

Enseigner une langue étrangère par le biais de chansons: proposition interculturelle et médiation interlinguistique en classe de catalan*

Alba Arenas Soler**

Aina Monferrer-Palmer***

Résumé

Cet article exprime une séquence didactique brève qui connecte la Nova Cançó, un mouvement musical antifranquiste en catalan, et la Chanson Française. De nombreuses chansons en catalan de ce mouvement ne sont que des versions de chansons françaises, ce qui en fait des textes clés pour utiliser dans l'enseignement de la langue catalane aux élèves francophones. Toutefois, il manque une réflexion cohérente sur la modélisation didactique de la chanson dans l'enseignement des langues. Afin de combler cette lacune, une séquence didactique a été proposée à des étudiants de catalan de niveau A2 de l'Université Paris-8. Cette séquence utilise six chansons pour étudier la langue, la dimension contextuelle et la dimension créative. Les étudiants doivent écrire une chanson adaptée du français au catalan après avoir travaillé avec les paroles françaises et les traductions catalanes des six chansons choisies. Les voix françaises des artistes originaux ont été supprimées grâce à une intelligence artificielle, permettant aux étudiants de chanter leur texte catalan sur l'instrumental original. Cette séquence

* Cette recherche a été rendue possible grâce à Aina Monferrer-Palmer, dans le cadre du Projet du Ministère de l'Innovation du Gouvernement espagnol TED2021-129792B-I00 lors de son séjour de recherche à l'Université Paris 8 financé par la Generalitat Valenciana (Cibest/2021/189) et également à Alba Arenas, qui a donné des cours de catalan à l'Université Paris 8 grâce à l'accord entre l'université et l'Institut Ramon Llull.

** Université Paris 8, Institut Ramon Llull. <https://orcid.org/0009-0007-5845-6886>

*** Universitat de València. <https://orcid.org/0000-0001-9771-8200>

didactique offre une réflexion sur la modélisation didactique de la chanson et permet aux étudiants de développer leur compétence linguistique, culturelle et créative en catalan.

Mots-clés : séquence didactique, chansons, paroles de chanson, Chanson Française, Nova Cançó catalane.

Ensino de uma língua estrangeira por meio de canções: Proposta intercultural e mediação interlinguística na sala de aula de língua catalã

Resumo

Este artigo expressa uma breve sequência didática que liga a Nova Cançó, um movimento musical antifranquista em catalão, e a Chanson Française. Muitas das canções em catalão deste movimento são simplesmente versões de canções francesas, o que as torna textos fundamentais para o ensino do catalão a alunos francófonos. No entanto, existe uma falta de reflexão coerente sobre a modelação didática da canção no ensino das línguas. Para colmatar esta lacuna, foi proposta uma sequência didática aos alunos de catalão do nível A2 da Universidade de Paris-8. Esta sequência utiliza seis canções para estudar a língua, a dimensão contextual e a dimensão criativa. Os alunos têm de escrever uma canção adaptada do francês para o catalão depois de trabalharem com as letras em francês e as traduções em catalão das seis canções escolhidas. As vozes francesas dos artistas originais foram removidas das canções pela inteligência artificial, permitindo aos alunos cantar o seu texto em catalão sobre a instrumental original. Esta sequência didática oferece

uma reflexão sobre a modelização didática da canção e permite aos alunos desenvolver a sua competência linguística, cultural e criativa em catalão.

Palavras-chave: sequência didática, canção, letra de canção, Canção Francesa, Nova Cançó Catalã.

Recebido em: 25/04/2023 // Aceito em: 23/08/2023

Introduction

Les paroles de la chanson et la chanson en elle-même sont des hypergenres de texte (Miranda, 2010 : 318) qui ont été historiquement utilisées dans les cours de langues de tous niveaux à des fins didactiques diverses telles que : le jeu, l'établissement de routines de classe, la mémorisation de contenus sériés, la contextualisation de la matière, l'apprentissage du vocabulaire, de la morphosyntaxe et de la variation linguistique ou encore pour mener un travail sur les aspects de l'oralité comme la prononciation et la prosodie (grâce à la mémorisation) liés au fait de chanter à haute voix.

Dans l'enseignement des langues, il manque cependant encore une réflexion cohérente pour optimiser l'utilisation didactique de la chanson. Afin d'expérimenter les potentialités didactiques de cet outil dans un cours de catalan langue étrangère (CLE) tout en l'articulant à une recherche de cohérence interculturelle, une séquence didactique structurée sur la chanson a été conçue et mise en application à un petit groupe d'étudiants de catalan débutant, à l'Université Paris 8. La séquence didactique présentée dans cet article a utilisé trois titres de la Nova Cançó catalane étant des traductions évidentes de chansons françaises: l'adaptation par Guillermina Motta d'« Une sorcière comme les autres » (1975) d'Anne Sylvestre ; celle de Marina Rossell de « Ma liberté » (1970) de Georges Moustaki et enfin la version par Maria del Mar Bonet de « L'aigle noir » (1970) de Barbara ([voir l'annexe](#)).

Cette séquence didactique (SD) a permis de travailler non seulement des structures linguistiques mais aussi d'étudier les influences culturelles entre la langue première familiale (dans ce

cas, le français) et le catalan dans un contexte d'apprentissage de celui-ci (CLE), le travail final tant une chanson adaptée du français au catalan. Comme la SD a été réalisée dans un contexte de grèves, liées aux protestations contre le report de l'âge de la retraite en France (mars 2023), il s'est avéré plus que pertinent que la chanson choisie pour être traduite et interprétée soit-elle revendicative. De fait, la Nova Cançó catalane est en elle-même revendicative par nature, puisque née et développée dans le cadre d'un mouvement culturel anti-franquiste, tout comme avait pu l'être la Chanson Française au moment de Mai 68 et après celui-ci. La Nova Cançó catalane, avec des auteurs tels qu'Ovidi Montllor, Raimon, Lluís Llach, Joan Manuel Serrat, Maria del Mar Bonet ou encore Marina Rossell, était d'ailleurs devenue la bande sonore des manifestations antifranquistes pendant la période de transition vers la démocratie en Espagne.

C'est ainsi que les étudiants ont choisi la chanson « Plus rien ne m'étonne » de Tiken Jah Fakoly, qui s'était alors imposée comme l'un des hymnes des manifestations contre le report de l'âge de départ à la retraite en France, durant le printemps 2023¹. La première partie de la SD était dédiée à la contextualisation historique et politique des chansons choisies pour être étudiées, tandis que la deuxième partie s'attachait aux traductions de celles-ci, à l'aide d'étude de versions bilingues, mettant original et traduction en regard, et ce afin de faciliter le suivi du processus et la réflexion métalinguistique ([voir l'annexe](#)). Il convient de souligner que le choix des six chansons à l'étude dans la deuxième partie de la SD a été fait dans une perspective de genre, car cinq des six chansons étaient écrites par des femmes. Seule une des trois œuvres originales: « Ma liberté », était de l'artiste masculin

1 "Plus rien ne m'étonne", Tiken Jah Fakoly: <https://www.youtube.com/watch?v=bGZqtAohIPA>

Georges Moustaki. Soulignons néanmoins que ce dernier reste représentatif d'une volonté de diversité car il est l'un des rares auteurs de la Chanson Française issu de l'immigration.

