiva i l’equivoc perfectament entès— la lliçó és útil a la població en general i acordada a la manera d’ésser del país. L’autor del llibre aconsella als enamorats que es besin amb suavitat, amb comportament, equilibri i serenitat. Res de besos bàrbars dominats i emportats per la passió escaldada i irruent. La mesura, la mesura, la mesura. *Ordre calme et volupté* —que diu Baudelaire. El contacte de les boques s’ha d’establir amb una real, vivent, harmonia amb un equilibri perfecte [...]. Als jardins del Luxemburg de vegades els besos es veuen, altres vegades no es veuen, però se senten darrera d’un admirable paquet de boix. És segur que se senten —encara que molt vagament. Són, em sembla, operacions com les que conté la lliçó del llibre a què he al·ludit. La mesura, la mesura, la mesura.

«El Luxemburg», dins *Sobre París i França*. Barcelona: Destino, 1967, p. 288-289.

18 *No tenir esma*: no tenir força o energia per fer alguna cosa.

19 *Desvagats*: sense feina, ociosos.

20 *Enravenament*: rigidesa.

21 *Gomós*: home que segueix escrupolosament les modes i que es fixa molt en el vestir.

22 *Annamites*: vietnamites.

Irene Zurrón Servera
Université Lumière-Lyon 2
LiCETC

L'ENSENYAMENT DE LA CULTURA CATALANA EN CLAU FEMENINA

RESUM

Al llarg de la història, les dones han produït cultura amb la mateixa intensitat que els homes, ara bé, s'ha tendit a fer-ne invisibles les aportacions. És necessari que, com a docents de català, adoptem una actitud revisionista de la cultura que transmetem, de manera que les aules esdevinguin espais per a la transformació de la societat. Per això, formulem una sèrie d'estratègies, així com una proposta didàctica a partir de l'obra poètica de Maria-Mercè Marçal.

Paraules clau: didàctica, cultura, gènere, Maria-Mercè Marçal

ABSTRACT

Throughout history, women have produced culture as intensively as men. However, their contribution has been concealed. For this reason, as Catalan teachers, it is necessary that we adopt an updated perspective of the culture we actively transmit as the education system reproduces the power imbalance between women and men as part of the model of our society. Nonetheless, with critical revision we can encourage society to evolve from our classrooms. With this objective in mind, we formulate a set of education strategies as well as a didactic proposal based on the poetry of Maria-Mercè Marçal.

Keywords: teaching approach, culture, gender, Maria-Mercè Marçal

INTRODUCCIÓ

El paisatge actual se'ns presenta aparentment positiu pel que fa al paper de les dones en els diferents àmbits de la nostra societat, però aquest avanç, si bé que encoratjador, encara deixa molts espais on el seu protagonisme és escàs. En la cultura, tot i que cada vegada la presència de les dones com a productores i receptores és més gran, encara descobrim que la mirada que persisteix és l'androcèntrica.

La cultura catalana té un llegat important d'obres de dones que, malgrat que poc conegut, ha arribat fins a nosaltres i reclama l'atenció que li pertoca. Situar-les a primera línia, incloure-les en els programes d'ensenyament, fer-ne l'objecte d'homenatges i estudis, és essencial per assumir que les dones sempre han fet cultura i que les que ara en fan no són òrfenes que parteixen del no-res.

En aquest sentit, Maria-Mercè Marçal, escriptora sobre la qual presentem una proposta didàctica per a la classe de llengua catalana, reivindica la necessitat de construir una genealogia femenina, en tant que la genealogia de la cultura universal és masculina i només hi consten alguns noms de dona sense aparent relació entre les unes i les altres. Per Marçal, «el patriarcat ha negat la força creadora del principi femení» i la cultura «és una genealogia masculina» (2004: 139). A més, fent referència a la configuració –patriarcal– del cànnon, assegura que «la immensa majoria d'obres escrites per les dones al llarg de la història han caigut en l'oblit i el mecanisme selectiu els ha estat tan estranyament, sospitosament, desfavorable» (Marçal, 2004: 161).

Les reivindicacions feministes, doncs, sorgeixen arran de la consciència que les dones han estat objecte de dominació i explotació per part del patriarcat, que es reproduïx i és interioritzat per mitjà de la socialització i, de retruc, de la cultura. De fet, «les tradicions culturals i la (re)invenció de les tradicions són, sovint, utilitzades com a formes de legitimar l'opressió de les dones» (Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls, 2008: 52). Això està estretament vinculat amb la violència de gènere, conseqüència directa del masclisme, que massa sovint és normalitzat i naturalitzat. Cal que ens qüestionem com la llengua i la cultura que transmetem legitimen el patriarcat. L'emancipació femenina necessita redefinir i transgredir l'ordre simbòlic donat, avalat per la cultura. L'aula és un espai privilegiat per dur-ho a terme.

PROBLEMÀTICA

En l'ensenyament de la llengua catalana, el docent introdueix –guiat si fa no fa pel criteri personal– elements culturals que reforcen i posen en context el seu aprenentatge. La inèrcia fa que la cultura que es difon a l'aula sigui un reflex d'aquella que vivim en la nostra societat. Quan ens hi fixem, ens adonem que se centra gairebé completament en les aportacions dels homes, ometent les que han fet i fan les dones.

Les xifres són prou reveladores. Per exemple, el 2017, segons el catàleg de Catalan Films & TV, s'han produït 104 llargmetratges a Catalunya (ficció, documental i animació), però només 25 han estat dirigits o codirigits per dones. Quant als Premis Gaudí de Cinema, el 2017, dels 22 guardons que s'han entregat, 5 han estat atorgats exclusivament a dones i 4 a equips on almenys hi havia una dona, mentre que 13 han estat exclusivament per a homes. Altrament, a l'informe *Dones als festivals musicals de Catalunya* del 2017, es conclou que als festivals catalans només hi ha hagut un 25% de dones aquest any.

Certament, es privilegien les produccions masculines. Això també es palesa, per exemple, en la llista d'obres que se seleccionen cada any per a l'opció de català del *Concours externe de l'agrégation a França*¹. En els darrers vint anys, només cinc obres han estat d'autoria femenina –el 2005 Montserrat Roig, el 2008 Maria Barbal, el 2010 Mercè Ibarz, el 2011 Carme Riera i el 2012 Maria-Mercè Marçal. Aquestes obres són referència i esdevenen representatives de la literatura catalana per a la comunitat d'ensenyants que escullen català com a opció. Per això, tot i que la tria d'una obra anual és complicada perquè s'hi han de tenir en compte molts factors, com la diversitat geogràfica, és evident que trobem a faltar una selecció més equitativa.

Així doncs, s'imposa la necessitat de cercar una nova mirada que promogui un canvi en les pràctiques i les polítiques en l'ensenyament. Al capdavant, visibilitzar les contribucions femenines és un pas imprescindible per assolir una cultura completa. Com diu la historiadora feminista Bea Porqueres (2010: 8):

¹ A França, l'agregació és un concurs públic per a la contractació de professors d'ensenyament secundari i superior. En la secció d'espanyol llengua estrangera, els candidats han d'escollir com a opció entre català, llatí i portuguès.

L'àmbit cultural és on es congrien els prejudicis i judicis sobre els quals s'assenta la justificació implícita o explícita de moltes injustícies. La discriminació, la subordinació, la marginació, l'opressió, la violència, la privació de drets dels grups menystinguts i/o minoritzats i, fins i tot la violència contra ells, s'assenten sovint en missatges emesos des de l'àmbit cultural. Són paraules, imatges o narracions que avalen o donen per bones idees que transmeten o consoliden els valors establerts. Per la mateixa raó, és l'àmbit idoni per sotmetre aquest valors a crítica i vehicular-ne de nous.

En tant que docents, cal que adoptem una posició resistent vers el que ensenyem, una posició crítica que pugui fer visibles les aportacions femenines i que, a més, pugui explicar el perquè dels silencis i els buits en la història de les dones, sense continuar passant-hi per sobre com si hagués estat normal, caient en arguments estereotipats, com si les resistències i les lluites mai no haguessin existit. Hem de qüestionar el relat establert i fer explícit que enfront de cada situació de discriminació vers les dones, va haver-hi espais de rebel·lió.

MARC TEÒRIC

En l'actualitat, malgrat trobar-nos en un moment dolç respecte d'èpoques passades, en què han sorgit moltes iniciatives que reclamen una major presència de les dones, els llocs de poder i d'autoritat, així com els reconeixements, encara són majoritàriament per als homes. Tot i la sensació de bonança aparent, ens trobem lluny de tenir una cultura feminitzada, que seria, com diu la filòsofa i escriptora Rosa María Rodríguez (2002: 53-69 *dins* Porqueres, 2010: 12):

Una en la qual la mirada femenina dibuixés els mapes conceptuals, dissenyés els imaginaris col·lectius, fes present la seva història; una en la qual la seva paraula atorgués poder i legitimitat, i les dones hi fossin presents en tots els espais de la creació, de l'administració, difusió i gestió.

El subjecte universal, a més, ha estat identificat amb l'home blanc i heterosexual fins que els feminismes i altres moviments ho han qüestionat. Aquest masculí universal ha ajudat a configurar un ordre simbòlic patriarcal, és a dir, un marc de significacions que determina, en cada societat, el que és imaginable i esperable. Com explica la filòsofa Maite Larrauri (1996: 14 *dins* Porqueres 2010: 21):

L'ordre simbòlic patriarcal o l'ordre simbòlic donat és el que determina els límits dins del quals és possible percebre i pensar, determina el visible i el pensable. Encara que no pot identificar-se amb la llengua que parlem, l'ordre simbòlic s'hi troba incorporat perquè està format per tots els significats que una cultura estableix per dir què és el món, per aprehendre'l, per desenvolupar-lo.

Els ensenyants de català som models de llengua i transmissors de cultura, de tal manera que som un element clau en la creació d'ordre simbòlic. Per això, ens hauriem de preocupar que la llengua que transmetem sigui representativa tant de dones com d'homes, i que els continguts culturals siguin equitatius.

Altrament, entenem que el procés de reconeixement de les dones ha d'anar de la mà del d'altres col·lectius històricament inferioritzats. Hem de tenir en compte que «les desigualtats de gènere travessen altres determinacions socioestructurals com la classe, l'edat, l'ètnia, l'opció sexual, la posició en el sistema mundial» (Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls, 2008: 47). La mirada revisionista ha de contribuir, necessàriament, no tant al foment de la diversitat –com es diu sovint–, sinó a reconèixer-la, perquè la diversitat ja forma part de la societat i, doncs, de l'aula, i tan sols cal fer-la visible i tractar-la com una riquesa.

PROPOSTES PER A LA CLASSE DE LLENGUA

A continuació pretenem esbossar una sèrie de propostes didàctiques i bones pràctiques a partir de continguts culturals per a la classe de llengua catalana, sempre tenint en compte que cada aula té unes particularitats diferents i que, per tant, es tracta d'orientacions –i no de prescripcions–, que haurem d'adaptar al nostre context.

A la classe, hauriem d'evitar els usos sexistes i androcèntrics de la llengua. Segons l'*Acord per a l'ús no sexista de la llengua* (2010) del Grup d'Estudi de Llengües Amenacades (GELA), «entenem per usos sexistes els que menystenen o desvaloren un dels dos sexes, habitualment les dones; i entenem per usos androcèntrics

els que invisibilitzen o fan difícil imaginar en un àmbit determinat la presència o l'actuació de les dones». Les frases il·lustratives o els enunciats dels exercicis, per exemple, haurien d'incloure tant homes com dones i estar lliures d'estereotips sexistes.

Altrament, mitjançant jocs de rol o de situació, en els quals els alumnes interpreten un paper assignat, ens les podem enginyar per tergiversar estereotips de gènere prefixats per evitar que es reproduïxin. Sobretot, mai no hauria de ser l'ensenyant el que reproduceixi rols basats en clixés, ben al contrari, hauria d'afavorir que es configurin situacions alternatives que els transformin. També podem proposar als estudiants que, a partir d'imatges d'homes i dones de diferents edats, n'inventin la història i el caràcter, tot donant-los com a requisit que capgirin els mites i estereotips de gènere i sexualitat.

Sovint recorrem a suports visuals per reforçar el tema que tractem. Les imatges que escollim són d'una importància cabdal, vist que creen un entramat simbòlic i construeixen el nostre imaginari. Per això, a l'hora de seleccionar-les, hauriem de tenir en compte que siguin equitatives i representin homes i dones per igual. Això no sempre és així. De fet, hem introduït al cercador d'internet la sentència «dibuix de castellers» i hem vist que, de les primeres vint imatges que ens proposa, cinc són dibuixos on hi ha tant castellers com castelles, mentre que a la resta només apareixen homes fent castells². Es tracta d'imatges que fan invisible la participació de les dones en aquesta tradició. Així doncs, hauriem de privilegiar els cinc dibuixos on se les inclou.

També cal qüestionar-nos quina imatge de les dones i dels homes transmeten els vídeos o els àudios que utilitzem a l'aula. Primerament, les publicitats, que permeten ser explotades de diverses maneres a la classe de llengua, són, ara encara, difusores preeminentes d'estereotips de gènere. Des de l'aparença física de les persones que hi apareixen i les tasques que duen a terme fins a l'espai on es mouen, els anuncis tendeixen a explotar el model tradicional de concebre la feminitat i la masculinitat. Les sèries televisives van en la mateixa línia. De fet, si fem atenció a les sèries de TV3, veurem que la idea original de ben poques és d'una dona. En una altra dimensió de la televisió, des del 2013 existeix el col·lectiu *On són les dones* que analitza i denuncia l'absència de les dones en els espais d'opinió dels mitjans de comunicació de Catalunya.

També en el cinema és preocupant l'escassa presència femenina i el paper que hi juguen les dones. A l'àmbit català, de fet, tenim moltes directores que hauriem de tenir en compte, com Mar Coll, Judith Colell o Isabel Coixet, i els darrers anys han aparegut films molt interessants, com *Les amigues de l'Agata* (2015) de Laia Alabart, Alba Cros, Laura Rius i Marta Verheyen, *Júlia ist* (2017) d'Elena Martín o *Estiu 1993* (2017) de Carla Simó.

Amb això no volem dir que no podem fer servir materials on hi hagi certa desigualtat –tot i que podríem anar en compte de no utilitzar-los sistemàticament–, més aviat que, en el cas que el document que proposem sigui sexista o invisibilitzi la dona, hauriem de ser-ne conscients i fer-ho evident, tot reaccionant davant els estereotips i prejudicis i convidant l'alumnat a qüestionar-los.

També podem proposar activitats entorn a diades dedicades a les dones, com el 22 de febrer, Dia europeu per a la igualtat salarial entre dones i homes, el 8 de març, Dia internacional de les dones, o el 26 d'abril, Dia de la visibilitat lèsbica. Així mateix, podem revisar alguns elements de les festes i tradicions culturals que celebrem. Si organitzem actes, hauriem de vigilar que les activitats que fem no reforcin els rols tradicionals. Podem proposar a la classe, per exemple, que dissenyi un cartell per a la Diada de Sant Jordi que trenqui amb els papers tradicionals de la princesa i el cavaller.

Així mateix, les dones oblidades de la cultura catalana poden ser redescobertes per mitjà d'alguna proposta didàctica, com per exemple un concurs per substituir certs noms de carrers de Catalunya per un nom de dona o d'un col·lectiu feminista, proposant que, en grups, elaborin un projecte adreçat a un ajuntament on es justifiqui per què un nom hauria de ser reemplaçat per un altre.

D'altra banda, el conte literari, per la seva brevetat, es pot treballar fàcilment a la classe de llengua. La investigadora en didàctica de la literatura Teresa Colomer (2011: 102) assenyala que un gran nombre d'experiències educatives han demostrat el profit de les activitats que relacionen la lectura, l'escriptura i la parla a partir d'un text literari en el domini progressiu de la llengua. Els textos breus que proposem als nostres alumnes poden servir-nos, a més, per reflexionar sobre el que ara ens interessa, això és, la diversitat, els estereotips o la violència de gènere. Tot seguit n'esmentem tres.

La narració «De l'infern al paradís» (*L'illa i la dona*, 2003) de M. Antònia Oliver és un relat policíac en

² Cerca feta el 30 de desembre del 2017.

què la detectiva Lònia Guiu –que apareix a tres novel·les de l'autora– investiga la desaparició de la minyona d'una casa benestant. Després de localitzar-la i fer-la tornar, s'assabenta que la jove ha estat brutalment assassinada pel fill de la família i els seus amics.

La violència de gènere també es tracta al conte «Redacció» (*Olivetti, Moulinex, Chaffoteaux et Maury*, 1980) de Quim Monzó, en què el narrador és un infant que explica en forma de composició escolar què va fer el diumenge. Evoca des de la ingenuïtat les discussions dels seus pares fins que, després d'una baralla molt forta, veu per la finestra que el pare està enterrant el cos de la mare al jardí.

Finalment, el conte «Te deix, amor, la mar com a penyora» (1975), del recull homònim de Carme Riera, és un text ideal per treure a la llum el prejudici tan estès segons el qual tothom és heterosexual fins que no es demostrï el contrari. A l'inici del relat, escrit en primera persona, coneixem que qui parla és una dona que s'adreça a una persona estimada. Quan proposem aquesta lectura, convé donar poques pistes sobre el contingut, a banda d'anar solucionant les dificultats lingüístiques. Hauríem de comprovar, però, que s'ha entès correctament el final, quan diu: «Em sent massa feble i les forces em fallen. Pens que probablement no coneixeré la nina, perquè serà nina, n'estic segura, i no podré decidir, si no ho faig ara, el seu nom. Vull que li posin el teu, Maria, i vull, també, que llencin el meu cos a la mar, que no l'enterrin» (Riera, 2003: 49-50).

El més habitual és que en aquest moment el lector descobreixi que la protagonista no s'adreçava a un home, com havia imaginat des del començament –malgrat que en cap moment així es digui i que fins i tot alguna informació fa pensar que no ho és–, sinó que estava enamorada d'una altra dona. Tanmateix, havent llegit el final, encara trobarem qualcú que continuarà pensant que és un home però que hi ha alguna cosa estranya en el relat, o que es preguntarà si en català «Maria» pot ser un nom d'home. Certament, aquesta lectura ens fa adonar que, malgrat que ens agradi pensar el contrari, realment no estem lliures de prejudicis.

UNA PROPOSTA CONCRETA: MARIA-MERCÈ MARÇAL A L'AULA

El corpus poètic de Maria-Mercè Marçal, a més de ser d'una qualitat indiscutible, tracta uns temes i adopta uns punts de vista que poden resultar enormement atractius a l'aula de llengua catalana. La poesia presenta molts avantatges per treballar a classe, com ara la brevetat o l'ús d'un llenguatge suggeridor. Les investigadores en didàctica de la llengua i la literatura Glòria Bordons i Júlia Ferrer (2009: 7-10) assenyalen que la poesia facilita el creixement de la personalitat; permet desenvolupar el sentit crític envers el món, el compromís cap als valors humans més elevats i el lliure pensament. A més, pot fomentar el diàleg entre els alumnes entorn de temes col·lectius –com ara el paper de la dona, en l'obra de Marçal–, o personals –com pot ser la identitat sexual, que la nostra poeta planteja a partir del poemari *Terra de Mai* (1982). A continuació esbossem una proposta didàctica que es podria desenvolupar a classe de llengua catalana d'un nivell entorn A2-B2 –amb les adaptacions necessàries.

