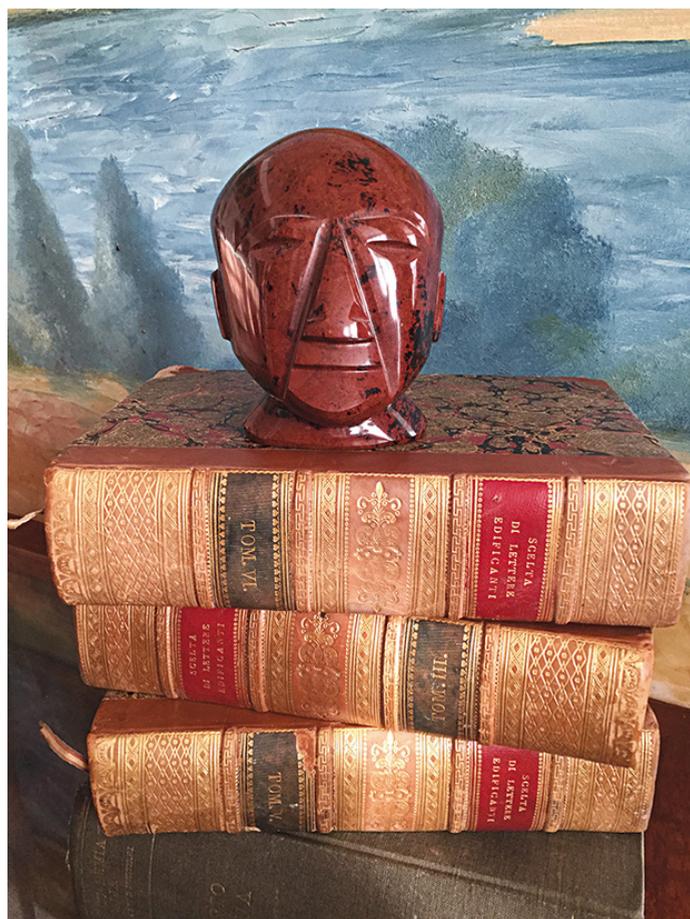


IL PENSIERO LETTERARIO COME FONDAMENTO DI UNA TESTA BEN FATTA

a cura di
MARINA GEAT



Roma TrE-Press

2017

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

IL PENSIERO LETTERARIO COME FONDAMENTO DI UNA TESTA BEN FATTA

a cura di
MARINA GEAT



Roma TrE-Press
2017

Ringraziamenti:

Colgo l'occasione per ringraziare il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nella persona della sua Direttrice, Lucia Chiappetta Cajola, per il sostegno al convegno e alla pubblicazione degli Atti. Ringrazio anche il Centro Studi Italo-Francesi dell'Università Roma Tre e la direttrice Valeria Pompejano che ha accolto nella sala Capizucchi di piazza Campitelli una delle sessioni del convegno stesso.

Ringrazio tutti i partecipanti alla manifestazione e gli studiosi che hanno successivamente accettato di arricchire il discorso avviato a Roma sul *Pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta* con ulteriori contributi.

Un mio ringraziamento particolare a Giuseppe Jacobini, che ha collaborato con me per la realizzazione della fotografia di copertina.

Un mio grazie affettuoso e riconoscente alla dott.ssa Sara Concato per il generoso e competente supporto fornitomi nella fase di editing del volume.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Edizioni: Roma TrE-Press ©

Roma, febbraio 2017

ISBN: 978-88-94885-05-7

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: © *Testa e libri*, foto di Giuseppe Jacobini

Indice

MARINA GEAT, <i>Introduzione</i>	5
VERONIC ALGERI, <i>Lingua francese e identità nazionale: un percorso di consapevolezza</i>	15
ANNE SCHNEIDER, <i>Mens sana in corpore sano: la littérature de jeunesse au cœur du savoir en constellation</i>	33
DARIO PROLA, <i>Lo spazio mitico come fondamento dell'identità nazionale. I Kresy nella letteratura polacca</i>	49
VIVIANE DEVRIÈSÈRE, <i>De l'utilisation des stéréotypes pour une tête bien faite ou les stéréotypes comme forme de pensée</i>	65
VINCENZO A. PICCIONE, <i>La narrazione, la rete, la testa ben fatta</i>	81
GILBERTO SCARAMUZZO, <i>Quella verità che rende umani. Il canto edificante di Luigi Pirandello</i>	97
MARINA GEAT, <i>Mare nostrum, mare textum: la letteratura del mare come forma della mente. Esempi in area francofona</i>	113
ALTRI INTERVENTI	
ANNE DOUAIRE-BANNY, <i>Science et opacité: de la complexité de l'acte d'enseignement</i>	125
ÉMILIE ZUNZUNEGUI, <i>La littérature européenne du XX^e siècle: des stèles levées à la mémoire de la Shoah?</i>	137
MICHELE TORTORICI, <i>Il posto della poesia</i>	159
NAJM BOU FADEL, <i>Dimensioni filosofiche di una letteratura edificante</i>	175

ORNELLA CANESTRARO, IVANO CAPOCCIAMA, <i>Finalità educative ed esperienze multisensoriali scaturite dal testo letterario attraverso l'esperienza teatrale: il contributo della pratica scenica nel percorso di formazione del pensiero letterario</i>	187
EMILIA CIAMPANELLA, <i>Appunti per una riflessione su un approccio globale che rispetti e valorizzi l'integrità della persona</i>	203
DAGMAR REICHARDT, « <i>Radicata a Roma</i> »: <i>la svolta transculturale nella scrittura italoфона nomade di Jhumpa Lahiri</i>	219

GLI AUTORI

Marina Geat

Introduzione

«À un enfant de maison qui recherche les lettres, non pour le gain, ni tant pour les commodités externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au-dedans, ayant plutôt envie d'en tirer un habile homme qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soigneux de lui choisir un conducteur qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine, et qu'on y requît tous les deux, mais plus les mœurs et l'entendement que la science; et qu'il se conduisît en sa charge d'une nouvelle manière». (Montaigne, *Essais*, I, XXVI).

Il concetto di 'testa ben fatta', come si sa, viene da lontano. Ne diede la prima, classica formulazione Montaigne, affermando che, in educazione – non soltanto per l'allievo, ma soprattutto per il maestro – «mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine». Che cosa significava questo aforisma? Certamente, nel difficile periodo in cui Montaigne si trovò a vivere, con l'Europa e la sua stessa città di Bordeaux dilaniate dalle Guerre di Religione, significava fra l'altro che la cultura umanistica da lui tanto amata non potesse essere unicamente un patrimonio da accumulare, ma dovesse attivamente trasformarsi in pensiero, in interrogazione sulla condizione umana, sul senso e la responsabilità del proprio esistere. La modernità di questa affermazione l'ha fatta giungere, vitalissima, fino a noi, rielaborata nelle riflessioni di Edgar Morin, nel volume *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée* (1999). Al di là dei suoi suggerimenti per una riforma della scuola, Edgar Morin si propone di 'smontare' e di ricomporre – dunque di 'dare nuova forma' – all'organizzazione delle scienze e delle conoscenze che, per ragioni insite nello sviluppo della nostra civiltà, si è imposta sino ai nostri giorni; egli si oppone dunque non soltanto o non tanto ad un sapere accumulato (sul cui senso ci sarebbe certo da interrogarsi all'epoca delle risorse digitali e di Wikipedia), quanto ad un sapere parcellizzato, ad un sapere tecnologicamente ed economicamente finalizzato.

Recentemente, il fisico francese Claude Cohen-Tannoudji, premio Nobel per la Fisica nel 1997 per i suoi studi sul laser, ha pronunciato una significativa *lectio magistralis* al XIII Simposio internazionale dei

Docenti Universitari, presso la Pontificia Università Lateranense¹. Il suo discorso ha ritracciato il cammino che il genere umano ha percorso dalle più antiche domande, con una grande componente estetico-filosofica, su che cosa sia la luce alle attuali scoperte sul laser e sui suoi molteplici impieghi nei più svariati campi di attività. Egli è giunto così a dimostrare, con molta semplicità, quattro concetti importanti e operativi nel presente: che le grandi risposte vengono dalle grandi domande; che gli interrogativi filosofici e la bellezza possono condurre a rilevanti scoperte scientifiche; che la ricerca di base ha un potenziale più ampio della ricerca applicata, in quanto può aprire strade 'a priori' imprevedibili; che i progressi del sapere giungono alla fine di percorsi che travalicano gli individui, che passano di generazione in generazione e sbocciano dopo lunghi tragitti, in una dinamica in cui si rivela, in un'accezione laica, il senso della trascendenza.

La digressione attraverso il ragionamento di Claude Cohen-Tannoudji ci riconduce a Edgar Morin e alla sua 'ri-forma' del pensiero, che passa innanzi tutto da una stringente messa in discussione della contrapposizione tra scienze dure e le scienze umane; dall'esigenza di una rinnovata e piena consapevolezza della relazioni, diacroniche e sincroniche, tra uomo e uomo, tra uomo e ambiente, tra uomo e universo, e conseguentemente tra i saperi, le pratiche, i comportamenti; da una rivalutazione della componente estetica del nostro rapporto al mondo e alla vita:

«La poésie, qui fait partie de la littérature tout en étant plus que de la littérature, nous introduit à la dimension poétique de l'existence humaine. Elle nous révèle que nous habitons non seulement prosaïquement — mais aussi poétiquement la Terre, voués à l'émerveillement, à l'amour et à l'extase. Elle nous fait communiquer par le pouvoir du langage avec le mystère qui est au-delà du dicible»².

La grande intuizione di Montaigne, unita alla celebrazione della parola poetica che E. Morin fa in questa sua affermazione, ci riporta alla presa di coscienza della condizione umana e all'apporto che la letteratura può dare ad accrescerne la piena consapevolezza. Non mi attarderò qui

¹ *Conoscenza e Misericordia. La terza missione dell'Università. XIII Simposio internazionale dei Docenti universitari*, Roma, Cerimonia inaugurale, Pontificia Università Lateranense, 7 settembre 2016.

² E. MORIN, *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*, Éditions du Seuil, Paris 1999, p. 48.

a ricordare che il pensiero letterario, per sua essenza, abbraccia e collega tutti gli aspetti relazionali dell'umano: con il mondo, con gli altri, con se stessi, con il passato e con l'avvenire, con la realtà e con la finzione, con la fisicità e con l'astrazione. Dal momento che – come hanno affermato i filosofi e come comprovano le odierne neuroscienze – il pensiero umano si elabora prioritariamente tramite il linguaggio³, la letteratura mette certamente in atto tutte le potenzialità che quest'ultimo offre, eliminando ogni barriera 'disciplinare' artificialmente, scolasticamente, imposta. La Storia, la Musica, la Poesia, la Geografia, la Geologia, l'Astronomia, la Psicologia, l'Economia, la Biologia, la Medicina, la Matematica, la Pedagogia... tutto il sapere e tutte le curiosità (tutto ciò che ancora non si sa, ma che si aspira a conoscere) possono convergere e tessersi nel testo letterario, ponendosi in relazione con l'Umano e con la sua collocazione 'planetaria' (come direbbe Morin⁴). Non solo. Ulteriori, fondamentali relazioni si aprono con il testo letterario: quella con l'altro da sé (sollecitando, nel lettore/fruitori, una collaborazione attiva nella produzione del senso e nel rilancio delle idee); quella col 'prima' e col 'poi', traccia e testimonianza (di per sé significativa) della condizione del nostro essere al mondo, tasselli limitati nel tempo di percorsi molto più ampi, che implicano la nostra responsabilità e il valore delle nostre scelte. Manifestazione tangibile di quella trascendenza laica cui ho già fatto cenno.

A queste constatazioni, già molte volte e autorevolmente argomentate, vorrei aggiungere due ulteriori spunti di riflessione sollecitati dalla psicanalisi e dalle neuroscienze. Più esattamente dalla psicanalisi corroborata dalle neuroscienze, nel bel libro di Gérard Pommier, *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*.

La prima riguarda la difficilissima, mai risolta questione su che cosa sia il 'soggetto', l' 'io', o l' 'anima', ossia questa esperienza di sé come qualcosa che abita il nostro corpo senza davvero identificarsi con esso. Gérard Pommier dimostra come il linguaggio e il rapporto all'altro siano alla base di questa elaborazione tipicamente umana e come essa si

³ Il rapporto tra linguaggio e pensiero è notoriamente una questione di grande complessità e lungamente dibattuta, da L.S. Vygotskij a J. Bruner a N. Chomsky, per citare alcuni nomi molto noti di questo dibattito. Sul confronto tra neuroscienze e psicanalisi (in particolare J. Lacan) riguardo questa tematica cfr. G. POMMIER, *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse*, Flammarion, coll. Champs, Paris 2007 (prima edizione 2004), par. «*Les hommes disposent-ils d'une pensée sans langage?*», pp. 206-209.

⁴ Cfr. MORIN, cit., cap. *L'identité terrienne*, pp. 82-85. Cfr. E. MORIN, A.B. KERN, *Terre-Patrie*, Éditions du Seuil, Paris 1993.

inscriva fisicamente, materialmente nella nostra costituzione neuronale, rendendoci unici (eppure così straordinariamente collegati) gli uni rispetto agli altri: «C'est qu'un chien est déjà chien en naissant, contrairement à l'humain, dont le corps psychique modèle l'organisme»⁵.

La struttura dei nostri due emisferi cerebrali determina una continua interconnessione, un *chassé-croisé* tra il piacere fisico del suono (e l'esperienza di sé come corpo) e l'elaborazione del senso, tra l'essere 'oggetto' dell'amore materno e l'affermazione della nostra alterità di 'soggetto', che passa attraverso l'acquisizione del nome, l'uccisione simbolica del padre espressa da uno dei più antichi miti letterari e psicanalitici della nostra cultura (la vicenda di Edipo), la trasmissione di questo nome, e della parola, alle generazioni a venire. Tutti questi progressi, tipici dell'umanizzazione, avvengono, appunto, tramite la parola, grazie alla parola, al di là di ogni determinazione genetica e iscrivendosi indelebilmente nel nostro cervello, nel nostro 'corpo psichico'⁶. Così «l'humanisation renverse la tyrannie génétique»⁷ e si realizza un'autentica «révolution de palais. Un couple qu'on n'attendait pas prend le pouvoir: la Parole intronise le roi Neurone»⁸.

«Semblable au Pharaon dont la légitimité dépend de son mariage avec sa sœur, Neurone règne comme un prince. [...] Il domine comme les rois, qui sont membres 'organiques' de leur propre société, mais sont aussi 'au-dessus' d'elle, car ils ne tirent leur légitimité que de la Parole, grâce à laquelle le corps tomba sous leur entreprise. Les rois sont ainsi: ils possèdent deux corps; l'un spirituel, l'autre matériel»⁹.

In questo contesto, persino il grande desiderio di sapere che anima tanto l'individuo che la specie umana appare come il risultato di un enigma iniziale mai risolvibile, collegato alla parola e alla drammatica affermazione del soggetto:

«Cette poussée sans début ni fin porte à conséquence: le premier symbole n'est pas mémorisable. Ce qu'il représente est trop grand pour la conscience, qui ne s'établit qu'en refoulant sa signification.

⁵ POMMIER, cit., p. 53.

⁶ Cfr. *Ibid.*, cap. 1, *Le corps grandit sous l'impulsion du langage*, pp. 19-80; cap. 2, *L'entreprise du corps psychique sur l'organisme*, pp. 81-170.

⁷ *Ibid.*, p. 61.

⁸ *Ibid.*, pp. 58-59.

⁹ *Ibid.*, p. 59.

Cela veut dire simplement que l'enfant ne comprend pas ce que lui veut sa mère et que cette incompréhension est à la source de ce qu'il veut comprendre: ce mystère du symbole demande à être expliqué et pousse donc à parler. En ce sens, le symbole est à la source de la formation du langage (du symbolique)»¹⁰.

La seconda sollecitazione che ci viene dal libro di Gérard Pommier riguarda il progressivo, tardivo ma oramai invasivo «[...] retour du physico-mathématique sur le corps dans la modernité»¹¹. In effetti, per una grandissima parte della storia dell'uomo la sacralità del corpo e del soggetto ha 'bloccato' l'applicazione delle scienze fisico-matematiche alla persona umana e alla vita in genere¹², determinando persino il paradosso che si siano calcolati prima la circonferenza della terra e la distanza delle stelle che i meccanismi del funzionamento corporeo: «L'homme n'osa s'intéresser que tardivement au vivant, puis à lui-même. Lui-même fut la dernière *terra incognita*, dont il s'interdit l'accès pendant des millénaires»¹³.

