



HAL
open science

La cançó improvisada: una eina per fomentar la interculturalitat a l'aula de CLE

Josep Samuel Marqués Meseguer, Josep Vidal Arráez

► To cite this version:

Josep Samuel Marqués Meseguer, Josep Vidal Arráez. La cançó improvisada: una eina per fomentar la interculturalitat a l'aula de CLE. Teixir xarxa, fer camí. Aportacions presents al futur de la catalanística, pp.77-91, 2022. hal-03525964

HAL Id: hal-03525964

<https://hal.science/hal-03525964>

Submitted on 11 Feb 2022

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

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

La cançó improvisada: una eina per fomentar la interculturalitat a l'aula de CLE

Josep Marqués Meseguer

Universidad de Zaragoza. SERCLE
<https://orcid.org/0000-0001-8433-8495>

Josep Vidal Arráez

Université de Toulouse – Jean Jaurès. SERCLE
<https://orcid.org/0000-0001-9319-8316>

Resum: El present article és el resultat de diverses recerques i experiències al voltant del paper del folklore en l'aprenentatge del català. Més concretament, ens concentrem a explorar la cançó oral improvisada com a eina social i cultural que permet transmetre coneixements i emocions en l'actual context d'aprenentatge de la llengua catalana fora del seu domini lingüístic (això és, a l'aula de català com a llengua estrangera, o CLE). El nostre estudi reflexiona entorn de la possibilitat i la importància de reforçar temàtiques i pràctiques culturals a les classes de llengua. Entre aquests elements culturals, destaquem com la introducció de la poesia oral improvisada o glosa ajuda al desenvolupament de les destreses lingüístiques, comunicatives, socials i motivacionals de l'estudiantat en un context d'aprenentatge intercultural.

Paraules clau: folklore, glosa, CLE, emocions, interculturalitat.

Abstract: This paper is the result of various research and experiences about the role of folklore in the learning of Catalan. More specifically, we focus on exploring the improvised oral song as a social and cultural tool that allows to transmit knowledge and emotions in the current context of learning of Catalan language outside its linguistic domain (that is, Catalan as a foreign language, or CLE). Our study reflects on the possibility and importance of reinforcing cultural themes and practices in language classes. Among these cultural elements, we emphasize how the introduction of improvised oral poetry (or *glosa*) helps the development of linguistic, communicative, social skills and student motivations in a context of intercultural learning.

Key words: folklore, *glosa*, CLE, emotions, interculturality.

1 Introducció

Amb l'aparició, l'any 2001, del Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR), la didàctica de llengües estrangeres va començar a integrar els conceptes de *llengua-cultura* (Galisson 1994) i de *interculturalitat* (Byram & Zarate 1997; Abdallah-Pretceille & Porcher 1996; Beacco 2011), com a nous eixos clau de la disciplina. En aquest sentit, la dimensió cultural associada a la comunitat de la qual estudiem la llengua esdevé essencial i prioritària. Això no obstant, es pot apreciar com segons el context geogràfic, educatiu i cultural en el qual ens situem, el concepte de *cultura* i la seva representació varien. A França, per exemple, les classes de cultura dels graus de filologia reben el nom de *Civilisation*, el qual reenvia, d'una banda, a les diferents maneres de viure i, de l'altra, a les institucions del país del qual s'estudia la llengua. A Alemanya el terme utilitzat seria el de *Landeskunde*, i es refereix literalment als diversos coneixements del país en qüestió. Als Estats Units utilitzen la paraula *Culture* per tal d'abordar la iniciació als costums i als comportaments i, a Anglaterra, escullen el concepte *Background studies* per a exposar els costums i la vida quotidiana (Byram 1992, 85).

Si prenem el cas francès per exemple, atès que és el que millor coneixem per la nostra experiència docent en aquest país, la dimensió cultural de la llengua és molt sovint tractada a partir dels diferents períodes històrics o dels moviments culturals i ideològics, del o dels països on la llengua estudiada es parla, i tot plegat mitjançant una panoràmica pluridisciplinària que englobaria la història, la geografia, l'art o la gastronomia, entre d'altres. Aquesta representació concreta de la cultura deixaria en un segon terme, doncs, alguns aspectes tant transversals, i subjectius, com són els sentits i les emocions. Tal com destaca Boris Cyrulink (2000), considerem que aquests dos aspectes són fonamentals en la interacció lingüística quotidiana, ja que més enllà del domini d'unes competències lingüístiques i socioculturals concretes, també caldria pensar en la manera d'introduir els sentiments en l'ensenyament de llengües estrangeres.