Maria-Mercè Marçal va passar la infantesa a Ivars d'Urgell i es va traslladar a Lleida el 1963, gràcies a una beca d'estudis. L'assagista i crítica literària Lluïsa Julià (2001: 14) apunta que, ja a l'institut, Marçal destaca «per la presa de consciència nacionalista, per les seves relacions amb els grups més polititzats i, sobretot, per la impressió que li causa el fenomen de la Nova cançó catalana».

Es trobava en la línia de les reivindicacions de la joventut del maig del 68. Els moviments contraculturals d'aquests anys crearen formes d'actuació col·lectiva que contribuïren a l'inici de noves estratègies d'expressió de la societat civil, que s'organitzava al marge dels partits per reclamar o protestar (Fontana, 2011: 404).

Activitat 1. Introducció al personatge de Maria-Mercè Marçal

La proposta per treballar la figura de Maria-Mercè Marçal i el seu context històric-cultural comença amb l'escolta atenta d'un fragment del vídeo *Poetes maleïts. Maria-Mercè Marçal*, emès al programa Tarasca de TVC el 2005³. S'hi fa un homenatge a la poeta tot repassant-ne els grans assoliments i lligant-los al context històric. El fragment seleccionat abraça des del minut 5.05 fins al 13.05, en el qual Neus Aguado fa referència a la importància del mar per a Marçal i a la seva faceta d'intel·lectual compromesa; Lluïsa Julià parla del procés creatiu de la poeta; es veu com alumnes del Col·legi de Teatre de Barcelona preparen un espectacle entorn de la poesia marçaliana; Salvador Cardús explica el sorgiment de moviments estudiantils

³ Disponible al web Edu3.cat: http://www.edu3.cat/Edu3tv/Fitxa?p_id=42638&p_alg=Tarasca%20Maria%20Merc%E8%20Mar%E7al

i obrers als anys seixanta, seguits de la crítica feminista, l'alliberament sexual i l'alliberament nacional, i Blanca Serra parla del PSAN, partit en el qual va militar Marçal.

Després, veiem «Dones en lluita» del 13 de juny del 2017⁴, del programa *Sense ficció* de TV3. Hem seleccionat un minut del vídeo –del minut 2 al 3– que parla de les Jornades Catalanes de la Dona del 75, on es reivindicà el dret al divorci i a l'avortament, i els actes de protesta que es feren. Enllaça perfectament amb el vídeo de Marçal.

Activitat 2. Introducció al context històric-cultural

Per mitjà de la poesia, Marçal llença clams feministes, socials i ecològics, que s'avenen amb els moviments contraculturals que sorgeixen a finals dels anys seixanta. Podem repartir un dossier amb els poemes breus «Vint bales foren, vint bales...» i «Maledicció amb estrella», de *Cau de llunes*, i «La mort crema el darrer rostoll...», «De primer van foradar-me les orelles...» i «Com un peix sense bicicleta...» de *Bruixa de dol*, dels quals en fem la lectura.

Després proporcionem un seguit de fotografies d'escenes emblemàtiques dels moviments contraculturals, socials i pacifistes de finals dels anys seixanta i dels anys setanta –del maig del 68 francès, de Harvey Milk en una manifestació pels drets dels homosexuals a San Francisco (1978), de la revolució dels clavells de Portugal (1974), dels moviments hippies, de Maria-Mercè Marçal amb símbols feministes (1978), del primer concert massiu de la Nova Cançó a l'Institut Químic de Sarrià (1966), de la primera manifestació de l'Estat pels drets homosexuals a Barcelona (1977) i dels grisos perseguint els estudiants que es manifesten a la UB.

Al principi no es dona cap pista sobre les fotografies, per tal de crear un ambient de misteri i fomentar l'interès de l'alumnat. Se'ls demana que reflexionin a partir de les preguntes: de quan penseu que són les imatges? Com ho podeu saber? Quina relació trobeu entre les diferents fotografies? I entre les fotografies i els poemes que heu llegit?

Al cap d'un moment, es van guiant les seves respostes i se'ls fan preguntes més orientades: sabeu què va ser el maig del 68? I els moviments obrers? I el moviment hippy? I el moviment feminista? Sabeu què va ser el franquisme?

El 1979, Marçal va crear la secció de feminisme a la Universitat Catalana d'Estiu, que va coordinar fins al 1985. A banda de publicar un primer aplec de poesia –*Cau de llunes* (1977)– als anys setanta de caràcter clarament reivindicatiu, Marçal es va immersir en el món polític; s'afilià al PSAN (Partit Socialista d'Alliberament Nacional), partit independentista d'inspiració comunista, i formà part de les seves llistes en les eleccions de 1979 per la circumscripció de Lleida.

Ben revelador és el fet que el seu corpus poètic s'encapçalí amb una declaració, una «Divisa» –dins *Cau de llunes*–, en la qual es presenta marcada per una triple opressió: «A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona, / de classe baixa i nació oprimida». Com és sabut, Marçal parafraseja l'oració dels antics jueus en què agraïen a Jahvè haver nascut homes, lliures i del poble elegit. Més endavant, es va definir també com a lesbiana. D'aquesta manera, se situava en un discurs polític que volia subvertir l'ordre imperant –«I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel», clou la «Divisa». (Fernández, 2004: 201). També denuncia la subordinació de la dona en el poema «Drap de pols, escombra, espolsadors...», en tant que ironitza sobre les tasques domèstiques que tradicionalment ha assumit, tot enumerant els estris que empra tal com es descriuen les armes dels aqueus en el cant segon de la *Iliada*: «Drap de pols, escombra, espolsadors, / plomall, raspall, fregall d'espart, camussa [...]», que contrasta amb el vers final: «surt el guerrer vers el camp de batalla».

Activitat 3. La divisa de Maria-Mercè Marçal

En primer lloc, es llegeix el poema «Divisa» que obre el poemari *Cau de llunes*. Tot seguit, demanem a la classe si sap què és una *divisa* i anem conduint les respostes fins aclarir que es tracta d'un emblema amb una breu sentència que l'explica i s'usa especialment en heràldica per descriure la persona que l'adopta. A continuació, es comenta que Marçal parodia una oració jueva de gràcies, que diu: «A Déu agraeixo haver nascut mascle, lliure i del poble escollit». D'aquesta manera, la poeta li atorga un sentit nou que s'escau a la seva realitat. Arribats a aquest punt, hem de conduir-los a reflexionar sobre el sentit del poema i a fer-los

⁴ Disponible a: <http://www.ccma.cat/tv3/alacarta/programa/dones-en-lluita-de-pomar-a-les-jornades-catalanes-de-la-dona/video/5672897/>

percebre el to irònic. Els preguntem: veieu ironia en la transformació que Marçal fa de l’oració jueva? Per què? I per què Marçal diu que és «tres voltes rebel»?

Aleshores, formem petits grups i els indiquem que elaborin una divisa pròpia: hauran de dissenyar un emblema o escut i afegir-hi una sentència que els cridi l’atenció. Quan hagin acabat, se’ls animarà a mostrar i explicar la seva obra a la resta de la classe.

Activitat 4. Quin és el camp de batalla del guerrer?

Es llegeix el poema «Drap de pols, escombra, espolsadors...» de *Cau de llunes*. De ben segur que l’alumnat desconixerà el vocabulari, atès que a les dues primeres estrofes s’enumeren estris de neteja. Plantegem (basant-nos en la proposta de Viu la Poesia):

1. A quin camp semàntic pertanyen aquests utensilis?
2. Penseu que el darrer vers —«Surt el guerrer vers el camp de batalla»— atorga sentit al poema? Quin creieu que és, el sentit?

Aleshores, es debat entorn de la pregunta: creieu que el guerrer és un home o una dona? Per què? Tres alumnes fan de secretaris i recullen les intervencions; en acabat, llegeixen el més rellevant.

A continuació els demanem que facin un dibuix esquemàtic d’aquest guerrer que descriu el poema i dels estris que li fan d’armadura i d’armes de guerra. Una vegada enllestit, en petits grups, han de cercar a revistes o a internet fotografies d’anuncis publicitaris o de pel·lícules que pensin que encaixen amb aquest dibuix del guerrer. Després de la recerca, se’ls demana si creuen que les activitats domèstiques s’atribueixen més a la dona o a l’home i quin creuen que n’és el motiu; és convenient que anem guiant les seves respostes.

La poesia de Marçal va sorgir en uns anys en què, en el context del final de la dictadura a Espanya, la presa de consciència feminista, lingüística i nacional anaven estretament lligades. Però mentre el posicionament social i polític foren prou evidents i assumits en els darrers anys de lluita contra el franquisme i d’organització per a la democràcia, la dona continuava tenint un paper secundari, diluïda en la domesticitat i la maternitat (Julià, 2001: 23-24).

Marçal combaté els esquemes de la cultura androcèntrica i tingué la intenció de reconstruir la història perduda de les dones. S’adonà de la importància que té la dona com a transmissora d’una cultura de caràcter oral i popular, que ha estat menystinguda. Per això va incloure, sobretot en els primers aplecs, versos que imiten la poesia oral, d’una gran musicalitat, com en els poemes «Corrandes de lluna» o «Matinet de Sant Joan», que resulten esplèndids per treballar la poesia en nivells no gaire avançats.

El 1979 publica el seu segon poemari: *Bruixa de dol*, que esdevé best-seller. Les seves paraules palesen la ferma reivindicació per la qual treballa intensament aquests anys (Alzueta, 1978 *dins* Julià, 2001: 25): «En aquest moment el tema més obsessiu és la reflexió sobre l’opressió que pateixo com a dona».

Marçal vol crear una subjectivitat femenina alternativa. Així, *Bruixa de dol* comença amb una «Divisa» amb la qual Marçal reflexiona entorn de la fràgil identitat de la dona en relació amb l’escriptura i la llengua. Diu: «Emmarco amb quatre fustes / un pany de cel i el penjo a la paret. / Jo tinc un nom / i amb guix l’escric a sota». A més, fa una afirmació a la identitat personal en els següents versos, en què denuncia la pressió de la societat androcèntrica i sexista —aquest acte de «marcar» les noies amb les arracades— i qüestiona l’existència d’una feminitat universal: «De primer van foradar-me les orelles / i de llavors ençà duc arracades. / No prengueu aquest bosc per una alzina» (Fernández, 2004)..

A *Cau de llunes* i *Bruixa de dol* «s’inicia el discurs sobre la identitat femenina assumint els símbols que la tradició cultural ha atribuït a les dones» (Julià, 2001: 28). Es tracta, d’una banda, de la lluna, que esdevé un leitmotiv al llarg de l’obra. Ben mirat, és el símbol tradicional de la dona, que la identifica amb la natura, la nit, l’irracional, l’ocult i el misteri, i que, a més, s’oposa al sol, principi masculí, que és qui té llum pròpia, de la qual la lluna depèn. I, d’altra banda, apareix la bruixa, personatge maleït, cremat enllà del temps per la seva heterodòxia (Julià, 2001: 29). Així ho explica Marçal: «Les bruixes porten dol per una llarga història de repressió i de marginació col·lectiva a què les ha condemnades la societat “normal” per la seva dissidència» (Massip *dins* Julià, 2001: 29). El poema «Vuit de març» és un himne de to utòpic de l’alliberament de la dona, en què la bruixa esdevé el símbol de la dona oprimida i mortificada —comença: «Hereves de les dones / que cremaren ahir / farem una foguera / amb l’estrall i la por [...]».

Activitat 5. Què emmarquem?

Es llegeix la «Divisa» que obre el poemari *Bruixa de dol*. Després, s’explica que el nom és portador d’identitat, però que el llinatge de la mare sempre es perd, per això, és fràgil i el jo poètic diu que l’escriu en guix, un material volàtil.

Aleshores, s’indica a la classe que cerqui quelcom inspirant-se en la natura que emmarcaria i signaria amb el seu nom, en tant que creu que l’identifica plenament, i ho dibuixi (basant-nos en la proposta de Joana Bel, 2004). Finalment, cadascú ha de mostrar la seva obra a la resta de la classe i explicar quin sentit té.

Activitat 6. Avui, sabeu? les fades i les bruixes s’estimen

En primer lloc, s’escolta el poema «M’ets present com un déu, com un diable...» de Marçal musicat per Guillermina Motta⁵. Té un ritme molt pausat, que fa que sigui força intel·ligible. Després, proporcionem el poema transcrit, però sense els signes de puntuació ni la separació en versos i estrofes. Així, cadascú ha de marcar on creu que els versos acaben i posar signes de puntuació. Posem l’audició dues vegades i després mostrem el poema original. Malgrat que l’ordenació en versos i estrofes i la puntuació no coincideixin, el resultat pot ser correcte si és coherent.

Aleshores, demanem a la classe si coneix la cançó popular catalana a la qual es refereix el títol del poemari, *Bruixa de dol*, que diu: «Plou i fa sol / les bruixes es pentinen, / plou i fa sol, / les bruixes porten dol». Després, preguntem per què pensen que les bruixes porten dol, si creuen que la presència reiterada de les bruixes en l’obra de Marçal té una intenció reivindicativa i què representa, des del seu punt de vista, una bruixa⁶.

A continuació, vinculem el poema «M’ets present com un déu, com un diable...» i el títol del poemari, sobre el qual s’ha reflexionat, amb la composició «Avui, sabeu? les fades i les bruixes s’estimen»⁷. Escoltem la lectura dramatitzada que en fa Biel Majoral⁸, després facilitem el poema a l’alumnat i el tornem a escoltar. Tot seguit, plantegem aquestes preguntes perquè es contestin en petits grups:

1. Penseu que les fades i les bruixes són personatges oposats? Qui creieu que són les fades i qui les bruixes per a Marçal?
2. Marçal va defensar molt sovint la solidaritat entre dones. En quins elements del poema veieu aquest pensament?

Activitat 7. La webquest de la festa de les dones

Bruixa de dol acaba amb el poema «Vuit de març», una mena d’himne feminista. Primerament, es llegeix la composició. Després d’haver-ne aclarit els dubtes del vocabulari, es planteja una webquest perquè coneguin què se celebra el vuit de març i com de significativa és aquesta data per als drets de les dones.

Es fan grups i cada membre es fa càrrec d’una subpregunta:

1. Què i com es reivindica aquest dia actualment arreu del món?
2. Què va passar el 8 de març de 1911?
3. Quines foren les demandes de les feministes al llarg del segle XX?

Així, per mitjà del treball cooperatiu, entre tots contesten la gran pregunta: què representa aquesta data per als drets de les dones?

Els podem proporcionar els enllaços següents:

http://dones.gencat.cat/ca/temes/visibilitzacio_dones/associacionisme_participacio/dia_internacional_dones/

https://ca.wikipedia.org/wiki/Dia_internacional_de_les_dones

<http://www.upf.edu/upfigualtat/activitats/diadona.html#.VbBn3vntmko>

http://www.adpc.cat/new_site/?page_id=283

⁵ Disponible a www.musicadepoetes.cat.

⁶ Certament, com fa notar Mercè Otero al «Estudi preliminar» de *Bruixa de dol* (2006), les bruixes amb l’escombra tenen el ressò dels aspectes amables de la infantesa, però, d’altra banda, hi ha el dol per les bruixes, que representen les dones sàvies, perseguides al llarg de la història.

⁷ També es pot posar en relació amb el poema «Com ella» de la poeta nord-americana Anne Sexton, en què la dona s’identifica amb la bruixa.

⁸ Disponible a www.musicadepoetes.cat.

Finalment, s’escolta la versió musicada del poema que fa Mirna⁹.

A partir del tercer recull, *Sal oberta* (1982), Marçal introdueix el tema de la maternitat o, més aviat, de l’embaràs, en la mesura que dialoga amb la seva filla Heura, que encara no ha nascut. A la secció «Heura», Marçal mostra una experiència contradictòria i ambivalent, a causa de «la possibilitat de rebutjar un rol maternal vist com a intrínsecament opressor» (Fernández, 2004: 209). En els versos de *Sal oberta*, l’investigador en estudis catalans Josep-Anton Fernández (2004: 210) hi veu l’arribada al tercer estadi de la transició que experimenta Marçal, de dona, a mare, a lesbiana. El tema de l’amor lèsbic apareix com una reivindicació, amb la ferma voluntat de trencar el silenci que l’envolta.

Activitat 8. La lluna, motiu literari i artístic

La lluna és un símbol present al llarg de l’obra de Marçal, que l’associa a la feminitat. Al poema «Averany» de *Sal oberta* té un gran protagonisme –la poeta fins i tot s’identifica amb una de les fases lunars quan diu: «Mercè-creixent». Així, es llegeix el poema en veu alta i s’esclareixen els dubtes de vocabulari i de comprensió.

Després, distribuïm l’alumnat en cinc grups i a cada un se li proporciona un d’aquests poemes: «Avui la primavera se m’ha fet tota meva...», «Arbequines d’amor», «Romanç de la solitud sense sabates», «Ruda» i «Heura que m’envaeixes el ventre i la follia». En tots aquests poemes de *Sal oberta* apareix la lluna. Aleshores, els grups han de reflexionar sobre el significat de la lluna dins el poema i el seu sentit global. En acabat, un membre de cada grup llegeix el poema en veu alta i un altre exposa a la resta de la classe les idees i reflexions que n’han extret.

La lluna ha estat un element molt utilitzat pels artistes. Així doncs, presentem algunes obres on la lluna és cabdal: els poemes «La luna y la muerte» de Federico García Lorca i «1964» de Jorge Luís Borges, la imatge emblemàtica del film *Le Voyage dans la Lune* de Georges Méliès i el quadre de Frida Kahlo *Niña tehuacana, Lucha Marla (Sol y luna)* (1942), mentre sona *Clar de lluna* de Ludwig van Beethoven.

A partir d’aquestes obres, cadascú pot fer una composició sobre allò que li suggereix la lluna.

Activitat 9. Mai cap amant no ha gosat arribar...

Plantegem que els versos del sonet «Mai cap amant no ha gosat arribar...» de Marçal estan desordenats i cal que s’endrecin. Repartim una fotocòpia en què només resten al seu lloc cinc dels versos –el primer, el tercer, el cinquè, el desè i el tretzè. Primerament, indiquem que investiguin quina és la forma del sonet. Tot seguit, demanem que l’escriguin ordenadament d’acord amb aquestes pistes: els dos quartets tenen la rima creuada i els dos tercets rimen EFF EFE.

Una vegada tinguin el poema ordenat, es llegeix en veu alta. A continuació, resollem els dubtes lèxics que pugui haver-hi. Després, demanem que es fixin en la primera estrofa: «Mai cap amant no ha gosat arribar / al lloc extrem des d’on tu m’acarones. / De dins enfora, amor, sento les ones / i em faig areny i duna i penyal».

Certament, la formulació d’aquests versos gairebé recorda la forma de les endevinalles. Per això, demanem: a qui penseu que es refereix el jo poètic?

Tot i que la primera resposta segurament serà a un amant, en realitat parla de la filla que encara no ha nascut. És un poema sobre l’embaràs, tema poc tractat fins aleshores en la literatura catalana.

En els anys vuitanta, en el poemari *Terra de Mai* (1982), Marçal parla per primera vegada obertament en la poesia catalana de l’amor lèsbic, pocs anys després que el polític contracultural Harvey Milk promogués una ordenança pionera dels drets gais a San Francisco. D’altra banda, val la pena tenir present que, el 1981, havent nascut la seva filla Heura, Marçal crea el grup de Mares Lesbianes. Més tard, el següent poemari, *La germana, l’estrangera* (1985), que inclou *Terra de Mai*, reprèn la temàtica de l’amor entre dones i, a més, s’hi afegeix el de la maternitat.