A partire dal 1500, poi con un'accelerazione sempre più ardita dalla seconda metà dell'Ottocento ad oggi (la medicina sperimentale di Claude Bernard ne fu una delle tappe maggiori¹⁴), l'Uomo è stato oggetto, da parte della Scienza, di uno 'smontaggio' e di un'ambizione di 'calcolabilità' delle sue componenti e delle sue funzioni sempre più precisa. Un procedimento che ha portato indubbi progressi delle conoscenze, ma a detrimento, a lungo termine, di una concezione unitaria dell'essere umano, comportando soprattutto una progressiva esclusione della sua qualità di soggetto, del ruolo del suo desiderio¹⁵ e della sua

¹⁰ *Ibid.*, pp. 184-185. Cfr. *ibid.*, p. 333: «[...] la pulsion de savoir cherche à réaliser le désir de l'Autre [...]».

¹¹ *Ibid.*, p. 323.

¹² Cfr. *Ibid.*, p. 324: «Dans l'histoire des sciences, les recherches sur l'organisme progressèrent avec plus de lenteur que celles des autres connaissances: le corps humain suscita longtemps une sorte d'horreur sacrée dans toutes les religions».

¹³ *Ibid.*, p. 324.

¹⁴ Un esempio della potenza del pensiero letterario: proprio all'ora della massimo sviluppo della medicina sperimentale, e pur con la volontà di aderire ai suoi principi, la scrittura di Émile Zola le sfugge con una scrittura dalla tale potenza metaforica e simbolica da lasciar ipotizzare un'azione terapeutica sul corpo e sull'esistenza dell'autore, consentendogli la paternità solo dopo l'omicidio simbolico compiuto ne *La Bête humaine*. Cfr. M. GEAT, *La Croix-de-Maufras. Un voyage à travers les mots de la Bête humaine d'Émile Zola*, Schena editore/Éditions Lanore, Fasano-Paris 2006.

¹⁵ Cfr. POMMIER, cit., p. 345: «[...] sans partage de la libido. [...] Un corps que l'on pourrait commander comme une machine débarrasserait l'homme de ce qui le machine».

libertà. Ai nostri giorni – dimostra G.Pommier – l’‘uomo macchina’ ipotizzato dai filosofi nell’Illuminismo (La Mettrie) è ormai l’ideologia dominante, nella scienza medica, nell’economia e, strumentalmente, nel discorso politico¹⁶. Inoltre, il venir meno di grandi ideali condivisi, tipico della Postmodernità, senza che questi siano stati sostituiti da nuove proposte, ha reso impossibile la sublimazione del desiderio in un ‘linguaggio’ simbolico individualmente e collettivamente disponibile. La tendenza a ridurre tutto a ‘corpo’ provoca così nuove patologie del singolo e della società, quella sorta di ‘liquidità’ descritta da Zygmunt Bauman¹⁷ e che Pommier evoca come dei ‘corpi galleggianti’¹⁸, privi di ogni riferimento simbolico e spazio-temporale: «L’organicisme chemine la tête en bas, ou de préférence sans tête»¹⁹.

Il discorso di G. Pommier s’incanala ovviamente nella tematica che costituisce il tema centrale del suo volume, ossia la psicanalisi. A nostra volta, vorremmo trarre da queste importanti premesse alcune conseguenze nell’ambito della nostra attuale proposta di riflessione, ossia la letteratura come fondamento di una testa ben fatta (o del recupero di una testa *tout court*). Due principali direzioni di validazione di questa ipotesi di collegamento ci sembrano allora profilarsi.

La prima riguarda la letteratura (e la forma di pensiero che ne deriva) come l’inverso della semplificazione organicista, come una potenzialità complessa di linguaggio in grado di rappresentare e di comunicare l’Uomo in tutte le sue componenti e in tutte le sue relazioni, in qualità di soggetto confrontato ai suoi desideri, ai suoi interrogativi, ai suoi rapporti interpersonali, alla sua dimensione corporea e simbolica, ad una temporalità e ad un senso che ne trascendono i limiti e il presente.

La seconda vede il ‘pensiero letterario’ come una fondamentale occasione di recupero, anche da parte delle scienze cosiddette dure,

¹⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 348. Cfr. *Ivi*: «À vrai dire, tout est ainsi justifié. Si les conduites humaines, comme celles qui s’illustrent à la guerre, étaient “inscrites en dur dans l’organisation du cerveau de l’homme”, entretenir serait tout simplement conforme à notre destin génétique!».

¹⁷ Cfr. Z. BAUMAN, *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge, 2000 (trad. it.: *Modernità liquida*, Ed. Laterza, Roma-Bari 2002).

¹⁸ Cfr. POMMIER, cit., p. 350, n. 1: «La postmodernité invalide les idéaux anciens sans énoncer de proposition nouvelle: débarrassés du poids qui les engage à réaliser leurs rêves, les corps flottent. Réduits à l’ensemble de leurs fonctions, privés de l’ancrage qui leur donnait leur tenue spatio-temporelle, ils se désassemblent. [...] Ils] deviennent des corps sans lendemain. [...] ils sont traités comme des paquets d’organes dont l’historicisation et la subjectivation deviennent surnuméraires ou même hors champ».

¹⁹ *Ibid.*, p. 364.

della piena consapevolezza della propria collocazione ‘umana’, della propria componente soggettiva, linguistica e relazionale. È la parola nella relazione con l’Altro che plasma fisicamente il nostro cervello e la nostra struttura neuronale. È la curiosità, la passione e il senso di una trascendenza da sé che danno impulso alla ricerca di base, come sottolineato nella *lectio magistralis* di Claude Cohen-Tannoudji. È la dimensione soggettiva, intuitiva, che è alla base anche delle scoperte più ‘dure’, per esempio in ambito matematico, come sottolinea G. Pommier citando l’autorevole confidenza di Henri Poincaré:

«N’est-il pas évident que la recherche scientifique nécessite une hypersubjectivité? “Ce qui frappe, écrit Poincaré, ce sont les apparences d’illumination subite, signes manifestes d’un long travail inconscient – le rôle de ce travail inconscient dans l’invention des mathématiques me paraît incontestable.” Les sciences dites dures ne durcissent qu’au moment de leur transmission, nullement lors de leur création, qui réclame beaucoup d’inventivité et de subjectivité»²⁰.

Partendo da queste premesse, il convegno *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta* che si è svolto il 19 maggio 2016 presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università Roma Tre ha sollecitato una riflessione ampia, interdisciplinare e interlinguistica sulle potenzialità della letteratura quale fattore strutturante di un modo complesso e ricco di guardare il mondo; di comprendere meglio se stessi e gli altri; di concepire i rapporti relazionali con tutto ciò che, umano o non umano, vivente e non vivente, compone il nostro ambiente di vita, fisico e mentale; di tessere relazioni nel tempo e nello spazio che diano senso alla nostra presenza al mondo; di infrangere gli stereotipi proposti dalla società; di elaborare nuove prospettive di visione o forme di approccio più intime e dirette alla realtà e al linguaggio, come fa, ad esempio, la poesia.

Gli interventi al Convegno – presentati in questo volume di Atti congiuntamente ad alcuni successivi contributi elaborati, sul solco di quella manifestazione, intorno alla medesima tematica – mostrano tre principali direzioni di sviluppo dell’argomento.

Un primo filone, che definirei ‘storico-linguistico’, interroga la prospettiva letteraria in quanto modalità di rappresentazione e di comprensione delle stratificazioni e delle intersezioni – umane, linguistiche e

²⁰ *Ibid.*, pp. 342-343.

culturali – che realizzano l’‘identità’ (nell’accezione ampia e dinamica di questa parola, spesso usata invece, strumentalmente, per definire una chiusura) degli individui, dei luoghi e dei gruppi sociali. Acceleratore di consapevolezza identitaria è appunto la lingua francese nell’articolo di Veronic Algeri, dell’Università La Sapienza; la sua analisi, varcando le frontiere sempre mobili della Storia e della Geografia, evidenzia aspetti e valori che caratterizzano il ‘continente’ linguistico e culturale della francofonia. Dario Prola, dell’Università di Varsavia, rivolge invece la propria attenzione alla Polonia e al mito letterario dei *Kresy*, antichi territori di confine la cui rappresentazione, per lo spessore multietnico e interculturale che ne contraddistingue le vicende storiche, è veicolo per gli scrittori del dopoguerra di una ‘polonità’ aperta e ideale, contrapposta alla retorica del monologo nazionalista brandito dalla politica. All’italofonia narrativa di Jhumpa Lahiri rivolge la sua attenzione Dagmar Reichardt, dell’Università di Riga, quale esempio emblematico di una letteratura in movimento che esprime la transculturalità linguistica e affettiva di una scrittrice bengalese e statunitense consapevolmente, intrinsecamente appartenente ad un mondo ‘migrante’. L’articolo di Marina Geat, infine, dell’Università Roma Tre, rilegge la metafora del ‘mare nostrum’ sotto la forma di testi e di miti che attraversano il Mediterraneo in tutte le direzioni e in tutte le epoche, permeando il linguaggio narrativo e fornendo un corpus di immagini e di parole per dire, anche, il nostro presente.

Un secondo filone di riflessione può essere definito come ‘teorico-filosofico-pedagogico’. In una prospettiva linguistica ed ermeneutica, Najm Bou Fadel, dell’Università Libanese, analizza il processo profondamente e dinamicamente ‘formativo’ realizzato dall’opera letteraria, in quanto essa agisce concretamente e dialogicamente sulla mente sia dello scrittore che del lettore, rilanciando il suo effetto nel mondo e nel tempo attraverso una ‘tradizione attiva’. Anne Douaire-Banny, dell’ICP di Parigi, applica all’atto dell’insegnamento i concetti di *unitas multiplex* di Edgar Morin e quello di *opacité* elaborato dallo scrittore francofono Édouard Glissant, dimostrando come essi forniscano indicazioni preziose per un’educazione adeguata alla complessità del mondo attuale, in grado di trasmettere un sapere condiviso nel rispetto delle diversità culturali di ciascuno. Al centro della riflessione di Anne Schneider, dell’Università di Caen, vi è il concetto di *reliance*, come atteggiamento mentale capace di cogliere e incrociare le molteplici, differenziate e mobilissime sollecitazioni provenienti dal mondo contemporaneo; la studiosa francese dimostra come proprio la lettura

letteraria fornisca il contributo più adeguato a un necessario sapere ‘a forma di costellazione’, accordando, in particolare, il corpo e lo spirito. Vincenzo Piccione, dell’Università Roma Tre, si interroga infine sulle ragioni pedagogiche della narrazione, sulla rete dei significati, sugli orizzonti di senso e sugli echi che legano molti dei temi che gli altri autori hanno approfondito.

La terza direzione di sviluppo del tema del convegno potrebbe essere definita di ‘pedagogia e didattica applicate’; lo spessore delle considerazioni teoriche collega strettamente questo filone a quello precedente, caratterizzandone l’elaborazione con apporti derivanti dalla pratica educativa sul campo. Così Viviane Devrièsère, dell’ISFEC di Bordeaux, affronta la dimensione cognitiva e didattica dello stereotipo, mostrando come, piuttosto che demonizzarlo *a priori*, occorra prendere coscienza che esso costituisce una tappa obbligata per la definizione di sé e del proprio gruppo, sollecitare gli alunni a divenirne consapevoli e così oltrepassare ogni rappresentazione riduttiva dell’Altro. La letteratura per l’infanzia può divenire in questo senso un utile strumento di azione. Gilberto Scaramuzzo, dell’Università Roma Tre, analizzando alcuni testi di Luigi Pirandello, sollecita una riflessione sulle potenzialità della parola poetica e teatrale, in grado di far emergere un ‘canto edificante’ che sveli a tratti la verità profonda dell’umano – «il punto vivo» nell’opera pirandelliana. Educatore e poeta, Michele Tortorici invita a considerare, e poi a valorizzare didatticamente per la formazione di una ‘testa ben fatta’, le caratteristiche peculiari del testo poetico: il suono della parola e la dinamicità metaforica delle immagini. L’alunno che riesca a far proprie queste qualità, ad un tempo linguistiche e mentali, spiega Michele Tortorici, sarà sempre in grado di scomporre e ricomporre tanto il proprio universo conoscitivo che quello emotivo, affrontando in modo duttile e creativo l’esistenza e il rapporto col mondo. Emilia Ciampanella, insegnante e dottoranda in ‘Cultura, Educazione, Comunicazione’ all’Università Roma Tre, parte da alcuni concetti fondamentali dell’opera di Edgar Morin e di Michel Serres per sviluppare un ventaglio di proposte didattiche adeguate alla scuola nell’epoca contemporanea, in direzione di un rinnovato umanesimo pedagogico e del superamento della dicotomia stessa tra ‘testa ben piena’ e ‘testa ben fatta’. Émilie Zunzunegui, specializzanda all’ISFEC di Bordeaux, si interroga, dal canto suo, sulle problematiche della memoria veicolata e strutturata dalla letteratura tanto a livello collettivo che a livello individuale, indagandone ed esemplificandone modalità, motivazioni e risultati. Ornella Canestraro, docente dell’Istituto Comprensivo Sora I (FR) e Ivano Capocciama, dottorando

in ‘Studi Letterari e Culturali’ presso l’Università degli Studi di Bologna, valutano infine i risultati della loro sperimentazione educativa nel contesto del laboratorio teatrale scolastico; il loro articolo dimostra ulteriormente le potenzialità del testo letterario nella prospettiva di una ‘testa ben fatta’, grazie al rafforzamento delle capacità di pensiero plurale, di rielaborazione della realtà, di riconciliazione con le parti opache di sé e del proprio rapporto con gli altri che la pratica della letteratura e del teatro (e della letteratura a teatro, con il coinvolgimento totale che questa comporta) mettono in atto.

Vorrei concludere questa *Introduzione* al volume degli Atti del convegno *Il Pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta* rilanciando la riflessione a tutti coloro che, nei diversi ambiti disciplinari e tanto più nelle Scienze dell’Educazione, non possono fare a meno di riflettere sullo statuto dell’Umano, così profondamente caratterizzato, intriso e condizionato dalle parole e dai testi. Saper valorizzare, comprendere, inglobare ampiamente nella propria mente e poi tramandare alle generazioni future le potenzialità di queste parole e di questi testi – facendosene attori consapevoli e non oggetti passivi suscettibili di inganni e manipolazioni – è il significato profondo dell’assunzione, dentro di sé, di un ‘pensiero letterario’. A diversi livelli di complessità e con approcci differenti, sono riflessioni al centro degli interrogativi di tutti coloro che amano la letteratura, che ne sono attratti, e che sono convinti che il suo ruolo sia essenziale – ed esistenziale – anche, o soprattutto, nel mondo attuale.

Veronic Algeri¹

*Lingua francese e identità nazionale:
un percorso di consapevolezza*

ABSTRACT:

L'analisi di alcuni momenti chiave della storia della lingua francese, dal XVI secolo ad oggi, rivela una pluralità di intenti e vocazioni di cui si fa depositario, nel tempo della Storia e nello spazio di un territorio eterogeneo, l'idioma di Francia: elemento di costruzione nazionale, fonte di potenziamento politico e diplomatico, ma anche e soprattutto luogo di affermazione e contestazione di valori legati all'individuo e alla sua comunità di appartenenza, la lingua francese è un acceleratore di consapevolezza identitaria.

The analysis of a certain number of important moments of the history of the French language, from the XVI century to the present day, reveals a plurality of intents and vocations concerning this language throughout History and across many heterogeneous spaces. We know French as an important element for the building of the nation, we are also aware of its role in policy and diplomacy, but what we intend to show in this paper is its link with the affirmation and contestation of values concerning the individual and his community, in order to demonstrate that French is also a catalyst for consciousness of identity.