Efectivament, si un dels objectius principals del MECR és «promoure el desenvolupament favorable de la personalitat global de l'aprenent i el sentit d'identitat com a resposta a l'enriquidora experiència que suposa enfrontar-se a tot el que és diferent en els àmbits de la llengua

i la cultura» (Consell d'Europa 2003, 19), és a dir, a la interculturalitat, aleshores, ens alineem amb autors com ara Martine Abdallah-Preteille i Louis Porcher (1996), els quals defensen el foment d'una pedagogia que privilegiï la dimensió social i humana per tal de reforçar el treball i la consciència dels sentits i les emocions.

És per això que la nostra aportació presenta un dispositiu pedagògic, creat per a l'aula de català com a llengua estrangera (CLE), que permet expressar les emocions a partir del desenvolupament de competències creatives relacionades amb l'art verbal de la improvisació. El principal objectiu de la nostra proposta pedagògica és demostrar que qualsevol expressió que posi en pràctica la cultura com a vehicle de l'expressió artística i emocional pot esdevenir un actiu intercultural. Així doncs, al llarg de l'article, exposarem com la pràctica del folklore entesa com a instrument social i cultural (Oriol 2002) permet familiaritzar i iniciar l'aprenent en el conreu artístic-literari, tot explorant, més concretament, algunes possibilitats didàctiques per a introduir la poesia oral improvisada d'arrel tradicional (o glosa) en l'alumnat de CLE.

2 Marc teòric

2.1 *La interculturalitat a partir de la memòria col·lectiva i el folklore*

El concepte de *interculturalitat* ha estat estudiat de manera profusa per diversos autors, ja sigui des del punt de vista de la seva definició (Beacco 2011; Byram 2003; Byram & Zarate 1997; Zarate & Byram 1996), del seu desenvolupament (Beacco & Byram 2003; Zarate & Byram 1996) o des d'un punt de vista metodològic i pràctic (Abdallah-Preteille & Porcher 1996; Camilleri & Cohen-Emerique 1989; Demorgon & Lipianski 1999). Tanmateix, no trobem gaires estudis que tractin la qüestió centrant-se en el possible lligam entre aquest concepte i d'altres tant inherents a la cultura d'un territori com podrien ser la memòria col·lectiva o el folklore.

En aquest sentit, partim de la premissa que es pot desenvolupar la competència intercultural de l'alumnat de CLE treballant l'expressió creativa a partir de manifestacions culturals pròpies i arrelades al territori de parla catalana. El concepte de *cronotop* aportat per Mikhaïl Bakhtin (1981), referint-se a la sensibilitat inscrita en l'espai i el

temps de la ficció o de la pròpia realitat, ens recorda la transcendència que pot adquirir la memòria com a dipòsit o recull de coneixements i expressions socials que es manifesten en un territori determinat i durant un període concret. Així, si partim del principi que tota societat o comunitat cultural disposa d'una memòria pròpia o, si més no, compartida en gran mesura, la nostra proposta didàctica tractaria de reprendre els elements que componen aquesta memòria col·lectiva per tal que l'expressió de les emocions mobilitzades a l'aula sigui més significativa per a l'estudiantat, d'acord amb la matèria ensenyada (això és, la llengua i la cultura catalanes més enllà del domini lingüístic).

Caldria, però, tenir en consideració la manera com ens apropem al coneixement de la cultura. El fet de prendre elements culturals propis de la tradició per a l'ensenyament de llengües ens recorda la necessitat de no erigir aquests elements en símbols propis d'un suposat etnotip cultural (això és, aquelles manifestacions o representacions identitàries concebudes sovint com a normatives o canòniques al si d'una societat) ni, alhora, interessar-se únicament a explorar l'alteritat o la descoberta de l'altre des d'un punt de vista que ens podria fer caure en una reificació del fet diferencial, com si es tractés de quelcom exòtic (com ja desenvoluparen teòrics dels estudis postcolonials com Edward Saïd en la seva obra *Orientalism* de 1978). Més aviat, i contràriament a aquestes dues tendències eurocèntriques encara ben arrelades en el pensament i la cultura actuals, l'aproximació a les emocions en l'aprenentatge d'una llengua estrangera demana de proposar un diàleg amb el públic (en el cas que atenem, l'estudiantat de CLE) concebut com un vaivé cultural, des d'una dinàmica performativa, en constant construcció, en què la labor de creació i de recreació no cessi de reconfigurar les identitats de cadascú i els territoris de què formem part. De fet, si la memòria d'una societat es pot considerar un substrat de vida compartida al llarg d'un període per una part substancial dels seus individus, Aristòtil ja afirmava que, igualment, un poeta no és sinó un fabricant de «territoris» (tot usant el terme *mite*; Tally JR 2013), entenent que la cultura és el canal i el motor que ens permet de desenvolupar i transformar de manera constant les nostres identitats per mitjà de les experiències, els sabers i les emocions que posem en circulació al llarg de les nostres vides.