Activitat 10. La maternitat

Es facilita a l’alumnat, distribuït en grups, els poemes «Com si un tauró m’arrenqués una mà...»¹⁰, «Heura, victòria marçal, germana... i «És perquè et sé germana que puc dir-te estrangera» de Maria-Mercè Marçal, «Mares» d’Anne Sexton i «I jo, a la meva trinxera...» de Margaret Randall i es projecta el quadre *L’abraçada d’amor de l’Univers, la Terra* de Frida Kahlo. Totes aquestes obres tracten la maternitat.

Una vegada assumides les obres, es planteja:

1. Cerqueu la situació en què s’emmarca l’acció dels poemes.

2. Ordeneu les obres de més explícites a més implícites.

Una vegada enllestida la tasca, un membre de cada grup exposa els resultats que han obtingut i anem anotant els punts més destacats. Després, han de respondre aquestes preguntes de manera individual:

1. Quina imatge de la maternitat transmeten les obres? Diries que és positiva o negativa? És la mateixa o les autores presenten la maternitat de diferent manera?

2. Per què creus que Marçal es refereix a la seva filla Heura com a «germana» a la vegada que com a «estrangera»?

Activitats finals

1. En grups, es poden fer exposicions orals en què s’aventuri quins són els eixos principals de l’obra de Maria-Mercè Marçal.

2. Després d’haver-ne treballat alguns dels seus poemes i d’haver conegut la seva figura i el seu context historicocultural, podem debatre si els temes que tracta Marçal, malgrat que són fruit de la seva època, continuen sent vigents i si tenen punts en comú amb el context actual.

CONCLUSIONS

Comptat i debatut, hem de problematitzar la llengua i la cultura que transmetem a les aules, atès que pot legitimar l’ordre simbòlic patriarcal i els rols i els estereotips de gènere. Les dones han estat tractades com a l’alteritat, com a éssers mancats, per això cal adoptar una nova perspectiva, un nou punt de vista, que ens permeti superar la mirada androcèntrica i vehicular una cultura equitativa i diversa.

A través de les propostes que hem presentat, volem contribuir a bastir imaginaris feministes, tot assumint que les dones han produït i produeixen per igual que els homes. Valorar les seves aportacions és un objectiu prioritari. En tots els àmbits de la cultura catalana tenim creadores destacades, des de les arts visuals, l’arquitectura, el cinema o la literatura fins a la dansa. Tanmateix, hem volgut posar de relleu la idoneïtat didàctica de Maria-Mercè Marçal, que trenca amb un model de dona retrògrad i estereotipat que cal contrarestar amb obres com les de la nostra autora, en què les dones alcen la veu i es fan visibles.

⁹ Disponible a www.musicadepoetes.cat

¹⁰ D’acord amb l’especialista en literatura hispànica Maria Rosell (2007: 68), és un dels poemes nuclears de *La germana, l’estrangera*, en què s’hi concentra la problemàtica entorn de la relació contradictòria mare-filla.

BIBLIOGRAFIA

Belzunegui, Brunet, Pastor i Valls (2008). *Mestres, escoles i igualtat entre gèneres. La transmissió de valors igualitaris en l'educació primària vista pel col·lectiu docent*. Arola Editors. Tarragona.

Bordons, Glòria; Ferrer, Júlia (2009). «Introducció». *Poesia i educació. D'Internet a l'aula*. Editorial Graó. Barcelona. 7-14.

Catalan Films & TV (2017). *Catàleg 2017*. <<http://catalanfilms.cat/>> [Consulta: 30/12/2017]

Colomer, Teresa (2011). «L'ensenyament de la literatura». *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Editorial Graó. Barcelona. 95-115.

Fernàndez, J.A. (2004). «Subversió, transició, tradició: política i subjectivitat a la primera poesia de Maria-Mercè Marçal». *Lectora: revista de dones i textualitat*. 201-216.

Fontana, J. (2011). «Las revoluciones frustradas de los años sesenta». *Por el bien del imperio*. Barcelona. Pasado y presente. 373-405.

Generalitat de Catalunya, Universitat de Barcelona, GELA (2010). *Acord per a l'ús no sexista de la llengua*. <<https://www.parlament.cat/document/intrade/6239>> [Consulta: 30/12/2017]

Julià, Lluïsa (2001). «Introducció». Maria-Mercè Marçal. *Contraban de llum. Antologia poètica*. Proa. Barcelona. 5-69.

Marçal, Maria-Mercè (2001). *Contraban de llum. Antologia poètica*. Proa. Clàssics Catalans. Barcelona.
– (2004). *Sota el signe del drac*. Proa. Barcelona.

Observatori Cultural de Gènere (2017). *Dones als Festivals musicals de Catalunya*. <http://dones.gencat.cat/web/.content/01_actualitat/noticies/Informe_OCGenere_FestivalsMusica2017.pdf> [Consulta: 30/12/2017]

Otero, Mercè. (2006). «Estudi preliminar» i «Propostes de treball i de comentaris de text». Dins *Bruixa de dol*. Edicions 62. Barcelona.

Porqueres, Bea (2010). *Les polítiques de dones a l'àmbit de la cultura*. Generalitat de Catalunya. Institut Català de les dones.

Riera, Carme (2003). *Te deix, amor, la mar com a penyora*. Barcelona: Editorial Proa.

Rosell, María (2007). Escriure amb tinta blanca: construccions poètiques de la maternitat. *Extravío*, nº 2, 61-72.

Chantal Sobrino Tafunell
Université Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis

ARCHITECTURE ET PAYSAGES EN COURS DE CATALAN LANGUE ET/OU CULTURE COMPLÉMENTAIRE

RÉSUMÉ

Avec l'apparition des Centres de Langues et des LANSAD dans les universités françaises s'est généralisé un nouveau format de cours : les cours de culture en langue étrangère. Tout en tenant compte de cette réalité et en prenant comme cadre les prescriptions de l'article 6 de la Convention européenne du paysage, nous présenterons 7 propositions de travail autour de ces thématiques en classe de CLE/CLC.

Mots-clés : CLE, architecture, paysage culturel, endroit littéraire.

ABSTRACT

With the emergence of Language Centers and LANSADs in French universities, a new format of courses has become common: courses in foreign language culture. Taking into account this reality and taking as a framework the requirements of Article 6 of the European Landscape Convention, we will present 7 proposals for work around these themes in CLE / CLC class.

Keywords: CLE, Architecture, Cultural Landscape, Literary Place.

INTRODUCTION ET CADRE THÉORIQUE

Si les éléments culturels ont toujours fait partie des cours de langues étrangères, c'est l'apparition du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (dorénavant CECRL) qui a marqué un tournant en considérant l'apprenant en tant qu'« agent social » et, donc, individu devant être pourvu de connaissances socioculturelles qui lui permettent d'établir une communication efficace dans des contextes donnés. La « culture » étant un concept vaste, nous tenterons de voir dans cet article comment intégrer la notion d'architecture et la notion, encore plus large, de paysage, aux cours de Langue Complémentaire et/ou de Culture Complémentaire¹, dans le cas présent en catalan.

Ces réflexions prennent comme point de départ mon expérience professionnelle à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, ainsi que ma propre expérience de collecte de données sur les *masies* catalanes ainsi que sur les constructions rurales catalanes. Néanmoins, étant donné que la langue catalane est, en France, une langue à faible effectif, cette typologie d'enseignement (CC en LC) n'apparaît que très rarement. C'est pour cela que je me limiterai à présenter un cadre théorique suivi de sept propositions différentes qui pourraient s'intégrer à tout cours de CLC, et qui ont pour but de travailler la langue à partir d'éléments qui permettent de faire connaître et de mettre en valeur des paysages, dans un sens général, ainsi que des œuvres architecturales spécifiques, des paysages culturels, des endroits littéraires, pour atteindre, en dernier lieu, ce que nous pourrions considérer les limites de l'architecture.

Nous devons donc nous interroger tout d'abord sur tous ces concepts en eux-mêmes, sur l'intérêt de les intégrer en cours de langue et sur les motivations qui pourraient nous y amener. C'est ce que nous ferons au cours de cette petite introduction.

Premièrement, il faudra donc nous rapprocher de l'idée même de paysage² et de son intérêt dans le cadre des cours de CLC ou de toute autre LC. Ainsi, si nous prenons comme point de départ l'ensemble naturel, le paysage dans sa conception la plus « naturelle », celle d'une suite d'écosystèmes qui tiennent compte d'un relief et d'une série de données climatiques, nous nous trouverons déjà face à des paysages qui s'érigent, bien naturellement, en tant que référents à des représentations culturelles (et, donc, littéraires et/ou artistiques entre autres) que nous pourrions incorporer en classe de CLC, ou de tout autre langue. Dans cette lignée, nous pourrions citer des œuvres représentatives de la littérature, des allégories de certains phénomènes géologiques qui marquent les esprits et deviennent ainsi sujet d'œuvres telles que *Canigó* de Jacint Verdaguer ou *La Ginesta* de Joan Maragall. Néanmoins, cela reviendrait à se limiter à une idée restreinte de la notion de paysage. Car, comme l'indique la Convention européenne du paysage³ signée en octobre 2000 à Florence, le paysage :

[...] concourt à l'élaboration des cultures locales et représente une composante fondamentale du patrimoine culturel et naturel de l'Europe, contribuant à l'épanouissement des êtres humains et à la consolidation de l'identité européenne ;

[...] est partout un élément important de la qualité de vie des populations : dans les milieux urbains et dans les campagnes, dans les territoires dégradés comme dans ceux de grande qualité, dans les espaces remarquables comme dans ceux du quotidien. (CEP, 2000, préambule)

Si le paysage est donc davantage qu'une « étendue spatiale, naturelle ou transformée par l'homme, qui présente une certaine identité visuelle ou fonctionnelle », qu'une « vue d'ensemble que l'on a d'un point donné »⁴, si nous considérons, donc, que, comme le fait la CEP, celui-ci représente davantage qu'une vue pour les personnes qui intègrent une société donnée, et qu'il n'est pas forcément idéal ou idéalisé (comme le seraient les paysages de *Canigó* ou *La Ginesta*), mais qu'il peut être bien transformé voir dégradé, alors celui-ci rentre de plein droit dans la « connaissance du monde » telle que décrite par le CECRL :

La connaissance du monde englobe la connaissance (qu'elle soit acquise par l'expérience, par l'éducation ou par l'information, etc.) – des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines (voir le tableau 5 en 4.1.2, p. 43, pour des exemples). La connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques,

¹ Dorénavant, j'utiliserai la terminologie proposée par LACUEVA (2017) de langue complémentaire (LC) et culture complémentaire (CC) au lieu des termes récurrents de L2 ou LE. Par extension, CLC et CCC feront référence à « catalan langue complémentaire » et « catalan culture complémentaire ».

² Les concepts restants seront définis *infra* lors de la présentation des propositions qui les concernent.

³ Dorénavant CEP.

⁴ Les deux premières acceptions de “paysage” d'après le *Dictionnaire de français Larousse* en ligne.

économiques et politiques. – des classes d’entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.)⁵ (CECRL, 2001, p. 82)

Une connaissance du monde que le Cadre détaille à son tour par le tableau 4.1.2 cité dans le fragment *supra* et dont le Cadre en met en relief, également, un des « aspects [...] assez important pour mériter une attention particulière » : le « savoir socioculturel », défini en tant qu’une « la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue » et ainsi précisée⁶ :

Les traits distinctifs caractéristiques d’une société européenne donnée et de sa culture [qui] peuvent être en rapport avec différents aspects [tels que] [...] :

1. La vie quotidienne [...]
2. Les conditions de vie, par exemple : niveaux de vie (avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social) ; conditions de logement [...]
3. Les relations interpersonnelles (y compris les relations de pouvoir et la solidarité) [...]
4. Valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que la classe sociale ; les groupes socioprofessionnels [...] ; la fortune (revenus et patrimoine) ; les cultures régionales ; la sécurité ; les institutions ; la tradition et le changement ; l’histoire ; les minorités (ethniques ou religieuses) ; l’identité nationale ; [...] la politique ; les arts [...] ; la religion [...]
7. Comportements rituels dans des domaines tels que la pratique religieuse et les rites ; [...] célébrations, festivals, bals et discothèques, etc. (ibid.)

En guise de conclusion, nous ajouterons un tout dernier point. Car, si nous réfléchissons sur l’effet du paysage, et les autres termes énoncés, sur les êtres qui intègrent une société donnée, nous pourrions affirmer que le paysage et l’architecture façonnent en fin de compte leur vie, leur lieu de vie et qu’ils expliquent même leur contexte socioéconomique, climatique, géographique, leur façon d’interagir avec le monde, etc. Cela le modèle en tant qu’individu d’une société donnée. Nous nous trouvons donc ainsi de plain-pied dans le cadre de la « connaissance du monde » telle qu’elle est envisagée par le CECRL. Pourtant, traditionnellement, ce ne sont que certains des éléments architecturaux qui ont été travaillés en cours de langue (la maison, ses pièces, etc.). Font suite à cette petite présentation, comme annoncé, sept propositions qui pourraient s’intégrer à tout cours de CLC susceptible de prendre pour base de travail des matériaux réels et d’avoir pour but de travailler la langue à partir d’éléments permettant de mettre en valeur des paysages, des paysages culturels, des lieux littéraires, pour atteindre, enfin, les limites de l’architecture.

PROPOSITION 1 : LE PAYSAGE CULTUREL ET AUTRES TYPES DE PAYSAGES

La première proposition de séquence nous permettra de nous familiariser avec la notion de « paysage culturel » et de l’intégrer dans des séquences sur le voyage, dans sa première variante, avec la possibilité de l’utiliser comme point de départ pour travailler la description de certains espaces ou les autres sens que la vue. Nous prendrons comme point de départ la notion même de « paysage culturel » (une possible première tâche d’échange linguistique ou d’approche du sujet d’étude), telle que définie par l’UNESCO sur son site web : Les paysages culturels représentent les « *œuvres conjuguées de l’*homme et de la nature » désignées à l’Article 1 de la Convention. Ils illustrent l’*évolution de la société et des occupations humaines* au cours des âges, sous l’influence des contraintes et/ou des atouts présentés par leur environnement naturel, et sous l’effet des forces sociales, économiques et culturelles successives, internes et externes.

Le terme « paysage culturel » recouvre une grande variété de manifestations de l’interaction entre l’homme et son environnement naturel. Les paysages culturels reflètent souvent des techniques spécifiques d’utilisation durable des terres, prenant en considération les caractéristiques et les limites de l’environnement naturel dans lequel ils sont établis, ainsi qu’une relation spirituelle spécifique avec la nature. La protection des paysages culturels peut contribuer aux techniques modernes d’utilisation durable et de développement des terres tout en conservant ou en améliorant les valeurs naturelles du paysage. L’existence permanente de formes

traditionnelles d’utilisation des terres soutient la diversité biologique dans de nombreuses régions du monde⁷.

5 C’est nous qui soulignons.

6 Je n’ai gardé que ceux qui peuvent illustrer notre propos.

7 C’est nous qui soulignons.

Nous retiendrons donc, comme point de départ, cette idée des « œuvres conjuguées de l’homme et de la nature » et l’idée de cet intérêt du paysage culturel en tant que patrimoine naturel et culturel conjugué et source d’autres patrimoines régulés et protégés par ces deux instance – les jardins historiques, les villes et zones urbaines historiques, le patrimoine bâti vernaculaire⁸ – qui, comme je l’affirmais auparavant, rentrent de plein droit dans la notion de « connaissance du monde » proposée par le CECRL et ont, en soi, un intérêt culturel particulier et intrinsèque. À partir de ce point, nous nous proposerons de développer une étude de cas en utilisant comme base de travail la présentation du GR 221 proposée par le *Consell de Mallorca* sur sa page web. Cette étude à travers la randonnée nous permettra donc de nous rapprocher de plusieurs champs lexiques, tout en gardant comme fil conducteur une suite de séances dédiées à la présentation d’un voyage.

La serra de Tramuntana : un paysage culturel	
Quantité de séances prévues	3-5 séances de cours
Contenus linguistiques susceptibles d’y être (re)travaillés	L’expression du futur, de la condition, de l’hypothèse Lexique : le voyage, la météorologie, la randonnée, l’architecture vernaculaire
Contenus non-linguistiques	• Les notions de « paysage culturel » et « architecture vernaculaire », leur importance et leur valeur • Le domaine linguistique catalan – les Îles Baléares • La culture talayotique et/ou la figure de l’Archiduc Louis-Salvador de Habsbourg-Lorraine
Objectif (s)	Le concept de paysage culturel
	Objectifs secondaires : • Connaissance du domaine linguistique du catalan (Îles Baléares) • Connaissance de l’architecture de pierre sèche et de sa valeur
Compétences	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de parler d’un projet de voyage/ de randonnée et de la météorologie et être capable de décrire un itinéraire de randonnée et de comprendre la valeur et l’importance de la préservation de l’architecture vernaculaire - comprendre ce qu’est un paysage culturel et pour quelle raison il faut les préserver
Documents de travail	- Images de cala Deià ainsi que d’autres images issues du site Camins de pedra - Site du Consell de Mallorca dédié aux Camins de pedra : https://caminsdepdra.conselldemallorca.cat/ - Site du Consell de Mallorca dédié au GR 221 : https://goo.gl/VYDk/k - Guia d’itineraris familiars : https://goo.gl/Du45Sc
Suite (possible)	- Des paysages chers aux étudiants / paysages culturels des lieux d’origine / ... - Les paysages sonores, olfactifs, etc. - Les paysages industriels - Approfondissement sur des questions propres aux Baléares - ...

Cette première séance, dédiée à la présentation du concept de « paysage culturel », sera abordée de forme inductive, à partir d’une série d’images d’un paysage culturel. Je propose de partir des images de *cala Deià*, puisqu’il s’agit d’un paysage culturel de côte qui nous permet d’introduire cette notion tout en cassant une série de préjugés sur la côte majorquine. La projection et l’interaction orale entamées, nous pourrions commencer à en découvrir l’architecture vernaculaire qui y est associée, telle que des cabanes de pêcheurs – de nos

8 Voir, à ce sujet, ICOMOS (2004)

jours transformées en zones de restauration – et des embarcadères. Ce point de départ se prolongera avec la découverte d’autres types de paysages culturels de l’intérieur de la *Serra de Tramuntana*. S’ensuivront la découverte et la préparation d’un voyage avec une randonnée. Cette tâche, qui nous occupera environ trois séances de cours, nous permettra de nous familiariser avec, ou éventuellement d’approfondir, avec des structures de futur et de condition, le lexique du voyage, de la prévision météorologique et de la randonnée. Une série de tâches intermédiaires peuvent être prévues. L’évaluation et/ou la tâche finale peut consister en un compte rendu écrit et/ou oral comme par exemple une présentation avec pour support un projet de voyage évaluée par les pairs.

PROPOSITION 2 : AUTRES PAYSAGES CULTURELS

Conçue en tant que possible suite de la proposition 1, cette deuxième proposition pourrait être mise en place indépendamment, tout en reprenant partiellement la première séance. Elle propose plusieurs suites à la première proposition. Ainsi, et grâce aux matériaux proposés par l’*Observatori del Paisatge de Catalunya* (dorénavant OPC)⁹, nous pourrions envisager les paysages industriels, les paysages sonores, les paysages de pierre sèche, ainsi que des jardins et des arbres monumentaux¹⁰. Nous ne proposerons ici que deux suites possibles développées, pour les paysages industriels et sonores. Les dossiers disponibles sur les sites cités en note devraient suffire à donner des idées de suite pour les jardins et les arbres ; les paysages de pierre sèche peuvent également être abordés avec les matériaux des « Camins de pedra » cités auparavant et complétés avec ceux du dossier dédié sur le site de l’OPC.