À la toute fin de la SD, le groupe de classe a pu se concentrer sur le travail d'adaptation des paroles de la chanson de Tiken Jah Fakoly en catalan, sur la même bande son, rendue vierge de la voix de l'interprète original, grâce à l'utilisation d'une intelligence artificielle, permettant de chanter les nouvelles paroles sur la partie instrumentale de la chanson.

Hypothèses

Ce travail s'inscrit dans un projet de recherche international interuniversitaire comprenant des chercheurs de Suisse, du Brésil, de Belgique, de France, du Pays Valencien (Espagne), du Québec (Canada) et d'Italie. Grâce à d'autres études et applications didactiques qui le complètent, il sera possible de définir les caractéristiques des chansons populaires dans les différents pays et les potentialités didactiques de l'objet chanson dans l'enseignement, tant du catalan (qu'il soit la langue première familiale ou une langue en cours d'apprentissage et ce, aussi bien chez les enfants que chez les adultes) que dans celui de n'importe quelle autre langue auprès d'adultes.

La présente étude a pour départ les cinq hypothèses suivantes :

1. La chanson n'est pas un seul genre uni : à l'intérieur de celle-ci, il existe différents genres de textes liés à des milieux sociaux et des moments historiques différents. Par conséquent, et selon les termes de Miranda (2010 : 318), nous pourrions affirmer que la chanson ainsi que la parole de la chanson sont

des hypergenres de texte.

2. La chanson peut être utile en classe de catalan langue étrangère (CLE) pour travailler des éléments centraux et formant la structure habituelle d'un cours de langue tels que la prononciation, les références culturelles, le vocabulaire et la syntaxe.

3. Cet usage de la chanson pour l'apprentissage du catalan dans le contexte du CLE doit être guidé par l'enseignant, devant profiter des échanges avec la classe pour enrichir la réflexion métaverbale du cours suite à ces interactions.

4. La traduction, comprise comme l'une des principales compétences impliquées dans le développement de la médiation interlinguistique (Conseil de L'Europe, 2018 ; Monferrer-Palmer, 2022) ; et dans ce cas concret, la confrontation bilingue des paroles de chansons, permet l'exploitation didactique de la parole de chanson grâce à la pensée métaverbale développée dans l'interaction conjointe en classe de CLE, et grâce à la proximité entre les langues romanes permettant rapidement leur intercompréhension (Stegmann, 2004).

5. L'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) facilitera l'exploitation de la chanson en classe de langues avec une efficacité didactique et sans nécessité ni prérequis de connaissances en productions ou en techniques musicales.

Objectifs

Les objectifs de cette proposition didactique sont les suivants :

a) Contribuer à la modélisation didactique des hypergenres de texte chanson et paroles de chanson dans l'enseignement des

langues dans des contextes multilingues, au travers de la mise en pratique d'une SD dans une classe de CLE (avec le français comme langue et culture de départ).

b) Étudier les potentialités didactiques de la chanson et des paroles de chanson pour élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage visant à développer le multi-littératie, en étudiant les structures linguistiques et travaillant sur les parallèles culturels au travers de la chanson, mais sans connaissances techniques ni musicales prérequisées, grâce à l'utilisation d'une IA.

c) Analyser la réflexion métalinguistique multilingue ayant lieu tout au long de la SD grâce aux interactions en classe, en se concentrant sur les points de cette interaction qui favorisent les apprentissages communicatifs et linguistiques (voir tableau 2).

Cadre théorique : Chanson Française et Nova Cançó catalane

Dans ses travaux, Adell (2006, pp. 144-145) met en évidence le caractère dialogique, impersonnel et mouvant de la chanson, comme cela se produit dans tout autre texte. En se référant à Talens (1993), Adell souligne trois fonctions de la traduction de la chanson, que l'on retrouve à l'origine de la proposition didactique défendue dans cet article : *a)* la traduction comme transmission de contenus ; *b)* la traduction comme transmission de structures formelles ; et *c)* la traduction comme glose ou création d'un nouveau texte à partir du modèle offert par le texte que l'on veut enseigner à produire.

C'est dans ce mouvement pendulaire que les versions, les reversions et les adaptations de la chanson offrent dans la musique populaire, que s'inscrivent les adaptations de la Nova

Cançó catalane de ces trois titres de la Chanson Française travaillés dans cette SD.

De plus, avec l'adaptation d'une chanson à la fin de la séquence, le groupe de classe de CLE, en plus de développer sa cohésion par un travail collectif, se met dans la peau de chanteurs-compositeurs catalans avec un parallélisme socio-historique basé sur la revendication sociale. Autrement dit, alors que la Chanson Française a fleuri en Mai 68, et que la Nova Cançó catalane, à l'image et à la ressemblance de la Chanson Française, est devenue l'identité sonore des manifestations antifranquistes de la Transition espagnole (années 1960, 1970 et 1980), il est apparu pertinent, dans ce contexte français de 2023 de contestation contre le retardement de l'âge de départ à la retraite (devenant un bras de fer entre la rue, l'opinion publique et le gouvernement, tout à fait sourd aux protestations), de laisser les étudiants de CLE de l'Université Paris 8 s'inscrire dans la tradition de cette chanson en tant qu'élément revendicatif, lié aux protestations.

En outre, au-delà des parallèles évidents en termes de revendications, trois éléments clés rapprochent la Nova Cançó catalane de la Chanson Française :

a) Le monde médiéval des troubadours. Selon les termes de Meseguer :

Ces discours culturels procèdent à leur tour d'un fond intertextuel, d'une densité historique des genres employés, pouvant remonter à la tradition satirique gréco-latine, à l'univers troubadour et goliardique tardomédiéval, à la chanson courtoise, à la pièce brève romane... Ou encore au monde du spectacle contemporain né avec l'industrialisation du XIXe siècle. (Meseguer 2018 : 94) [notre traduction]

b) *L'industrialisation culturelle* du début du XX^{ème} siècle, dans laquelle le modèle culturel parisien arrivait directement à Barcelone et Valence. Et de là l'utilisation si directe du référent que put être la Chanson Française pour la Nova Cançó catalane, comme dans le cas des traductions presque exactes travaillées dans cette séquence didactique. Autant de point qui s'inscrivent dans la logique aussi bien dans la tradition orale des troubadours que dans la culture contemporaine et l'industrie du spectacle, où « l'annulation de la distinction entre auteur et interprète, et la vision prétendument dichotomique de l'oralité, liée à l'interprétation en direct; la dissolution dans une richesse de niveaux de responsabilité, de formalité, d'implication et de communication » opèrent (Meseguer, 2018, p. 95). [notre traduction]

c) Le lien commun des revendications au sein du monde méditerranéen. Sur ce dernier point, Georges Moustaki joue un rôle clé : musicien grec intéressé par les chanteurs français, et qui finit par en devenir un lui-même à son arrivée en France, pendant les événements de Mai 68 qui plus est. Dans ses travaux, Hirschi (2008) propose une nouvelle approche pour l'analyse de la chanson en tant qu'unité discursive, appelée *cantologie*. Ce dernier structura d'ailleurs ses recherches sur les travaux antérieurs relatifs à la Chanson Française et la tradition de la chanson revendicative méditerranéenne menés par Louis-Jean Calvet (1981, 1993). La *cantologie*, en tant que discipline de l'étude de la chanson, et en tant qu'unité discursive et sociale, a par ailleurs également consolidé sa tradition dans la monographie *Chansons entre langues, révoltes et subversions* (Cortier, Rispaill, , Villa-Pérez eds., 2022). Pour ce qui est de la naissance de la Nova Cançó catalane, Aragüez (2006: 83-84) affirme que :