És des d'aquest prisma que ens interessem per la noció de *folklore*, caracteritzada per Dan Ben-Amos (Oriol 2002) com tota comunicació directa efectuada pels individus, expressada de manera artística i generant actes únics a cada moment. El *lore* seria precisament el saber creatiu expressat de manera directa i immediata per la gent (o *folk*) i per a la mateixa gent. L'interès d'aquesta mena de saber per a la nostra proposta didàctica rau en el fet que el folklore abraça l'expressió lingüística per mitjà del desenvolupament de competències artístiques i, per tant, ens permet relligar a l'aula de CLE la disciplina literària amb l'ensenyament de les llengües i l'expressió de les emocions. El conreu de l'expressió literària tractada des d'aquesta orientació *folklorista* es basa, doncs, en el seu caràcter improvisat, espontani, directe i, en la major part dels casos, també en el seu caràcter oral o, almenys, oralitzat (Oriol 2002). Les endevinalles, els contes, les llegendes o les cançons són mostres d'aquest tipus d'expressió literària folklòrica o *etnopoètica* (Jason 1977), la qual atén de manera privilegiada les emocions a l'hora de transmetre la cultura. En efecte, resultaria impossible separar els exemples literaris que mencionàvem adés de l'impacte emocional que produiran en el receptor, ja que són gèneres que s'articulen segons una intencionalitat afectiva determinada.

El nostre interès per aquesta branca de la tradició cultural es troba també en el caràcter sovint popular de l'expressió literària oral. La seva fràgil consistència, immediata o vaporosa, ens fa sovint desconèixer l'origen específic d'aquestes creacions, sotmeses (a l'igual que les nostres identitats) a l'oneig gradual del canvi, generació rere generació. Per aquest motiu, no es pot identificar un sol autor com el creador singular d'alguna obra; el tarannà habitualment popular, social i espontani d'aquestes produccions no ens permet estirar del fil temporal que ens portaria a observar els processos de concepció i transmissió culturals esdevinguts en el passat en una obra pròpia del folklore. En oposició a això, l'obra literària escrita no tindria una fesomia tan mutable, ja que disposa de la traça material que fonamenta una major estabilitat en la seva difusió: el text, el manuscrit, el llibre, serien suports que habitualment no han format part del caràcter folklòric de la cultura a causa del component radicalment oral del folklore, com ja hem comentat.

Aquesta situació resulta precisament fonamental per a la concepció del procés de creació a l'aula de CLE, on la participació i la voluntat

de compartir amb la resta de companys serà clau per a l'èxit de la proposta didàctica. D'aquesta manera, com en l'expressió folklòrica el creador, sovint anònim, és més aviat un reinterpretador d'elements pertanyents al llegat cultural compartit amb el seu entorn, tant el (re) creador com el receptor tenen rols socials i artístics intercanviables, cosa que inscriu un caràcter essencialment dinàmic a l'expressió cultural. Tots dos (creador i receptor) són responsables de la mobilització i l'actualització d'aquest saber col·lectiu perquè poden ocupar indistintament tots dos llocs segons la situació determinada; això els fa co-creadors d'una expressió artística i, al capdavant, els permet afaiçonar progressivament la seva identitat al si de la societat. Els nusos afectius que entrelliguen el recreador (en tant que membre de la societat) amb el territori on aquest es desenvolupa esdevenen, doncs, especialment fermes i consistents en l'expressió folklòrica. El crític Raymond Williams es refereix en aquest sentit al concepte de *estructures de sentiment* (Tally JR 2013, 86) per insistir en la forta i inevitable relació emocional que s'estableix entre el conreu d'unes formes literàries concretes i l'experiència social d'un individu o d'un col·lectiu en un territori. Robert Tally JR (2014) hi introdueix un altre concepte, el de topofrènia (*topophrenia*), per indicar la transcendència que té la construcció emocional i identitària de l'autor a l'hora d'explorar, de crear, nous «territoris» pertanyents a la pràctica artística.