Nel 1531 Jacques Dubois, che latinizza il suo nome in *Jacobus Sylvius*, secondo una pratica corrente fra i dotti, durante il periodo che coincide con la fine del Medio Evo e l'inizio del Rinascimento, pubblica a Parigi un testo di grammatica latino-gallica, in latino naturalmente, che si intitola *Iacobi Sylvii Ambiani in linguam gallicam Isagôge, una cum ejusdem Grammatica Latino-gallica ex hebræis, græcis et latinis autoribus*. Si tratta di quella che possiamo considerare la prima grammatica di lingua francese, edita da Robert Estienne e seguita, un anno dopo, dalla famosa pubblicazione a Londra del volume di John Palsgrave. L'isagoge, in greco *εἰσαγωγή* (da *eis*, in, fino a e *agogé* da *ago*, muovo, spingo), è il cammino compiuto dall'autore nella lingua

¹ Università degli Studi di Roma La Sapienza. E-mail: <veronic.algeri@uniroma1.it>.

gallica attraverso le tre lingue classiche, l'ebraico, il greco e il latino. Al loro incrocio, per riprendere la medesima metafora, e in un quadro di regole linguistiche stabilite dal latino, l'autore cerca di inserire la lingua francese. Trattenuta dall'indiscussa autorità delle lingue classiche, questa grammatica ancora le radici del futuro idioma di Francia nel passato, pur accennando, come indicato nel titolo, al movimento in avanti di una lingua che si sta facendo insieme al suo territorio nazionale e all'identità dei suoi parlanti. Comincia in questo modo il percorso di edificazione di quello che sarà destinato a diventare un pilastro della Nazione, un elemento di espansione e di accentrimento, che porterà ad un binomio indissolubile tra lingua e identità nazionale, come sancito dall'acuta analisi di Fernand Braudel: «La France c'est la langue française»².

Nel 1985, poco prima di morire, in un articolo per il quotidiano «Le Monde», lo storico della École des Annales aveva definito l'identità francese come una questione nazionale: «C'est une réflexion attentive sur ce qui existe au préalable»³ che si pone al di là delle diverse posizioni politiche e che, in un doppio movimento di *rayonnement* e *centralisation* si fonda, prima di tutto, sulla lingua e sulla cultura.

La tesi di Braudel, che leggiamo nel suo testo *L'identité de la France*⁴, torna in un volume firmato dal politologo Patrick Weil e dal giornalista Nicolas Truong, intitolato *Le Sens de la République*⁵, nato sull'onda lunga di una riflessione sollecitata dalla creazione del Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire nel 2007 e dalla successiva iniziativa dell'allora presidente della Repubblica francese, Nicolas Sarkozy, di lanciare, nel 2009, un dibattito sull'identità nazionale⁶.

² Questa intervista, pubblicata nelle colonne del quotidiano «Le Monde» del 24-25 marzo 1985, è stata realizzata da Michel Kajman. *Le Monde* l'ha in parte ripubblicata il 16 marzo 2007 <http://www.lemonde.fr/societe/article/2007/03/16/l-identite-francaise-selon-fernand-braudel_883988_3224.html#J4hOXgsmOX1g9LkQ.99> (ultimo accesso 20.10.2016).

³ *Ivi*.

⁴ F. BRAUDEL, *L'identité de la France*, Flammarion, Paris 1986.

⁵ P. WEIL, N. TRUONG, *Le Sens de la République*, Bernard Grasset, Paris 2015.

⁶ Queste iniziative istituzionali rappresentano l'emanazione del principio di assimilazione posto alla base di un modello sociale che orienta le politiche di integrazione. In merito alle strategie di accoglienza, di coabitazione e di integrazione, il sistema francese mette in atto pratiche che, come l'assimilazione degli immigrati alla lingua e alla cultura francesi, rientrano in un progetto permanente di edificazione della nazione, non privo di conflitti ed esclusione. Caratteristica di questo modello è l'adozione della *ius*

Perché essere francese sembra essere, ancora o soprattutto, in epoca contemporanea, fonte di interrogativi esistenziali e politici, non tanto all'estero quanto all'interno delle frontiere dell'ampio territorio nazionale, lì dove le risposte della storia, della geografia e del diritto non sembrano bastare.

L'analisi di Weil e Truong stabilisce quattro pilastri dell'identità nazionale fra i quali, accanto al principio di uguaglianza, alla memoria della Rivoluzione francese e alla laicità, ricompare la lingua.

In effetti, la storia della lingua francese, dal XVI secolo ad oggi, rivela una pluralità di intenti e vocazioni di cui si fa depositario, nel tempo della Storia e nello spazio di un territorio eterogeneo, l'idioma di Francia: elemento di costruzione nazionale, fonte di potenziamento politico e diplomatico, ma anche e soprattutto luogo di affermazione e contestazione di valori legati all'individuo e alla sua comunità di appartenenza, la lingua francese sembra essere un acceleratore di consapevolezza identitaria.

In questo spazio problematico, e senza sosta problematizzato, si è aperto nel tempo, un ampio terreno di azione all'interno del quale si sono insinuate la politica, le istituzioni e, cosa particolarmente interessante per noi, la grammatica e la letteratura le quali, non senza difficoltà, rivelano oggi alcuni elementi legati all'importanza del dialogo e alla consapevolezza di sé, nell'affermazione dei propri valori e nel riconoscimento di quelli dell'Altro.

In una oscillazione senza tregua, fra la norma e l'uso, la lingua francese è nata ed ha attraversato i secoli, giungendo a noi con le sue regole e le sue eccezioni, con tutta la ricchezza delle variazioni dei registri, dei dialetti e dei regionalismi, con una distanza fluttuante fra gli usi dell'orale e la sua forma scritta sulla quale si è imposta storicamente, e continua ad imporsi, la norma dettata da diverse istituzioni.

Di norma e di uso, come di due opzioni difficilmente compatibili, si occuperanno i principali studi dei grammatici del XVI secolo. Celebrare il presente, fissando una norma basata sull'uso registrato fra i suoi parlanti migliori o custodire la memoria del passato, lasciandone traccia in un'ortografia ricostruita artificialmente sul modello delle lingue classiche?

I primi grammatici, impegnati nella risoluzione di una questione che non è solo linguistica, rispondono all'urgenza di fissare la lingua

soli, secondo la quale lo straniero, indipendentemente dal luogo di nascita e dai legami di sangue, diventa cittadino francese a condizione di condividere i valori fondamentali della *République*, inclusa la lingua. Cfr. M.L. MANISCALCO, *Islam europeo. Sociologia di un incontro*, Franco Angeli, Milano 2012.

del regno di Francesco I nei termini di una scelta tra la norma e l'uso. Il paese registra un'importante espansione territoriale e la sua capitale censisce una notevole crescita demografica, accompagnate da uno straordinario sviluppo culturale ed economico. Sul suo suolo si diffondono, per volontà del re, le tipografie, che concorrono a tradurre la questione linguistica in un problema di ortografia⁷. Per una serie di motivi, non ultimo il costo della produzione dei caratteri a stampa, si tratta di dover decidere come scrivere di fronte ad una varietà di usi fluttuanti.

Mentre Jacques Dubois e Louis Meigret, adottando un approccio descrittivo e non speculativo, propongono una disquisizione sul buono e sul cattivo uso della lingua usando un'ortografia fonetizzante, al contrario si registra l'introduzione generale di lettere parassite, sotto l'impulso di una tendenza ellenizzante e latinizzante, in gran parte dei glossari pubblicati durante il primo secolo della stampa.

Nel 1540 Robert Estienne, lui stesso lessicografo e stampatore del re, pubblica un dizionario francese-latino introducendo una serie di neologismi calcati sul latino e sul greco, affinché il lessico della nuova *langue maternelle* sia, dal punto di vista dell'ortografia, vicino alle lingue classiche. I termini dotti di nuova formazione sono scritti conformemente alla loro etimologia, con l'aggiunta artificiosa di lettere caratteristiche. Le 'h', le 'j' e le 'y' vengono a parassitare e a correggere l'ortografia fonetizzante precedente come a voler *rétablir* una norma corrotta dall'imbarbarimento dell'epoca precedente.

L'intento di ritornare ad una condizione che di fatto non esiste (l'occorrenza del termine *rétablir* nei testi dell'epoca lo rivela), tradisce l'aspirazione diffusa alla difesa delle ascendenze dalle lingue classiche del nostro *moyen français*, contravvenendo ai cambiamenti introdotti dai *besoins* della lingua, di tutte le lingue, che Henri Frei identifica nell'espressività, nell'economia e nella chiarezza⁸.

Potremmo mettere in evidenza la funzione sociale e il valore antropologico di tale pratica linguistica, insieme filologica e filosofica, alla luce del concetto di «invenzione della tradizione», riprendendo la tesi sviluppata da Eric Hobsbawm e Terence Ranger⁹, per insistere sul carattere rituale della costruzione di determinati valori e norme di comportamento nelle quali è implicita la continuità con il passato. Come l'analisi dei due storici lo dimostra, a proposito di una serie di pratiche sociali applicate

⁷ A. PRINCIPATO, *Breve Storia della Lingua francese*, Carocci, Roma 2003.

⁸ H. FREI, *La Grammaire des Fautes*, Geuthner, Paris, Genève, Leipzig 1931.

⁹ E. HOBBSAWM, T. RANGER, *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, (Trad. It. *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1994).

al contesto anglosassone, allo stesso modo potremmo immaginare che, relativamente ad alcuni aspetti, la lingua francese abbia rappresentato per la Francia un elemento di legittimazione di alcuni principi nazionali, un presupposto per l'unità del paese, la condizione per connotare il profilo identitario nazionale.

Come sarebbe stato il nostro francese oggi se avesse seguito la strada aperta da *La Grande Grammaire* di Jean Palsgrave¹⁰? Questa ha il merito di presentare un'ortografia ancora gallica, rispetto allo studio di grammatici e lessicografi continentali che, all'epoca del regno di Francesco I, partecipano alla fondazione della nazione con una ricerca, nell'etimologia classica, della legittimità delle nobili origini della lingua perseguendo un ideale il cui nome, *honnête langage*, rimanda a qualità intrinseche di purezza ed esattezza.

La stessa scelta verrà intrapresa da Henri Estienne, figlio di Robert, e consigliere del re Enrico III, appassionato conoscitore di latino e di greco e ardente difensore della lingua francese che, non contento di affermare la parità della sua lingua rispetto alle lingue classiche, scrivendo un *Traité de la conformité du langage françois avec le grec*, pubblica nel 1579 *La précellence du langage français*. Non si tratta più di difendere la lingua ma di constatare, compiacendosene, la sua ricchezza ed il suo livello di espansione.

Lo storico della lingua francese, Alain Rey, descrive il farsi di un idioma che, a partire dal XVI secolo, attraverso un duplice movimento, in un fragile equilibrio, compie un percorso di emancipazione rispetto alla lingua latina e di allontanamento dalle lingue regionali. È quanto caratterizza il quadro della Francia di Francesco I e il suo manifesto, *une foie, une couronne, une langue*, che Rey descrive come una pratica *poétique et politique de la langue*¹¹. La formula sottolinea la valenza fortemente politica del processo di costituzione della *langue maternelle* attraverso le istituzioni e tramite la letteratura, mentre descrive la volontà di inserire lingua francese e identità nazionale in un progetto di definizione comune. L'una a sostegno dell'altra, la lingua ad illustrare, nel senso di dar lustro, all'altra, la nazione a celebrare la lingua.

Lo scrive nel 1549 Joachim Du Bellay, il poeta che durante il Rinascimento partecipa alla definizione delle caratteristiche linguistiche del francese e al suo rapporto con le lingue classiche attraverso il ricco concetto

¹⁰ *La Grande Grammaire* di Jean Palsgrave, illustre precettore di francese alla corte del re Enrico VIII, è stata pubblicata a Londra nel 1531.

¹¹ A. REY et al., *S'affranchir du latin*, in *Mille ans de langue française*, Perrin, Paris 2007, pp. 457-563.

di *innutrition*:

«Ce prudent et vertueux Thémistocle Athénien montra bien que la même loi naturelle, qui commande à chacun défendre le lieu de sa naissance, nous oblige aussi de garder la dignité de notre langue, quand il condamna à mort un héraut du roi de Perse, seulement pour avoir employé la langue attique aux commandements du barbare. La gloire du peuple romain n'est moindre (comme a dit quel qu'un) en l'amplification de son langage, que de ses limites. Car la plus haute excellence de leur république, voire du temps d'Auguste, n'était assez forte pour se défendre contre l'injure du temps, par le moyen de son Capitole, de ses thermes et magnifiques palais, sans le bénéfice de leur langue, pour laquelle seulement nous les louons, nous les admirons, nous les adorons. Sommes-nous donc moindres que les Grecs ou Romains, qui faisons si peu de cas de la nôtre?»¹².

Difesa del proprio territorio e sostegno della propria lingua sono associati al medesimo istintivo bisogno di identificazione e vengono valorizzati nel discorso di Du Bellay al fine di stimolare la Francia ad andare al di là dell'imitazione dell'esempio della civiltà della Roma antica, come a volersi nutrire di quel sentimento di rudimentale patriottismo per immediatamente superarlo.

Per Pierre de Ronsard, il poeta della scuola della Pléiade, non si tratta più di celebrare il rigore della traduzione dei Classici: «Je fis des mots nouveaux, je restauray les vieux/Bien peu me souciant du vulgaire envieux./Médisant, ignorant»¹³. La sua imitazione non si accontenta di una mera riproduzione del modello celebrato, ma è l'esortazione ad una appropriazione originale. Incarnata dal concetto di *innutrition*, tanto sul piano della lingua quanto su quello dei valori identitari, la materica metafora alimentare ci conduce al pensiero di uno dei maggiori riferimenti della cultura umanista francese.

Nel suo *Pantagruel et Gargantua*, François Rabelais descrive la genesi della sua opera come un'avventura cominciata dopo il viaggio di Alcofribas Nasier, anagramma di François Rabelais, all'interno del corpo del gigante Pantagruel, scivolando dalla sua lingua, nella sua bocca, all'interno dell'individuo, in un 'prima-dell'identità', lì dove,

¹² J. DU BELLAY, *La Deffence et illustration de la langue françoise*, 1549, Livre 2, Chapitre XII, *Exhortation aux Français d'écrire en leur langue, avec les louanges de la France* <<http://www.artpoetique.fr>> (ultimo accesso 1.09.2016).

¹³ P. DE RONSARD, *Œuvres Complètes*, édition Pierre Blanchemain, Tome VI, «Les Poèmes», Librairie A. Franck, Paris 1766, p. 160.

tra viscere e materia, sembrano nascere le parole. La letteratura è una «éternelle fabrique de notre vulgaire», uno spazio inclusivo e plurale di elaborazione e trasformazione (digestione) degli elementi linguistici¹⁴.

Ma la creazione del nuovo idioma di Francia, a differenza di quanto auspicato da Rabelais, non è solo un processo inclusivo.

Dopo il «siècle savant», il «siècle mondain»¹⁵ differenzia ed esclude, disegnando spazi identitari e linguistici: la lingua è elemento di appartenenza e di identificazione sociale. Quando Claude Favre de Vaugelas teorizza il *bon usage* della lingua, si riferisce ad una precisa sensibilità estetica e non ad una particolare erudizione. Il valore dato alla lingua deriva dal suo potere di rappresentare e distinguere in quel gioco che è la società mondana del XVII secolo¹⁶.

Una volta emancipatasi dal latino, ma prima di diventare universale, la lingua, con i suoi usi e le sue variazioni, rappresenta materia di interesse sociale e si colloca al centro di una vera e propria ideologia.

Pensiamo alla tensione formale che caratterizza il Classicismo e al ruolo politico di un poeta come François de Malherbe, riformatore della lingua, in un clima culturale i cui tratti possiamo sommariamente delineare con le parole dello storico François Sirinelli:

«Le classicisme opère la synthèse, dans des œuvres de toute nature, d'un moment et d'un milieu, d'une doctrine et d'un goût, d'un ordre et de sa transcendance, des règles et du sublime. L'harmonie préétablie entre les créateurs et leur public explique l'adhésion enthousiaste à une esthétique en mouvement. La complicité, au-delà de la théorie de l'imitation entre la nature et la raison, explique les causes de ce triomphe. Deux données rendent compte de ce succès: l'unité d'une langue française porteuse d'une rhétorique sociale telle que l'ont façonnée le poète Malherbe, le grammairien Vaugelas, les théoriciens de l' "honnête homme", tel Nicolas Faret; l'unité d'une société courtesane et urbaine, aristocratique et bourgeoise, qui a conscience d'être et d'exprimer un apogée de la civilisation»¹⁷.