Déjà en 1958, de petits concerts ont lieu régulièrement chez Josep Porter auxquels participent Lluís Serrahima, Miquel Porter, Remei Margarit et Josep Maria Espinàs, entre autres. Ce sont eux qui, des années plus tard, commencent à se produire en Catalogne sous le nom d'Els Setze Jutges [...] C'est précisément l'un de ces jeunes, Lluís Serrahima, qui publie en janvier de cette année-là un article dans la revue catalane *Germinàbit*, qui pour la plupart des spécialistes en la matière, constitue le coup d'envoi de la Nova Cançó, bien que ce terme ne soit pas utilisé avant 1962. Dans cet article, Serrahima parle de renforcer un phénomène culturel nouveau dans le domaine catalan, et de le faire à travers la chanson, en unissant musique et littérature dans un message actuel qui reflète le moment vécu. Le titre de l'article ne pouvait être plus clair : «Necessitem cançons d'ara» («Nous avons besoin de chansons d'aujourd'hui»). Cette déclaration deviendrait, à partir de ce moment, le fer de lance d'un phénomène qui commençait à faire ses premiers pas. [notre traduction]

Meseguer (2018) définit la chanson comme le genre poétique de la brièveté et de l'intensité ; et la Nova Cançó catalane comme l'une des plus grandes contributions à la culture littéraire, musicale et spectaculaire du pays et de l'Europe depuis le milieu du XXe siècle. Hirschi (2008, p. 179-219) place Barbara et Anne Sylvestre, toutes deux adaptées par des auteurs de la Nova Cançó catalane, au centre de la Chanson Française. Il l'explique dans le chapitre consacré au «panthéon des trois grands» : Georges Brassens, Jacques Brel et Léo Ferré (Hirschi, 2008, p. 189). Meseguer (2018, p. 97) affirme que Brassens est peut-être l'interprète le plus influent de la Chanson Française dans la Nova Cançó. Hirschi (2008, p. 212), de son côté, et en se référant à Anne Sylvestre et à propos de la chanson «Une sorcière comme les autres», affirme que :

Anne Sylvestre revendique pleinement la volonté de défendre jusqu'au bout ces idées. Ce qui s'avère la définition même de son classicisme : un équilibre entre émotion et raison. Classique donc, mais en incessant renouvellement, l'œuvre d'Anne Sylvestre atteint ainsi la maturité, en multipliant les réussites et ses propres facettes : autodérision, demi-teintes tendres-salés dans sa façon d'évoquer les thèmes du féminisme, le rapport à la vie et voire les problèmes d'actualité.

Méthodologie

Ce dispositif didactique repose sur deux méthodologies d'enseignement de langues qui se nourrissent mutuellement. D'une part, l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (Dolz et Schneuwly, 2006) à partir duquel a été bâti la structure de la séquence didactique (SD) comme point de départ pour la programmation didactique des contenus. Car la SD se caractérise par le fait d'accompagner les élèves dans un processus au terme duquel ils doivent être capables d'élaborer un produit discursif concret qui a été travaillé tout au long de la séquence. En ce sens, le produit final est multimodal : une chanson, avec une focalisation sur le travail spécifique quant aux paroles de celle-ci.

Comme mentionné précédemment, tout au long de la SD, trois modèles réels de chansons adaptées de la Chanson Française à la Nova Cançó catalane sont travaillés. Les échanges en classe sont gérés par les enseignantes, tout comme sont commentées les différentes dimensions linguistiques et discursives générant des doutes. À partir de la perspective discursive de l'ISD, se référant aux documents du Conseil de l'Europe (2001, 2018),

tous les enseignements de la langue sont articulés à partir de l'unité discursive genre de texte, incluant la littérature, la musique et tous les arts. Ainsi que nous l'avons défendu dans des travaux précédents (Monferrer-Palmer, 2019), des textes multimodaux culturellement significatifs sont travaillés dans cette suggestion didactique ; en étant en l'occurrence, insérés dans les courants musicaux de la Chanson Française et de la Nova Cançó catalane, qui sont interconnectés comme expliqué ci-dessus. Toujours depuis l'ISD, cette application a été conçue à partir de l'ingénierie didactique de deuxième génération, c'est-à-dire que la conception et l'application de la proposition didactique ne sont pas des unités déscontextualisées, mais ont été concertées avec la lectrice de catalan de l'Université Paris 8 selon les besoins qu'elle a signalés (De Pietro et Schneuwly, 2003).

D'autre part, ce dispositif didactique s'inscrit dans le *translanguaging* et la médiation interlinguistique. La traduction est une technique utilisée dans l'enseignement des langues depuis des temps immémoriaux et selon les approches les plus traditionnelles. Toutefois, comme la traduction est l'un des mécanismes cognitifs les plus puissants dont dispose l'enseignant pour travailler avec l'interlangue de l'apprenant multilingue, les approches innovantes en didactique des langues la prennent en compte dans leurs méthodologies. À partir du *translanguaging* (Cenoz et Gorter, 2022), on défend une utilisation flexible et naturalisante de diverses langues coexistant dans une même classe, en opposition à la séparation rigide d'une langue pour chaque matière. Ainsi, dans la classe de CLE en France, la théorie du catalaniste allemand Stegmann (2004) sur la proximité entre les langues romanes permet l'intercompréhension dès les

premiers stades de l'apprentissage de la langue.

De plus, le *Compagnon du nouveau cadre européen commun de référence pour les langues* (2018) accorde davantage encore de place à la médiation, tant interlinguistique qu'intralinguistique, et indique que la traduction est l'une des principales micro-compétences de médiation entre différentes langues (Monferrer-Palmer, 2022, p. 89-104). Cette proposition didactique est en outre liée à une autre proposition menée précédemment dans la classe de CLE de l'Université de Cambridge (Calduch et (Monferrer-Palmer, 2015). À cette occasion, des structures linguistiques du catalan étaient travaillées à partir de la traduction, en groupes toujours, mais inversée, d'un poème de Vicent Andrés Estellés. La chanson comme le poème, est en effet de genre discursif avec des caractéristiques superposées, comme l'expliquent Hirischi (2008, p. 68) et Meseguer (2018, p. 118) ; de la manière que la mise en musique de poèmes était effectivement une procédure créative très courante, tant dans la Chanson Française que dans la Nova Cançó, réunies par le substrat troubadour commun mentionné.