Així doncs, els vincles socials i territorials que generen els processos creatius col·lectius vinculats al folklore i a les emocions ens permeten apreciar la cançó improvisada com una eina que pot apropar l'estudiantat de CLE a la llengua i la cultura catalanes d'una manera significativa, entenent aquesta aproximació didàctica com un diàleg intercultural que pot estrènyer els llaços entre diverses llengües, cultures i territoris que cada cop es troben més entrelligats.

2.2 La cançó improvisada als Països Catalans

La cançó improvisada d'arrel tradicional creada als territoris que integren els Països Catalans compta amb una llarga tradició i, en certa manera, una difusió i capacitat d'adaptació i transformació notables als nous temps. Tot i que no és el motiu d'aquest article desglossar la història i el desenvolupament de la cançó oral improvisada, sí que con-

siderem oportú mencionar alguns estudis, projectes i iniciatives que recentment han considerat el caràcter folklòric d'aquesta expressió cultural des d'una perspectiva renovadora, intercultural i didàctica amb l'objectiu de difondre'n el seu ús més enllà dels àmbits lligats a la tradició, tal com proposem en el nostre estudi.

Així, podem fer referència en primer lloc al projecte interdisciplinari creat entre l'aula de música i l'aula de llengua, dins el cicle d'educació primària, *Corrandescola* (2010), coordinat pel professor de la UAB Albert Casals (la tesi doctoral del qual, de 2009, suposa una fita fonamental en l'exploració de les possibilitats d'introduir la cançó improvisada a l'aula). També cal mencionar el projecte *Patrimoni cultural: poesia oral improvisada*, impulsat pel professor de la UIB Felip Munar, el qual agrupa quatre centres de secundària dels Països Catalans (Bataller 2017, 62); Munar és, alhora, l'autor d'obres d'interès pedagògic com ara *Manual del bon glosador* (2001), on s'explica com aprendre les diverses destreses que es mobilitzen en l'art de compondre versos de base oral i improvisada. Altres iniciatives on es posa en valor l'experiència didàctica seria la de l'Escola d'Estiu de Glosa celebrada durant diverses edicions al municipi empordanès d'Espolla i organitzada anualment per l'associació Cor de Carxofa. Aquesta associació aglutina tot un seguit de trobades periòdiques (com ara l'anomenada «Dotze hores de glosa» o la Trobada de Cantadors d'Espolla) encaminades a la recuperació, la promoció i la difusió del *glosat* (tal com proposen referir-se, de manera global, a la cançó oral improvisada d'arrel tradicional) en català. Fruit d'aquestes experiències didàctiques i socials és l'aparició del documentari *Glosadors* (2014), el qual descriu de manera precisa el conglomerat d'iniciatives existents al voltant d'aquesta expressió popular, amb un clar objectiu d'oferir una proposta renovada del gènere tradicional (acostant-lo, per exemple, a altres tradicions d'improvisació oral actuals com és el rap). Fet i fet, aquestes experiències en què reafloren, empeltades, noves iniciatives que recuperen i alhora revisiten la cultura popular i tradicional dels Països Catalans han estat definides amb el terme de *transglosa* (Bataller 2017, 53–54), és a dir, aquell cant improvisat que té lloc a territoris i contextos diferents als propis o habituals segons la tradició. Carles Belda, un dels músics i glosadors que més ha difós aquesta nova onada folklòrica i modernitzadora en què ens situem, defineix i valora el fenomen en aquests termes: «és

enriquidor i alliçonador comprovar la capacitat creativa de les zones més industrials i urbanes per generar la transglosa, la modalitat que no és ben bé d'enlloc i que es nodreix una mica de tot arreu» (2014).