Autres paysages culturels	
Quantité de séances prévues	Selon proposition, 2-3 séances de cours
Contenus linguistiques susceptibles d’y être (re)travaillés	Selon proposition, reprendre (ou non) les différents points de la proposition 1; le vocabulaire des sens; le passé et le vocabulaire du monde ouvrier, de l’industrialisation et des paysages industriels
Contenus non-linguistiques	• L’industrialisation en Catalogne ; les XIX^e et XX^e siècles en Catalogne ; les « colonies industrielles » • La notion de « paysage sensoriel/sonore/olfactif »
Objectif (s)	Le concept de paysage culturel
	Objectifs secondaires : • Connaissance du processus d’industrialisation en Catalogne et ses traces architecturales • Les Terres de l’Ebre (pour les paysages sonores, autour du festival Eufonic)
Compétences	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de parler d’un projet de voyage / de la météorologie - [p. sonores] être capable de parler des sens et des sensations en utilisant un lexique approprié - [p. industriels] placer les grands axes d’industrialisation et les rivières les plus importantes sur une carte - comprendre la valeur et l’importance des paysages industriels/sonores - comprendre ce qu’est un paysage culturel et pour quelle raison il faut les préserver

9 Disponible sur <http://www.catpaisatge.net>; voir spécialement la page web www.catpaisatge.net/educacio.. voir spécialement la page web CLES i el CLC/CCC. Ho has de canviar i parlar nomico tots els meus esforços a aquest tema.

10 Tous les dossiers pratiques concernant ces sujets sont disponibles sur <http://www.catpaisatge.net>.

Documents de travail	- Dossiers de l’OP (voir note 12)
	PAYSAGES INDUSTRIELS : - « Usines au bord de l’eau et « colonies industrielles » (Dorel-Ferré, p.56-57) - fragments d’Olor de Colònia de Sílvia Alcàntara et/ou de son adaptation en mini-série (TV3, 2012)
	PAYSAGES SONORES : - Deux articles de l’OPC: Dibuxant paisatges als núvols de Carme Pardo Salgado et Escoltar les veus del món de Jordi Pigem. - Camps, Eudald (2009), Un altre paisatgisme (Interpel·lar la realitat). - Banal, Isabel : Barraca, Orquestra ramadera estocàstica - Paisatges latents, reals i sonors. - Site web du festival Eufònic : https://eufonic.net/ - Un article de presse sur le festival Eufònic : Fuster i Cabrera, Oriol. « ‘Eufònia’ creativa a les Terres de l’Ebre », www.nuvol.com.

Si nous partons, en tant que base de travail de la notion déjà approchée de « paysage culturel », la suite sera, logiquement, l’introduction de ces autres paysages. Étant donné les matériaux disponibles sur les Dossier de l’OP, nous pourrions ainsi débiter cette suite avec une découverte du site web en classe, ce qui nous permettra de fournir un outil de travail aux étudiants.

Dans le cas des paysages industriels – cités ouvrières, paysages industriels urbains, paysages miniers et paysages des centrales hydroélectriques –, nous poursuivons avec cette démarche à caractère géographique, qui nous permettra de mieux maîtriser le territoire et de comprendre les zones d’implantation de chaque type d’industrie. La suite logique serait une approche d’une typologie très concrète de paysage industriel, celui de la cité ouvrière textile, que nous mènerons, sur deux sessions environ, avec un support littéraire et/ou cinématographique à partir de fragments *d’Olor de colònia* de Sílvia Alcàntara¹¹. Pour les paysages sonores, la démarche sera davantage liée à la lecture des textes proposés afin de nous amener, au fur et à mesure, vers une expression plus soignée du lexique des sens. Ce paysage nous conduira, finalement, vers les Terres de l’Ebre – et donc à une tâche intermédiaire de découverte de la zone et des paysages qui leur sont associées – et à la création sonore grâce au festival Euphonic.

PROPOSITIONS 3 ET 4 : « EL SOPAR (1974) DE PERE PORTABELLA » ET « À LA TABLE DE CHEZ LES BOFARULL »

Les propositions 3 et 4 auront comme point d’ancrage l’architecture du mas et de la *masia* et nous permettront de travailler sur cette « institution » de ces paysages et de l’architecture rurale catalane avec la possibilité de nous en rapprocher, de travailler avec de références sur la *masia* telles que l’œuvre éponyme de Miró (*La Masia*, 1921-1922) ou des fragments, notamment de la présentation graphique de *Els dotze tipus [de masia] agrupats segons les tres famílies*, de Josep Danés. Dans les deux cas nous resterons donc dans des propositions très « architecturales », pour ainsi dire, qui nous permettront, dans un premier temps, de connaître cette institution qu’est la *masia* à travers des œuvres telles que la présentation graphique de Danés, des fragments de *Materials per a l’estudi de la masia* de Danés ou le site de Gassó Leiva (2013).

Si nous nous centrons sur la première de ces deux propositions, autour du film *El sopar* de Pere Portabella (1927), nous devons nous placer dans un contexte de réalisation tout à fait particulier : il s’agit d’un film partisan/politique, tourné clandestinement dans une *masia* du Penedès dans l’Espagne du dernier franquisme, en mars 1974, et qui réunit d’anciens prisonniers politiques du régime le temps d’un dîner pour s’exprimer librement sur leur passage en prison et les implications de cette expérience. Nous utiliserons donc le film afin d’évoquer le contexte historico-politico-social de réalisation, d’une part, et le cadre du tournage (la majorité de vues son intérieures pour des questions de sécurité).

Dans le deuxième cas, nous nous rapprocherons d’une des œuvres insignes de Jujol, les travaux de rénovation

11 Nous pourrions également nous centrer sur d’autres types de paysages industriels grâce à d’autres textes littéraires ou d’autres fragments cinématographiques tels que *L’escanyapobres* de Narcís Oller pour l’industrie urbaine ou *Dos taïts blancs i dos de negres* de Pep Coll pour l’industrie du Pallars.

réalisés par cet architecte sur la maison Bofarull de Els Pallaresos (Tarragone) entre 1914 et 1930. Il s’agit d’un réaménagement très fantaisiste, que nous pourrions rapprocher de celui qu’il réalise à cette même époque à *Can Negre* (Sant Joan Despí), avec les remarquables décorations de la façade d’inspiration baroque et du toit de l’escalier, ou des œuvres qu’il réalisa à et autour de Els Pallaresos. Les séances présenteront donc l’artiste, son œuvre, et serviront de déclencheur d’expressions orales qui tournent autour de la description, de l’analyse et de l’hypothèse concernant les décorations qui apparaissent dans les pièces.

La masia		
	El sopar (1974)	La table des Bofarull
Quantité de séances pré-vues	2-3 séances de cours	2-3 séances de cours
Contenus linguistiques susceptibles d’y être (re) travaillés	Approfondissement dans la description des intérieurs et des extérieurs : lexique architectural, lexique des pièces et des meubles, les formes, les matériaux et les couleurs ;	
	Le passé (+ plus-que-parfait)	Expression du goût, de l’accord (et désaccord)
Contenus non-linguis-tiques	- La masia (et l’architecture rurale) - Les auteurs respectifs et leur contexte historique	
Objectif (s)	- Connaissance de la masia, ses fonctions et sa forme - Connaissance de Portabella et/ou Jujol et du dernier franquisme - Aisance dans la description des espaces intérieurs et extérieurs d’une demeure	
Compétences	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de reconnaître un mas/une masia - être capable de décrire avec aisance et un vocabulaire spécifique un lieu d’habitation (intérieur et extérieur) - être capable de faire référence au contexte des œuvres - comprendre la valeur et l’importance de la préservation de l’architecture vernaculaire.	
Documents de travail	- des fragments de Materials per a l’estudi de la masia de Josep Danés i Torras (ou tout autre œuvre semblable) - image : Els dotze tipus [de masia] agrupats segons les tres famílies de Josep Danés i Torras (éventuellement) La Masia (1921-1922) de Joan Miró	
	- Site officiel de Pere Portabella : http://www.pereportabella.com/cat/inici	
	- Site du MACBA consacré à Pere Portabella : https://www.macba.cat/ca/pere-portabella	
	- Le film El sopar (est spécialement intéressant pour notre propos le début du film)	
	- article de presse : Romaní, Daniel (2017), « Una taula parada dalt del cel », Ara, 11/08/2017 https://goo.gl/9o4YdA .	
	- Images et informations de la casa Bofarull : http://www.casabofarull.com/	
	- (éventuellement) fragment de Mareperlers i ovaladors de Perejaume	

Qu’il s’agisse donc de la proposition 3 ou 4, le procédé sera dans les deux cas très simple : un aller-retour entre les activités de découverte et de description des œuvres, ponctué par un cadre théorique sur la *masia* et des activités de renforcement et d’approfondissement du vocabulaire. Comme je le signalais, ces deux propositions s’adressent à un public avec lequel nous souhaitons aborder un vocabulaire plus précis et technique ainsi qu’une sensibilisation à une époque donnée ou à un architecte malheureusement méconnu mais à la forte personnalité.

PROPOSITION 5 : UN LIEU TRÈS LITTÉRAIRE

La Vall d’Assua (dans le nord-ouest de la Catalogne) est devenue un « paysage de roman », comme le vantait le site internet qui lui était dédié (*La Vall d’Assua, un paisatge de novel·la* , autrefois disponible sur <http://valldassua.cat/>), car ses paysages auraient inspiré des romans catalans de premier ordre de la fin du XX^e siècle (*Les veus del Pamano* de Jaume Cabré, *Pedra de tartera* et *Mel i metzines* de Maria Barbal et *Verd madur* de Pep Coll). Ce site, qui avait servi de base à ma communication et qui proposait des références sur la notion de « *paratge literari* », sur les auteurs et les œuvres, des références sur les possibilités d’hébergement, de restauration et de loisirs, n’est malheureusement plus disponible, et seuls le logo et les cartes des cinq itinéraires ont été « exfiltrées » vers le blog de l’Office de tourisme du Pallars Sobirà¹². Ayant ainsi perdu l’option de travailler à partir d’un site bien organisé, avec une structure et une présentation de qualité et qui offrait des nombreuses ressources, je me limiterai donc à signaler quelle était la démarche et comment on peut la récupérer de nos jours.

Un endroit très littéraire	
Quantité de séances prévues	Environ 4 séances de cours
Contenus linguistiques susceptibles d’y être (re)travaillés	L’expression du futur, de la condition, (de l’hypothèse) Lexique : le voyage, la météorologie, la randonnée
Contenus non-linguistiques	- L’exode rural en Catalogne - Les œuvres et leurs auteurs - Le concept de « <i>paratge literari</i> »
Objectif (s)	Le concept de « <i>paratge literari</i> »
	Objectifs secondaires : - Connaissance des comarques des Pyrénées et leur situation socio-économique - Connaissance des auteurs et des œuvres - Comprendre le concept de « <i>paratge literari</i> »
Compétences	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de parler d’un projet de voyage/ de randonnée / - être capable de parler de la météorologie - être capable de décrire un itinéraire de randonnée, comprendre le concept de « <i>paratge literari</i> » et être capable de l’expliquer et/ou de l’associer à ses manifestations - connaître et comprendre l’évolution des ‘comarques’ du nord-ouest catalan, en connaître les phénomènes vécus pendant le XX^e siècle (exode rural, reconversion en lieux de sports d’hiver/ loisirs d’été pour redynamiser l’économie, etc.)
Documents de travail	- Les 5 itinéraires littéraires disponibles sur : https://goo.gl/2thwNT ainsi qu’une présentation des auteurs et des œuvres (à travers de sites tels que https://llettra.uoc.edu ou https://www.escriptors.cat. - Atles de la nova ruralitat : http://www.fmr.cat/atles/materials/atlesruralitat.pdf

12 Disponible sur : <https://goo.gl/EeU8f7>..s esforços a aquest tema. CLES i el CLC/CCC. Ho has de canviar i parlar nomico tots els meus esforços a aquest tema. .s esforços a aquest tema. CLES i el CLC/CCC. Ho has de canviar i parlar nomico tots els meus esforços a aquest tema.

Le point de départ est l’établissement d’un cadre théorique à la notion de « paratge literari ». Le *Diccionari català-valencià-balear* définit *paratge* comme « indret, lloc (poc concretat) » et en fait dériver l’étymologie du verbe *parar* (s’arrêter). Nous pourrions donc entendre par *paratge literari* la projection mentale d’un paysage littéraire ou un point d’arrêt sur la dynamique qui est au cœur de toute vision d’un paysage et qui, dans une œuvre littéraire, est figé. L’intérêt de ces « paratges literaris » sera notamment celui de pouvoir s’intégrer dans une suite de « lieux littéraires » qui présentent les paysages qui apparaîtraient dans une œuvre littéraire donnée et qui pourraient donc donner lieu à une offre touristique pour un public spécifique friand de tourisme culturel.

Une réflexion sur ces éléments nous permettra d’établir un cadre commun avec les étudiants. À partir de ce point d’ancrage (que nous aurons pu ponctuer de lectures de fragments mises en relation avec certains paysages), nous procéderons à une organisation du travail en groupes dans une perspective socio-constructiviste¹³. Les étudiants récupéreront donc le matériel qui sera travaillé en un petit groupe-théorique pour enfin en tirer les conséquences au sein du groupe-itinéraire, ce qui leur permettra de devenir émetteurs et co-constructeurs du savoir. Comme je le signalais, chaque groupe devra s’intéresser à des questions plus larges concernant la région, mais surtout à la création, à partir des itinéraires de randonnée littéraire fournis, d’une proposition de séjour justifiée qui constituera la tâche finale et pourra faire l’objet d’une évaluation. Cette proposition aura donc un double objectif extra-linguistique, à savoir faire en sorte que les étudiants s’intéressent à la littérature catalane en leur permettant d’aborder, en parallèle, une suite d’informations autour du concept de « lieu littéraire »

PROPOSITION 6 : ARCHITECTURE RURALE : LE CAS CÈSAR MARTINELL

Cette sixième proposition pédagogique repose sur un triple ancrage, puisqu’elle se propose de présenter un cas d’architecture rurale très particulier : il s’agit d’un ensemble important d’œuvres construites dans un court laps de temps – une quarantaine de coopératives construites entre 1917 et 1923 – par le disciple de Gaudí, Cèsar Martinell (1888-1973). Il s’agit d’un ancrage à un architecte, à des zones rurales et autour de la production vinicole et oléicole qui caractérise le petit village de Pinell de Brai.

Les coopératives de Cèsar Martinell (1888-1973)	
Quantité de séances prévues	3-4 séances de cours, environ
Contenus linguistiques susceptibles d’y être (re)travaillés	La description de bâtiments, de personnes et d’actions usuelles (liées surtout à la consommation d’alcool et à ses effets) ; les hypothèses ; la description d’un emplacement ; les quantités, compositions et goûts.
Contenus non-linguistiques	• L’appellation d’origine contrôlée et l’appellation d’origine protégée de vin et d’huile d’olive catalanes • La géographie / les ‘comarques’ • Le coopérativisme / La construction de coopératives pendant la Mancomunitat (1914-1923/1925)
Objectif (s)	Le concept de paysage culturel
	Objectifs secondaires : • Connaissance du domaine linguistique du catalan (îles Baléares) • Connaissance de l’architecture de pierre sèche et de sa valeur • Comprendre la notion de « paysage culturel » et sa réalité dans le cas présent
Compétences	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de parler d’un projet de voyage/ de randonnée et de la météorologie. - être capable de décrire un itinéraire de randonnée (et connaître le lexique [simple] qui y est associé) - comprendre la valeur et l’importance de la préservation de l’architecture vernaculaire - comprendre ce qu’est un paysage culturel et la raison de sa préservation

13 En suivant des schémas proches de ceux proposés par le Groupe Français d’Éducation Nouvelle.

Documents de travail	- En introduction, possibilité d’utiliser le chapitre « L’architecture et le vin » (Schirmer et Velasco-Graciet, 2010, p. 68-69) qui présente en français une carte des « cathédrales du vin » - Carte des DO/DOP/DQ de vins et huiles (on peut utiliser la liste des descripteurs de qualité du site Gastroteca < http://gastroteca.cat/ca/productes-per-distintiu/::pare=2/ > afin de les faire placer sur une carte) - Article de presse : Romaní, Daniel (2016), « Grandesa per fer front a Gandesa », Ara, 25/07/2016 : https://goo.gl/SLL3yN - Article de presse : Romaní, Daniel (2017), « L’alegria de fer vi... i de beure’n », Ara, 18/08/2017 : https://goo.gl/Fu1kFf
----------------------	---

Nous prendrons comme point de départ l’œuvre la plus connue de cette production de Martinell, la coopérative de Pinell de Brai et sa situation géographique par rapport à la géographie catalane, ce qui nous permettra d’étudier, par extension, celle des appellations viticoles et oléicoles sur une carte. Cette première séance s’achèvera par des interactions sur les compositions et productions des D.O. d’huile de l’ouvrage *Catalunya en 70 gràfics*.

La frise céramique qui domine ce bâtiment accompagné de fragments de l’article du journal *Ara* nous serviront d’axe pour une deuxième séance dédiée, cette fois, à la description des personnages et actions et à l’hypothèse et l’opinion sur l’état d’ébriété. Nous pourrions clore cette séance (ou lui dédier une partie de la troisième séance) sur le changement des représentations de genre à partir d’un fragment du texte de Daniel Romaní de 2017 sur cette question.

La suite pourrait nous permettre de découvrir les paysages viticoles qui s’y associent ainsi que l’œnotourisme comme source de redynamisation économique pour ces régions viticoles de l’intérieur de la province de Tarragone. Nous pourrions donc réutiliser certains des propos concernant les propositions 1, 2 et 5.

PROPOSITION 7 : AUX MARGES DE L’ARCHITECTURE : LES « JARDINETS DE SALÓ » DE LLORENS I ARTIGUES, RUBIÓ I TUDURÍ ET DE DUFY

La dernière proposition est sûrement la proposition la moins développée de celles que j’ai présentées et celle qui s’éloigne le plus du cœur des propositions précédentes, mais c’est également celle qui, étant donnée sa particularité, son intérêt intrinsèque lié aux personnalités qui y ont participé, son inclusion dans l’art français¹⁴ et même à l’Histoire de l’art du XX^e siècle – puisqu’y participent Raoul Dufy [1877-1953] et Josep Llorens i Artigues [1892-1980] – peut conduire à un travail plus intéressant en contexte universitaire.

La base de travail sera la découverte des « jardins d’appartement », réalisés par le trio Llorens i Artigues, Rubió i Tudurí (1891-1981) et Dufy entre 1924 et 1926, approximativement. Comme je l’affirmais, il s’agit de trois figures majeures dans leurs domaines respectifs. Si la réputation du Français n’a point besoin d’être rappelée, il faut mentionner que Llorens i Artigues a réalisé la totalité des œuvres céramiques de Miró, qu’il a collaboré avec d’autres artistes de premier ordre et qu’il est à son tour considéré comme un des grands rénovateurs de la céramique en Occident. Dans le cas de Nicolau Maria Rubió i Tudurí, ce sera notre point d’ancrage dans le domaine de l’architecture, de l’aménagement paysager et de l’urbanisme.