Temporisation

Est présentée ci-dessous la temporisation de la proposition. Bien qu'elle ait été initialement conçue pour être appliquée sur deux sessions de deux heures chacune, sur des jours différents (en raison de circonstances imprévues, liées à la loi sur l'âge de départ à la retraite), la proposition a dû être réalisée en une seule séance de trois heures:

Tableau 1 : Temporalité de la proposition didactique.

Durée totale: 3h		
20 min.	Partie 1. Introduction avec une présentation sur l'influence de la Chanson Française (CF) dans la Nova Cançó catalane (NCC).	Bref contextualisation culturelle, à la fois en catalan et en français, sur la CF et la NCC, avec l'appui d'une présentation qui combine le français et le catalan.
1 h 40 min.	Partie 2. Travail d'écoute des chansons, lecture à haute voix et travail pour remplir les espaces vides <i>cloze</i> .	Les espaces vides sont sélectionnées pour être complétés au mieux. Ceux-là ont été choisis par la lectrice de catalan, Alba Arenas, professeure de dits étudiants, et qui, les connaissant, a ainsi permis l'intégration, au mieux, de cette activité de compréhension écrite, dans la progression globale du cours de catalan 2, adaptée aux besoins des étudiants.
1 h	Partie 3. Choix d'une chanson revendicative en français et traduction des paroles pour les adapter en catalan (avec l'aide de traducteurs automatiques et de dictionnaires).	Au même moment, avec l'aide d'une IA, les enseignantes préparent la base musicale de la chanson choisie en enlevant la voix et en ne laissant que l'instrumental, de sorte que les élèves pourront la chanter, à la fin de l'activité ² .

Source: préparé par Arenas et Monferrer-Palmer (2023).

L'introduction de la SD consiste en une contextualisation générale de la Chanson Française et de la Nova Cançó catalane au moyen d'une présentation de diapositives combinant des informations aussi bien en français qu'en catalan, guidée par les professeures. La partie centrale de la SD consiste en l'écoute

² Par exemple, <https://vocalremover.org/>.

des quatre chansons, tandis que doivent être remplis des textes à trous, avant que ne soient étudiées les structures grammaticales ([voir l'annexe](#) pour plus de détails). Dans la troisième partie de la SD, tandis que les élèves traduisent et adaptent en catalan la chanson revendicative qu'ils ont choisie, les professeurs préparent la bande sonore sans la voix d'origine en vue de l'enregistrement.

La troisième partie de la SD est dédiée à la lecture et à la correction ou simple révision des traductions en catalan de chaque groupe avec des commentaires sur les structures et les problèmes de traduction (et ce, de manière inductive, afin de réfléchir sur le fond et la forme lors d'échanges en classe). Pour la traduction et l'adaptation finales, les élèves ont pu utiliser toutes sortes d'outils pour réaliser la traduction. À la fin, chaque groupe chante les chansons sur la base musicale préparée avec l'IA Demucs³. L'enregistrement se fait à l'université même. Chaque groupe bénéficie de deux essais pour chanter la chanson au micro, un temps étant laissé entre chaque essai, afin de réfléchir aux améliorations pouvant être apportée aux paroles⁴.

3 Voir : https://www.youtube.com/watch?v=sgY_komIZCU. Avec ces *tutoriels* vidéos, l'on peut se défaire des barrières techniques initialement présentes pour des non-spécialistes au moment de modifier/utiliser un morceau. Dans cette SD, ces *tutoriels* ont permis d'apprendre à manier l'IA Demucs dans sa simple version pour utilisateur afin de faire passer les chansons avec paroles en format karaoké, sans voix, pour que les étudiants puissent chanter par-dessus ensuite.

4 Le questionnaire proposé aux étudiants à la fin de la SD, relatifs aux connaissances et dédié à l'évaluation de ce travail (consultable sur le lien suivant : <https://acortar.link/8KLPpb>), a mené aux conclusions suivantes : la SD a obtenu une note de 5 sur 6 en matière de satisfaction. Parmi les éléments acquis consciemment grâce à la SD, les étudiants ont mis en évidence la Nova Cançó catalane en elle-même (dont un tiers d'entre ne connaissait pas même l'existence), la relation entre le Moyen Âge (dont le monde des troubadours) et la Chanson Française avec la Nova Cançó catalane. Sur le plan de la langue, les étudiants ont indiqué avoir notablement enrichi leurs connaissances quant au vocabulaire et aux structures de langue, faisant particulièrement ressortir les mots «traïr», «recel», «plomissol»... mais aussi divers noms propres de pays, recherchés au moment de traduire la chanson «Plus rien ne m'étonne» de Tiken Jah Fakoly (que l'on peut écouter sur le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=bGZqtAohIPA>).

Résultats

Dans le tableau suivant, nous résumons les réflexions métalinguistiques qui ont eu lieu au cours de la séance d'interaction en classe pendant que les paroles des chansons traduites étaient discutées, comparées aux originales, et que chaque chanson était écoutée en catalan pour remplir les blancs ([voir l'annexe](#)). Il ne s'agit pas d'une transcription chronologique exhaustive, mais les interactions transcrites ont été regroupées en six sections qui ont été les plus significatives en ce qui concerne la réflexion métaverbale: *a)* réflexions sur le contexte historique et culturel, *b)* questions d'orthographe, *c)* questions de morphologie verbale, *d)* questions sur le sens de certains mots ou expressions, *e)* questions de prononciation (qui ont surgi pendant la lecture à haute voix des chansons de la fiche ou bien lors de la chanson traduite chantée à la fin de la SD), *f)* prédominance de la forme sur le sens (de la rime ou de la métrique au-dessus du sens).

Tableau 2- Transcription des réflexions métaverbales explicitées au cours de la SD