Així, podem afirmar que en l'actualitat, després de dècades de reculada en què s'aprimaven i fins i tot desapareixien les pràctiques folklòriques tradicionals, la cançó oral improvisada als Països Catalans es troba en un procés d'eixamplament o *reterritorialització* (segons el concepte aportat per Gilles Deleuze i Félix Guattari; 1972). En aquesta reterritorialització de les pràctiques tradicionals (en tant que resignificació de contextos propis de la modernitat) cal comptar, també, aquelles pràctiques dutes a terme per l'ensenyament del català com a llengua estrangera, on han proliferat durant el darrer decenni nombrosos tallers de glosa, que és on situem de manera concreta el nostre estudi. Precisament, la irrupció d'aquests tallers en l'àmbit docent internacional ha crescut al caliu de la renovació efectuada portes endins de la cançó improvisada, tal com caracteritzem. La glosa, en totes les seves aplicacions (des dels cicles de primària i secundària fins a la universitat, des dels tallers en l'educació en el lleure fins a les trobades de glosadors en actes festius, musicals i poètics), dibuixa actualment un panorama engrescador i variat que demostra les nombroses possibilitats que existeixen per apropar al professorat, als educadors, formadors i curiosos en general la pràctica de la cançó improvisada d'arrel tradicional com una experiència no només didàctica sinó també com un fet social i cultural ben rellevant en tot procés vivencial i d'aprenentatge.

La recuperació generalitzada d'aquesta pràctica cultural en els diferents territoris de parla catalana coincideix, alhora, amb l'augment significatiu del nombre d'estudiants universitaris de CLE a tot el món durant aquests darrers anys (Lacueva & Subarroca 2016, 87). Segons Lacueva i Subarroca (2016, 87), aquest fet estaria estretament lligat a dos esdeveniments: d'una banda, l'augment exponencial d'estudiants internacionals en les diverses universitats que formen part de la Xarxa Vives d'Universitats i, d'altra banda, la gran tasca duta a terme per tot un conjunt de centres universitaris de fora del domini lingüístic, els quals han creat o incrementat l'oferta formativa d'estudis catalans. Així, segons les dades que proporciona l'Institut Ramon Llull per a l'any 2019 en la seva memòria anual, els estudis universitaris de CLE al món

haurien estat oferts fins en un total de 150 universitats (22 als Estats Units, 20 a Anglaterra i a Alemanya, etc.), 86 de les quals van rebre un ajut financer d'aquesta institució (66 a Europa, 16 a Amèrica i 4 a l'Àsia) (Institut Ramon Llull 2020, 10). El nombre d'inscrits en aquestes 86 universitats l'any 2019–2020 va ser de 6.971 (3.588 estudiants), la majoria dels quals a França (1.901), a Alemanya (680) i al Regne Unit (533), amb un percentatge d'inscrits en les classes de llengua del 65 %, força més elevat que la relació d'inscrits en les classes de literatura, cultura, lingüística o traducció (35 %). Totes aquestes dades mostren la vitalitat i l'atractiu que generen la llengua, la literatura i la cultura catalanes fora del nostre domini lingüístic, més encara si tenim en compte que entre el curs 2002–2003 i el 2019–2020, l'augment d'estudiants fou de 944 alumnes.

3 Metodologia i posada en pràctica

La nostra experiència passada com a professors de CLE en dues universitats franceses (ubicades a les ciutats d'Amiens i Tolosa de Llenguadoc) ens va permetre satisfer la nostra voluntat de crear tallers d'aprenentatge i de creació de garrotins (un dels molts tipus de cançó improvisada dels Països Catalans), amb l'objectiu de generar una pràctica pedagògica que afavorís l'intercanvi intercultural entre la llengua i cultura catalanes i la dels estudiants. Durant el nostre període docent en cadascun d'aquests indrets, vam decidir seguir un enfocament orientat a l'acció (MECR) basat en la metodologia establerta pel Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), fonamentada en l'auto-socioconstrucció del saber. Aquesta metodologia promou que siguin els mateixos estudiants els qui construeixin el seu propi coneixement, de manera progressiva, a partir del que ja saben, del seu saber fer i de les seves competències generals individuals, lingüístiques i socioculturals. El docent només exerceix un rol d'acompanyant en la construcció del saber, introduint paulatinament consignes molt precises que estimulen l'estudiant a reprendre tant els seus coneixements inherents i inconscients com els adquirits i conscients.