Nous débiterons avec une présentation des œuvres qui permettra de retravailler des structures de description d’espaces et sera un point de départ pour l’appropriation d’un lexique propre au monde botanique et aux jardins. S’en suivront, avec un système de classe inversée, un travail sur l’article *D’Aci D’Allà*, une recherche sur de nouvelles sources et sur les œuvres et les biographies de ces personnages, afin d’aboutir à une tâche finale de rédaction d’un simulacre d’article scientifique et/ou de la présentation d’un poster. Cela impliquera donc un travail de longue haleine de la part des étudiants, afin de pouvoir utiliser les séances à des fins de découverte d’outils de recherche dans le domaine de la catalanistique, de travail sur les typologies textuelles et d’amélioration des textes requis.

14 Il s’agit d’un projet réalisé et présenté en France et auquel participa Raoul Dufy.

Les « jardinets de saló » de Llorens i Artigues, Rubió i Tudurí et Dufy	
Quantité de séances prévues	Autour de 3-5 séances avec des travaux à réaliser à la maison ; facile adaptation en modalité classe inversée, ce qui comporterait moins de séances davantage espacées sur le temps
Contenus linguistiques susceptibles d'y être (re)travaillés	Description, lexique plantes et jardin, structures d’hypothèse, le passé
Contenus non-linguistiques	- La recherche universitaire - Les figures de Llorens i Artigues et Rubió i Tudurí
Objectif (s)	Mener une petite recherche universitaire en catalan et être capable d’en présenter les résultats
	Objectifs secondaires : - Acquisition de ressources afin de mener une recherche universitaire - Connaissance de deux personnages clés de la culture catalane du XXème siècle.
Habiletés	Après cette séquence l’étudiant.e doit : - être capable de mener une recherche dans le cadre universitaire en catalan - être capable de rédiger un texte universitaire - être capable de présenter à l’oral les conclusions du projet - comprendre la valeur de ces « jardinets »
Documents de travail fournis	- Images des jardinets - Documents tels que : - « Jardinets de saló », D’Aci D’Allà, vol. 16, núm. 118, octobre 1927, p. 305. https://goo.gl/TSjEBU - Jean-Claude Nicolas Forestier, Exposition des “Jardins de salons” : Raoul Dufy, Llorens Artigas et Nicolas Ma Rubió et de sept tapisseries, imprimées par Raoul Dufy dans la fabrique de Binanchini Férier et provenant de la collection Paul Poiret. MM. Bernheim Jeune & Cie, Paris, 1927.

CONCLUSION

Nous avons donc pu observer une série de propositions qui entrent parfaitement dans la perspective de « connaissance du monde » proposée par le CECRL et qui répondent, en même temps, aux préconisations de la CEP. En intégrant l’apprentissage des concepts cités précédemment, à savoir les notions de patrimoine, de paysage culturel, d’architecture ou de lieu littéraire (ce qui ne devrait pas poser de problème auprès d’un public universitaire), nous pouvons intégrer des éléments culturels propres dans un sens large (plutôt que de la « connaissance du monde » auquel fait référence le CECR dans un sens littéral, puisque nous nous sommes aventurée, dans certaines propositions, dans des domaines tels que les caractéristiques économiques, sociales, historiques, politiques, etc. d’une région). Nous avons ainsi pris connaissance des formes architecturales vernaculaires et des œuvres fruit de la création qui marquent ces territoires pour atteindre, également, les territoires des représentations culturelles les plus classiques, telles que la littérature ou la peinture. Le tout, en travaillant des aspects de la langue, qu’il s’agisse de séquences d’approfondissement ou de séquences à nouveau contenu linguistique.

BIBLIOGRAFIA

Aldomà i Buixadé, Ignasi (dir.) (2009), *Atles de la nova ruralitat*. Fundació Món Rural. <<http://www.fmr.cat/atles/materials/atlesruralitat.pdf>> [Consulté le 31/07/2018]

Baron, Christine (2011), « Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures », *Fabula-LhT*, n° 8, « Le Partage des disciplines », mai 2011. <<http://www.fabula.org/lht/8/baron.html>> [Consultée le 31/07/2018]

Camps, Eudald (2009), « Un altre paisatgisme (Interpel·lar la realitat). Isabel Banal, Barraca, Orquestra ramadera estocàstica _ Paisatges latents, reals i sonors » *in* Eudald Camps et Jordi Mitjà (éds.), *Primera Rèplica Arqueologia de la contemporaneïtat*. <https://www.emporda.info/elementosWeb/gestionCajas/EMP/File/Documents/catalog_replica.pdf>

Conseil de l’Europe C.E. (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [Consulté le 31/07/2018]

Danés i Torras, Josep (2010), *Materials per a l’estudi de la masia*. Girona : Associació d’Història Rural de les Comarques Gironines, Centre de Recerca d’Història Rural (ILCC-Secció Vicens Vives) de la Universitat de Girona : Documenta Universitaria.

Dorel-Ferré, Gracia (2010), *Atlas historique de la Catalogne*. Paris : Autrement.

Gassó Leiva, Josep (2013). *La Masia Catalana. Una aproximació interactiva. Memòria del Treball Final de Grau. Grau de Multimèdia Menció en Comunicació visual i creativitat*. <<http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/18362/11/jgassoleivaTFG0113memòria.pdf>>

ICOMOS (2004). *Chartes internationales sur la conservation et la restauration*. <http://openarchive.icomos.org/431/1/Monuments_and_Sites_1_Charters.pdf> [Consulté le 31/07/2018]

Lacueva i Lorenz, Maria (2017), “Didàctica de la cultura a la universitat: dels estudis culturals als estudis catalans (i viceversa)” *in* *Didàctica Universitària dels estudis culturals. Pràctiques i tendències en la Catalanística i la Hispanística/ Kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Praxis und Tendenzen aus Katalanistik und Hispanistik*. Sarrebruck : Presses Universitaires de la Sarre, pp. 101-128. <http://universaar.unisaarland.de/monographien/volltexte/2017/163/pdf/SaraviPontes_Hochschuldidaktik_Komplett.pdf> [Consulté le 31/07/2018]

Nogué, Joan *et al.* (éd.) (2011), *Paisatge i educació*. Olot : Observatori del Paisatge de Catalunya; Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Pardo Salgado, Carme. « Dibuint paisatges als núvols », <http://www.catpaisatge.net/dossiers/psonors/cat/docs/article_pardo.pdf> [Consulté le 31/07/2018]

Pigem, Jordi. « Escoltar les veus del món », <http://www.catpaisatge.net/dossiers/psonors/cat/docs/article_pigem.pdf> [Consulté le 31/07/2018]

Reynés Triaas, Antoni i Rotger Moyà, Francesca (2015), *Guia d'itineraris familiars*. Consell de Mallorca. <http://www.conselldemallorca.net/media/45236/guia_itineraris_familiars.pdf> [Consulté le 31/07/2018]

Schirmer, Raphaël et Velasco-Graciet, Hélène (2010), *Atlas des vins. La fin d'un ordre consacré ?* Paris : Autrement.

UNESCO Centre du Patrimoine Mondial. « Paysages culturels. Histoire et terminologie » <<http://whc.unesco.org/fr/PaysagesCulturels/#1>> [Consulté le 31/07/2018]

Edwin Evangelista Frías
Université Grenoble-Alpes

EL PAPER DE LA CULTURA EN L’APRENTAGE DE LLENGUA:
LA MORT DINS LA CULTURA CATALANA

RESUM

En tant que docents de català com a llengua estrangera (CLE), disposem de pocs materials que tinguin en compte la cultura. Aquest article pretén donar una visió general d’aquesta situació i també exposar una proposta didàctica la qual desgrana un tema sociocultural poc habitual en didàctica de la llengua: el culte a la mort de la societat catalana.

Mots clau: didàctica, cultura, català, LE.

ABSTRACT

As teachers of Catalan as a foreign language, we have a few materials that take into account the culture. This article aims to provide an overview of this situation and also a teaching which presents an unusual socio-cultural theme language teaching: the cult of death of Catalan society.

Keywords: didactics, culture, Catalan, language learning acquisition.

INTRODUCCIÓ

Avui dia, ningú discuteix que la llengua està intrínsecament relacionada amb la cultura. Tant és així que el Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECRL), l’instrument de planificació i harmonització de l’ensenyament de llengües a Europa, especifica que no n’hi prou amb ensenyar la llengua, és a dir, gramàtica en el sentit més tradicional de la paraula, sinó que també és necessari ensenyar cultura a l’aula.

Tanmateix, en paraules de Josep M. Cots —catedràtic a la Universitat de Lleida i especialista en aprenentatge de segones llengües, així com també en comunicació intercultural i en l’anàlisi del discurs aplicat— «el que capten els nostres alumnes és que allò important és aprendre la “combinatòria” del codi lingüístic i que la cultura és més aviat una cosa anecdòtica» (Cots, 2000: 59). Certament, per tant, encara és necessari aprendre, entendre i ensenyar com «cultura i actuació lingüística es relacionen mútuament» (Cots: 2000: 59). Ara bé, quina seria la millor manera de fer-ho?

A continuació, exposo un breu estat de la qüestió d’aquesta problemàtica i, tot seguit, faig una proposta sobre com superar el repte esmentat. Creiem que una bona manera de fer-ho seria a través d’una unitat didàctica sobre la mort dins la cultura catalana. En aquest sentit, aquesta unitat pretén ser un exercici, un assaig pràctic d’adquisició i aprenentatge de segones llengües. Però, és la mort un tema sociocultural adient, significatiu i prou interessant com per a fer-lo servir de *leitmotiv* en la construcció d’una unitat didàctica (UD) de llengua catalana com a llengua estrangera (LE)?

La recerca en didàctica de la llengua es troba en constant evolució i l’ensenyament del CLE no és aliè a aquesta realitat. Aquesta qüestió és especialment significativa, atès que no és fàcil disposar de gaires materials que posin en pràctica les conclusions perfilades en les línies d’investigacions fetes en aquest camp. Tanmateix, es pot comprovar que aquesta inquietud ja ve de lluny. A les Primeres Jornades de Cultura Catalana a Sant Petersburg, fetes l’any 1996, per exemple, ja es pronosticava que l’evolució de la societat en la qual vivim, on les cultures més diverses es veuen obligades a conviure, es dirigeix cada vegada amb més èmfasi a trencar l’estereotip que descriu l’ensenyament de la llengua com a solament això, ensenyar llengua i prou, i perfila que el primer que caldria fer és actualitzar els materials didàctics per tal d’aconseguir aquest objectiu (Vidal: 1996).

Nogensmenys, el MECRL ha significat un avenç molt important i encara ara diversos teòrics coincideixen en què incorporar la cultura en l’aprenentatge de llengua és el punt d’inflexió:

En el MECRL, el objetivo social y la situación social de referencia son diferentes a los del enfoque comunicativo. Se trata en adelante de formar un actor “social” y preparar a “los desafíos comunicativos que supone el hecho de vivir en una Europa donde conviven muchas lenguas y culturas. (Puren, 2011: 62)

Però què és la *cultura*? Segons Fernando Trujillo Sáez, —doctor en Filologia Anglesa i professor titular al departament de Didàctica de la Lengua y la Literatura, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta (Universidad de Granada)— per *cultura* cal entendre el «conjunto de ideas i símbols compartidos por un grupo» (Trujillo Sáez, 2006). Així, —segueix Trujillo— els habitants d’un país tenen la seva cultura, però també té la seva cultura una família determinada, un gremi concret, una associació en particular o grup de música, etc.

Per tant, el primer que observem és que la cultura abraça diverses dimensions. I, efectivament, aquestes dimensions culturals han estat descrites també pel Consell d’Europa a través del MECRL. Vegem-ho:

Le CECR aborde les dimensions culturelles, comme attendu, en termes de compétences de l’utilisateur/apprenant. Ces compétences sont décrites sous des termes comme *savoir-faire socioculturelle* (5.1.1.2), *aptitudes et savoir-faire interculturels* (5.1.2.2), *savoir être* (5.1.3), où apparaît le développement d’une personnalité interculturelle (p. 85) come objectif éducatif explicite possible, posant question de la relation entre «le relativisme culturel et l’intégrité morale et éthique». (Beacco, 2008 : 9)

Aquesta reflexió ha conduït a Trujillo a formular el concepte de cultura a partir de tres grans branques: la *multiculturalitat*, la *pluriculturalitat* i la *interculturalitat*. Segons explica Trujillo Sáez, els prefixos *multi-*, *pluri-* i *inter-* afegits a l’arrel *cultura* han ampliat la perspectiva de l’àmbit de la cultura en l’ensenyament de llengua fins al punt d’èsser imprescindible prendre en consideració tant l’individu, com el grup i la situació comunicativa. Per Trujillo, aquests tres àmbits s’entenen perfectament per mitjà dels prefixos emprats i el condueixen a afirmar que els conceptes de *multiculturalitat*, *pluriculturalitat* i *interculturalitat* accepten també dos definicions més: una d’estàtica i una altre de dinàmica, tal i com es pot observar en la taula següent (Trujillo Sáez: 2006):

	Estática (definición de la sociedad, el individuo y la comunicación)	Dinámica (un modo de percepción y actuación social, personal o comunicativa)
Multi-	La sociedad como coexistencia de múltiples culturas	Reconocimiento y apreciación de la coexistencia de múltiples culturas en el contexto social
Pluri-	La identidad del individuo como miembro de múltiples culturas.	Percepción y construcción de las múltiples identificaciones del individuo
Inter-	La comunicación como actividad cultural	Participación activa y crítica en la comunicación

Tabla 1. Definiciones estática y dinámica de la multi-, pluri- e inter-culturalidad

També Christian Puren aporta un nova dimensió a les reflexions sobre la qüestió que ens ocupa: el component *co-cultural* (Puren, 2011). El concepte de *co-cultura* de Puren, clarament europeïsta, és la resposta a les necessitats pedagògiques sorgides de la nova societat del segle XXI. D’aquesta manera, posa de manifest la «nova competència estratègica en la didàctica de les llengües»: la mediació i la interacció entre la lingüística i la cultura enteses com a nous horitzons pel que fa a l’ensenyament d’idiomes.

Ras i curt, explorant, practicant i reflexionant sobre aquests nous horitzons és com obtindrem realment «la capacidad para ayudar a unos y otros a comprenderse y aceptarse con sus diferencias en su vida cotidiana» (Puren, 2011: 62) i que efectivament resol el repte que ja va plantejar Helena Vidal, l’any 1996, a les Jornades de Sant Petersburg:

A vegades podem endevinar l’àrea cultural a què pertany una persona només per la manera com es belluga i com s’està quieta. És ensenyable això? Cal ensenyar-ho? Probablement no, però sí que caldria ensenyar quina es la distància habitual entre els interlocutors, per exemple, per tal que l’estudiant en les seves primeres experiències de contacte amb els parlants del país no tregui conclusions equivocades de la mena *aquesta gent és molt invasora* o al contrari, *que freds i distants que són*.

És per això que he volgut indagar en una proposta didàctica que prengui en consideració les reflexions i les conclusions a les quals s’ha arribat fins ara i posar de manifest els conceptes de *multiculturalitat*, *pluriculturalitat* i *interculturalitat* en la construcció de materials per l’ensenyament de CLE.

En aquest sentit, plantejo el tema sociocultural triat per a aquesta UD més aviat com una oportunitat única, atès que les societats de totes les cultures del món tenen la seva pròpia i particular manera d’entendre la mort. Per exemple, a Mèxic se celebra un dia dedicat als difunts i, en dates similars, als Països Catalans celebrem la diada de Tots Sants; però els catalans vivim aquest dia d’una manera molt diferent a la dels mexicans. De la mateixa manera, el culte a la mort no rep el mateix tractament segons les diferents religions malgrat que, pragmàticament parlant, es tracti de la mateixa cosa.

Per tant, crec que, com a docents, és una oportunitat compartir i ensenyar als nostres alumnes la realitat de la cultura —en aquest cas, del culte a la mort— de la societat catalana respectant i enriquint el caràcter multi, pluri i intercultural dels nostres aprenents, els quals ja formen part activa d’una societat europea present i futura que no entén de fronteres però sí de nacions.

Aquesta proposta utilitza el tema sociocultural descrit des d’un punt de vista objectiu, cal tenir en compte que és un tema tabú en moltes de societats; però m’interessa saber si es possible bastir, construir, una UD que tingui per objectiu l’aprenentatge de llengua i que a la vegada reflecteixi els aspectes socioculturals que la societat catalana té sobre aquest tema. I el culte a la mort n’és un. *Pourquoi pas?* La riquesa cultural dels Països Catalans compta amb grans referents que m’han permès programar una unitat de llengua seguint les directrius exposades al llarg d’aquest article: el culte a la mort dins del patrimoni festiu català i la literatura de Salvador Espriu.

Els destinataris són, d’una banda, 8 estudiants de nacionalitat francesa matriculats en un curs *Langues pour Spécialistes D’Autres Disciplines* (LANSAD) i que es troben al segon o tercer any dels seus estudis de *Licence* i han triat fer català com a *Langue Vivante Étrangère* (LVE) i, d’altra banda, 4 aspirants a professors de castellà a França; els quals, per preparar el *concours d’Agrégation*, han escollit també el català, atès que l’estudi d’aquesta llengua sol ser una de les opcions més atractives per a ells: sovint són emigrants hispans de

primera o segona generació a territori francès que tenen algun tipus de lligam familiar o afectiu amb la realitat de la llengua i la cultura catalana i volen establir-se a l’hexàgon exercint de professors a secundària.

En resum: 12 estudiants d’entre 20 i 25 anys que ja han assolit un nivell intermedi i volen aprofundir en els coneixements que els permetran consolidar un nivell B2 durant el curs.

D’una banda, considero que el patrimoni festiu català és un bon punt de partida i, d’una altra, també és una molt bona ocasió per apropar els nostres alumnes a la literatura d’Espriu, un dels millors escriptors de la literatura contemporània europea, el qual ha tractat bàsicament dos temes: el pas del temps i la mort.

PLA GENERAL

LA MORT DINS LA CULTURA CATALANA Nivell B1	
Enfocament	Comunicatiu i per tasques, prioritzant el treball en grup. Les explicacions gramaticals seran introduïdes per mitjà del raonament inductiu i completades amb material complementari a la plataforma Edmodo.
Habilitats	Comprensió i expressió orals i escrites
Temps	4 sessions de dues hores
Materials necessaris	Una aula convencional amb pissarra, projector, un ordinador connectat a la xarxa i altaveus. Es recomana la utilització de la plataforma Edmodo o similar, una eina TIC que permeti al docent facilitar als seus estudiants material complementari al de les sessions (apunts, resums de gramàtica, exercicis etc.) i fer propostes de treball seguint els principis de la classe inversa, així com també dirigir els grups de treball i compartir els materials audiovisuals i literaris següents: ✓ Curt d’animació <i>The Lady and the Reaper</i> (La dama i la mort) coproduït per Yolanda Polonio, Pedro Carmona et al. ✓ Conte breu de Pere Calders <i>L’hora en punt</i>. ✓ Documental: <i>La dansa de la mort de Verges</i>. Programa Nydia, Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals (CCMA). ✓ Cançó de la mort callada, poema de Salvador Espriu, musicat per Raimon. ✓ Auca de la Fira de Tots Sants de Cocentaina, a l’any 1346. ✓ Text adaptat de la història de la fira de Cocentaina. ✓ Espot fira de Cocentaina [Youtube]. ✓ Article de Margalida Mateu: <i>Tots Sants: la festa ancestral que connecta vius i morts</i>, diari <i>AraBalears</i> 29/10/16. ✓ L’auca de Salvador Espriu, de Joan Vilamala. ✓ Poema <i>Ai la negra barca</i>, de Salvador Espriu.
Objectius principals	a) El culte a la mort dins el patrimoni festiu català. b) La literatura de Salvador Espriu. c) L’auca com a gènere literari.
Objectius específics	• Descriure impressions personals relacionades amb el tema sociocultural tractat. • Elaboració de textos orals i escrits: narració de fets, descripcions de llocs i ambients. • Comprensió oral i escrita de materials culturals de caire divulgatiu, literari, periodístic i d’entreteniment.