Objet de réflexion	Transcription (directes) de l'interaction en classe dans chaque cas, pour voir comment la compréhension a été construite tout au long de la SD ⁵
a) Contexte historique et culturel	<p>Al. Vous connaissez Georges Moustaki ou pas ? Marina Rossell i Georges Moustaki han fet col·laboracions junts. Georges Moustaki es va convertir en un referent musical durant les protestes de Maig del 68. Ell no era francès d'origen, sinó grec, però va arribar a París perquè el hi agradava molt la cultura francesa et les chanteurs françaises, d'acord? I la família també admirava molt la música francesa. Llavors ell va arribar a París per relacionar-se amb la música i amb la cultura francesa. Parla dels moviments reivindicatius del Maig del 68, sí? Vous comprenez ce mélange entre le français et le catalan que je parle ? Ja esteu acostumats. [rires]. -----</p> <p>Ai. En la Nova Cançó catalana, com en la Chanson Française, la majoria de cançons són de reivindicació, però també podem trobar-hi cançons d'amor com aquesta. Al. L'amor també és una forma de reivindicació. -----</p> <p>Ai. La cançó original de Barbara (Aigle Noir) té un significat misteriós. Vosaltres li trobeu un significat clar o és metafòrica, críptica, misteriosa? És una noia que està dormint a la platja i de sobte una àguila arriba i s'atura al seu costat. És un significat abstracte, però una àguila (o <i>àliga</i>, que també se'n diu en català) negra té una interpretació en el context del franquisme perquè el franquisme adopta la bandera bicolor espanyola amb l'aguilot negre. Al. Si vous allez en Espagne maintenant, vous ne voyez pas ce symbole, parce que ce symbole est interdit en fait, il est anticonstitutionnel. C'est un peu comme le drapeau nazi. [...]</p> <p>Ai. El grup Palmer ha fet una altra versió reivindicativa d'Àguila Negra, i l'hem adaptada a una situació actual. Sabeu què és Frontex? R. Sí. Ai. Pots contestar en francès o bé en català. R. Sí. C'est la police frontière qu'empêche d'accéder les migrants qui veut accéder à l'Europe et aujourd'hui [...]. [Une des élèves connaît le contexte revendicatif d'une chanson en catalan, ce qui tisse des liens interculturels]</p>
b) Orthographe	<p>Al. Quines paraules has posat? J. <i>Bella i vella</i> amb ve baixa. Crec que són la mateixa o ho he fet malament, no ho sé. Al. <i>Bella</i> la primera. Què vol dir <i>bella</i>? C. i R. <i>Belle</i>. Al. Exactament. "Massa <i>vella</i> i desvalguda". Quina és la diferència? R. <i>Bella</i> c'est <i>belle</i>, et <i>vella</i> c'est <i>vielle</i>.</p>

⁵ Légende des noms de la table : Al.: enseignante 1, Ai.: enseignante 2, J.: étudiant 1, C. étudiante 2, R. étudiante 3.

<p>c) Temps verbaux</p>	<p>R. "No <i>puç més</i>" Al. De quin verb bé? R. De <i>poder</i>. Al. Ah, correcte, très bien! Sí, del verb <i>poder</i>. ----- Al. Què heu dit aquí? És la que <i>parla</i> o la que <i>riu</i>? El primer verb no és <i>parla</i>, però s'assembla molt. Què tenim en francès? Celle qui pleure ou qui est gai ? Com que aquí estem molt contents sempre, ningú plora [riuen]; és el verb plorar, sí? <i>Plorar</i>, acabat en <i>-ar</i>. Vinga, com es conjuga aquest verb, que és dels fàcils. [La professeure écrit au tableau] Al. Jo? [Alba écrit toute la conjugaison au tableau au fur et à mesure des réponses] R. Ploro. Al. Tu? R. Plores. Al. Ell? R. Plora. Al. Très bien. R. Nosaltres plorem. Al. Molt bé. R. Vosaltres ploreu. R. Ells ploren. Al. De quin verb bé? R. <i>Reir</i>? Al. <i>Reir</i> en castellà, quasi! Al. És paregut al francès, no? C. Rire? Al. Riure. R. Com viure? Al. Com viure, exacte, molt bé. ----- C. Mireu...? Al. És <i>mireu</i> però a <i>mi</i>. És que l'imperatiu encara no l'hem vist, que açò és Català 2, eh. <i>Mireu-me</i>, sí? A mi, <i>mireu-me</i> bé. Al. En la darrera estrofa, tenim un verb amb la mateixa estructura. B. [L'èudiant lit] Al. Très bien! Què vol dir <i>creieu-me</i>? En català, quin és l'infinitiu? C. Creure? Al. Molt bé. Perfecte. ----- Al. Us recordeu de <i>tenia</i>? R. Ah! <i>Tenia</i>! Imperfet. Al. Molt bé, l'imperfet, el que servia per descriure... oui? On va le voir, quan corregim. ----- R. I va ser aquella nit que et vaig <i>traïr</i>. Al. Molt bé, <i>traïr</i>. C'est com en français, mais sans la <i>h</i>.</p>
-------------------------	--

d) Signification	<p>C. [L'étudiant lit] ...que em descrius amb <i>afala-cas</i>?</p> <p>Al. <i>Afalacs</i>, ça veut dire quoi? Per exemple quan diem coses molt positives "ai, Rebeca, és que tu ets molt intel·ligent, ets molt simpàtica, sí?". No sé si se t'acut un sinònim d'<i>afalac</i>.</p> <p>Ai. Eestic buscant al traductor. <i>Louanges</i> ? Seria com <i>lloances</i>. <i>Vous louez</i> quelqu'un ?</p> <p>R. Ah, ok! <i>Glorifier</i>.</p> <p>Al. C'est ça, exactament.</p> <p>-----</p> <p>R. El <i>darrer</i> que tenia [en lisant].</p> <p>Al. El <i>darrer</i>; sabeu què vol dir, el <i>darrer</i>?</p> <p>C. Dernier.</p> <p>Al. També podem dir l'últim. Qui em fa una frase amb <i>tenia</i>?</p> <p>R. Quan tenia disset anys, eh..., anava a..., a l'escola tots els matins.</p> <p>Al. Très bien ! Perfecte!</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>M'has protegit</i> què vol dir en francès?</p> <p>R. Tu m'as protégé.</p> <p>Al. Exactament, tu m'has protegit.</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Vaig tenir</i>, molt bé, l'últim verb que hem vist. Jo l'any passat vaig anar de vacances a Barcelona [les élèves murmurent]</p> <p>Ai. El verb <i>anar</i> + <i>infinitiu</i> en totes les llengües romàniques indica futur excepte en català, mentre que en català és en l'única en què indica passat.</p> <p>Al. Exacte. Il y a beaucoup de gens, en fait, qui pense que ça c'est le futur : <i>vaig a trair</i>. Ça c'est interdit en catalan, com les cours cette semaine [Les élèves rient de ce trait d'ironie car nous sommes justement en période de mouvements sociaux et étudiants, accompagnés de grèves dans toute la France].</p> <p>-----</p> <p>C. [L'étudiant lit] L'ocell, rei coronat, <i>lluïa</i> un diamant blau.</p> <p>Al. Molt bé. <i>Lluïa</i> s'entén? C'est porter quelque chose, mais avec du style. I quina paraula has triat?</p> <p>C. Color.</p> <p>J. I és <i>robi</i>? No és <i>rubi</i>?</p> <p>Al. Sí, és <i>robi</i>.</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Somnis</i> s'entén la paraula? Ça veut dire quoi, <i>somnis</i>?</p> <p>R. i C. <i>Sommeil</i> ?</p> <p>Al. <i>Sommeil</i> vol dir <i>son</i>.</p> <p>C. <i>Rêves</i> ?</p> <p>Al. Exacte.</p> <p>-----</p> <p>Ai. <i>Eixir</i> és un sinònim de <i>sortir</i>. A València, diem <i>eixir</i>, no diem <i>sortir</i>. Com en italià.</p> <p>C. Ah! <i>Uscita</i>! [L'élève C. parle également italien, ce qui renforce cette réflexion métalinguistique sur son interlangue].</p> <p>-----</p> <p>Al. <i>Bategar</i> és un verb que significa el so i el ritme del cor, el <i>tu-tú, tu-tú...</i> on appelle ça <i>el batec</i>. I el so de l'helicòpter <i>tucutucutucu...</i> és igual.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Quan diem "carabassa jupetí", <i>carabassa</i> vol dir el color <i>taronja</i>. Mireu, açò és una carabassa [nous cherchons sur Internet l'image d'une citrouille].</p> <p>Al. Comment ça s'appelle en français ?</p> <p>C. <i>Citrouille</i>.</p> <p>Ai. Carabassa jupetí. Què vol dir <i>jupetí</i>?. [Nous leur montrons la photographie de gilets de sauvetage orange]</p> <p>C., R. i B. Ah! [Les élèves d'A1-A2 comprennent le sens de jupetí carabassa grâce à la photographie montrée à l'écran].</p>
------------------	--