Els tallers es van dissenyar en funció del públic amb què comptàvem en aquell moment, uns vint estudiants, a raó de dues hores de durada durant les quals es treballen les competències lingüístiques habituals,

és a dir, la comprensió i la producció oral i escrita i la interacció. En el seu origen, aquests cursos s'adreçaven als estudiants del nivell B1. Tanmateix, i amb el pas del temps, vam adonar-nos del seu potencial si també es posaven en pràctica en altres nivells inferiors de llengua, tot i que a partir d'una prèvia adaptació des del punt de vista lingüístic. Finalment, hem pogut constatar que són perfectament aplicables des d'un nivell A1+ fins a un nivell B2+. Sigui com sigui, el que mai varia són les cinc fases de les quals es compon el taller i que desglossem a continuació.

La primera fase del taller consisteix en una pluja d'idees general sobre els coneixements previs dels estudiants quant a les diferents festes i tradicions dels Països Catalans. Seguint la metodologia del GFEN, aquesta fase es du a terme en dos temps estructurats, al seu torn, en tres blocs. En un primer temps, es demana als estudiants que de manera individual pensin durant uns breus minuts en quines festes i tradicions catalanes coneixen o quines han sentit mencionar alguna vegada. Tot seguit se'ls demana que comparteixin la seva informació amb el company que tenen al costat i, posteriorment, que la facin conèixer a tota la classe, al mateix temps que el professorat anotem totes les aportacions a la pissarra. Els objectius són clars: pretenem que l'alumnat s'adoni de tot allò que ja sap, que ho comparteixi i ho confronti en petit grup i que, finalment, en faci partícips a tots els altres companys. La plasmació final d'idees en els laterals de la pissarra permet al docent, a posteriori, d'interrogar els estudiants sobre quins són els punts en comú existents entre totes les respostes obtingudes, que també són recollides, aquest cop, en la part central de la pissarra. En un segon temps, però ara mitjançant un seguit de fotografies que els repartim sobre festes i tradicions desconegudes per a ells, el docent els demana de reflexionar de nou individualment i després en grup per, novament, exposar al conjunt de la classe allò que poden extreure d'aquestes imatges. Si arribats al cas, ningú arriba a proporcionar cap informació, és el professor qui explica de quines festes i tradicions es tracta, on es duen a terme i en què consisteixen. Finalment, i un cop tot afegit de nou a la pissarra, se'ls torna a demanar quins trets comuns caracteritzarien les festes i tradicions aparegudes fins ara. Al final d'aquesta primera fase, d'una banda, els estudiants acostumen normalment a destacar quatre o cinc aspectes clau com ara la música,

el cant, la llengua, la identitat i les emocions; d'una altra banda, pedagògicament, aconseguim fer aflorar tant els coneixements conscients com els inconscients al mateix temps que construïm el saber en grup gràcies a l'escolta activa i l'empatia vers els companys.

Durant la segona fase, el professor proposa escoltar un extracte audiovisual d'un garrotín sense dir als estudiants de què es tracta. Tot seguit i en funció del nivell, es procedeix a transcriure el que hem sentit (A2, B1, B2) o bé a repartir-los la transcripció ja feta (A1), tant per analitzar-la com comprendre'n correctament el significat i els trets principals definitoris. Gràcies a això, i de nou segons el nivell, treballam la comprensió oral i la producció escrita (nivells superiors a l'A1) o bé tan sols la comprensió oral i escrita (A1), tot plegat amb un doble objectiu: d'una banda, treballar i avaluar els coneixements lingüístics adquirits des de l'inici de curs i, de l'altra, obtenir les principals característiques dels garrotins (melodia, ritme i prosòdia, mètrica, humor, ironia i crítica). Optem per escollir garrotins molt senzills i, sobretot, divertits, la qual cosa ens permet iniciar i captar l'atenció de l'alumnat respecte a la pràctica d'aquest model de glosa improvisada. L'objectiu és despertar la curiositat i l'empatia de l'estudiant quant a l'expressió dels sentits i les emocions observats en aquest document.

En tercer lloc, es reparteixen un seguit de quartetes amb l'objectiu que l'alumnat descobreixi per si sol el lligam artístic existent entre els garrotins i el gènere poètic. Un cop fet això, i si és possible acompanyats d'un instrument musical (com ara una guitarra, un violí, un acordió o una flauta), el professor els canta els poemes sobre la base melòdica dels garrotins. Així doncs, i un cop mostrada la simplicitat de la tasca, el professor i el grup-classe canten conjuntament les diferents quartetes. L'objectiu és encoratjar-los i preparar-los cap a les dues darreres fases del taller. En aquest sentit, doncs, aquesta fase es tracta d'una tasca intermèdia que basteix els esglaons de la tasca final: la creació en parelles d'una estrofa (garrotín) i la posterior posada en escena de la seva producció escrita, la qual serà recitada davant la classe, amb l'ajuda, si cal, del professor, tot fent servir els gestos o altres elements dramàtics i/o comunicatius que puguin ajudar-los a expressar el sentit de la creació proposada.