Objectius secundaris	Aproximació a la geografia i la història dels Països Catalans, incitar a la lectura d'obres literàries i a l'ús de les TIC.
Avaluació	L'avaluació es farà seguint el sistema d'avaluació de les universitats franceses (parcours suivi): comprendrà tasques específiques a realitzar fora de l'horari lectiu i la UD finalitzarà amb un examen que pot ser computable al control continu del curs semestral.
CONTINGUTS	
Lingüísticotextuals	Adequació: registre neutre adequat a la situació comunicativa i a les persones implicades. Coherència: estructura de les seqüències textuais descriptives, narratives i argumentatives. Cohesió: connectors més freqüents.
Gramaticals	<u>Fonètica, ortografia i elocució</u> - La dièresi en els temps verbals més usuals de la tercera conjugació (-air, -eir, -uir). - Vocalisme tònic i àton: diferències entre el dialecte oriental i l'occidental. - Consonants alveolars: el so alveolar fricatiu sonor [z] i fricatiu sord [s], les grafies que els representen i discriminació d'aquests sons consonàntics (rosa / rossa; casar / caçar; posar / colze). <u>Morfosintaxi</u> - Pronoms interrogatius i exclamatius: usos de qui, què, com, on, quin/a, quan, quant i per què. - Usos del subjuntiu: ordres en negatiu (no + subjuntiu) - Usos generals de ser i estar. - Remarques de les formes verbals de la primera (-ar), segona (-er, -re) i tercera (-ir) conjugació.

La UD que he preparat consta de 4 sessions de dues hores. La primera sessió serà introductòria, per captar l'atenció i l'interès dels alumnes. En aquesta primera sessió es treballaran els continguts lingüísticotextuals, els pronoms interrogatius i exclamatius. A partir de la següent setmana, les sessions permetran als aprenents viatjar virtualment al llarg dels territoris dels Països Catalans. La pràctica de les diferents explicacions teòriques es faran mitjançant els principis de la classe capgirada; el docent ha de posar a disposició dels alumnes una carpeta a Edmodo per tal que ho practiquin a casa amb els paquets d'exercicis que es corregeixen a l'inici de cada sessió.

La primera parada seran les Illes Balears; aquí es treballarà la flexió verbal, centrant-se en les particularitats ortogràfiques i fonètiques principals de cada conjugació. A més a més, els alumnes coneixeran en què consisteix la festivitat del dia de *Tots Sants* i com és celebrat aquest dia en aquest territori. Ja en la segona sessió, ens traslladarem al Principat: els alumnes coneixeran *La dansa de la mort de Verges* i la processó del *Dijous Sant*. Les diferents activitats els duran a treballar la narració de fets i la descripció d'espais i ambients. S'espera que els alumnes puguin practicar aquí els usos generals de les formes del *ser* i *estar*, així

com també l'ús de la negació amb el subjuntiu. Per la tercera setmana, viatjarem fins a Cocentaina, al País Valencià. En aquesta ocasió la sessió se centrarà en la història de la fira de *Tots Sants* d'aquesta localitat. La realitat de la parla valenciana (el català occidental) serà una molt bona ocasió per estudiar les diferències de sonoritat del vocalisme tònic i àton entre la parla oriental i occidental del català, així com també les consonants alveolars. En la quarta sessió s'estudiarà la figura de Salvador Espriu i l'auca com a gènere literari. És una sessió molt important perquè es donaran les directrius per a la preparació de la tasca final: transformar el curt d'animació *The lady and the Reaper* en una auca.

Primera sessió S1	
Títol de la sessió	La mort em ve a buscar
Contingut gramatical	Tipologia textual: estructura dels textos narratius; els pronoms interrogatius i exclamatius
Documents o arxius audiovisuals	- Curt d'animació: The lady and the Reaper - Apunts/exercicis del contingut lingüísticotextual i gramatical; a Edmodo - Conte breu de Pere Calders «L'hora en punt» - Article de Margalida Mateu [s'acabarà de treballar en la sessió 2]

SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA DE LA UNITAT

Temps: 2h

Cal que el docent expliqui en què consistirà la unitat i com serà l'avaluació. També pot fer un petit resum dels continguts que es treballaran al llarg de cada sessió. És important explicar ara al principi que es farà servir Edmodo (o equivalent) per a la correcció de certes tasques i exercicis.

Activitat 1: Escalfament, reproducció del curt animat — treball oral en grups de 3. El docent escriu a la pissarra, subratllant els mots aquí en negreta: **Què** passa en el curt? **Qui** són els personatges? **Quina** funció fan? **Com** és el metge? **Quants** anys diríeu que té l'àvia? **Per què** actua així l'àvia? **On** creieu que és el marit de l'àvia? **Quin** és el tema del curt? **Quan** comença el clímax de la història?

Activitat 2: Posada en comú de les respostes — treball oral col·lectiu. El docent ha de dirigir l'activitat amb un discurs que permeti als alumnes arribar a les conclusions correctes, ben argumentades i consensuades amb el tot el grup-classe i concloure que el tema del curt és el dret a morir dignament. Finalment, preguntarà si saben de quina categoria gramatical es tracten els mots subratllats a la pissarra per així introduir l'explicació teòrica que es farà a continuació.

Explicació teòrica: Els pronoms relatius, interrogatius i exclamatius: usos i aspectes significatius.

Els alumnes hauran de prendre les anotacions pertinents. El docent hauria de penjar a Edmodo, fora de l'hora lectiva, un resum d'apunts sobre el contingut gramatical tractat i un primer paquet d'exercicis.

Activitat 3: Nus de la sessió — treball oral i escrit en grups de 3. Treballem el conte breu de Pere Calders «L'hora en punt». El docent haurà retallat en 4 parts el conte i, per grups, els alumnes hauran d'esbrinar l'ordre correcte dels paràgrafs. La correcció de l'exercici es farà

mitjançant un Kahoot¹. Un cop feta la correcció, caldrà explicar l’estructura i característiques dels textos narratius: plantejament, nus i desenllaç. El docent preguntarà als alumnes si creuen que el curt de la dama i la mort es podria dividir per parts, per què i com serien aquestes parts o paràgrafs si els poséssim per escrit.

És molt possible que els alumnes no acabin a temps els textos: el docent habilitarà un espai [carpeta] a *Edmodo* per tal que els grups puguin completar l’activitat fora de l’aula i la penguin tot seguit a la plataforma. En la carpeta destinada a aquesta activitat, el docent posarà a disposició dels alumnes els apunts sobre tipologia textual que tracten els aspectes i les característiques bàsiques dels textos narratius vists a classe. A més, també obrirà un fil de debat per respondre dubtes o qüestions sobre aquesta tipologia textual. La participació al fil serà obligatòria.

Activitat 4: Desenllaç de la sessió — Lectura 1, treball oral col·lectiu improvisat.

Treballem l’article de Margalida Mateu *Tots Sants: la festa ancestral que connecta vius i morts* i els alumnes el llegiran en veu alta i per torns. A cada canvi de torn, el docent demanarà i resoldrà els dubtes que hagin subratllat. Després, demanarà als estudiants si coneixien la diada de Tots Sants, si en coneixien l’origen i què els ha semblat. De la mateixa manera, també els hauria de demanar que expliquessin quines són, segons el text, les tradicions lligades a aquesta festa del costumari Balear. Finalment, els plantejarà si li podrien explicar si a França també se celebra aquesta diada, en què consisteix i si també existeixen tradicions relacionades amb aquest dia en les seves respectives localitats.

Deures:

Omplir el primer paquet d’exercicis sobre els pronoms treballats.

Entrega a *Edmodo* del text narratiu sobre el curt animat.

Buscar informació sobre la diada de Tots Sants però a França: en la propera classe s’exposaran oralment les tradicions i / o festes que s’hagin trobat en relació al dia dels morts.

Segona sessió S2	
Títol de la sessió	Quan els morts dansen
Contingut gramatical	Tipologia textual: el text descriptiu; els connectors; usos de ser i estar; ús del subjuntiu; la negació + subjuntiu.
Documents o arxius audiovisuals	• Documental: la dansa de la mort de Verges, programa cultural Nydia disponible a la CCMA. • Apunts/exercicis del contingut lingüísticotextual i gramatical; a Edmodo • Article de Margalida Mateu, AraBalears 29/10/16

Temps: 2h

Represa partint de la correcció dels exercicis de la sessió anterior. Breu espai per resoldre possibles dubtes sobre les qüestions treballades en la S1.

Activitat 1: La dansa de la mort de Verges — Comprensió oral, col·lectiu.

El docent escriurà a la pissarra les preguntes que els alumnes hauran de respondre visualitzant només els primers 30 segons del vídeo (es pot reproduir dos cops com a màxim):

Què has vist?

Com es diu el realitzador del documental?

Quin objecte de forma quadrada porta a la mà un dels esquelets?

On es balla la dansa de la mort? (espai físic, no el nom del municipi)

Un cop corregides les preguntes plantejades, el professor projectarà des del minut 14:42 al minut 15:09 i a continuació del minut 15:34 al minut 16:08, permetent així que els alumnes vegin més clarament en què consisteix la dansa.

Explicació teòrica: Usos generals de ser i estar. La descripció d’espais

Els alumnes hauran de prendre les anotacions pertinents però el docent hauria de penjar a Edmodo, fora de l’hora lectiva, un resum d’apunts sobre el contingut gramatical tractat i un segon paquet d’exercicis.

Activitat 2: Nus de la sessió — treball oral i escrit, en grups de 4.

Els estudiants es troben de vacances a Verges durant les festes de Setmana Santa i acaben de viure en directe la dansa de la mort. L’endemà decideixen escriure una carta formal als seus pares explicant-los la experiència i descrivint allò que han viscut en el dia anterior.

L’última mitja hora de la sessió, encara que els alumnes no hagin acabat la carta de l’activitat anterior, el professor reclamarà l’atenció de l’alumnat per donar pas a l’explicació teòrica de la conjugació dels verbs regulars.

Explicació teòrica: Remarques de les formes verbals de la primera (-ar), segona (-er, -re) i tercera (-ir) conjugació.

Deures:

Omplir el segon paquet d’exercicis sobre el *ser* i *estar* i les remarques de les formes verbals treballades.

Entrega a *Edmodo* de la carta formal sobre la dansa de la mort de Verges.

Tercera sessió, S3	
Títol de la sessió	La Fira de Cocentaina
Contingut gramatical	Tipologia textual: introducció a l’auca. Diferències de sonoritat entre el vocalisme del català oriental i l’occidental. Les consonants alveolars.
Documents o arxius audiovisuals	• Auca de la Fira de Tots Sants de Cocentaina, a l’any 1346. • Text adaptat de la història de la fira de Cocentaina. • Dos espots publicitaris de la Fira de Cocentaina [Youtube]. • Apunts/exercicis del contingut lingüísticotextual i gramatical; a Edmodo.

Temps: 2 h

Represa partint de la correcció del paquet d’exercicis de la sessió anterior. Breu espai per resoldre possibles dubtes sobre les qüestions treballades en la S2.

Viatjarem fins al País Valencià, concretament a la localitat de Cocentaina. Per contextualitzar la sessió dins el sentit global de la seqüència, només cal fer èmfasi en la realitat geogràfica dels Països Catalans: fer un breu resum de les localitats vistes fins ara en motiu del dia de Tots Sants (Balears, Verges i ara Cocentaina).

Activitat 1: Introducció — Comprensió oral i expressió escrita, en grups de 3.

Sense donar cap tipus d’informació, el docent projectarà el primer espot publicitari² sobre la fira medieval de Cocentaina i després demanarà als diferents grups que, recuperant la teoria i els exercicis fets en relació als pronoms interrogatius de la S1, redactin un breu text que respecti els principis d’una notícia (què, quan, on, qui, com i per què). Tot seguit, un membre de cada grup exposarà en veu alta el resultat. La idea és que cada grup arribi a idees lleugerament diferents i permetre al docent conduir l’activitat cap a un breu espai de debat on els alumnes enraonin sobre el que han vist a l’espot.

² <https://www.youtube.com/watch?v=MSXqmT2oVK8>

¹ Plataforma en línia que permet que diversos usuaris juguin, en temps real, els uns contra els altres, mentre responen a diferents preguntes que se’ls formula.

Activitat 2: Escalfament — Comprensió oral i escrita, en grups de 3.

Es projecta el segon spot publicitari³, però aquest cop el docent ha de fer una breu introducció sobre què veuran i, sobretot, sobre què sentiran. Aquest spot és molt més curt, però la importància principal recau en la frase inicial (*Una mirada al passat i cap al futur. Un espai per a tot allò que imagines*), les ordres (*viu-la, sent-la*, etc.) i en l'eslògan de l'anunci que es diu al final (*Fira de Tots Sants, la fira dels cinc sentits*). Reproduït l'anunci, el docent demanarà als seus alumnes si han notat alguna diferència en la pronunciació, sobretot, de l'eslògan final. Un cop creat l'*input* suficient, el docent pot passar a explicar algunes bases sobre dialectologia catalana.

Explicació teòrica: Vocalisme tònic i àton: diferències entre el dialecte oriental i l'occidental.

Activitat 3: Anàlisi contrastiu — Comprensió oral i escrita.

L'anàlisi de la frase inicial de l'spot de l'activitat anterior ha de servir de pretext per introduir un apartat teòric sobre ortografia i fonètica. Cal que el docent llegeixi la frase amb accent oriental i després amb accent occidental. La paraula que més hauria de cridar l'atenció a l'alumnat és *imagines* en què clarament els alumnes percebran la diferent pronunciació de la consonant prepalatal fricativa sonora [ʒ] i la darrera vocal, pronunciada neutra [ə] a la major part del Principat i com [e] en la varietat nord-occidental. Com que tot just s'ha fet una pinzellada a la qüestió dialectològica, el més prudent és centrar-se ara en un sol aspecte del català oriental que impliqui aquests fenòmens fonètics i ortogràfics.

Explicació teòrica: Consonants alveolars: el so alveolar fricatiu sonor [ʒ] i fricatiu sord [s]

Activitat 4: Lectura 2 — Comprensió oral i escrita, col·lectiu.

El docent repartirà fotocopiats del text adaptat sobre la història de la fira de Tots Sants de Cocentaina. El llegiran en veu alta i per torns, resolent els problemes de comprensió i de vocabulari necessaris, tal com es va fer amb la lectura 1 de la S1.

Activitat 5: Nus de la sessió — Comprensió oral i escrita

En aquest punt el que prendrà rellevància seran les ordres que es donen a l'anunci (*viu-la, sent-la*, etc) que serviran d'introducció a l'últim apartat teòric de la sessió.

Explicació teòrica: Usos del subjuntiu: ordres en negatiu (*no* + subjuntiu)

Deures:

Omplir el tercer paquet d'exercicis sobre vocalisme, les consonants alveolars i els usos del subjuntiu.

Lectura de l'auca de Cocentaina de 1346 que estarà disponible a Edmodo.

Quarta sessió, S4	
Títol de la sessió	Campanades de morts
Contingut gramatical	Tipologia textual: l'auca com a gènere literari. Literatura: introducció a Salvador Espriu.
Documents o arxius audiovisuals	- Auca de la Fira de Tots Sants de Cocentaina de l'any 1346. - Cançó de la mort callada, poema de Salvador Espriu, musicat per Raimon. - L'auca de Salvador Espriu, de Joan Vilamala. - Poema Ai la negra barca, de Salvador Espriu.

3 <https://www.youtube.com/watch?v=LaGA4k7VzXQ>

Temps: 2 h

Represa partint de la correcció del paquet d'exercicis de la sessió anterior. Breu espai per resoldre possibles dubtes sobre les qüestions treballades en la S3.

Activitat 1: Introductòria — Comprensió oral i expressió escrita, col·lectiu.

Es llegirà en veu alta l'auca de la fira de Cocentaina que ja haurien d'haver llegit a casa. Es resoldran els problemes de comprensió i vocabulari. Cal que en aquest punt el docent expliqui breument en què consisteix una auca, però sense aprofundir-hi gaire. L'auca com a gènere literari s'entendrà molt millor partir de l'activitat següent. Aquest document, l'auca de Cocentaina, serveix només de nexa entre la sessió 3 i la 4.

Activitat 2: Escalfament — Comprensió oral i escrita, en grups de 3.

El professor ha de contextualitzar la sessió al voltant de la figura literària de Salvador Espriu, fent-ne un breu apunt biogràfic i una breu exposició del context històric i social que va viure. Seria interessant preparar abans una presentació Powerpoint o Prezi sobre Espriu que acompanyi aquesta explicació.

Explicació teòrica: Introducció a Salvador Espriu. L'auca com a gènere literari.

Activitat 3: Vida i obra de Salvador Espriu — Comprensió oral i escrita, anàlisi gramatical i expressió oral, en grups de 3.

El docent donarà impresa als alumnes *L'auca de Salvador Espriu* de Joan Vilamala. També es projectarà l'auca original⁴ i s'explicarà el funcionament del lloc web per a què els alumnes també en puguin fer-ne ús a l'hora de preparar la tasca final. En primer lloc, però, es llegirà tot el text seguint el procediment habitual. En segon lloc i per grups, els estudiants n'hauran de fer l'anàlisi gramatical dels diferents versos. En acabat, es corregirà oralment l'exercici.

Activitat 4) Espriu poeta — Comprensió escrita, en grups de 3.

Aquesta activitat gira al voltant de la comprensió lectora del poema de Salvador Espriu: *Ai la negra barca*. Per començar, cal que els alumnes s'agrupin novament en grups de 3 o 4 ja que se'ls demanarà de treballar conjuntament per respondre les següents qüestions:

A quina barca es refereix? De quina dama es tracta?

Sabries dir quins altres significats simbòlics pot adquirir la paraula *nit*?

Compara l'actitud d'Espriu i la de Vicent Andrés Estellés davant la mort, que es reflecteix en el versos següents:

No em deixes mai, pensament de la Mort,
que em tens tibant el cordell de la vida
fent-me servei sereníssim de plom.

Activitat 5: Amb música ho escoltaries millor — Comprensió oral i escrita, en grups de 3

Es treballarà el poema d'Espriu *Cançó de la mort callada* a través de la versió musicada que en fa Raimon i que es troba disponible al portal Música de poetes⁵. Els alumnes disposaran d'una fotocòpia del poema on hi ha espais buits per emplenar mentre s'escolta la cançó. La cançó es pot reproduir fins a un màxim de tres cops. I un cop resolt aquest exercici, es pot passar a la completa comprensió i anàlisi del text.

4 <http://www.auques.cat/textpdf.php?auca=espriu>

5 <http://www.musicadepoetes.cat/lletra/musicadepoetes/servlet/org.uoc.lletra.musicaDePoetes.Inici>

Tasca final	
	Una bona manera de dur a la pràctica els objectius d'aprenentatge treballats al llarg d'aquesta UD seria recuperar novament el curt d'animació de La dama i la mort i proposar als alumnes que en facin una versió en forma d'auca.

Voldria acabar fent notar que aquesta UD no hagués estat possible sense l'ajuda incondicional i els consells dels meus companys lectors Josep Vidal i Chantal Sobrino i Tafunell. Us recomano vivament la lectura dels seus treballs en el camp de CLE que trobareu tot seguit en la bibliografia. A vosaltres, moltíssimes gràcies!