¹⁴ Non è un caso se incontriamo l'opera dello scrittore francese rinascimentale e la teorizzazione della polifonia linguistica nelle tesi del critico Michail Bachtin, teorico della polifonia della voce e della visione del mondo, autore di *Le problematiches dell'opera di Dostoevskij*, 1929, *Le problematiches della poetica di Dostoevskij*, 1963, *François Rabelais e la cultura popolare*, 1965.

¹⁵ Cito le formule di A. REY *et al*, *Mille ans de langue française*, Perrin, Paris 2007.

¹⁶ C.F. DE VAUGELAS, *Remarques sur la langue française. Utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647), Cerf et fils, Versailles; J. Baudry, Paris 1880.

¹⁷ Cfr. l'articolo *Raison* in J.-F. SIRINELLI (éd.), *Dictionnaire de l'histoire de France*, Larousse, Paris 2006, p. 178.

Il XVII secolo, rispetto al precedente, raggiunto un certo numero di obiettivi linguistici e identitari, sembra poter esprimere pienamente e consapevolmente la purezza, la chiarezza e la ragione che hanno forgiato l'ideale dell'*honnête langage*, un ideale tanto estetico quanto etico, di cui Malherbe, Faret¹⁸ e Vaugelas stabiliscono i parametri. Le *querelles* sono al centro della vita mondana, le alleanze condizionano l'elaborazione di un gusto che delinea tanto l'identità quanto i linguaggi. I salotti, all'interno dei quali viene raffinata l'arte della conversazione, sono anche i luoghi della politica e della vita culturale¹⁹.

Mentre celebra l'avvento di una letteratura nazionale, il XVII secolo, assume il compito di mettere in relazione il lustro del regno di Francia con quello di una «[...] langue [qui] est plus parfaite déjà que pas une des autres vivantes»²⁰. La lingua si identifica con il pensiero per mezzo del quale le autorità conducono la politica di unificazione e la loro azione diplomatica.

La Fondazione dell'Académie française, nel 1635, si iscrive all'interno di un duplice disegno, politico e linguistico, nel quale viene attribuito a un'élite intellettuale, riconosciuta istituzionalmente, il compito di mettere a punto un'ideologia linguistica sulle basi di qualità quali la ragione, il genio e l'universalismo²¹.

La grammatica filosofica cartesiana dei giansenisti legati alla scuola di Port Royal, Antoine Arnauld e Claude Lancelot, *La grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler expliquez d'une manière claire et naturelle*, pubblicata nel 1660, rappresenta un ulteriore passo nel percorso di completamento di quella unità di valore della lingua francese, poiché il linguaggio viene direttamente fatto derivare dal fatto di concepire, giudicare e ragionare²². All'interno di questi discorsi prende forma una struttura teorica che diventa corollario della lingua francese.

«S'il est un lieu commun français, c'est bien celui du 'génie' de la langue française»²³, scrive Marc Fumaroli, affermando che l'argomento

¹⁸ N. FARET, *L'Honnête homme ou l'art de plaire à la cour* (1630), Slaktine, Genève 1970.

¹⁹ A. TILLEY, *From Montaigne to Molière. Or the preparation for the classical age of french literature*, Cambridge University Press, Cambridge 2015, pp. 86 ss.

²⁰ Lettre de M. de Serizay au cardinal de Richelieu du 22 mars 1634, in P. PELLISSON et J. D'OLIVET, *Histoire de l'Académie française*, Didier et Cie, Paris 1858, p. 22.

²¹ C. CANUT, *De la langue à la parole*, in «Vacarme», 2009/3 (N° 48), pp. 26-29.

²² V. CORDINER, *Une langue à l'abri du hasard*, in C. DE CAROLIS, F. FERRAN, D. GAMBELLI, F. MARIOTTI, *Revers de fortune*, Bulzoni, Roma 2009, pp. 95-96.

²³ M. FUMAROLI, *Le génie de la langue française* in P. NORA, (éd.), *Les lieux de la*

dell'universalità, forgiato alla fine del XVI secolo, si è imposto nel corso del XVIII nel momento in cui si è sovrapposto all'idea del genio, e questo almeno fino al XIX secolo.

Una volta stabilita un'equivalenza tra un popolo e la sua lingua, poiché, «Lorsqu'un peuple est sauvage, il est simple et ses expressions le sont aussi»²⁴, Voltaire descrive il suo idioma partecipando al conferimento del carattere universale della lingua francese. Nel suo *Dictionnaire philosophique* ricorrono significativamente termini quali *esprit* et *génie*. All'articolo *esprit*, leggiamo dunque:

«La meilleure manière de connaître l'usage qu'on doit faire de l'esprit, est de lire le petit nombre de bons ouvrages de génie qu'on a dans les langues savantes et dans la nôtre»²⁵.

Fondato il nesso tra *esprit* e *génie*, esso viene descritto come il tipo di uso che si fa delle lingue, e solamente di alcune di esse, fra le quali la lingua francese.

A partire dal sostantivo latino *ingénium*, la *raison ingénieuse*²⁶, il genio della lingua e del parlante, che qui non è mai un individuo ma un popolo, si avvicina al significato del termine *esprit*:

«On appelle *génie d'une langue*, son aptitude à dire de la manière la plus courte et la plus harmonieuse ce que les autres langues expriment moins heureusement»²⁷.

L'attitudine ad un uso consapevole del proprio mezzo di comunicazione, o piuttosto di conversazione, sarebbe dunque un talento che si esprime meglio in francese che in altre lingue? Voltaire ne è convinto:

«Le français, par la marche naturelle de toutes ses constructions, et aussi par sa prosodie, est plus propre qu'aucune autre à la conversation. Les étrangers, pour cette raison même, entendent plus aisément les livres français que ceux des autres peuples. Ils aiment

mémoire, Gallimard, Paris 1992, t.3, p. 911. Cfr. inoltre dello stesso autore *Quand l'Europe parlait français*, Éditions de Fallois, Paris 2001, *La République des Lettres*, Gallimard, «Bibliothèque des histoires», Paris 2015, *Le Livre des métaphores - Essai sur la mémoire de la langue française*, Robert Laffont, Paris 2012.

²⁴ VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, in *Œuvre Complètes*, Garnier Frères, Paris 1879, vol. 19, article *Langues*, section III, p. 566.

²⁵ *Ibid.*, article *Esprit*, section II, p. 12.

²⁶ *Ibid.*, p. 9.

²⁷ *Ibid.*, article *Langues*, chapitre «Génie des langues», p. 557.

dans les livres philosophiques français une clarté de style qu'ils trouvent ailleurs assez rarement. C'est ce qui a donné enfin la préférence au français sur la langue Italienne même, qui, par ses ouvrages immortels du XVI^e siècle, était en possession de dominer dans l'Europe»²⁸.

Fino ad affermare, alcune pagine dopo:

«De toutes les langues de l'Europe, la française doit être la plus générale, parce qu'elle est la plus propre à la conversation : elle a pris son caractère dans celui du peuple qui la parle»²⁹.

Fondata la sua diffusione su un territorio internazionale, constatato e stabilito che la lingua francese è il modello imitato oltre le frontiere del paese, la pretesa di universalismo viene automaticamente fatta scaturire da tali premesse:

«Le même esprit qui a porté les Nations à imiter les Français dans leurs ameublements [...] dans tout ce qui donne de la grâce, les a portées aussi à parler leur langue»³⁰.

Ragionamento filosofico e strategia diplomatica diventano a questo punto contigui, come analizzato da Beïda Chikhi:

«Les Lumières ont trouvé les moyens d'exporter leur stratégie : une dénomination (le siècle des Lumières), une ville de rayonnement (Paris), un livre fondateur (l'Encyclopédie), de grands hommes et leurs histoires de vie (Voltaire, Montesquieu, Diderot), des anecdotes et surtout une langue conquérante»³¹.

Mentre assiste alla pubblicazione a Parigi, del primo volume dell'edizione *in folio* dell'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, consapevole della portata di tale operazione in termini di diffusione su scala internazionale del sapere dell'epoca in lingua francese, in una lettera del 5 agosto 1752 al Comte d'Argental, Voltaire fa ancora una volta riferimento all'universalità della lingua francese indicando questo idioma come il più consono

²⁸ *Ibid.*, p. 558.

²⁹ *Ibid.*, article *Langues*, section III, p. 566.

³⁰ *Ibid.*, p. 567.

³¹ B. CHIKHI, *Préface*, in M. GEAT, *La Francophonie et l'Europe*, Artemide, Roma 2011, p. 10.

rispetto alla lingua inglese a esprimere chiaramente le idee del secolo:

«Je suis toujours émerveillé des progrès que notre langue a faits dans les pays étrangers. On est en France de quelque côté qu'on se tourne. Vous avez acquis, messieurs, la monarchie universelle qu'on reprochait à Louis XIV et qu'il était bien loin d'avoir»³².

La diffusione dell'*Encyclopédie* di Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert partecipa alla diffusione di quella che consideriamo, all'epoca, la lingua della scienza in una dimensione internazionale. Nell'articolo *langue* si aprono gli interrogativi atti a destare una coscienza nazionale e insieme, ancora, una consapevolezza identitaria e linguistica.

«Si quelqu'autre *langue* que la latine devient jamais l'idiome commun des savants de l'Europe, la *langue* française doit avoir l'honneur de cette préférence: elle a déjà les suffrages de toutes cours où on la parle presque comme à Versailles; et il ne faut pas douter que ce goût universel ne soit dû autant aux richesses de notre littérature, qu'à l'influence de notre gouvernement sur la politique générale de l'Europe»³³.

Le qualità della lingua derivano, durante il secolo dei Lumi, dal carattere della nazione e da quell'arte della conversazione all'interno della quale si esprime un *ordo naturalis* esaltato in termini squisitamente sintattici da Antoine de Rivarol.

Il suo discorso *De l'universalité de la langue française*, pronunciato nel 1783, è premiato nel 1784 dall'Accademia di Berlino come migliore dissertazione sul tema: «qu'est-ce qui fait de la langue française la langue universelle de l'Europe?». Dopo aver preso in esame le principali lingue europee, Rivarol afferma

«[...] dans ce rapide tableau des Nation, on voit le caractère des Peuples et le génie de leur Langue marcher d'un pas égal, et l'un est toujours garant de l'autre. Admirable propriété de la parole, de montrer ainsi l'homme tout entier»³⁴.

³² VOLTAIRE, *Correspondances*, éd. Théodore Besterman, Paris 1975, vol. 3, p. 751.

³³ Diderot et d'Alembert 1751-1780, Beuzée qui signe *B.E.R.M.* citato in S. BRANCA-ROSOFF (éd.), *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2001, pp. 219-220.

³⁴ A. DE RIVAROL, *De l'universalité de la langue française*, pp. 17-18 <<http://gallica.bnf.fr>> (ultimo accesso 20.10.2016).

Attraverso un'analisi comparativa con gli elementi discorsivi delle lingue latina e italiana, che dimostra essere lingue *à inversion*, sottoposte alle pulsioni dei sentimenti, Rivarol afferma la superiorità della sua lingua nella quale l'ordine diretto coincide con il rigore logico:

«Le français nomme d'abord le sujet du discours, ensuite le verbe qui est l'action, et enfin l'objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes; – voilà ce qui constitue le sens commun»³⁵.

La lingua francese appare dotata di qualità dello spirito, sintesi di valori identitari e luogo della memoria nazionale, in grado di conferire alla lingua quella che Fumaroli descrive come «sa vocation à devenir le carrefour général de la diplomatie et des plaisirs sociaux entre Européens»³⁶.

A ben guardare sembrerebbe che la lingua francese, ancor prima di essere oggetto di studio in sé abbia rappresentato un oggetto della retorica sul modello della retorica latina.

Le cose cambiano, e a nostro avviso si fanno più interessanti, quando all'interno del binomio, di cui abbiamo sommariamente, e solo in parte, tracciato il farsi, irrompe la presenza di un altro parlante che è l'Altro dell'identità occidentale, è l'altro del bianco, il nero, l'altro del colonizzatore, il colonizzato, l'altro del padrone, lo schiavo, l'altro del civilizzato, l'indigeno: con le conquiste coloniali la Francia estende il suo dominio nazionale all'esterno delle frontiere dell'Esagono. Di conseguenza, la lingua francese cessa di coincidere con un territorio e soprattutto di rappresentare un insieme di elementi che rimandano all'identità nazionale.

Cosa ne è allora della lingua francese? Da un lato essa continua, in accordo con la tradizione, ad essere strumento politico di espansione e di assimilazione di popolazioni indigene, aggiungendosi a questo la tesi del ruolo di civilizzazione della lingua³⁷.

Sono le parole non di un politico, né di uno storico ma quelle di un geografo ad offrire un quadro chiaro di quella che comincia a chiamarsi la francofonia: Onésime Réclus usa questo neologismo per la prima volta in *France, Algérie et colonies* (1886) per incoraggiare alla fondazione di

³⁵ *Ibid.*, p. 48.

³⁶ M. FUMAROLI, *Le génie de la langue française* in P. NORA, (éd.), *Les lieux de la mémoire*, cit., p. 913.

³⁷ V. ALGERI, *L'Histoire de soi dans la langue de l'autre. La polyphonie linguistique dans l'œuvre de AssiaDjebar*, Aracne, Roma 2014.

una *Afrique française*, unificata dalla diffusione della lingua nazionale. Scrive Réclus tra la fine del 1800 e l'inizio del Novecento, in opere dal titolo assai esplicito *Le partage du monde; Un grand destin commence; France, Algérie et colonies*, che l'espansione della lingua francese rappresenta la risposta migliore della Francia al gioco delle grandi potenze occidentali nella spartizione del mondo³⁸.

Varcando le frontiere dell'Esagono, andiamo ad ascoltare cosa ne è della lingua francese nelle colonie, nei territori annessi in regime di protettorato, nella France d'Outre-mer. Le popolazioni che cresceranno nella lingua e nella cultura del colonizzatore, nutriranno, paradossalmente, oseremmo dire, la lingua francese. Perché è nella lingua del colonizzatore, in un continuo rapporto di forza, attraverso la critica sociale e la contestazione politica, che l'Altro sceglie di dire la sua cultura, il suo immaginario, la sua storia e la sua memoria.

Nasce la letteratura francofona, luogo dell'esotismo, dell'affascinante contaminazione lessicale e stilistica, ma soprattutto luogo di contatto della tesi identitaria e della sua antitesi contestataria, terreno di incontro di una lingua nazionale e identitaria e del suo *Ailleurs*: in questo spazio di appropriazione paradossale della lingua francese, che chiamiamo letteratura francofona, si sviluppa una riflessione che nutre un incontro/scontro tra l'identità e l'alterità.

A partire dal XIX secolo, nel momento in cui la lingua francese si sovrappone ai grandi movimenti della colonizzazione, si sviluppa una letteratura in lingua francese che racconta la storia di quello che si identifica ora con il centro ora con la periferia. La lingua diventa tema letterario ricorrente, ora bottino di guerra, ora strumento di emancipazione, ora terreno di elaborazione di una nuova consapevolezza identitaria che si offre al mondo, ora spazio di appropriazione dell'altro, ora spazio altro.

Michel Foucault, in una conferenza tenutasi nel 1967 intitolata «Des espaces autres», definisce il concetto di eterotopia:

«Il y a, dans toute culture, dans toute civilisation des lieux réels, des lieux effectifs, des lieux qui sont dessinés dans l'institution même de la société et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies, effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés,

³⁸ O. RECLUS, *Le plus beau royaume sous le ciel*, Hachette, Paris, 1899, O. RECLUS, *Un grand destin commence*, La Renaissance du Livre, Paris 1917.

contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables. Ces lieux, parce qu'ils sont absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent, je les appellerais, par opposition aux utopies, les hétérotopies [...]»³⁹.

La letteratura in lingua francese diventa, con le parole di Foucault, uno spazio reale fuori dalla realtà perché riflesso, elaborazione, sviluppo e sintesi delle contraddizioni.

È così che, confrontati alle nuove frontiere e sotto lo choc delle culture nel quale si trovano drammaticamente immersi, i poeti antillesi, maghrebini, africani prendono la penna per scrivere e per dire la loro lotta contro il colonizzatore nella lingua del colonizzatore. La lingua francese non coincide più esclusivamente con l'identità nazionale ma con spazi culturali ibridi. Il pensiero dell'eterogeneità entra nella narrazione.