Les darreres dues parts del taller acostumen a desenvolupar-se en un ambient distès, divertit i festiu atès que la consigna donada és

crear quartetes focalitzades en la figura del professor, o d'un company de classe, tot introduint humor i *bon rotllo*. Durant aquestes dues fases, i per tal de crear una atmosfera adient, el docent pot acompanyar musicalment la creació dels garrotins, a fi d'ajudar els estudiants a assimilar-ne el ritme, la tonalitat, etc.

Els principals objectius d'aquest taller són que els estudiants prenguin consciència de la desimboltura lingüística que han anat adquirint al llarg del seu aprenentatge, que constatin llur capacitat d'elaborar creacions artístiques semblants als models presentats i, finalment, motivar-los i implicar-los suficientment perquè siguin capaços de produir garrotins tal com s'acostuma a fer en el folklore, és a dir, en un context d'expressió popular espontània i improvisada en la societat de la qual formem part. Precisament, podem afirmar que aquests objectius van ser assolits en bona mesura a la fi d'aquests tallers, ja que la pràctica de la cançó oral i improvisada no només serví perquè l'estudiantat fes un salt qualitatiu en la millora de les seves destreses lingüístiques, creatives i, al capdavall, comunicatives i socials en la llengua d'aprenentatge, sinó que en alguns casos fins i tot transcendí el marc estrictament formatiu i formal de l'aula per ser utilitzada, la pràctica de la glosa, lliurement per l'alumnat en contextos no reglats (com ho demostra, a tall d'exemple i anècdota, el fet que alguns estudiants arribessin a enregistrar amb el mòbil garrotins fets per ells, al metro, mentre tornaven de festa). En aquest sentit, el reforç del vincle social, comunitari o identitari que s'efectua a través de l'aprenentatge de la poesia oral improvisada, demostra que aquesta pràctica contribueix (com ha ocorregut tradicionalment en la seva pràctica popular) tant a la cohesió del grup de classe com a la motivació de l'estudiantat per a prosseguir en l'estudi de la llengua catalana i la seva fidelització als cursos de CLE oferts en cada universitat. A més, aquesta aproximació pràctica i familiarització amb un element cultural que d'entrada era forà o aliè als estudiants, no fa sinó evidenciar el caràcter inter cultural de la pràctica proposada, pel fet que s'han creat a l'aula noves connexions entre diverses cultures i territoris; així, cal apreciar que l'aprenentatge de la cançó improvisada s'ha fonamentat en l'assimilació per part dels estudiants d'un codi cultural d'altri que ara també forma part d'ells, això és, la pràctica folklòrica o etnopoètica dels Països Catalans.

4 Conclusions

La pràctica pedagògica de creació de versos improvisats i el seu cant demanen una adquisició simultània i harmònica de diferents competències lingüístiques, artístiques i socioculturals que són accessibles en qualsevol nivell d'aprenentatge de llengües estrangeres. L'expressió i la interacció oral i creativa entre els estudiants és el motor de la seqüència didàctica que hem proposat. En aquest sentit, aquesta experiència a l'aula permet mostrar com l'estudi i la pràctica de la cançó improvisada pot reforçar, de manera alegre i festiva, la competència comunicativa intercultural oral així com la creativitat que apella als sentits i les emocions. Considerem oportú remarcar que, amb propostes com aquesta, és naturalitza el conreu de la poesia entre els estudiants, sovint considerada inaccessible per als nivells inicials d'aprenentatge d'una llengua, que són precisament els més habituals a les classes de CLE. Potenciar l'aprenentatge de la llengua i la literatura catalanes de forma oral, en vers, cantada i improvisada (o el seu acostament en la mesura de les condicions dels aprenents) recentra l'interès cap a unes formes folklòriques que sovint han estat deixades de banda per les cultures modernes de manera oficial. Precisament, l'oralitat fou durant segles l'únic canal en què es transmeteren les llengües i les cultures, on la creació en vers tingué un rol destacat. Concretament, la pràctica de la poesia oral improvisada, tant la que ens arriba de manera més tradicional com la que ara reapareix en l'àmbit català com a transglosa, és continuadora d'aquesta basta tradició de les nostres cultures que ha permès l'intercanvi d'experiències entre col·lectius i societats al llarg dels segles. Igualment, a l'aula de CLE, l'aprenentatge de la llengua i la cultura catalanes fora del domini lingüístic aporta als estudiants una eina que els permet de crear, a ells també, versos on els nous coneixements i les emocions compartides no deixen de modelar les nostres identitats.