BIBLIOGRAFIA

Cots i Caimons, Josep M^a (2000). «Anàlisi contrastiva i ensenyament d'una L2». Dins Julià i Muné, Joan (eds.), *L'ensenyament del català com a L2, de la teoria a la pràctica*. Quaderns Sintagma, n°4. 51-71.

Beacco, Jean-Claude (2008). «Les cultures educatives et les Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues». Dins *Revue de la Société japonaise de didactiques du français* (SJDF), n° 3 (1), pp. 9-10.

Bori Sanz, Pau (2015). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme*. [Tesi doctoral] Dir.: Dr. Daniel Cassany i Comas. UPF, Barcelona.

Puren, Christian (2006). «Una nueva evolución en la didactica de las lenguas-culturas : del enfoque port areas y enfoque comunicativo a la “perpectiva co-accional”». Dins *Encuentro Internacional sobre Lenguas Minoritarias y Educación*, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, pp. 47-62.

Puren, Christian (2011). «El Marco Europeo Común de Referencia y las perspectivas culturales en la didáctica de lenguas-culturas: nuevas líneas de investigación». Dins M.^a Pilar Núñez Delgado y José Rienda (Coords.), *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: situación actual y perspectivas de futuro*. Actas del XI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y Literatura (SEDLL), Granada, pp. 59-66.

Subarroca Admetlla, Anna i Lacueva, Maria (2016). «Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: Rasgos específicos, prácticas y propuestas» Dins Josep Ballester *et al.* (eds.), *Investigación en la enseñanza de las lenguas y las literaturas*, Editorial Universitat Politècnica de València, València, pp. 83-96.

Trujillo Sáez, Fernando (2006). «La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL». *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, n° 39, 49-55.

Vidal, Helena (1999). «Aspectes linguoculturals en l'ensenyament de llengua (exemples del rus i del català)». Dins *Rússia i Catalunya. Primeres Jornades de Cultura Catalana a Sant Petersburg*. [Publicacions de l'Institut de Sociolingüística Catalana] Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura. Barcelona, pp. 123-124.

Vidal, Josep. «La cultura en els manuals de CLES». *Revue d'Études Catalans*, n° 4 [À paraître en 2018].

Vidal, Josep. (2018). « La « culture catalane » dans les manuels d'enseignement de Catalan Langue Étrangère et Seconde ». *Lengas*, numéro 83. Disponible à : <http://journals.openedition.org/lengas/1473>

Josep Vidal Arráez

Université de Toulouse – Jean Jaurès

LERASS-CPST; GRELL

LA CULTURA EN ELS MANUALS DE CLES

RESUM

Arran de l'enfocament proposat pel Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües, l'ensenyament de llengües pretén vehicular els aspectes culturals associats a la llengua i al territori on aquesta es parla. Ara bé, quins referents socioculturals cal mostrar? Aquesta comunicació analitza la concepció sociocultural del terme *cultura* del manual de català *VEUS 3* i n'estudia el grau de representativitat respecte de la cultura catalana.

Paraules clau: cultura, manuals, català, llengua estrangera.

ABSTRACT

Following the approach proposed by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), language teaching aims at transmitting the cultural aspects associated to the language and territory where it is spoken. Yet, which sociocultural referents should be shown? This article analyses the sociocultural conception of the term *culture* in the handbook *VEUS 3* and studies its degree of representativeness in relation to Catalan culture.

Keywords: teaching, culture, handbook, Catalan, foreign language.

INTRODUCCIÓ

Els segles XX i XXI poden caracteritzar-se, entre altres, per la disminució del pes de les fronteres i la reducció de la durada en els intercanvis materials i d'informació, així com pel desig que el món sencer estigui interconnectat. Aquesta nova realitat té conseqüències remarcables, sobretot lingüístiques, atès que el coneixement de llengües estrangeres esdevé essencial i indispensable en la societat actual. El desenvolupament de competències plurilingües constitueix un factor que enriqueix les relacions personals i professionals, les quals, al seu torn, milloren les perspectives laborals.

En aquest sentit, és evident que la didàctica de la llengua ha hagut d'evolucionar considerablement les darreres dècades. De fet, hem pogut contemplar com s'han qüestionat els diferents models d'ensenyament tradicional fonamentats en la transmissió de coneixement mitjançant la repetició i la imitació. Avui en dia, amb l'entrada en vigor del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües (MECRL), s'encoratja a promoure un «enfocament basat en l'acció», un enfocament que proposa considerar

els usuaris i aprenents de llengües principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que tenen unes tasques a accomplir [...] en unes circumstàncies i en un entorn determinats, i en un camp d'acció concret (Consell d'Europa, 2001: 27).

Igual que els professors d'altres llengües, els professors de català com a llengua estrangera i segona (CLES¹) també han hagut de modificar la seva manera d'ensenyar la llengua per tal d'adaptar-se a la nova realitat. Una realitat que, en l'àmbit internacional, ha vist augmentar darrerament el nombre d'estudiants universitaris de català. Aquest fet s'ha produït gràcies a dos factors: d'una banda, a la gran quantitat d'estudiants de nacionalitat estrangera matriculats en les diferents universitats que conformen la Xarxa Vives d'Universitats; i, de l'altra, a la creació de places de professorat de català en les diferents universitats situades fora de l'àrea del domini lingüístic.

Com a resultat d'aquest nou interès pel CLES i del nou enfocament d'aprenentatge, hem assistit a un important desenvolupament d'eines i materials pedagògics. No obstant això, sobre quins principis teòrics han estat creats aquests nous materials d'aprenentatge? Corresponen realment als principis preconitzats pel MECRL?

L'objectiu d'aquest estudi és contribuir a ampliar les recerques fetes en didàctica de la llengua. Concretament, el nostre treball se centrarà en els aspectes culturals proposats dins dels manuals d'aprenentatge de català. Una dimensió, la cultural, que ens sembla essencial si realment volem transformar els nostres estudiants en veritables agents socials. El nostre estudi proposa, doncs, analitzar quin lloc ocupa avui en dia la cultura dins dels manuals de CLES, i, al mateix temps, intentar esbrinar quina visió del concepte *cultura* han escollit i vehiculen els manuals.

PROBLEMÀTICA

Els primers cursos de català: el català llengua segona

Amb l'arribada de la democràcia, Catalunya reivindicà la reconeixença i el ple exercici de la seva identitat gràcies a les diverses possibilitats que el canvi de sistema polític oferia. Una identitat catalana que troba en la llengua un dels seus elements més característics, singulars i fonamentals per a la cohesió social. Aquesta és la raó per la qual, des dels anys 80, la normalització lingüística de la llengua catalana esdevingué un dels principals eixos del procés de construcció nacional de Catalunya. Un procés basat en tres eixos motrius: la institucionalització del català dins dels sectors i àmbits de l'administració pública i de l'ensenyament; la superació del sentiment d'inferioritat i d'analfabetisme que els catalans havien heretat de la seva llengua durant el franquisme, i l'activació del català passiu que els castellanoparlants aprenien ràpidament, promovent entre aquests locutors una simpatia i una identificació positives de cara a la llengua catalana.

Per assolir aquests objectius, la Generalitat s'emmirallà en el model d'immersió lingüística educativa del

¹ Adoptem els conceptes de llengua estrangera i de llengua segona com es descriuen a Jiménez (2012: 101): « Nous parlerons de LE pour nous référer à la langue qu'une personne [...] apprend dans un cadre institutionnel caractérisé par l'absence notoire d'une interaction communicative avec des locuteurs natifs de la langue cible. En revanche, on se servira communément de la désignation « langue seconde » (L2), pour désigner l'apprentissage qui s'effectue dans des conditions « naturelles » parmi les autochtones ».

Quebec. Aquest model pretenia corregir el conflicte lingüístic existent entre el francès i l'anglès al Quebec a través de tres fases: posar en relleu el procés d'assimilació i minorització dels francòfons; assegurar la preeminència socioeconòmica de la majoria francòfona i, finalment, realitzar l'afirmació del fet francès². En el cas del català, la Generalitat oficialitzà el català i implantà el sistema d'immersió lingüística en l'educació pública, amb les òptimes conseqüències lingüístiques, socials i culturals que avui tots coneixem. Ara bé, crucialment, la Generalitat també va crear i instituir els cursos de català per a adults, uns cursos concebuts, en primer lloc, per als catalanoparlants, però que ràpidament integraren els no catalanoparlants. Es tractava d'arribar a dos públics ben diferents però que constituïen, sumats, el conjunt de la societat catalana.

El pas d'oficialitzar els estudis de català com a segona llengua (CLS) comportà la creació de diverses mesures legislatives per tal de promoure la llengua catalana. Entre aquestes cal destacar la creació, l'any 1980, de la Direcció General de Política Lingüística (DGPL), la tasca principal de la qual era activar i desenvolupar els diferents cursos de CLS. Per aconseguir-ho, la DGPL apostà pels diferents eixos proposats pel Consell d'Europa per a l'ensenyament de llengües estrangeres.

Les eines per a l'ensenyament del català: el Nivell lllindar i el Digui, digui.

Fruit de la nova política es creà la versió catalana del *The Treshold Level*³ així com un material multimèdia per a l'aprenentatge del català per a adults no catalanoparlants, l'elaboració d'una obra de recapitulació de continguts a ensenyar, el *Nivell Lllindar* i un manual de català, el *Digui, digui*.

Paral·lelament, entre el 1981 i el 1986, els cursos de català per a adults registraren un augment espectacular, passant de 17.000 a 44.493 persones inscrites (Camardons i Fabà, 2010: 93). Aquest increment del nombre d'estudiants adults de català està clarament relacionat amb l'augment de la població a Catalunya a partir del 1980, un augment estimat al voltant d'un milió i mig de persones durant el període 1998-2015⁴. Aquest augment de població repercutí significativament en el nombre de persones inscrites en els cursos de català. A tall d'exemple, l'any 2008-2009, quasi el 63% de les persones inscrites als cursos de català eren nascuts a l'estranger, mentre que l'any 1992 aquesta xifra no arribava al 7% de la població (Camardons i Fabà, 2010: 98).

El canvi substancial en el tipus d'alumnat dels cursos de català és el que farà que, a partir de l'any 2000, se sentin les primeres veus que demanaran un canvi en els manuals d'ensenyament de català i la creació de nous suports pedagògics. És per això que es començaran a crear un seguit de materials que tindran molt en compte els nous perfils de l'alumnat, un nou públic provinent d'àrees lingüístiques i culturals molt més allunyades de la nostra realitat, ja sigui tant dins com fora de les fronteres del domini lingüístic català. Efectivament, encara que la gran majoria dels estudiants adults de català se situés dins dels límits del nostre domini lingüístic, el català també s'estudiava a l'estranger des de la segona meitat del segle XIX.

Actualment, el nombre d'estudiants universitaris de català al món és de 6.000, repartits entre 150 universitats. Als Estats Units, per exemple, el català s'estudia en 22 centres universitaris i, en països com Alemanya i Anglaterra, en 20⁵. Així doncs, avui en dia podem afirmar que no només existeixen els estudis de català com a llengua segona (CLS) sinó que també estan en marxa, i des de fa temps, els estudis de català com a llengua estrangera (CLE).

Els suports didàctics de CLES avui dia

Els estudis referents als materials didàctics en l'ensenyament de llengües és un camp d'estudi amb una llarga tradició en llengües com ara l'anglès i el francès, però que malauradament no compta amb la mateixa tradició en el cas de la llengua catalana.

L'augment del nombre d'estudiants de català arreu del món ha propiciat una proliferació de nous materials didàctics per a l'ensenyament del català, en un molt breu espai de temps. Ara bé, aquest context particular

de constant creació és precisament el que no ens ha permès d'aturar-nos a reflexionar sobre quin tipus de materials eren necessaris. Prova d'això són els pocs estudis consagrats a l'anàlisi dels diferents materials didàctics d'ensenyament de llengua catalana. Tesis a part, com la de Pau Bori (2016), notem els estudis realitzats per lingüistes de contrastada experiència com ara Vilagrassa (2009) i Comajoan (2012), els quals s'interessen concretament en els aspectes didàctics dels manuals, el primer d'ells, a partir de les opinions dels alumnes i dels professors; el segon, a partir de les teories lingüístiques de l'adquisició de llengües estrangeres. De la mateixa manera, encara hauríem de destacar l'estudi d'Atkinson i Moriarty (2012), que proposa una anàlisi de les ideologies lingüístiques que apareixen en un lloc web per a l'aprenentatge de català, i el de Cuenca i Todolí (1996), més aviat, aquest, centrat en els aspectes culturals dels manuals de CLES dels anys 80 i 90.

Aquest darrer estudi ens interessa especialment, ja que es tracta del primer treball de recerca consagrat als suports didàctics d'ensenyament de català per a adults no catalanoparlants. Cuenca i Todolí consideren que l'aprenentatge d'una llengua estrangera o segona és un fenomen sociopsicològic fort que s'assembla a aquell que es produeix quan adquirim la llengua inicial, és a dir, a un procés dins del qual els aspectes lingüístics no existirien de manera independent sinó més aviat lligats a una cultura determinada. A més, els autors critiquen obertament el fet que ben pocs manuals dels anys 80 i 90 tinguessin per objectiu proporcionar una competència cultural als estudiants. En aquest sentit, els autors també destaquen que dins dels manuals d'orientació no comunicativa els aspectes culturals o bé no apareixen o bé apareixen deslligats dels processos d'aprenentatge. Finalment, Cuenca i Todolí afegeixen que els aspectes culturals presents dins dels manuals corresponen a allò que hom anomena *cultura en majúscules*, és a dir, a les manifestacions artístiques i literàries.

En el nostre cas, darrerament i dins del marc de la nostra activitat laboral com a professor de CLE a França, ens hem adonat que dins dels manuals d'ensenyament de català hi mancava una dimensió indispensable, concretament la de la cultura. Vint-i-un anys després de l'estudi de Cuenca i Todolí, el lloc que ocupa el component cultural dins dels manuals d'aprenentatge de llengua catalana encara pot ser posat en entredit.

És per això que hem decidit dur a terme una recerca que s'esforçarà per clarificar quin és el lloc que ocupa la cultura en els manuals de CLES. Tanmateix, el primer que ens cal saber és què significa el terme *cultura*.

MARC TEÒRIC

Origen i evolució del terme cultura

Si alguna cosa caracteritza el terme *cultura*, aquesta és la seva dicotomia entre diferents forces antagòniques. En efecte, al llarg de la història, el terme s'ha vist condicionat per si feia referència a l'individu o bé a la comunitat; pel dubte sobre si era d'origen natural, inherent i intrínsec a l'ésser humà o bé si es tractava d'un producte artificial, fruit d'un treball i, doncs, deliberat i posat en relleu, de manera conscient.

Un exemple d'aquesta dualitat permanent n'és el fet que, mentre que en l'època de la Il·lustració el mot *cultura* era concebut com la condició necessària per a l'autorealització de l'individu, més tard, durant el període del romanticisme, la *cultura* serà considerada l'expressió de l'esperit del poble.

L'evolució del concepte *cultura* és proporcional a la quantitat d'autors que l'estudiaran dins de les disciplines associades a les ciències socials i humanes. Entre els autors més destacats trobem el filòsof alemany Johann von Herder, un dels fundadors del romanticisme alemany. Per Herder, la *cultura* podia definir-se com una herència de les generacions passades centrada en la llengua i producte de l'esperit de la nació. Per ell, allò que unia els pobles, els grups o les societats era la identitat col·lectiva, el geni del poble, el *Volkgeist*, una manera de ser única i irremplaçable. Tanmateix, la idea herderiana evolucionarà ràpidament, durant el mateix segle XVIII, de la mà del lingüista i filòsof prussià Wilhelm von Humboldt. Gràcies als seus estudis, la noció científica del mot *cultura* començarà a prendre forma en un sentit més relativista. Per Humboldt, la *cultura* no és res més que una visió determinada del món que depèn exclusivament del llenguatge, l'únic mecanisme del qual disposem per crear-nos una particular interpretació d'organització del món. Més endavant, el 1871, l'etnòleg Edward B. Tylor també insistirà en el caràcter col·lectiu de la cultura, els coneixements, les creences, l'art, etc., les quals s'adquiririen de manera natural al ser presents en totes les societats humanes. En aquesta línia trobem, ja als anys 1950 i 1960, les teories de Claude Lévi-Strauss, el qual postula una cultura més aviat construïda per cada individu i, doncs, en constant modificació. Per Lévi-Strauss la *cultura* seria un conjunt de

² Les formacions diferents axiomes reents eixos n tots aquells contextos que havien estat descrits abans, i, finalment, sent oberts a l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB). Université d'Ottawa, n.d.

³ Document del Consell d'Europa on s'estableix el domini lingüístic mínim que un estudiant hauria d'adquirir per poder utilitzar la llengua en situacions quotidianes.

⁴ <https://goo.gl/zmTZ2c>

⁵ Dades extretes de la pàgina web de l'Institut Ramon Llull. [Consultada el 2 de novembre del 2017].

regles, de creences i de comportaments regits per unes estructures, com ara la llengua, que donarien un equilibri global a aquest sistema o conjunt. Cap als anys 70 del segle XX, el concepte de *cultura* passarà a ser tot un seguit de comportaments, de maneres de fer que tot membre d'una mateixa comunitat aprèn a base de viure experiències col·lectives compartides.

Sigui com sigui, i com ja avançàvem, el terme *cultura* ha estat sempre dividit entre la seva afiliació a l'individu o al seu lligam amb la societat, dividit entre el seu caràcter natural i intrínsec a l'ésser humà o bé al seu possible origen artificial, producte de l'activitat humana.

La cultura en la didàctica de la llengua

En la didàctica de la llengua, aquesta dicotomia històrica apareixerà formulada de manera diferent. Un exemple paradigmàtic apareix en Robert Galisson, lingüista francès que considera l'existència de dues categories diferents a l'interior del concepte *cultura*: la *culture quotidienne* i la *culture savante*. Per a Galisson (1991), mentre que la *culture quotidienne* fa referència a allò que és compartit i adquirit inconscientment en una societat particular, la *culture savante* reagruparia tots aquells coneixements que han estat apresos de manera conscient.

En la didàctica de la llengua, la significació del concepte *cultura* també ha viscut un periple força interessant. Tanmateix, fer-ne un repàs ens duria a fer tot un altre estudi. Així doncs, en aquest article només farem un petit resum de l'evolució del terme *cultura* en el darrer segle, sobretot arran de la publicació del MECRL per part del Consell d'Europa.⁶

No obstant això, voldríem retre homenatge a Jan Amos Komensky, àlies Comenius, pedagog del segle XVII considerat com el pare de l'actual didàctica de la llengua. Segons Claude Germain (1993: 87), «Comenius croit que l'apprentissage d'une langue peut avoir d'autres buts que le contact avec la culture antique. Il peut simplement s'agir d'accéder à la culture quotidienne d'un autre peuple [...]». I és en aquest precís moment quan apareix la següent pregunta: com s'ha d'ensenyar aquesta part de la identitat, la llengua, la qual ens permet d'accedir a la cultura dels pobles? Aquesta és la pregunta clau que dona sentit a aquest treball així com a tota la feina realitzada pel Consell d'Europa i que es va veure plasmada en el MECRL.