<p>e) Prononciation</p>	<p>Al. Molt bé, en català sonen igual. On ne fait pas la différence entre <i>b</i> i <i>v</i>, i segons el context, on peut savoir si és una cosa o una altra [utilisation d'une protolangue hybride entre le français et le catalan qui aide dans les niveaux initiaux].</p> <p>Ai. En la majoria de territoris en què es parla català s'ha perdut la diferència entre <i>b</i> i <i>v</i>, però si vosaltres sou francesos i acostumeu a fer-la, manteniu-la en català. Ai. És semblant al que passa amb la palatal lateral [ʎ], que l'hem de pronunciar quan hi ha la grafia doble <i>el</i>. La sabeu fer?</p> <p>C. Je ne peux pas.</p> <p>Al. Sí que la saben fer, que l'hem practicada. <i>Bella</i>, avec la llengua un peu endavant.</p> <p>Ai. És difícil. El que no heu de fer mai quan teniu aquesta grafia és la /l/: és millor dir <i>be/j/a</i> que <i>be/l/a</i>, però el que és correcte és <i>be/ʎ/a</i>.</p> <p>-----</p> <p>R. [L'étudiant lit] "No sé per què em vas deixar una nit de <i>deixa... dixà... deixambra...</i>"</p> <p>Al. Molt bé, <i>desembre</i> [utilisation de <i>feedback</i> correctif implicite]</p>
<p>f) Predominance de la forme sur le fond, le sens</p>	<p>C. Per favor.</p> <p>Al. És una mica com en castellà, <i>por favor</i>, no? [Comparaison interlinguistique avec des langues que les élèves connaissent]</p> <p>Ai. És una forma que vos haurà ensenyat Alba perquè els valencians diem <i>per favor</i>, però a Catalunya com solen dir?</p> <p>Al. No sé si l'he ensenyada. Diem <i>si us plau</i>. Alors, si vous voulez me demander quelque chose, qu'est-ce que vous m'allez dire ?</p> <p>R. i C. Si us plau.</p> <p>Ai. i Al. O <i>per favor</i>.</p> <p>Ai. Una pregunta: per què penseu que en aquest vers no ha posat <i>si us plau</i>, si venia de <i>s'il vous plait</i>? Teniu en compte que és una cançó?</p> <p>R. Pel ritme?</p> <p>Ai. Molt bé. "<i>S'il vous plait</i> són tres síl·labes", no? "<i>Si us plau</i>" en són dues, i "<i>per favor</i>" en són tres.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Mireu, ahí [en faisant référence à un autre vers] sí que diu "<i>si us plau</i>", perquè quadra per síl·labes.</p> <p>-----</p> <p>R. [lisant] "jo també soc així".</p> <p>Al. Molt bé, <i>així</i>. [<i>feedback</i> correctif implicite]</p> <p>R. C'est difficile.</p> <p>Al. Així c'est très catalan, ix és /j/, sí? [<i>feedback</i> correctif implicite]</p> <p>-----</p> <p>Ai. Aquí el que ha passat és que ha traduït pel ritme i no pel significat. Aleshores, en lloc de dir <i>ma dernière chemise</i>, que seria <i>la meua darrera camisa</i>, ha dit <i>el darrer que tenia</i>, més en general; no <i>una camisa</i>, sinó <i>el darrer que tenia</i>.</p> <p>-----</p> <p>Ai. Us heu fixat que en la versió en català de Guillermina Motta canvia els noms de l'original d'Anne Sylvestre? Per què ho fa?</p> <p>C. Per la rima.</p> <p>-----</p>

Interactions pour arriver à la version finale de la chanson (basées sur l'ajustement de la métrique et de la rime)

Al. És *Pakistan*, o *el Pakistan*? L'article davant dels noms dels països; el consultem en l'Ésadir [recommandation de sources de consultation normatives du catalan pour encourager l'autonomie de l'apprenant dans son apprentissage].

Ai. *Armènia*? *Armènia* porta accent?

Al. Bé, els accents encara no els hem vist bé, així que avant.

Al. Moi, je t'embarque a Bangui. *Embarquer* com és, en Francès? És *portar*?

R. Étymologiquement parlant, oui, parmi embarquer, on peut *embarquer quelqu'un* [l'étudiante de niveau B2 de CLE est plus experte en français que les professeurs de catalan. En assumant la figure d'experte dans sa langue maternelle, elle renforce son autonomie d'apprentissage et son interlangue.]

Al. D'acord, molt bé.

Al. Marquem *l'Iraq* [avec l'article], perquè això els ho he explicat. Mais c'est pas grave [rires] "moi, je t'arrange le Kurdistan". Com defineixes *arranger* exactament?

C. Conquerir.

Al. Has fet una interpretació? M'agrada. Està bé. Assenyala el *mes* aquest; després el comentem.

Al. *Chasser* c'est com les animaux, no ? Quan tu vas i els caces. [réflexion sur la précision lexicale]

C. Sí.

Al. Jo faig la guerra a *tes cotés*. Assenyala *als teus costats*. C'est bien. [Réflexion sur les marqueurs de l'emplacements dans la langue] Normalement, on n'utilise pas cette expression [*a tes cotés*] en pluriel, mais en singulier : *al teu costat* (*de ton coté* o *a ton coté*).

Ai. Açò què fem? Ho marquem?

Al. La traducció c'est vraiment très bien; després veurem si quadra o no quadra per a cantar [réflexion explicite sur la forme].

Ai. "Si em deixes extreure el teu or, jo t'ajudo a expulsar el general". Ací hem perdut la rima; hem prioritzat el significat per sobre de la rima *or-dehors*.

J. I expulsar *la por*?

Al. Quedaria bé. Què hem posat en la tornada? Perquè *partager* què és, *dividir* o *compartir*? Bé, sí, perquè en realitat se la van dividir entre ells. Crec que les dues traduccions estarien bé [Nous sommes dans le refrain: "ils ont partagé le monde, plus rien ne m'étonne"].