La prima generazione di studenti africani arriva a Parigi negli anni 30 ed esprime la sua lotta identitaria e culturale in francese. Léopold Sédar Senghor, afferma che la lingua francese esalta i valori identitari del popolo senegalese a condizione di *assimiler* la libertà e la forza offerte da una grande lingua per non *être assimilé* dalla politica del paese di tale lingua. Il genio della lingua francese argomentato da Voltaire è salvo, ma si ritrova ad essere lo strumento di difesa dell'insieme dei valori e delle qualità dell'uomo nero e a esprimere un grande appello alla rivolta esaltando i valori dell'Africa precoloniale.

Lo stesso avviene per gli scrittori che appartengono alla rivista letteraria *Souffles* (1966-1971), fondata dal poeta marocchino Abdellatif Laâbi, e che daranno vita, in lingua francese a quella che uno di loro, Mohammed Khaïr-Eddine, chiama la *guérilla linguistique*⁴⁰.

Oggi il termine francofonia tende ad assumere un significato descrittivo, non scevro però da una valenza ideologica. Se da una parte esso rimanda alla letteratura straniera in lingua francese, incarna d'altra parte la politica di diffusione della lingua attraverso diversi organismi istituzionali. Respinto il principio di universalità, ma rimanendo fedeli alla diffusione della lingua, le istanze legate alla Francofonia promuovono il multiculturalismo e tutelano la diversità culturale attraverso la valorizzazione delle identità locali in lingua francese. In occasione dell'incontro di Maurice nel 1993, è stato per esempio deciso di sostituire la formula

³⁹ M. FOUCAULT, *Des espaces autres*, 1984, in D. DEFERT, F. EWALD (dir.) *Dits et écrits 1980-1988*, tome IV, Gallimard, Paris 1984, pp. 46 ss.

⁴⁰ M. KHAÏR-EDDINE, *Moi l'aigre*, Seuil, Paris 1970.

relativa ai paesi dell'OIF, «ayant en commun l'usage du français» con quella di «ayant le français en partage».

La stessa attenzione alle definizioni che accompagnano la lingua e la Nazione ha caratterizzato il dibattito che negli anni 1990 ha portato alla riformulazione della presenza del francese nella Costituzione: la frase «La langue de la République est le français» è andata a sostituire la precedente: «Le français est la langue de la République», in seguito alla protesta dei paesi francofoni, in particolare del Senegal, che hanno voluto rivendicare la loro particolare presenza nella storia della lingua francese⁴¹.

Se dovessimo credere a questo nuovo messaggio prodotto dai tempi della globalizzazione, la lingua francese, lungi dall'essere identificata con l'impresa coloniale, sarebbe piuttosto sede di un'amnistia tra i due soggetti nemici giurati della Storia del mondo.

È forse che, entrando nella letteratura come tema, la lingua francese ha finito con il rinunciare all'identificazione con l'identità nazionale?

Alla dibattuta separazione fra letteratura francese e letteratura francofona, che arriva a dare il nome a due diversi reparti delle librerie della Francia metropolitana, alcuni scrittori appartenenti ai due ambiti, hanno deciso di reagire, con la pubblicazione di un Manifesto «Pour une Littérature-monde en français»⁴².

Ha ancora senso parlare di letteratura francese e letteratura francofona nei termini di una opposizione tra un centro e una periferia come esse appaiono nella stampa che celebra i recenti premi letterari come nella critica e nel mercato dell'editoria? È questa la domanda che si sono posti i 44 scrittori che hanno risposto all'appello lanciato da Jean Rouaud et Michel Le Bris, pubblicato sulle pagine del quotidiano *Le Monde* nel 2007. La formula *littérature-monde* fa riferimento a una letteratura che appartiene a un mondo senza frontiere e che questo mondo l'ha conquistato attraverso decenni di riflessioni teoriche e letterarie. «La cave de ma mémoire, le toit de ma maison sont des mots français» scrive Tahar Ben Jelloun nel suo contributo al manifesto diventato un volume:

«Pourquoi la cave de ma mémoire, où habitent deux langues, ne se plaint jamais ? Les mots y circulent en toute liberté, et il leur arrive de se faire remplacer ou supplanter par d'autres mots sans que cela

⁴¹ Lo afferma Paul Zang Zang in termini propriamente linguistici, ponendo l'accento sulla differenza tra la nozione che desidera respingere, il francese in Africa, e quella che invece diventa il titolo del suo saggio: P. ZANG ZANG, *Le Français d'Afrique*, Lincom, Munchen 1998.

⁴² «Pour une littérature monde en français», in *Le Monde des Livres*, 16 mars 2007.

fasse un drame. C'est que ma langue maternelle cultive l'hospitalité et entretient la cohabitation avec intelligence et humour [...] Cette situation est simplement fabuleuse»⁴³.

Attraverso i secoli, in un lungo percorso poetico e politico, la storia della lingua francese ha depositato nella lingua e nella letteratura che riceviamo oggi, in quelle che insegniamo, così come in quelle che interpretiamo, un capitale con il quale è ancora possibile trasformare i dolorosi conflitti della nostra epoca in progetti, tesi e consapevolezza.

Bibliografia

- ALGERI V., *L'Histoire de soi dans la langue de l'autre. La polyphonie linguistique dans l'œuvre de AssiaDjebar*, Aracne, Roma 2014.
- BRANCA-ROSOFF S. (éd.), *L'institution des langues. Autour de Renée Balibar*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris 2001.
- BRAUDEL F., *L'identité de la France*, Flammarion, Paris 1986.
- CANUT C., *De la langue à la parole*, in «Vacarme», 2009/3 (N° 48), pp. 26-29.
- CORDINER V., *Une langue à l'abri du hasard*, in C. DE CAROLIS, F. FERRAN, D. GAMBELLI, F. MARIOTTI, *Revers de fortune*, Bulzoni, Roma 2009, pp. 95-96.
- DE RIVAROL A., *De l'universalité de la langue française* <<http://gallica.bnf.fr>> (ultimo accesso 20.10.2016).
- DE RONSARD P., *Œuvres Complètes*, édition Pierre Blanchemain, Tome VI, «Les Poèmes», Librairie A. Franck, Paris 1766.
- DE VAUGELAS C.F., *Remarques sur la langue française. Utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire* (1647), Cerf et fils, Versailles; J. Baudry, Paris 1880.
- DE SAINT-ROBERT M.-J., *La politique de la langue française*, Paris, Puf, coll. Que sais-je?, n. 3572, 2000.
- DU BELLAY J., *La Deffence et illustration de la langue françoise*, 1549, Livre 2, Chapitre XII, «Exhortation aux Français d'écrire en leur langue, avec les louanges de la France» <<http://www.artpoetique.fr>> (ultimo accesso 1.09.2016).
- ENCREVÉ P., BRAUDEAU M., *Conversations sur la langue française*,

⁴³ T. BEN JELLOUN, *La cave de ma mémoire, le toit de ma maison sont des mots français* in M. LE BRIS, J. ROUAUD (dir.), *Pour une littérature-monde*, Gallimard, Paris 2007, pp. 113-114.

- Gallimard, Paris 2007.
- FARET N., *L'Honnête homme ou l'art de plaire à la cour* (1630), Slaktine, Genève 1970.
- FOUCAULT M., *Des espaces autres*, 1984, in D. DEFERT, F. EWALD (dir.), *Dits et écrits 1980-1988*, tome IV, Gallimard, Paris 1984.
- FREI H., *La Grammaire des Fautes*, Geuthner, Paris, Genève, Leipzig 1931.
- FUMAROLI M., *La République des Lettres*, Gallimard, «Bibliothèque des histoires», Paris 2015.
- FUMAROLI M., *Le génie de la langue française* in P. NORA (dir.), *Les lieux de la mémoire*, Gallimard, Paris 1992, t. 3.
- FUMAROLI M., *Le Livre des métaphores - Essai sur la mémoire de la langue française*, Robert Laffont, Paris 2012.
- FUMAROLI M., *Quand l'Europe parlait français*, Éditions de Fallois, Paris 2001.
- GEAT M., *La Francophonie et l'Europe*, Artemide, Roma 2011.
- HOBSBAWN E., RANGER T., *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, (Trad. It. *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1994).
- HUNTINGTON S., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York, Simon & Schuster, 1996, (Trad. It., *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, Garzanti, Milano 2000).
- KHAÏR-EDDINE M., *Moi l'aigre*, Seuil, Paris 1970.
- LE BRIS M., ROUAUD J. (dir.), *Pour une littérature-monde*, Gallimard, Paris 2007.
- MANISCALCO M.L., *Islam europeo. Sociologia di un incontro*, Franco Angeli, Milano 2012.
- PELLISSON P., D'OLIVET J., *Histoire de l'Académie française*, Didier et Cie, Paris 1858.
- POMPEJANO V. (dir.), *L'Ospitalità e le rappresentazioni dell'Altro nell'Europa moderna e contemporanea*, Artemide, Roma 2004.
- PRINCIPATO A., *Breve Storia della Lingua francese*, Carocci, Roma 2003.
- RECLUS O., *Le plus beau royaume sous le ciel*, Hachette, Paris 1899.
- RECLUS O., *Un grand destin commence*, Paris, La Renaissance du Livre, 1917.
- REY A. et al., *Mille ans de langue française*, Perrin, Paris 2007.
- STOUFFI G., *Le génie de la langue française*, Champion, Paris 2010.
- SIRINELLI J.-F. (éd.), *Dictionnaire de l'histoire de France*, Larousse, Paris 2006.
- TILLEY A., *From Montaigne to Molière. Or the preparation for the classical*

age of french literature, Cambridge University Press, Cambridge 2015.

VOLTAIRE, *Correspondances*, éd. Théodore Besterman, Paris 1975.

VOLTAIRE, *Dictionnaire philosophique*, in *Œuvre Complètes*, Garnier Frères, Paris 1879.

WEIL P., TRUONG N., *Le Sens de la République*, Bernard Grasset, Paris 2015.

ZANG ZANG P., *Le Français d'Afrique*, Lincom, Munchen 1998.

Anne Schneider¹

Mens sana in corpore sano: *la littérature de jeunesse au cœur
du savoir en constellation*

ABSTRACT:

À partir de l'adage latin *mens sana in corpore sano*, l'article se propose de poser la question de la pensée littéraire comme fondement d'une tête bien faite. Reprenant les compétences développées par la lecture littéraire, la proposition vise à montrer comment, à partir d'exemples variés: affiche de cirque, émission télévisuelle, émission radiophonique, albums de littérature de jeunesse, littérature de jeunesse migrante, la culture se dispense dans les interstices du langage, de l'image, des codes verbaux et non-verbaux, de la métaphore, obligeant à une reliance permanente fondée sur un savoir culturel en constellation. Cette dimension analogique nécessaire à la compréhension et à l'appropriation d'une culture permet de fonder l'identité du sujet dans un lien assumé entre le corps et l'esprit.

Starting from the famous Latin adage *mens sana in corpore sano*, this article asks the question of whether literary thought is capable of acting as the basis of a well-made head. Availing of the skills developed to read literature, this contribution aims at showing how, providing various examples: a circus poster, a TV programme, a radio programme, children's literature, immigrant youth literature; culture is dispensed in the interstices of language, of images, of verbal and non-verbal codes, of metaphors, thus obliging to a permanent *reliance* based on a constellation-shaped cultural knowledge. This analogical dimension, necessary for an understanding and appropriation of a culture, makes it possible to base the identity of the subject on an acknowledged bond between body and mind.

Depuis la Renaissance, la question de la connaissance, de la transmission du savoir, de l'éducation, de l'apprentissage s'articule autour de l'idée de l'humanisme, idéal majoritairement répandu pendant cette période.

L'opposition entre une tête bien pleine et une tête bien faite, soulignée par Montaigne dans ses *Essais*, publié en 1580, dont les préceptes

¹ Université de Caen. E-mail: <anne.schneider@unicaen.fr>.

éducatifs se rattachent en grande partie au stoïcisme, sous-tend deux conceptions du monde, l'une fondée sur l'accumulation d'un savoir encyclopédique qui met l'érudition au cœur de l'apprentissage et comme fondement de la connaissance, l'autre reposant sur une conception du savoir en constellation, c'est-à-dire d'un savoir acquis par analogie et faisant résonner tous les domaines disciplinaires entre eux, dans une conception non pas accumulative, mais comparatiste.

Reprise par Edgar Morin dans son ouvrage *La tête bien faite*², cette conception en éducation est développée également sous le concept de «reliance» qu'il défend dans différents essais, entre autres dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*³ et *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*⁴, ouvrage composé d'articles qu'il a réunis.

Pour tout professeur se destinant à enseigner la littérature, à quelque niveau que ce soit, se pose à la fois la question de l'utilité de la littérature et des moyens de son enseignement. Or, l'enseignement de la littérature est à la fois le lieu possible du développement d'une pensée analogique⁵, «de l'aptitude à contextualiser et globaliser les savoirs»⁶, selon Edgar Morin, mais également un laboratoire didactique de l'enseignement pluriel, relié, transdisciplinaire propre à la création d'une tête bien faite. En effet, la littérature convoque à la fois la poétique, la rhétorique, les types de discours et les genres littéraires, c'est-à-dire tout ce qui répond au domaine de la langue, mais aussi des savoirs disciplinaires nombreux, croisés, qui s'éclairent les uns par rapport aux autres: l'histoire, la philosophie, la géographie, l'anthropologie, la psychanalyse, la psychologie, la sociologie, la politique, l'économie, etc. Maîtriser la lecture d'un texte littéraire nécessite donc de comprendre et d'avoir de solides connaissances qui n'appartiennent pas seulement au seul domaine du codage littéraire ou linguistique.

Reprenant le concept de reliance, développé par Edgar Morin, se rattachant manifestement à une vision humaniste de la société, nous nous fonderons sur cette théorisation, elle-même reprise du concept d'abord forgé par le sociologue Bolle de Bal, pour développer l'idée que la littérature est le lieu même d'une approche complexe du monde, c'est-à-dire le lieu même d'une compréhension de soi, des autres, du monde. La littérature, lieu du subjectif par excellence suppose de relier

² E. MORIN, *La tête bien faite*, coll. L'histoire immédiate, Seuil, Paris 1999.

³ ID., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 1999.

⁴ ID., *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris 1999.

⁵ D. HOFSTADTER, E. SANDER, *L'Analogie au cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris 2013.

⁶ MORIN, *La tête bien faite*, cit., p. 27.

deux conceptions du monde ou deux vécus, celui de l'auteur et le sien. Or, pour comprendre ce que signifie le terme «une tête bien faite», il faut revenir à cette conception ancienne reposant sur l'adage *mens sana in corpore sano*, énoncé par Juvénal, qui propose un état d'équilibre entre le corps et l'esprit, dont les stoïciens ont déjà révélé l'importance. C'est donc sous le signe de la métaphore du corps que nous souhaitons montrer comment la littérature est le fondement même de cet adage et qu'une tête bien faite est aussi un corps bien pensé.

Pour expliquer et défendre cet apport essentiel qu'est la littérature à l'humain, forte de son pouvoir infini de revisiter le monde de façon imaginaire, mais aussi de le comprendre, de l'expliquer, voir de le devancer, nous montrerons dans un premier temps sur quoi repose l'opposition entre deux conceptions du savoir, puis nous montrerons comment nous pouvons relier la littérature au monde du vivant, enfin, nous verrons à travers l'exemple de la littérature migrante quel lien peut être fait entre le corps et l'esprit.

1. De «Questions pour un champion» au savoir en constellation: la culture littéraire comme culture vivante

Une des émissions phares des programmes télévisuels français qui dure depuis vingt ans sur le petit écran est, sans conteste, l'émission «Questions pour un champion», animée par le célèbre Julien Lepers et reprise aujourd'hui par un nouveau présentateur, sorte de quizz culturel qui fait s'affronter deux champions chargés de répondre le plus vite possible à des questions de littérature, philosophie, géographie, sport, histoire, cinéma, musique. Denis Bertrand, sémiologue et professeur au CIEP de Paris, dans son émission d'analyse des médias de l'émission «Medias magazine»⁷ intitulée «Denis décode» démontre à quel point cette émission relève d'une culture encyclopédique certes, mais d'une culture qui procède par accumulation et qui ne permet ni de relier les informations entre elles, ni de les développer, ni même de montrer qu'elles sont réellement connues. L'émission repose sur deux modalités: «on marie le corps et le savoir»⁸, analyse Denis Bertrand. Trois séquences d'épreuves se succèdent: «le sprint d'abord, la course contre la montre ensuite et le match à deux enfin, corps à corps et score

⁷ «Médias Magazine», émission du 1er mai 2016, France 5, 12 h 35, animée par Thomas Hugues.