Fins als anys 70 del segle XX, la didàctica de la llengua partia d'una programació monolítica, estructurada, sense possibilitat de modificació i basada en la veritat absoluta proclamada pel professor. Amb l'adveniment de l'enfocament comunicatiu es revertirà la situació i l'ensenyament de llengües se centrarà quasi en exclusiva en els interessos i necessitats de l'estudiant. D'alguna manera, la llengua esdevindrà instrumental, és a dir, ja no serà mai més l'objecte d'estudi sinó més aviat el mecanisme a través del qual s'aconseguiran certs objectius. Tanmateix, havent assolit els primers objectius, els estudiants de llengües s'avorrien a l'haver de seguir un curs basat en un llibre o un manual. La conseqüència fou haver d'introduir noves fites i interessos. Entre aquests possibles nous interessos trobem la dimensió cultural associada al país en el qual es parla la llengua en qüestió. És així com entra en joc l'estudi de la cultura quotidiana, una cultura quotidiana mostrada i explicada a través de documents autèntics extrets de la vida de cada dia i sense prèvia modificació.

L'enfocament comunicatiu feu palès que el predomini de la dimensió sociocultural de la llengua és, de fet, un element essencial per tal d'arribar a adquirir una bona competència comunicativa. Com diu Germain (1993: 203): «la connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication. Pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue». En aquest sentit, ens agradaria assenyalar els estudis duts a terme per Dell Hymes (1966), Michel Canale i Merrill Swain (1980) i per Lourdes Miquel i Neus Sans (2004), tots ells centrats en la concepció i definició del concepte *cultura* dins de la didàctica de la llengua entès com a component fonamental d'aquest ensenyament.

Ara bé, l'enfocament adoptat pel MECRL no serà el comunicatiu sinó l'orientat a l'acció. Aquest enfocament pretén convertir els estudiants en actors capaços d'actuar correctament, des del punt de vista lingüístic, en diferents situacions comunicatives.

donar una base comuna que serveixi per a la creació de currículums, de programes, etc. Instrument de planificació i harmonització de l'ensenyament de llengües estrangeres, la contribució més important del MECRL és la de concebre l'aprenent de llengües com un «agent social» que posi en pràctica el conjunt de les seves capacitats, tant personals com lingüístiques i culturals. És per tot això que el MECRL apunta cap a determinats àmbits d'acció, diverses tasques a realitzar així com cap a diferents competències a desenvolupar, entre les quals, de manera especial la competència sociolingüística. Una competència sociolingüística que, segons el MECRL, ens remet:

aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes [...] (CECRL, 2005: 17-18).

Així doncs, el que fins ara havíem anomenat *cultura*, el MECRL l'anomena *competència sociolingüística*. En efecte, si busquem el terme *cultura* en el redactat del MECRL, veurem que hi ha fins a un total de 228 entrades, però que, malgrat això, no hi apareix ni una sola definició del concepte. Aquest fet ens permet constatar que el concepte *cultura* ha deixat de tenir sentit en el context actual en benefici de termes com ara *competència sociocultural* o *competència sociolingüística*. Avui dia, la *cultura* resta associada a allò *quotidià*, a allò *autèntic*, a allò que podem trobar sempre i arreu perquè forma part del dia a dia. I és en aquest sentit que s'ha d'entendre l'aparició dels documents autèntics en l'ensenyament de llengües estrangeres. Un tipus de documents creats per nadius i per a nadius i, per tant, lliures de qualsevol manipulació. És segurament aquest el motiu pel qual aquest tipus de material ha esdevingut una clau natural que permet als nostres estudiants el correcte desenvolupament de les competències lingüística i sociolingüística, proposades pel MECRL.

METODOLOGIA

Per poder dur a terme el nostre estudi sobre quin lloc ocupa la cultura dins dels manuals de CLES, establírem un protocol d'experimentació basat en tres pilars: el llibre de l'alumne del manual de CLES *VEUS 3*, les fotografies que aquest integra i una mostra de catalanoparlants als quals es realitzà un test de categorització guiat.

La tria del manual *VEUS 3* com a material a partir del qual fer l'estudi respon a qüestions de tipus pràctic i teòric. Segons Bori (2016), la sèrie de manuals *VEUS* són el principal suport utilitzat pels lectors de català del món. D'altra banda, el *VEUS 3* correspon al nivell de competències del nivell B1, o nivell llindar, és a dir, un nivell d'usuari independent que és capaç de resoldre lingüísticament i amb solvència les possibles situacions amb què es trobaria en la vida quotidiana. Un manual de referència per transmetre correctament tots els coneixements i aptituds que un estudiant hauria d'adquirir per esdevenir un veritable agent social, tal com el concep el MECRL.

D'una altra banda, l'opció d'estudiar les fotografies que apareixen dins d'aquest manual tampoc és fruit de l'atzar, sinó que està relacionada amb la preconització del MECRL que la millor manera de vehicular la *competència sociolingüística* és mitjançant els documents autèntics, materials reals i no manipulats pedagògicament que inclouen l'essència de la societat i de la cultura en la qual s'han produït. Així doncs, si ens fixem en els diferents documents autèntics que apareixen en el manual *VEUS 3*, només en trobem de dos tipus: d'una banda, 5 textos d'autor no adaptats i, de l'altra, 42 fotografies. Amb aquestes dades a la mà, l'únic possible subjecte d'estudi eren, doncs, les fotografies.

En darrer lloc, la tria d'un test de categorització guiat, evidentment, tampoc és casual. Si bé és cert que en teoria les fotografies del manual són representatives de la cultura catalana, és això el que passa realment? Per poder respondre a aquesta qüestió, l'estudi dugué a terme un test a una mostra formada per 14 catalans, 7 homes i 7 dones, d'entre 25 i 65 anys, casats, nascuts a Barcelona i catalanoparlants. A més, tots compten amb estudis universitaris cursats a Catalunya i en català i són, com a mínim, trilingües. Tot i que la mostra no és representativa de la societat catalana, sí que ens permet mostrar una primera línia de resultats a tenir en compte. El desenvolupament del test consistia en, de manera aïllada, mostrar cada una de les 42 fotografies amb què compta el manual *VEUS 3* i preguntar a cadascun dels nostres informadors, just després de veure cada fotografia per primera cop: «Al teu parer, aquesta fotografia és representativa de la cultura catalana? Sí

⁶ Publicat el 2001 pel Consell d'Europa, el MECRL proposa una nova manera de fer i sobretot intenta

⁶ Per a més informació llegiu Claude Germain (1993).

o no?» Evidentment, en cap cas se'ls explicà què enteníem nosaltres per *cultura* ni per *cultura catalana* amb l'objectiu de restar neutres i permetre així que es despleguessin, en la mostra, tot un seguit d'apriorismes que de ben segur n'influenciaren les respostes.

ANÀLISI I RESULTATS

Els primers resultats obtinguts són fruit de l'anàlisi quantitativa de les fotografies existents en el manual. Entre les dades més destacades trobem, per exemple, que les unitats didàctiques del manual que compten amb més fotografies són les unitats 1 (els viatges), 4 (la gastronomia) i 3 (la casa), amb 12, 10 i 9 fotografies cadascun, respectivament. Filant prim, si classifiquem les fotografies segons la informació que ens mostren, d'entre les 6 categories establertes (paisatge, edificis, escenes de la vida quotidiana, retrats, espais interiors i plans de detall), són les escenes de la vida quotidiana les que tenen major presència en el manual, amb 12 fotografies de les 42 totals. Creuant aquestes dues dades, notem que la unitat didàctica 4 seria la que mostra el millor equilibri entre el nombre de fotografies i les diferents categories existents, atès que és la que inclou més categories diferents (4 de 6) en les 10 fotografies que en formen part.

Així mateix, també hem decidit analitzar per a què eren utilitzades les diferents fotografies que integren el manual i n'hem pogut establir dues primeres categories generals. El primer grup estaria format per 16 fotografies, concretament aquelles que serveixen purament com a il·lustració del tema del qual tracta la unitat o l'exercici en qüestió al qual acompanyen. El segon grup, format per 26 fotografies, respondria al grup d'imatges que són explotades pedagògicament pel manual. Tanmateix, cal notar que dins del grup de 26 fotografies utilitzades pedagògicament hi ha dos subgrups. Així doncs, d'una banda trobaríem un primer grup amb un total de 10 fotografies, totes destinades a servir de detonant per a dur a terme una activitat que no té forçosament res a veure amb la fotografia en qüestió. D'altra banda, el segon grup, format per les 16 fotografies restants, serien les explotades pedagògicament, essent el contingut de la fotografia el tema a treballar.

Finalment, ens agradaria remarcar quina és la distribució de totes les fotografies segons les unitats de les quals formen part i segons el tipus d'explotació que se'n fa dins el manual, ja que tornen a aparèixer, de nou, les unitats 1, 3 i 4 com les que mostren els nivells més alts de fotografies detonants, explotades i il·lustratives, respectivament.

Passem ara a detallar els resultats del test de categorització que es va fer a un total de 14 persones dels dos sexes, casades, d'entre 25 i 65 anys, nascuts a Barcelona i catalanoparlants, amb estudis universitaris cursats a Catalunya i en català i, com a mínim, trilingües.

Després de mostrar una a una les 42 fotografies i de demanar quines creien ells que eren representatives de la *cultura catalana* i quines no, els resultats finals ens mostren 5 dades remarcables. Evidentment, l'estudi ofereix molts altres resultats tant quantitatius com qualitatius i molt més detallats i acurats. Malauradament, parlar-ne demanaria un espai del qual no disposem aquí. És per això que només farem una pinzellada dels més significatius i que ja ens permeten arribar a una conclusió sobre quin és el lloc que ocupa la *cultura catalana* en els manuals de CLES i quina és la visió que se'n vehicula.

El primer resultat és segurament el més sorprenent. L'estudi ens mostra que de les 42 fotografies del manual, només una sola imatge és escollida pel 100% de la mostra com a representativa de la *cultura catalana*. Concretament, la fotografia 29, un pla de detall dels diferents ingredients necessaris per a elaborar la coneguda salsa del romesco, utilitzada per a una infinitud de plats entre els quals destaquen els calçots o el xató.

Tot seguit, la mostra coincideix en assenyalar les imatges 26 i 27 com les dues segones fotografies més representatives, segons el 93% de la mostra. En aquest cas es tracta de retrats, concretament, de Ferran Adrià i Carme Ruscalleda, reconeguts cuiners de fama mundial.

En tercer lloc, i amb el suport del 85% dels informants, hi ha un empat entre 5 fotografies: la número 4 (un pla general d'un grup de turistes davant el que reconeixem com la Sagrada Família), la número 11 (un pla general d'una cala), la número 28 (un primer pla d'una escudella i de la seva carn d'olla), la número 30 (un primer pla de la mà d'un cambrer portant un plat de pa amb tomàquet i embotit) i la número 34 (un primer pla d'una pissarra de suro en la qual hi ha diverses notes escrites en català).

En quart lloc, voldríem fer notar que segons la mostra, a part de les 8 fotografies més votades, només 15 fotografies del total de 42 serien representatives de la *cultura catalana*. Així doncs, hi hauria un 64% de fotografies del manual que no serien representatives d'aquesta *cultura*.

El cinquè resultat significatiu que trobem tot observant les diferents fotografies en el seu context original, notem que atribueix una importància cabdal a les activitats de producció oral. Com és ben sabut, les destreses del llenguatge són 4: la comprensió oral (CO), la comprensió escrita (CE), la producció oral (PO) i la producció escrita (PE). Doncs bé, si fem atenció a les diferents destreses del llenguatge que cal treballar en les 8 fotografies escollides pels nostres informants, n'hi ha 2 de CO, 9 de CE, 11 de PO i 6 de PE. Succeeix de la mateixa manera respecte del total de fotografies, és a dir, que la destresa relativa a la producció oral és la més treballada amb un total de 29 activitats, respecte a les 3 de CO, 6 de CE i 9 de PE. Així doncs, l'activitat o destresa predominant a fer amb els nostres estudiants serà sempre la producció oral.

Finalment, i si considerem les 8 fotografies escollides per la mostra com les més representatives, ens adonem que totes comparteixen diversos aspectes tant pel que fa al fons com a la forma. Tant és així que podríem caracteritzar-les, majoritàriament, com fotografies en pla de detall, policromades, que servirien per il·lustrar el tema o la cosa de la qual es parla: la gastronomia catalana, com demostra el fet que sigui el tema de 5 de les 8 fotografies més votades pels nostres informants.

CONCLUSIONS

A partir dels resultats parcials que acabem de mostrar, és a dir, primerament, que només hi hagi una sola fotografia escollida pel 100% dels informants com a representativa de la *cultura catalana* i, en segon lloc, al fet que hi hagi més fotografies que hagin estat escollides com a no representatives, un 64% del total, creiem poder establir que el lloc que ocupa la *cultura* dins del manual de CLES *VEUS 3* és petita o, si més no, modesta.

Tanmateix, i per contrastar aquests resultats, decidirem mirar l'opinió del llibre del professor, la guia que en teoria ens podia proporcionar més pistes per verificar els nostres resultats. En fer-ho, la sorpresa va ser majúscula, atès que si segons la nostra mostra, només 8 fotografies del total serien representatives de la *cultura catalana* i, per tant, seria a partir de les quals s'ensenyaria als estudiants els aspectes socioculturals a tenir en compte, per al manual només ho serien 5 d'aquestes 8. Segons el llibre del professor, les fotografies de la Sagrada Família, l'escudella i el fuet no serien susceptibles d'aportar elements socioculturals importants a ressaltar. En aquest sentit, de fet, notem que el llibre del professor només estableix que s'han de treballar aspectes culturals respecte de 16 fotografies. Aquesta dada és molt important, ja que demostra, en primer lloc, que la tria feta pels nostres informants no difereix en absolut de la duta a terme pels creadors del manual i, en segon lloc, que, efectivament, el lloc que ocupen els aspectes socioculturals en el manual és modest.

El tipus de visió escollida i vehiculada pel manual i segons els nostres resultats seria aquella que s'associaria a la gastronomia. Prova d'això és el fet que 5 de les 8 fotografies escollides com a més representatives de la *cultura catalana* girin al voltant d'aquest tema (fotografies 26, 27, 28, 29 i 30). Segons això, el manual distaria molt de la visió de *cultura* o de *competència sociocultural* promoguda pel MECRL, un conjunt de paràmetres socioculturals d'utilització de la llengua sensibles a les normes socials. Ara bé, en aquest cas, també hem volgut contrastar què en deia el llibre del professor. Aquest cop, el resultat encara és més sorprenent, atès que, si mirem de categoritzar les imatges que, segons el manual, són susceptibles d'aportar elements socioculturals dignes de ser mostrats a l'alumnat, trobem que hi ha 2 fotografies associades al territori i al paisatge, 5 als diferents tipus d'habitatge, 3 a la gastronomia, 1 a un objecte i 5 a personatges famosos. Aquestes informacions contradirien els resultats del nostre test i mostrarien que el concepte de *cultura* vehiculat pel manual no estaria associat, només, a la gastronomia. Això no obstant, sí que mostraria que tampoc ho és el concepte preconitzat pel MECRL i que hem detallat abans. El que és important de destacar, però, és que segons el prefaci del llibre de l'alumne i del llibre del professor, aquest manual ha estat concebut a partir de les propostes del MECRL. Caldria, doncs, posar en entredit tal afirmació, si més no, arran del nostre estudi i dels resultats que se'n deriven.

Finalment, hem d'entonar el *mea culpa*, ja que el test de categorització guiat no va anar seguit d'un qüestionari ni d'una entrevista posteriors. A conseqüència d'aquest error no s'han pogut descobrir diferents apriorismes dels informants que de ben segur han incidit en la presa de decisions durant el test. És obvi que un qüestionari o entrevista final ens hauria permès d'aprofundir en certes respostes que, al seu torn, haurien contribuït a clarificar certs dubtes que a hores d'ara encara ens formulem, com ara: per què la fotografia amb els ingredients de la salsa romesco ha obtingut dos vots més que no pas la fotografia dels ingredients de l'es-

culdella i la carn d'olla? El fet que aquesta salsa estigui associada a un àpat tan popular com la calçotada, o que pugui ser menjada acompanyant diversos aliments, mentre que l'escudella s'associa a un dia precis com el de Nadal, pot haver estat la clau de volta en la diferència de vots? O per posar un altre exemple, com és que la fotografia del plat de pa amb tomàquet i embotit obté 12 vots de 14 possibles, mentre que la fotografia que mostra un plat de paella només n'obté 4? És l'origen geogràfic de la mostra un factor clau a l'hora de triar una o altra fotografia com a representativa de la *cultura catalana*?

Darrere d'aquestes i d'altres preguntes s'amaguen, en realitat, un seguit d'interrogants encara més importants i els quals ens situarien, de nou, en la casella de sortida. Què és la *cultura*? Què és la *cultura* per a la nostra mostra? O fins i tot, què entenem, de fet, per *cultura catalana*?

Malgrat les informacions obtingudes, tots els resultats i les nostres conclusions, ens veiem obligats a confessar que encara som lluny d'haver resolt quin és el lloc que ocupa la *cultura* en els manuals de CLES, així com de poder determinar, realment, quina és la visió del concepte *cultura* vehiculat pels creadors del manual.

Tanmateix, això només ens pot servir d'estímul per seguir treballant en aquesta línia, atesa la vital importància que té el fet de saber definir què entenem per *cultura* i, concretament, per *cultura catalana*, si realment volem transmetre al nostre alumnat tot un seguit de coneixements socioculturals amb l'objectiu final que aca-bin esdevenint veritables agents i actors dins la complexa societat catalana.

BIBLIOGRAFIA

Atkinson, David i Moriarty, Máiread (2012). «‘There’s no excuse. Speak Catalan !’ - the marketing of language acquisition to mobility students». *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 22, nº 2, 189-204. <<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1473-4192.2011.00303.x>> [Consulta : 01/11/2017].

Bori, Pau (2016). *Anàlisi crítica de llibres de text de català per a no catalanoparlants adults en temps de neoliberalisme*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra <<http://repositori.upf.edu/handle/10230/25804>> [Consulta : 01/11/2017].

Camardons, Joan i Fabà, Albert (2010). «Els cursos de català per a persones adultes. Orígens, situació actual i perspectives de futur». *Llengua i ús*, nº 49, 90-108. <<http://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234307/316542>> [Consulta : 01/11/2017].

Canale, Michael i Swain, Merrill (1980). «Theoretical Bases of Communicative Approaches of Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, Vol. 1, nº 1, 1-47. <<https://fr.scribd.com/doc/239755533/Canale-Swain-1980-Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-of-Second-Language-Teaching-and-Testing>> [Consulta : 01/11/2017].

Comajoan, Llorenç (2012). «L'ensenyament-aprenentatge de les formes i usos del passat en català com a segona llengua: anada i tornada entre teoria i pràctica». Dins *23è Col·loqui Germano-Català*. Berlin-Leipzig, 27-30 setembre de 2012.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf> [Consulta : 01/11/2017].

Cuenca, Maria Josep i Todolí, Júlia (1996). «Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües». Dins Mercè Pujol (ed.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria II: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*. Amsterdam: Rodopi, 1996, pp. 179-200.

Galisson, Robert (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.

Germain, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Hymes, Dell (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris: Les éditions Didier.

Mas, Marta i Vilagrasa, Albert (2008). *VEUS 3. Curs de català. Llibre de l'alumne*. Barcelona: PAMSA.

Miquel, Lourdes i Sans, Neus (2004). «El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua». *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, Vol 0, 326-338. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9> [Consulta : 01/11/2017].

Vilagrasa, Albert (2009). *Anàlisi de l'enfocament didàctic dels materials de català per a un nivell avançat: com el valoren professorat i alumnat? Memòria de llicència d'estudis retribuïda*. <<http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200809/memories/1868m.pdf>> [Consulta : 01/11/2017].