Al. Vous vous souvenez de cette web pour regarder els topònims? Tous les noms des pays, nationalités, régions... C'est ici: Ésadir [recommandation de sources à consulter pour les normes du catalan afin d'encourager l'autonomie de l'apprenant]

Ai. No apareix.

Al. Sí, mira, perquè és l'ètnia: *mandinga*.

Ai. Aleshores deixem l'Imperi Mandingo?

Al. Sí.

Al. Clar, però aquí hem posat *Mandinga*.

Ai. Hem de cohesionar. Si aquí hem dit Imperi Mandingo, aquí haurem de dir el mateix, no?

Al. Exacte, on choisís le même

Ai. I com es diu la part de la cançó com la del poema a la qual es torna i es repeteix? Aquí seria *Ils s'ont partagé le monde, plus rien ne m'étonne* [vocabulaire du genre de texte] En català, la *tornada*; en espanyol, *estribillo*.

<p>C. Es diu <i>refrain</i>.</p> <p>Ai. Aleshores han de quadrar les síl·labes de la tornada: <i>Il- s'ont-par-ta-gé-le-monde, plus-rien-ne-m'é-tonne</i>; això són set síl·labes en la primera part i cinc en la segona. Com ho fem? I hem de posar la mateixa tornada en tota la cançó.</p> <p>[Il y a alors un débat entre tous sur les possibilités ; s'il faut laisser une pause ou ajouter une conjonction copulative au début.]</p> <p>Ai. [Récupérant le <i>mois</i>] Aquest <i>mes</i> que haviem posat en alguna tornada no quadra molt ["Han repartit el món, <i>mes</i> ja res em sorprèn"]</p> <p>Ai. Però aquí l'estructura amb aquest <i>mes</i> sembla un calc del castellà [reflexion sur l'interférence].</p> <p>Al. Aleshores recuperem la tornada que ja haviem fet, no?</p> <p>C., R. i B. Sí.</p> <p>Ai. Vinga, fem el primer intent de cantar-la.</p> <p>Al. On va chanter tous ensemble. C'est bien ? [En arrière-plan, des rires nerveux]</p> <p>Ai. Jo, el primer intent, el faria amb la veu en francès per davall per saber quan entrar i després ja provaria sense la veu en francès [qui a été obtenu grâce à l'IA Demucs].</p> <p>Al. Sense vergonya, eh, que ja ens coneixem tots. No hi ha traumes.</p> <p>-----</p> <p>[En ce qui concerne le vers "Moi je t'aide à mettre le Général dehors" après la première tentative de chant, il y a eu une réflexion sur la prononciation correcte de "Général" et la signification du verbe "mettre dehors".]</p> <p>Ai. Aleshores diríem "fem fora el General <i>dehors</i>?" [erreur de compréhension d'une des enseignantes]</p> <p>J. <i>Dehors</i> no és un nom. A veure: ahí "costat" rima amb "blat", amb "talibans" i amb "general".</p> <p>Ai. Ah, molt bé, teniu raó; m'havia confós.</p> <p>-----</p> <p>C. És l'<i>Armènia</i>, no <i>Armènia</i> [un élève corrige l'une des enseignantes, car ils ont déjà travaillé les articles devant les noms de pays et connaissent bien la règle.]</p> <p>Ai. Segur?</p> <p>Al. Sí.</p> <p>Ai. Ai, tens raó! Gràcies.</p>

Source: préparé par Arenas et Monferrer-Palmer (2023).

La mise en application de la SD et l'analyse de l'interaction (tableau 2) ont conduit à quelques réflexions. La première est que les étudiants en catalan de niveau débutant aiment globalement beaucoup lire à voix haute, soit une technique traditionnelle de cours de langue, encore très courante, et qui permet de surveiller les erreurs et de suivre la classe de manière collective. La deuxième est que le support papier de l'activité (la fiche visible en annexe) s'est avéré très utile, car il a permis le suivi de la classe selon une approche multi-niveau, puisque nous avons travaillé avec des documents bilingues la confrontant les

paroles des chansons. Il y avait alors deux étudiants en ‘catalan 2’ (A2) et une étudiante venant en auditeur libre, et dont c’était le premier jour, aussi écoutait-elle et lisait-elle en catalan pour la première fois : elle a pu suivre la classe A1. Lors d’une autre session, complémentaire, la même fiche a été utilisée pour les étudiants de CLE d’un niveau plus élevé (B1-B2), car ils pouvaient se concentrer sur d’autres structures plus complexes grâce à la confrontation bilingue des paroles des chansons. Il est enfin à noter qu’Alba Arenas est la professeure de ce groupe et parle le catalan oriental, dans son sous-dialecte central tandis qu’Aina Monferrer-Palmer, l’autre auteure de cette SD, parle le catalan occidental, dans sa forme valencienne. Soit un point important, car les étudiants concernés par l’étude n’avaient pas entendu parler des variations diatopiques du catalan occidental, et de son sous-dialecte valencien. Aussi, grâce à cette SD, ils ont également pu se familiariser avec cette thématique des variations dialectales du catalan occidental.

Discussion

Pour conclure, à partir des hypothèses initiales de cette recherche, nous pouvons affirmer que, en fait, la chanson est un genre étroitement lié à des milieux sociaux et des moments historiques différents. Dans ce dispositif didactique, nous avons eu l’occasion d’interpréter la chanson revendicative de la Nova Cançó catalane, lié avec les protestes contre Macron du printemps 2023 à Paris, dans lesquelles, le centre éducatif était pleinement inséré. De plus, nous considérons encore plus que la chanson peut être utile en classe de Catalan Langue Étrangère (CLE) pour travailler des éléments comme la prononciation, les

références culturelles, le vocabulaire et la syntaxe, entre autres.

Nous avons constaté les avantages de l'utilisation de la chanson pour travailler simultanément sur les structures linguistiques, la prononciation et la réflexion sur la forme et le contenu ; tout cela sur des textes ayant un composant culturel commun, comme cela était le cas. Ce dispositif didactique contribue ainsi à mettre en lumière un lien culturel direct entre la culture d'origine et la culture de la langue étrangère apprise, dans le cadre de l'histoire et de la pensée européennes communes (substrat gréco-latin méditerranéen, monde des troubadours, industrialisation de la culture et révolutions du XXe siècle).

Mais il est indéniable que pour atteindre le succès, l'utilisation de la chanson pour l'apprentissage du catalan dans le contexte du CLE doit être vraiment guidé par l'enseignant, devant profiter les échanges avec le groupe pour enrichir la réflexion métaverbale du cours à la suite de ces interactions. En conséquence, il est impératif de profiter l'utilisation des interactions multilingues dans la salle de langue étrangère pour optimiser le travail de l'interlangue des élèves.