⁸ *Ivi.*

à score enfin»⁹. Les champions, comme dans des arènes, enchaînent les réponses ponctuelles, précises mais fermées. Dans une séquence de l'émission analysée, que Denis Bertrand appelle «le sprint du savoir», celui-ci remarque que la connaissance du sujet n'est pas requise pour les candidats, seule une réponse lacunaire, partielle est requise: une date, un titre, un nom, un détail. L'animateur souligne d'ailleurs: «Et Florent n'a pas eu besoin de la question pour trouver la réponse»¹⁰, ce qui est somme toute bien paradoxal. Cette forme de culture pose bien des questions et l'analyse de Denis Bertrand va jusqu'à montrer que «le jeu exige que surgisse de la mémoire un simple mot, dès lors ce savoir révèle sa nature minérale»¹¹; qu'un candidat qui n'a jamais vu le film qu'il cite peut tout à fait gagner, propos soulignés par le présentateur à propos d'un film cité par le candidat: «Vous l'avez vu? Non, pas besoin»¹². «Le champion est celui qui fait de la connaissance un acte réflexe»¹³ précise Denis Bertrand.

Cette caricature de la culture est commentée par le sémiologue:

«Derrière le sport, «Questions pour un champion» manifeste une conception de la connaissance ramenée à une formidable accumulation, ainsi découpé en tranches fines, le savoir s'ouvre à la prouesse sportive»¹⁴.

Cette joute, non pas verbale, mais qui utilise les codes du sport, existe également sous d'autres formes, par exemple sous la forme du jeu de société «Trivial poursuit», sorte de course en jeu de l'oie obligeant à des réponses culturelles. Elle trouve toute sa place dans sa médiatisation réductrice et outrancière, sorte de jeux du cirque chargé de faire croire au téléspectateur qu'il est lui-même culturellement capable de rivaliser. En effet, il ne s'agit pas de développer une réponse, mais de la citer. Fondée sur l'usage de la citation, le jeu fait écran à une culture profonde, complexe, qui permet d'argumenter, de comparer, d'expliquer.

À cette conception du savoir morcelé et séparé s'oppose un savoir plus équilibré, plus dense et qui repose sur un savoir construit en profondeur, par comparaison ou analogie, voire un savoir en résonance ou

⁹ *Ivi.*

¹⁰ «Questions pour un champion», analysé dans «Médias Magazine», cit.

¹¹ «Médias magazine», cit.

¹² «Questions pour un champion», analysé dans «Médias Magazine», cit.

¹³ «Médias magazine», cit.

¹⁴ *Ivi.*

constellation. Ces termes imagés renvoient à l'idée d'une ramification du savoir qui dépasse sa propre portée. «Une tête bien faite est une tête apte à organiser les connaissances et par là à éviter leur accumulation stérile»¹⁵ rappelle Edgar Morin, «Dès lors, l'aptitude à contextualiser et à globaliser les savoirs devient un impératif d'éducation»¹⁶.

Annie Rouxel, didacticienne de la littérature, rappelle qu'il s'agit d'abord d'intérioriser la culture pour aider l'homme à se penser et à penser le monde. La culture littéraire est le «fruit d'un engagement du lecteur dans une pratique active» selon Jean Bellemin-Noël dans son livre *Plaisir du vampire*¹⁷. Dans la même optique, Pierre Bayard, critique littéraire et psychanalyste, évoque le concept de «bibliothèque intérieure», c'est-à-dire «cet ensemble de livres-sous ensemble de la bibliothèque collective que nous habitons tous- sur lequel toute personnalité se construit et qui organise ensuite son rapport aux textes et aux autres»¹⁸. Dans son ouvrage *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*¹⁹, il rappelle aussi combien, si la culture est d'abord culture personnelle, elle ne se vit, ne se pense que par rapport aux autres, c'est-à-dire dans un système d'échanges, de partages, de positionnement qui nous fait interagir avec les autres, être compris et accepté par les autres, bref, appartenir au même mode de pensée, à une société, à une identité commune propre à une nation.

Pour Todorov, «il faut rompre avec une conception étriquée de la littérature qui la coupe du monde dans lequel on vit»²⁰. Pour éclairer cette conception dynamique de la culture littéraire, je vais prendre deux exemples de culture vivante qui me semblent éclairer à la fois l'omniprésence de la culture littéraire dans notre monde, mais aussi la nécessaire culture qu'il faut avoir pour prétendre à la comprendre et la dominer.

Edgar Morin insiste sur la complexité du monde qui nous entoure et sur sa globalité et annonce que le défi du XXI^e siècle sera de relier les connaissances. De fait, la méconnaissance des codes langagiers reposant sur une forme de culture peut être un frein à la compréhension d'autrui, mais aussi plus gravement aux discours qui nous entourent, voire qui nous manipulent.

¹⁵ MORIN, *La tête bien faite*, cit., p. 26.

¹⁶ *Ibid.*, p. 27.

¹⁷ BELLEMIN-NOËL J., *Plaisir du vampire*, PUF, Paris 2001, p. 13.

¹⁸ P. BAYARD, *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*, Les Éditions de Minuit, Paris 2007.

¹⁹ *Ivi.*

²⁰ T. TODOROV, *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007, p. 35.

En effet, ceux-ci utilisent les codes culturels les plus complexes et les plus savants, creusant inexorablement la fracture sociale. Les deux exemples révélateurs de cette omniprésence de la culture autour de nous et de la nécessité de tisser les connaissances, de les redévelopper, de les coordonner, afin de produire du sens, relèvent du quotidien qui nous entoure. Une tête bien faite suppose qu'elle soit capable de revisiter la culture et la rendre vivante. Dans son article sur Montaigne, François L'Yvonnet insiste sur la nécessaire culture en mouvement sur laquelle Montaigne fabrique toute sa théorie et qui rend la connaissance non pas figée et éternelle, mais vivante, mouvante, parfois difficile à saisir et qui nous oblige à nous tenir sur la corde raide. «Pensée *du* et *en* mouvement que celle de Montaigne: une «pensée qui prend ses forces en marchant»»²¹ ce qui le conduit à un relativisme sans pareil. Or, les publicitaires, les hommes politiques, les médias, l'élite sociale et intellectuelle ne cessent de fabriquer une culture subtile, revisitée, vivante dont la manipulation à peine déguisée nous prive de la connaissance qui nous permette de résister. Une tête bien faite est une tête qui s'indigne et qui résiste.

Le premier exemple est issu du monde du cirque. L'affiche du cirque Plume²² produite pour les trente ans d'existence de celui-ci est, à ce titre, instructive car elle permet de se poser quelques questions sur les références en termes de savoirs qui sont véhiculées dans cette affiche et également, en filigrane, sur les questions que pose cette surcharge culturelle affichée. Il convient de remarquer que cette affiche offre un fort ancrage culturel par le titre programmatique de son spectacle «Tempus fugit?» dont le mystère est corroboré par le sous-titre «une ballade sur le chemin perdu», ce qui ne veut pas dire grand-chose si ce n'est évoquer une poésie rendue également par l'image de la femme équilibriste contrastant sur le fond bleu et vert qui évoque à la fois le motif marin ou campagnard. Mais que veut signifier le cirque Plume²³? Comme son nom l'indique le mot Plume évoque la légèreté comme cette fille qui saute dans les nuages ombrelle à la main. La tradition classique du cirque semble rompue grâce au nom Cirque Plume

²¹ F. L'YVONNET, *La littérature d'idées* in E. MORIN, *Relier les connaissances, le défi du XXI^{ème} siècle*, cit., p. 256.

²² Cirque français basé à Besançon, considéré comme appartenant à la mouvance du Nouveau cirque, créé en 1984 par un groupe de neuf personnes.

²³ Dont Bernard Kudlak rappelle la signification multiple: *Le nom de Plume* (septembre 2016) <<http://www.cirqueplume.com/le-nom-de-plume-cirque-plume.html>> (consulté le 15.11.2016).

qui invite à se décaler de l'optique du cirque traditionnel, mais aussi par un certain nombre de codages qui relève de la poésie, des saltimbanques, de la légèreté et de la question du temps. Or, ce spectacle est celui des trente ans d'existence du cirque, que ne comprendront que les initiés, et qui rappelle les choix esthétiques et libertaires du cirque Plume, cirque du renouveau:

«Pour ces 30 années de désirs, de joies, de peines, de vie, le Cirque Plume a créé un spectacle festif. Un spectacle sur le temps – «le chemin perdu», chez les horlogers, c'est l'espace entre ce qu'ils nomment le repos et la chute, autrement dit entre le tic et le tac – la transmission, l'histoire, le sens, qui s'amuse librement d'avant en arrière et dans tous les sens, sur l'idée que nous nous faisons du temps. Toujours et avant tout sur le partage»²⁴.

Nul doute qu'une culture savante irrigue ce spectacle et fait de lui un spectacle de référence.

Le deuxième exemple est pris lors d'une émission radiophonique sur France Culture²⁵ qui présente l'analyse d'un discours d'un chercheur en neurosciences qui explique ce qu'est l'hypermnésie, une maladie de la mémoire extrêmement rare. Il utilise deux types d'approches pour faire comprendre à son auditeur ce qu'est l'hypermnésie. Tout d'abord l'étymologie du mot, hypermnésie, une mémoire trop développée, au-delà de la norme, puis, la référence à un philosophe, Saint Augustin, qui compare la mémoire à un labyrinthe. Cette référence imagée fonctionne par l'analogie entre l'image du cerveau et celle de différentes salles d'un labyrinthe, l'hypermnésie constituant une impossibilité à sortir du labyrinthe et à visualiser les souvenirs comme une multitude de salles auxquelles le sujet a accès sans pouvoir pour autant en sortir. Cette image provient d'un chercheur dans le cadre d'une émission scientifique particulière et faite pour un public d'initiés, il n'empêche que la capacité à créer des images, à se référer à des connaissances culturelles précises: étymologie et mythe, permet de faire accéder à la compréhension, de façon simple et parlante.

Voyons donc maintenant comment se décline cette culture littéraire dans l'enseignement: comment peut-on enseigner la littérature pour qu'elle soit reliée avec le monde dans lequel on vit?

²⁴ Plaquette de présentation du Cirque Plume <<http://www.cirqueplume.com/communiquede-presse.html>> (consulté le 15.11.2016).

²⁵ «Hypermnésia», Émission radiophonique sur France Culture, 10 mai 2016 <<https://www.franceculture.fr/emissions/sur-les-docks/hypermnesia>> (consulté le 21.11.2016).

2. *La littérature, une culture vivante, entre intertextualité et reliance*

Tout d'abord, posons-nous la question, au préambule de tout enseignement de la littérature des prescriptions institutionnelles concernant la culture littéraire. Sur le site EDUSCOL qui est le portail des enseignants au niveau ministériel, Annie Rouxel définit la lecture littéraire comme nécessitant et entretenant des compétences de nature diverses:

La compétence linguistique concerne la maîtrise du lexique et de la syntaxe. Elle est requise, mais elle est également construite par le contexte; comme l'a montré Umberto Eco.

La compétence encyclopédique désigne les savoirs sur le monde, les références culturelles dont dispose le lecteur pour construire le sens en fonction du contexte.

La compétence logique suppose la connaissance des «règles de co-référence» et permet d'établir des relations entre divers aspects du texte: relations d'analogie, d'opposition, de cause, de conséquence qui donnent sens au texte. Elle intervient également entre le texte et le hors texte, qu'il s'agisse du monde réel ou de l'intertexte construit lors des lectures antérieures. C'est de cette compétence que relève le processus d'anticipation et d'émission d'hypothèses à différents niveaux de signification du texte, processus qui intervient aussi dans la motivation et le plaisir du texte et dont l'usage didactique fonctionne dès les petites classes.

La compétence rhétorique repose sur l'expérience de la littérature et renvoie à la compétence interprétative qui suppose la maîtrise de savoirs littéraires comme la connaissance des genres, le fonctionnement de certains types de textes ou de discours, la connaissance de catégories esthétiques et de «scénarios intertextuels».

La compétence idéologique se manifeste dans l'actualisation du système axiologique du texte. Elle est essentielle car elle met en jeu les valeurs et construit une vision du monde²⁶.

Se pose à présent la question du rôle de l'école dans la construction de ces compétences, question importante car la manière dont se constitue, dans le psychisme d'un individu, l'image même de la littérature est déterminante. Ses représentations face au texte, son rapport à la lecture sont très liés à la manière dont s'est constitué son univers de lecture.

Pour expliquer en quoi ces compétences sont développées à la lecture d'un texte littéraire, nous allons revenir au BO du 14 février 2002 qui

²⁶ Nous reprenons ici la typologie présentée par Annie Rouxel sur le site Eduscol *Qu'est-ce que la lecture littéraire?* <<http://eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html>> (consulté le 21.11.2016).

s'instaure pour l'école primaire et maternelle la notion de lecture littéraire en mettant en avant deux domaines nécessaires à sa compréhension: l'implicite et l'intertextualité. Prenons deux exemples:

L'exemple d'*Otto*, album de Tomi Ungerer²⁷, ours en peluche présent sur la première de couverture, dont la tache violette sur l'œil a donné lieu à maints commentaires. Cette image est en effet significative des strates d'interprétation qu'un texte peut révéler.

Tout d'abord, la tache provient concrètement de la trace de l'encre échappée de l'encrier que les enfants, Oskar et David, ont renversé sur l'ours en peluche lors d'un jeu où ils voulaient lui apprendre à écrire: elle est donc métonymique de l'écrivain; ensuite, la tache fonctionne dans le récit comme trace mémorielle du passé heureux, mais aussi de la guerre 39-45, de la déportation, de la Shoah, et elle devient le symbole d'une marque identificatoire, à l'instar de l'étoile jaune, ce qui permet à Oskar de retrouver l'ours dans la vitrine d'un antiquaire quarante ans plus tard. Elle fonctionne comme trace, souvenir et comme le fil conducteur de l'histoire. Elle est également un détournement de la marque tragique de l'histoire: l'étoile jaune, vers une marque d'identification heureuse et positive. De plus, les retrouvailles finales entre les deux enfants, devenus des vieillards, rappellent les retrouvailles parents/enfants, qui constituent un *topos* de la littérature enfantine où le héros est retrouvé par ses parents grâce à la reconnaissance d'un détail personnel, un détail identificatoire: bijou, vêtement, marque de naissance. Par exemple dans *Sans famille* où Rémi est identifié par sa mère grâce aux langes brodés qu'il portait quand il était bébé.

Enfin, l'album est un récit sur la déportation des juifs pendant la Seconde Guerre mondiale puisque deux amis, Oskar et David, sont séparés par la politique d'extermination du régime nazi. Or, cette tache renvoie au tatouage indélébile des déportés, eux aussi marqués dans leur chair par ce détail. Le petit ours subit l'Histoire d'ailleurs plus qu'il ne la vit et traverse toutes sortes d'épreuves, d'exil, de guerres et d'abandons avant de retrouver les siens; le petit ours en peluche est par métonymie le signe vivant de ce que David et ses parents ont vécu comme déportés. (Ce qui n'est jamais montré par l'image dans cet album pour enfants, mais raconté ensuite par David lors des retrouvailles).

L'autre exemple est extrait de *Boucle d'or*; ce conte bien connu dont l'illustration faite par la célèbre illustratrice des albums du père Castor,

²⁷ T. UNGERER, *Otto*, École des Loisirs, Paris 1999.

Gerda Müller, en 1956²⁸ renvoie davantage au petit chaperon rouge qu'à Boucle d'or. Les réécritures et adaptations du conte montrent à quel point les lectures idéologiques, encyclopédiques et linguistiques du conte renvoient à un système de valeurs qui peut différer selon les époques ou les lectures engagées des auteurs. Ainsi, la couverture de l'album fait penser au petit chaperon rouge car elle développe tous les codes de ce conte: une petite fille seule, vêtue de rouge, jupe et fichu, une forêt, mais différents éléments montrent également une variation sur ce conte –type: à la place d'un loup féroce, trois ours qui semblent être devenus une nouvelle famille pour la petite fille, laquelle tient ses sabots à la main, ses bas noirs descendus, ce qui la classe dans la paysannerie. Et bien entendu, sa blondeur occupe tout l'espace.