Referències bibliogràfiques

- Abdallah-Pretceille, Martine, i Louis Porcher. 1996. *Education et communication interculturelle*. París: PUF.
- Bakhtine, Mikhaïl. 1981. «Forms of Time and of the Chronotope in the Novel». *The dialogic imagination: four essays*, 115–289. Austin: University of Texas Press.

- Bataller, Alexandre. 2017. «Poesia oral improvisada: revifalla de la glosa, diàleg intercultural i transposició didàctica». *Literatura catalana contemporània: memòria, traducció i noves tecnologies*, 45–69. Barcelona: IEC. https://www.academia.edu/35951504/Poesia_oral_improvisada_revifalla_de_la_glosa_di%C3%A0leg intercultural_i_transposici%C3%B3_did%C3%A0ctica.
- Beacco, Jean-Claude. 2011. «Les dimensions culturelles et interculturelles des enseignements de langues: état des pratiques et perspectives». *Convergences curriculaires pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Estrasburg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Beacco, Jean-Claude, i Michael Byram. 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Estrasburg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Belda, Carles. 2014. «“Glosadors”... som-hi!!!». 29 abr. <http://blocs.mesvilaweb.cat/node/view/id/263240>.
- Byram, Michael. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. París: Crédif / Hatier / Didier.
- , ed. 2003. *La compétence interculturelle*. Estrasburg: Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques.
- Byram, Michael, i Geneviève Zarate. 1997. «Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the european context». *Language Teaching* 29: 14–18.
- Camilleri, Carmel, i Margalit Cohen-Emerique, eds. 1989. *Chocs de cultures : Concepts et Enjeux pratiques de l'Interculturel*. París: L'Harmattan.
- Casals, Albert. 2009. «La cançó amb text improvisat: Disseny i experimentació d'una proposta interdisciplinària per a Primària». Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- , coord. 2010. *Corrandescola: Proposta didàctica per treballar la glosa a Primària*. Cerdanyola del Vallès: ICE-UAB.
- Cyrulnik, Boris. 2000. *Les Nourritures affectives*. París: Odile Jacob.
- Consell d'Europa. 2003. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues.
- Demorgon, Jacques, i Edmond Marc Lipianski. 1999. *Guide de l'interculturel en formation*. París: Retz.
- Deleuze, Gilles, i Félix Guattari. 1972. *L'Anti-OEdipe. Capitalisme et schizophrénie*. París: Éditions de Minuit.
- Fargas, Jaume, i Roser Texidó. 2014. *Glosadors*. <https://www.youtube.com/watch?v=PU6HZpoEKpo>.
- Galisson, Robert. 1994. «Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures». *Études de Linguistique Appliquée* 95: 119–159.
- Institut Ramon Llull. 2020. *Memòria 2019*. Barcelona. https://llull.cat/IMAGES_22/memoria-activitats-2019-compressed.pdf.

- Jason, Heda. 1977. *Ethnopoetry: form, content, function*. Bonn: Linguistica Biblica.
- Lacueva, Maria, i Anna Subarroca. 2016. «Cultura y sociedad para estudiantes universitarios de CLE: rasgos específicos, prácticas y propuestas». *Estudios de Lingüística Aplicada* 1: 83–95.
- Munar, Felip. 2001. *Manual del bon glosador*. Palma: Documenta Balear.
- Oriol, Carme. 2002. *Introducció a l'etnopoètica. Teoria i formes del folklore en la cultura catalana*. Valls: Cossetània.
- Tally JR, Robert. 2013. *Spatiality*. Londres / Nova York: Routledge.
- . 2014. «Topophrenia: The Place of the Subject». *Reconstruction: Studies in Contemporary Culture* 4, 14: 1–15.
- Zarate, Geneviève, i Michael Byram. 1996. *Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.