La traduction, comprise comme l'une des principales compétences impliquées dans le développement de la médiation interlinguistique, -et dans ce cas concret, la confrontation bilingue des paroles de chansons-, a permis l'exploitation didactique de la parole de chanson grâce à la pensée métaverbale développée dans l'interaction conjointe en classe de CLE, et grâce aussi à la proximité entre les langues romanes, ce qui a permis rapidement leur intercompréhension. Ainsi, nous avons pu observer que la traduction linguistique et la confrontation bilingue de versions analogues suscitent une riche réflexion métalinguistique qui, grâce à un guidage stratégique de la part de l'enseignant, permet

un travail multiniveau avec des élèves de niveau A1 à B2 de catalan. En effet, la fiche de support avec la confrontation bilingue des paroles (consultable en annexe) a permis une utilisation multiniveau de cette SD à travers de la ressource de la traduction, l'une des principales micro-compétences de la médiation linguistique.

L'utilisation d'une intelligence artificielle (IA) pour faciliter l'adaptation de la partie musicale du produit final, a permis l'exploitation de la chanson en classe de langues avec une efficacité didactique et sans nécessité ni prérequis de connaissances en productions ou en techniques musicales.

D'un autre côté, nous pouvons affirmer que les objectifs ont été atteints, comme on l'expliquera ci-après. En premier lieu, cette recherche didactique contribue à la modélisation didactique des hypergenres de texte chanson et paroles de chanson dans l'enseignement des langues dans des contextes multilingues, à travers de la mise en pratique de cette SD dans une classe de CLE. À cet égard, on souligne que, pour que l'application soit véritablement profitable sur le plan didactique, il est essentiel de travailler sur les applications didactiques d'une telle idée pour les adapter aux besoins réels des élèves et des enseignants dans le cadre de l'ingénierie didactique collaborative (De Pietro et Schnewly, 2003).

Deuxièmement, avec l'application de la SD, nous avons pu étudier les potentialités didactiques de la chanson et des paroles de chanson pour élaborer des dispositifs d'enseignement-apprentissage visant à développer le multi-littératie, en étudiant les structures linguistiques et travaillant sur les parallèles culturels au travers de la chanson. De plus, nous avons pu observer que, avec l'utilisation d'une intelligence artificielle, il devient possible

de travailler et réaliser une chanson en classe de langues sans avoir besoin de connaissances techniques en musique du côté des enseignants, permettant ainsi de se concentrer sur les paroles de la chanson, mais sans renoncer à la dimension musicale de l'exercice.

Le troisième et dernier but de cette recherche était d'analyser la réflexion métalinguistique multilingue ayant lieu qui a eu lieu tout au long de la SD grâce aux interactions en classe, en se concentrant sur les points de cette interaction qui favorisent les apprentissages communicatifs et linguistiques, comme on a constaté possible et synthétisé sur le tableau 2. Dans ce sens, pour élargir la recherche, et bien que la rédaction de cet article se base sur l'expérience didactique appliquée le 30 mars 2023 avec des élèves de catalan A1-A2, la même SD, a pu être reproduite le 7 avril 2023 avec des élèves de catalan B1-B2. De cette seconde application de la SD, les idées suivantes découlent : tout d'abord, dans le groupe intermédiaire (B1-B2), la réflexion métaverbale sur la priorité de la forme ou du sens au moment de traduire a été beaucoup plus riche.

Les élèves étaient par exemple capables d'identifier et d'indiquer verbalement le moment où il y avait une rime assonante ou consonante, pouvaient raisonner sur des questions de métrique ou de justifier un choix lexical (par exemple, lorsque « C'est Joséphine ou la Dupont » devient « la Pompadour, la Miserachs », ou bien « C'est Jeanne d'Arc ou bien Margot » devient « Joana d'Arc o Salomé » (où l'on en arrive à la conclusion que le changement est une question de rime).

Signalons encore que, dans le groupe de B1-B2, il y a eu plus de doutes spontanés sur le lexique : *feixuc* (qui vient de *feix* : regroupement transportable d'objets de grande taille), *afalacs*

ou *lloances* (on peut aussi dire *tirar floretes a algú*, ce qui a fait réagir une élève faisant la réflexion que la phrase similaire existe en français : *jeter des fleurs à quelqu'un*, et qui signifie faire des compliments, faire des louanges), entre autres cas intéressants de réflexion métalinguistique.

Enfin, dans le groupe intermédiaire, la réflexion culturelle a atteint une profondeur plus significative que dans le groupe A1-A2, car les élèves avaient plus de ressources linguistiques pour argumenter en catalan. Une élève de B1-B2, de la Licence de Cinéma, a pu ainsi réfléchir sur la relation existante entre la *Nouvelle Vague* du cinéma français et les auteurs de la Chanson Française tels que Georges Brassens, Edith Piaf et Jacques Brel. La professeure lui a suggéré de s'intéresser à la figure d'Ovidi Montllor en raison de sa connexion en tant que chanteur/musicien/compositeur de Nova Cançó ainsi qu'acteur dans le monde du cinéma.⁶

Bibliographie

ARAGÜEZ, C. “La Nova Cançó catalana : gènesis, desarrollo y trascendencia de un fenómeno cultural en el segundo franquismo”. *Pasado y memoria. Revista de historia contemporánea*, v. 5, p. 81-98, 2006.

CALDUCH, Carme; MONFERRER-PALMER, Aina. “The translation of poetry as a didactic tool for multilingual teaching in Catalan as a Foreign Language: a proposal”. In: IBARRA, Noelia et al. (eds.) *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. València: Universitat Politècnica de València, pp. 125-129, 2015.

⁶ Pour plus d'informations concernant les liens entre la vie d'Ovidi Montllor et le cinéma, voir : https://www.alcoi.org/ca/areas/gabinet/ovidi/50_cinema.html

- CENOZ, Jasone; GORTER, Durk. *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.
- CONSELL D'EUROPA. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Consell d'Europa, 2018.
- CORTIER, C.; RISPAIL, M.; VILLA-PEREZ, V. (ed.). *Chansons entre langues, révoltes et subversions*. Limoges: Lambert-Lucas, 2022.
- DE PIETRO, Jean-François; SCHNEWLY, Bernard. "Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique". *Les cahiers THÉODILE*, v. 3, p. 27-52, 2003.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEWLY, Bernard. *Per a un ensenyament de l'oral*. València: IIFV, 2006.
- CALVET, Louis-Jean. *Chanson et société*. Paris: Payot, 1981.
- CALVET, Louis-Jean. *Brassens*. Paris: Payot, 1993.
- MESEGUER, Lluís. *La Nova Cançó: estudis de literatura i música*. Barcelona: PAM, 2020.
- MIRANDA, Florencia. *Textos e gêneros em dialogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- MONFERRER-PALMER, Aina. *Vicent Andrés Estellés i la literatura a l'aula*. València: Alfons el Magnànim, 2019.
- MONFERRER-PALMER, Aina. *Docentes hiperdiscursivos*. Barcelona: Octaedro, 2022.
- STEGMANN, Tilbert. "L'intercompéhension (EuroCom) en langues romanes – un double atout pour le français". In: BAQUÉ, L.; TOST, M. A. (eds.). *Diversité et spécialités dans l'enseignement des langues Repères & Applications*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 24-31, 2004.