En revanche, si on observe la réécriture qu'en fait Antony Browne dans sa version²⁹, on s'aperçoit d'un changement d'espace et de temps et une lecture culturelle totalement différente demande à être faite. L'action se passe en Angleterre, comme le suggère le mot «porridge» et l'album s'articule sur l'opposition entre deux univers, deux classes sociales, d'un côté, les riches, la famille ours qui vit dans une très grande villa jaune, lumineuse, confortable, *cosy* et utilise un langage aisé; de l'autre côté, une fillette solitaire, timide, un peu perdue, qui vient des banlieues, comme le montrent ses vêtements noirs, en particulier sa capuche qui cache ses cheveux et les briques des immeubles caractéristiques des banlieues des villes de l'Angleterre où vit Antony Browne. Ce choc des cultures est contenu tout entier dans l'image que l'auteur a déjà développé dans une *Histoire à quatre voix*³⁰ avec l'opposition d'une grosse dame riche, son fils et son labrador et une pauvre fille, son père chômeur et leur chien bâtard. Mais ce que montre toujours Browne, c'est que la rencontre entre les enfants se moque des conventions sociales et du fossé entre richesse et pauvreté. Dans la réécriture du conte, Boucle d'or trouvera une nouvelle famille dans celle des trois ours.

Outre le message universel du conte, les décalages culturels dus aux différentes époques renvoient à des lectures d'un message complexifié qui correspondent aux préoccupations de l'époque selon une idéologie propre à celle-ci.

Dès lors, la question de la transmission des moyens pour décoder

²⁸ *Boucle d'or*, illustré par Gerda Müller, Les albums du Père Castor, Flammarion, Paris 1956.

²⁹ A. BROWNE, *Une autre histoire*, Éditions Kaléidoscope, Paris 2009.

³⁰ ID., *Une Histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs, Paris 1998.

cette culture, la rendre vivante, c'est-à-dire lisible et interprétable en fonction de la société d'où elle émane se pose. Qu'est-ce qui en terme d'enseignement en littérature permet une appropriation d'une culture vivante, selon les différentes catégories proposées par Annie Rouxel?

3. Un exemple d'enseignement relié: la littérature de jeunesse migrante

Pour décrire une situation didactique de reliance en littérature, nous partons des travaux que nous avons développés dans notre essai *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*³¹, en particulier la troisième partie intitulée: *Culture(s) et littérature; les ouvertures pédagogiques de la littérature migrante de jeunesse: leçon de la «chose migrante»*³².

Mon objectif était triple: faire connaître la littérature de jeunesse d'immigration maghrébine, que je nomme littérature de jeunesse migrante, qui constitue une veine particulière de la littérature de jeunesse, ce qui relève d'un objectif purement littéraire; travailler sur les représentations des enfants par rapport à la mer, dans une France bordée par les mers et dans le contexte particulier de l'immigration, objectif davantage centré sur une question géographique et identitaire et enfin, faire écrire à propos de la mer et relier ce motif à celui de l'immigration et de la citoyenneté.

Il s'agissait de nourrir par la littérature de jeunesse une écriture biographique chargée d'émotion et du vécu de l'élève, en particulier dans un contexte de migration, même ou à fortiori s'il s'agit de celui des parents.

Décidés à interroger des élèves d'une école élémentaire en CE2, en France³³ issus pour la plupart de l'immigration de divers pays, et majoritairement de l'Algérie, sur leur vécu migratoire à l'aide du carnet de lecture, nous nous sommes penchés sur des textes facilement abordables qui mettaient en avant la mer et le bateau comme *topoi* du départ. Trois albums ont retenu notre attention: *Un train pour chez*

³¹ A. SCHNEIDER, *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, Paris 2013.

³² *Ibid.*, pp. 311-93.

³³ Il s'agit de l'école d'application de la Meinau, Strasbourg, d'une classe de CM1, sur le 2ème trimestre de l'année 2012-2013, dont l'enseignant est Geoffrey Pagliarella que je remercie pour son accueil et pour son intérêt pour l'expérience menée.

nous d'Azouz Begag³⁴, *Mon miel ma douceur* de Michel Piquemal, illustré par Elodie Nouhen³⁵ et *Le cahier de Leïla* de Valentine Goby³⁶.

Les deux derniers textes ayant été présentés lors d'une expérimentation dans *La mer en classe et la mer en texte*³⁷, nous voudrions revenir sur le premier texte *Un train pour chez nous* ayant fait l'objet d'analyses didactiques et d'expérimentations en classe³⁸.

L'album est une autobiographie qui raconte un événement itératif, le voyage retour de toute une famille d'origine maghrébine vers le bled, en Algérie l'espace d'un été. On y voit une famille en mouvement dans une épopée cocasse: ils prennent le train de Lyon à Marseille, puis le bateau de Marseille à Alger, puis le train d'Alger à Sétif, puis marchent à pied de Sétif à El Ouricia, le village natal du père. Se lit une réappropriation de toutes les composantes de la culture d'origine dans une sorte de jubilation collective, le très jeune enfant voit ses parents reprendre possession de leur place, leur culture et de leur identité. À travers les cinq sens, l'ouïe, l'odeur, la vue, le toucher, le goût se transmettent tous les éléments d'un héritage familial qui deviennent peu à peu à nouveau le leur, le temps d'un été. Discours en creux sur l'immigration et l'intégration, le narrateur vit, à travers le *topos* du bateau, que l'on retrouve dans toute la littérature des pieds-noirs, un moment de retour en soi, de redécouverte de sa propre origine, et c'est par le paysage qu'il récupère sa propre identité. Défilent devant lui la mer, puis par la vitre du train, les champs d'oliviers, de blé, la terre ocre, les petits villages agrippés aux

³⁴ A. BEGAG, *Un train pour chez nous*, Éditions Thierry Magnier, Paris 2001 (illustré par illustré par C. Louis).

³⁵ M. PIQUEMAL, *Mon miel ma douceur*, Didier Jeunesse, Paris 2004 (illustré par É. Nouhen).

³⁶ V. GOBY, R. BADEL, *Le cahier de Leïla. De l'Algérie à Billancourt*, coll. Français d'Ailleurs, Autrement Jeunesse, Paris 2007.

³⁷ Voir V. DEVRIÈSÈRE, M. GEAT (dir.), *La mer en texte, la mer en classe Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne Editrice, Roma 2015.

³⁸ Voir A. SCHNEIDER, *Un train pour chez nous d'Azouz Begag, regard croisés sur la réception d'un texte migrant à l'école, cycle 3 et 6^{ème}*, in Ph. CLERMONT (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question*, CRDP de Strasbourg, 2008, pp. 245-260. Le volume est complété par le DVD «Lecture d'un texte intégral. Lire un album au cycle 3: Un train pour chez nous d'Azouz Begag», 18 mn, comportant une séquence filmée de 5 séances de littérature à l'école sur la lecture d'un texte intégral d'*Un train pour chez nous* d'Azouz Begag, réalisé en classe de CM2, École Gustave Stoskopf, Strasbourg. On peut aussi se référer aux deux séquences didactiques proposées sur cet ouvrage dans SCHNEIDER, *La littérature de jeunesse migrante*, cit.

montagnes, l'ensemble étant comparé à un spectacle digne des mille et une nuits, référence exotique qu'il manie peut-être avec ironie. Car il faut bien le dire, le texte est truffé d'humour et d'ironie, le narrateur adulte n'étant pas dupe de la situation un peu folklorique de ce retour au bled, tel qu'il a été vécu par des milliers d'immigrés, comme ont pu le corroborer les parents des élèves de la classe qui ont raconté aux enfants ce que signifiait pour eux ce retour au bled.

Mais je voudrais revenir sur la notion de paysage qui me paraît importante dans cet album. Azouz Begag insiste sur cette réappropriation du paysage natal, mais curieusement la première de couverture montre un bédouin, vêtu d'une gandoura blanche dans une oasis, l'image étant une photographie ancienne recolorisée par Catherine Louis, l'illustratrice qui travaille avec Azouz Begag. Ce type de paysage ne correspond pourtant pas à ce qu'Azouz Begag véhicule ensuite dans son récit autobiographique de l'Algérie. On peut se demander que signifie la présence de cette photographie ancienne, exhibée en première de couverture, ce qui en fait finalement une image peu connue des enfants.

Comme le rappellent Sandrine Lemaire et Pascale Blanchard³⁹, historiens de la colonisation, la carte postale coloniale suit un schéma de propagande colonialiste bien connu: ces photographies apprêtées, fabriquées servent un circuit entre la France et l'Algérie; les photographes envoient ces images en France, elles sont fabriquées sous la forme de cartes postales qui reviennent ensuite en Algérie et sont écrites par les pieds-noirs ou, plus tard, par les appelés du contingent chargés de donner des nouvelles à leurs familles. Elles font donc partie d'une imagerie du pays faussée, fondée sur une image exotique du pays et créent ainsi une vision archétypale des pays du Maghreb. Soleil, palmier, bleu du ciel, oasis sont autant de marqueurs de l'exotisme, que l'on retrouve dans la littérature ou dans la peinture orientaliste.

Or, un des travaux littéraires à faire avec des élèves, c'est de replacer ce contexte de la colonisation et de faire comprendre grâce à la tonalité du livre, mais aussi par le parcours individuel d'Azouz Begag que celui-ci, par ce choix, met à distance les stéréotypes et tend à montrer la réalité de son pays.

Lors de la séquence faite en classe, les élèves sont sensibles à cet écart entre un discours attendu, entre les images figées véhiculées par la carte postale et le projet d'Azouz Begag fondé sur son expérience

³⁹ N. BANCEL, S. LEMAIRE, P. BLANCHARD, *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, Éditions La découverte, Paris 2005.

personnelle. Chaque élève étant invité à rapporter en classe une carte postale de son pays natal se rend finalement compte de la fonction de la carte postale et du fait que nous sommes tous tributaires de ces images véhiculées de longue date à propos des pays du Maghreb. Une élève dira même à propos de la première de couverture de l'album: «ça c'est l'Algérie que lui a raconté sa maman, en allant au pays, il se rend compte de ce que c'est la vraie Algérie».

4. Conclusion

À l'aide de cet exemple, on peut voir à quel point les compétences décrites par Annie Rouxel sont nécessaires à l'acquisition de savoirs distanciés, nécessaires à l'appréhension d'une culture fondée sur la reliance: les compétences encyclopédiques et idéologiques sont indispensables pour contextualiser les savoirs et pour se les approprier, pour interpréter le texte, particulièrement dans la relation texte-image. L'approche biographique se relie à l'approche linguistique fondée sur l'autobiographie, elle se complète d'une approche historique, encyclopédique, idéologique.

La réflexion sur les outils didactiques en lecture et en écriture peut permettre de montrer les modalités didactiques entrant en action lors de la lecture d'une œuvre littéraire relevées par les chercheurs en didactique de la littérature, comme Marie-Josée Fourtanier, Gérard Langlade, Catherine Mazaauric⁴⁰ tels qu'«une concrétisation imageante, une cohérence mimétique, une activation fantasmatique, une réaction axiologique».

Enfin, différents outils tels que la réflexion sur différents types d'images, par le biais du carnet de lecture dans lequel les élèves ont noté leurs réflexions, nous semblait donc offrir un espace de subjectivité suffisamment grand pour pouvoir appréhender la question personnelle de l'exil, de la migration auprès de nos élèves.

«Il est support d'une narration créative à trois niveaux: ce que le livre raconte, l'histoire retraduite, reformulée avec mes mots (dimension narrative); ce que le livre permet de raconter aux autres; ce que j'ai lu, pensé, pourquoi (dimension argumentative); ce que le livre me dit de moi, ce qu'il produit en moi (dimension subjective)»⁴¹.

⁴⁰ M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE, C. MAZAURIC, *Dispositifs de lecture et formation des lecteurs*, 7^{èmes} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature, IUFM de Montpellier, 6-8 avril 2006, pp. 8-9 <<http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/didlit/FourtanierLangladeMazaauric.pdf>> (consulté le 6.11.2016).

⁴¹ Voir A. SCHNEIDER, *Le carnet de lecture: évaluer un activateur littéraire?* in J.-L. DUFAYS

Ces questionnement permettent aux élèves de comprendre que dans l'exil se joue à la fois le rapport au corps déplacé, mais aussi une approche fondée sur un corps mémoriel, qui s'inscrit dans le tissage d'une mémoire individuelle et de la mémoire collective d'une ou de plusieurs nations, ce qui leur permet de dépasser leur corps souffrant fondé sur le *trauma* initial de l'exil. Ainsi, de la migrance à la résilience, ils parviennent à la reliance, fondant ainsi leur culture sur l'adage *mens sana in corpore sano*, nécessaire à ce que nous entendons par une tête bien faite. Une tête bien faite pour un corps en exil enfin assumé.

Bibliographie

BANCEL N., LEMAIRE S., BLANCHARD P., *La fracture coloniale, La société française au prisme de l'héritage colonial*, Éditions La découverte, Paris 2005.

BAYARD P., *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus?*, Les Editions de Minuit, Paris 2007.

BEGAG A., illustré par Catherine Louis, *Un train pour chez nous*, Éditions Thierry Magnier, Paris 2001.

BELLEMIN-NOËL J., *Plaisir du vampire*, PUF, Paris 2001.

Boucle d'or, illustré par Gerda Müller, les albums du Père Castor, Flammarion, Paris 1956.

BROWNE A., *Une autre histoire*, Éditions Kaléidoscope, Paris 2009.

BROWNE A., *Une Histoire à quatre voix*, L'École des Loisirs, Paris 1998.

DEVRIÈSÈRE V., GEAT M. (dir.), *La mer en texte, la mer en classe Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne Editrice, Roma, 2015.

HOFSTADTER D., SANDER E., *L'Analogie au cœur de la pensée*, Odile Jacob, Paris 2013.

L'YVONNET F., *La littérature d'idées* in E. MORIN, *Relier les connaissances, le défi du XXI^{ème} siècle*, Seuil, Paris 1999.

MORIN E., *La tête bien faite*, Seuil, coll. L'histoire immédiate, Paris 1999.

MORIN E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 1999.

MORIN E., *Relier les connaissances, le défi du XXI^e siècle*, Seuil, Paris 1999.

ROUXEL A., *Qu'est-ce que la lecture littéraire?*, site EDUSCOL <<http://>

(dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, UCL, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 201.

eduscol.education.fr/cid46315/qu-entend-on-par-lecture-litteraire.html> (consulté le 21.11.2016).

SCHNEIDER A., *La littérature de jeunesse migrante, Récits d'immigration de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, Paris 2013.

SCHNEIDER A., *Un train pour chez nous d'Azouz Begag, regard croisés sur la réception d'un texte migrant à l'école, cycle 3 et 6^{ème}*, in Ph. CLERMONT (dir.), *Enseigner la littérature de jeunesse: culture(s), valeurs et didactique en question*, CRDP, Strasbourg 2008.

TODOROV T., *La littérature en péril*, Flammarion, Paris 2007.

UNGERER T., *Otto*, École des Loisirs, Paris 1999.

Dario Prola¹

*Lo spazio mitico come fondamento dell'identità nazionale.
I Kresy nella letteratura polacca²*

ABSTRACT:

Nell'articolo si analizzano alcuni aspetti del mito letterario dei *Kresy* nella prosa polacca a partire dal secondo dopoguerra. Gli antichi territori orientali della Confederazione polacco-lituana, entrati a far parte della mitologia nazionale fin dal romanticismo, attirano l'interesse degli scrittori contemporanei per le complesse problematiche identitarie che suscitano. Ponendo i territori e i 'luoghi di confine' al centro delle proprie narrazioni e dello spazio mitico polacco, gli scrittori ridefiniscono i paradigmi della polonità riallacciandosi a un ideale di stato multi-etnico e interculturale che, avendo il suo modello nella Polonia storica, costituisce oggi una valida alternativa alla retorica del monologo nazionalista. Attraverso l'analisi dello spazio mitico dei *Kresy*, si evidenzia come il testo letterario costituisca un fattore fondamentale per la definizione e la comprensione dell'identità nazionale, nonché per l'attuazione di un dialogo interculturale oggi più che mai necessario per le sfide lanciate al mondo civile.

The paper provides an analysis of some aspects of the literary myth of *Kresy* in the Polish prose since the end of World War Two. The former eastern territories of the Polish-Lithuanian Commonwealth, a part of Polish national mythology since Romanticism, have attracted the interest of contemporary writers for complex identity issues that they address. By putting territories and 'borderlands' at the center of their narratives and the Polish mythical space, these authors have redefined the paradigms of Polishness referring back to the ideal of a multiethnic and multicultural Poland of the past, an attractive alternative to the present-day nationalistic monologue. Through the analysis of the mythic space of *Kresy*, the importance of literary text is shown as a fundamental factor for the definition and comprehension of national identity, as well as for the implementation of intercultural dialogue, more necessary today than ever.

¹ Università di Varsavia. E-mail: <darioprola@uw.edu.pl>.

² Tutte le citazioni dall'originale polacco sono opera dell'autore del presente articolo. Nel caso delle opere non ancora tradotte in lingua italiana l'autore propone una traduzione del titolo tra parentesi quadre.

Se lo spazio – come insegna Kant – è una categoria universale, immanente nella coscienza dell'essere umano, esso assume valori specifici nelle singole culture, determinandone l'organizzazione del mondo, realizzandosi diversamente nei vari linguaggi. È questa un'esperienza comune a chiunque apprenda una lingua straniera: si renderà presto conto che alcune parole – per esempio avverbi locativi o aggettivi dimostrativi – svolgono usi e funzioni diversi rispetto alla propria lingua madre. Nella lingua inglese la parola *house* indica il luogo concreto, lo spazio materiale in cui si vive, mentre *home* caratterizza lo spazio dal punto di vista delle sue funzioni affettive, veicola l'idea di calore domestico e familiarità. A Varsavia 'di fuori' si dice *na dworze* (dove *dwór* è la corte davanti al palazzo) mentre a Cracovia si dice *na pole* (letteralmente 'sul campo'). Ogni cultura organizza, definisce e denomina lo spazio diversamente, poiché diverso è il modo di interagire con l'ambiente nelle varie società umane, altri sono i valori simbolici e i segni che l'uomo iscrive nello spazio³. Allo spazio immanente e universale – sul piano individuale – corrisponde dunque, per una data entità sociale, uno spazio 'culturale' che, nelle società caratterizzate dalla convivenza di gruppi etnici differenti, viene a configurarsi necessariamente come uno spazio multiculturale.

Uno spazio culturale rimanda sempre a una dimensione mitica e simbolica dove si cristallizzano in sistemi le rappresentazioni che i membri di una società o gruppo etnico hanno della propria esistenza, nonché del rapporto che stabiliscono non solo con lo spazio geografico ma anche con il proprio passato e la dimensione ultraterrena (e dunque la sfera del divino). L'antropologo serbo Ivan Čolović parla a questo proposito, in termini che potremmo definire romantici, di 'spazio spirituale'.

«Lo spazio spirituale di un popolo è un territorio delimitato da segni storici e culturali nazionali come resti di città medievali,

³ Come scrive Edward Thitchell Hall: «La rappresentazione soggettiva (e simbolica) dello spazio è condizionata dalla conoscenza del mondo e delle leggi che reggono la sua struttura. In misura ancor maggiore dipende dalla conoscenza scientifica dell'esperienza diretta e dai fattori culturali (dalla visione del mondo costituitasi in una data cultura). Lo spazio, accanto al tempo, è da una parte una categoria universale che organizza la visione del mondo in tutte le culture, dall'altra una categoria specifica di ogni cultura che si realizza diversamente nelle varie lingue». E.T. HALL, *Bezgłośny język*, PIW, Warszawa 1987. La speculazione di E.T. Hall è riportata da Maria Klauz in *Przestrzeń opisu (na przekładzie opisu postaci)*, in *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, (a cura di) J. Adamowski et al., UMCS, Lublin 2005, p. 135.

monasteri, campi di battaglia, tombe, sepolcri, toponimi. Grazie a questi segni un dato territorio appartiene allo spazio spirituale di una nazione anche quando non è fisicamente parte del suo Stato o addirittura quando non è abitato dai membri di una nazione di cui costituisce un bene spirituale»⁴.

Nella vecchia Europa le frontiere nazionali corrispondono solo in parte alle frontiere spirituali: il più delle volte queste ultime si compenetrano, sfumano le une nelle altre distillando nel corso dei secoli, nel susseguirsi burrascoso delle vicende storico-sociali, straordinari *melting pot* culturali. Un viaggio lungo le coste dell'Istria o della Dalmazia è sufficiente per rendersi conto di quanto quei territori, oggi slavi, appartengano 'anche' allo spazio spirituale italiano.

La lingua polacca possiede una parola specifica – *pogranicze* – per designare le zone di queste intersezioni culturali; questo termine non ha corrispondenza in italiano e può essere reso con l'approssimativa circonlocuzione: 'territorio presso la frontiera' (che in polacco è *granica*). Questa parola si associa in primo luogo ad aggettivi come 'culturale', 'etnico', ma può veicolare facilmente altri significati. Il *pogranicze* è il luogo di traslazione per eccellenza, lo 'spazio osmotico' dove si mettono a punto complesse miscellanee interculturali, il punto da cui penetrano i forestierismi – il sale di ogni lingua – e certamente anche i forestieri, gli stranieri che – in quanto 'strani' – minacciano la nostra identità e dunque, fino a prova contraria, sono avvertiti come nemici (non sfugga la convergenza etimologica tra il latino *hospes*, ospite, e *hostis*, nemico).

Per il popolo polacco il *pogranicze* più problematico e ricco di valori culturali, identitari e spirituali è certamente la frontiera orientale. Fin dalla nascita dello stato dei Piasti, nel decimo secolo d.C., la frontiera occidentale segnava infatti un confine netto tra mondo slavo e mondo germanico, mentre la costa baltica a nord e la barriera dei Carpazi al sud erano frontiere naturalmente separanti. Le grandi città polacche dell'est, Leopoli e Vilnius – oggi fuori dalle frontiere statali ma ancora fortemente presenti nella geografia mitica polacca – ma le stesse Cracovia, Varsavia e Danzica hanno alle spalle una grande storia multiculturale. Basti pensare che il secondo censimento nazionale, quello del 1931, indicava come polacca solo il 68,9% della popolazione mentre il resto dei abitanti della Polonia era composto da ucraini (13,9%), ebrei (8,6%), bielorusi (3,1%), tedeschi (2,3%) e da altre

⁴I. ČOLOVIĆ, *Balkany – terytorium kultury*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2007, p. 63.

etnie per un ulteriore 3,2% del totale (cechi, slovacchi, lituani, caraimi, cascubi, lemki, tartari)⁵.

Fino agli sconvolgimenti della Seconda guerra mondiale e poi agli accordi postbellici di Yalta (cui seguirono massicce operazioni di ‘rimpatrio’ forzato di intere popolazioni) – fatti che resero la Polonia uno stato sostanzialmente monoetnico⁶ – le minoranze erano concentrate soprattutto nelle zone orientali, ovvero nei cosiddetti *Kresy*⁷, in luoghi che i polacchi ancora associano alla propria memoria e alla complessa simbologia nazionale.

Nelle varie espressioni artistiche polacche (in particolare letterarie e pittoriche), a partire dal romanticismo, questi luoghi vennero eletti a spazio mitico della nazione identificandosi con l’essenza stessa della *Res Publica*, lo stato federato polacco-lituano che tanto peso ebbe nelle vicende politiche di questa parte d’Europa fino alla fine del XIX secolo. Nel corso dell’Ottocento si assiste dunque allo sviluppo di una ‘letteratura dei Kresy’⁸, con una produzione che problematizza proprio la ‘frontiera’, intesa come un luogo dove l’identità e tanto più forte quanto più è in pericolo, tanto più pura quanto più è circondata da un mare di estraneità⁹.

⁵ I dati sono riportati da J. TOMASZEWSKI, *Rzeczpospolita wielu narodów*, Czytelnik, Warszawa 1985. Va precisato che il censimento fu condotto tenendo conto del solo criterio linguistico.

⁶ Nell’ultimo censimento nazionale del 2011 hanno dichiarato la nazionalità polacca il 97,09% degli intervistati, mentre il 2,26% ha indicato due nazionalità (polacca e non polacca) e l’1,55% una nazionalità non polacca.

⁷ *Kresy* è un germanismo (ted. *kreis*) attestato nella lingua polacca fin dal XV secolo con il significato di ‘linea’, ‘confine’. Usato al plurale a partire dal romanticismo (precisamente dal 1854 con il poema epico *Mohort* di Wincenty Pol), designa i territori orientali della Polonia storica perduti in seguito alle spartizioni polacche nella seconda metà del XVIII secolo. In principio indicava le terre sud-orientali dell’ex Ucraina polacca (e in questo senso lo usa Pol), ma si estese successivamente anche a quelle nord-orientali, oggi parte della Lituania e della Bielorussia. Nel corso del Novecento, come fa notare J. KOLBUSZEWSKI, *Kresy*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1995, p. 13, questo termine – con l’aggiunta di aggettivi come ‘occidentali’ o ‘meridionali’ – ha allargato ulteriormente il suo valore di referenza spaziale ad altri territori, piegandosi a diversi ‘scopi pragmatici e politici’.

⁸ Si tratta di una categoria letteraria sorta nel periodo interbellico. Per un approccio alla vasta letteratura sul tema si veda lo studio *Kresy w literaturze: twórcy dwudziestowieczni*, (a cura di) E. CZAPLEJEWICZ. E. KASPERSKI, Wiedza Powszechna, Warszawa 1996.

⁹ Franco Moretti nel suo *Atlante del romanzo europeo. 1800-1900*, Einaudi, Torino 1997, p. 38, riferendosi all’Ottocento europeo parla di una vera e propria «fenomenologia della frontiera» che avrebbe avuto eccezionale sviluppo specificatamente nel romanzo storico, vero e proprio genere-chiave del secolo. A dimostrazione che in un

Oltre alla maestosità della natura selvaggia o degli spazi sconfinati, un senso di ostilità e pericolo pervade il paesaggio dei *Kresy*, la sensazione che tensioni pericolose siano già esplose o nell'atto di deflagrare. Si veda, a titolo di esempio, questo frammento del romanzo di epoca romantica di Józef Ignacy Krasiński, *Dziecię starego miasta. Obrazek zarysowany z natury* [Il fanciullo della vecchia città. Quadretto naturale]:

«In alto un cielo ingombro di nubi, lacerato dal vento burrascoso del nord, plumbeo, in lontananza villaggi, chiese, boschi, monti e le nostre valli polacche, coperte di nebbia e di fumo, qua e là polverose rovine d'incendi non spenti, croci abbattute, nudi camini sporgenti... un orribile deserto»¹⁰.

Se tuttavia i *Kresy* costituiscono uno spazio spirituale pieno di tensione e drammaticità, sono anche il luogo dell'idillio¹¹, dolce culla dello spirito polacco, in particolare a partire dal poema *Pan Tadeusz* (1821)¹² del Vate polacco Adam Mickiewicz. In questa grande epopea romantica i *Kresy*, soprattutto nella produzione letteraria patriottica, vengono concepiti come lo spazio mitico in cui si conserva la quintessenza della Polonia; ad onta della loro perifericità assurgono a un universo di valori ed affetti che ha nella casa – intesa come immutabile luogo delle origini e della trasmissione dei valori – la sua centralità. Nella casa polacca cristianità, onore, cavalleria, eroismo, ospitalità (e in generale 'la polonità') si conservano pressoché allo stato puro. Fra le pareti domestiche intere generazioni di cospiratori avrebbero respirato la poca libertà possibile e la soglia di casa avrebbe assunto il ruolo simbolico di ultimo bastione, estrema difesa della martoriata nazione. Una differenza fondamentale dunque rispetto all'Europa occidentale, dove la sfera del privato (la famiglia) è tradizionalmente separata da quella pubblica (lo stato)¹³.

Nell'Europa della prima metà dell'Ottocento, ancora orientata

momento storico in cui i popoli europei pensano con maggiore apprensione ai propri confini, la letteratura risponde attribuendo loro funzioni e valori semantici specifici.

¹⁰ J.I. KRASIŃSKI, *Dziecię starego miasta. Obrazek zarysowany z natury*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959, p. 28.

¹¹ La *sielanka* è propriamente l'idillio, la bucolica. La prima bucolica polacca conosciuta è la *Pieśń Świętojańska o sobótcie* del poeta rinascimentale Jan Kochanowski, ma il termine che designa il genere deriva da una raccolta di poesie pubblicata da Szymon Szymonowicz nel 1614.

¹² *Pan Tadeusz*, Einaudi, Torino 1955.

¹³ Si veda il saggio *La casa* di Jan Prokop in: J. PROKOP, K. JAWORSKA, *Letteratura e nazione. Studi sull'immaginario collettivo nell'ottocento polacco*, Tirrenia Stampatori, Torino 1990.

a un'autopercezione tradizionalmente dualistica (la doppia natura romano-germanica dello spirito europeo), alcuni popoli slavi – polacchi e serbi per esempio – esprimevano la propria appartenenza europea in forme autocelebrative – addirittura mistiche e religiose – piuttosto inclini a prendere di mira tutti quegli elementi che, da 'dentro' o da 'fuori', attentavano all'unità territoriale e culturale della nazione, infestandone lo spirito, inquinandone l'organismo. Mentre il pensiero illuminista concepiva l'idea di nazione in termini razionali (dunque come una collettività di individui consapevoli dei propri diritti e doveri), il romanticismo faceva poggiare quest'idea su complesse mitologie di carattere piuttosto irrazionale. Come scrive la studiosa Maria Janion:

«[il mito] era una totalità densa di significato perché conteneva un "messaggio" profondo, la verità o il presentimento di una verità, anche se non concepita razionalmente o empiricamente. Poteva trasmettere un sapere raggiunto da un vate-sacerdote-poeta attraverso la conoscenza irrazionale. Ma più spesso si assumeva che scaturisse dallo spirito del popolo, dalle intuizioni e dalle ispirazioni di un'umanità primitiva-fanciullesca, non ancora corrotta dalla civiltà, vicina alla natura e capace di un contatto spontaneo con la sfera del trascendente»¹⁴.

Durante il romanticismo, i polacchi percepivano il proprio spazio nazionale – inteso come insieme di luoghi, monumenti e tracce materiali e culturali – secondo categorie addirittura sacrali perché la stessa idea di nazione si assimilò alla sfera del sacro. La patria divenne dunque una categoria interiore, spirituale e doveva essere difesa non solo armi in pugno, ma anche attraverso il *logos*, il linguaggio, la narrazione. Attraverso un processo di testualizzazione orale, prima, e poi scritta sorsero i grandi miti nazionali: quello della Polonia *antemurale christianitatis* o Cristo delle nazioni, il mito delle legioni polacche o quello dei santuari nazionali come Częstochowa o Cracovia (con la collina del Wawel sede della regalità polacca).

Conoscendo questi presupposti si può ora ben comprendere come la cosiddetta letteratura dei *Kresy*, fin dai suoi albori romantici, apparisse caratterizzata da un marcato 'polonocentrismo' a scapito della posizione 'debole' delle altre etnie e gruppi sociali che, come si è visto, vivevano gomito a gomito con i polacchi. Ancora negli anni Venti e Trenta del secolo scorso, quando la politica nazionalista riformulava per i suoi

¹⁴ M. JANION, M. ŻMIGRODZKA, *Romantyzm i historia*, PIW, Warszawa 1978, p. 33.

scopi la tradizionale idea della missione cattolica e civilizzatrice dei polacchi nei territori orientali – anche alla luce del conflitto con l'Unione Sovietica – molte opere letterarie risolvevano la rappresentazione dei *Kresy* e delle loro complesse problematiche etniche, religiose, culturali nella sommaria contrapposizione tra ovest (progredito, nobile, polacco, cristiano ed europeo) ed est (arretrato, rozzo, non polacco, ateo, asiatico). In opere come *Požoga* [Incendio 1922] di Zofia Kossak o *Burza od Wschodu* [Tempesta da est 1925] di Maria Dunin-Kozicka il tramonto della civiltà polacca a est viene descritto nei termini di un regresso culturale e civile mentre i *Kresy* vanno fissandosi nell'immaginario letterario come 'una terra di tombe e macerie'.

Una radicale critica di questo 'polonocentrismo' si manifestò solo dopo la Seconda guerra mondiale nella produzione di quegli scrittori, nati in quei territori e da essi scacciati in seguito ai tragici eventi bellici (Czesław Miłosz, Tadeusz Konwicki, Andrzej Chciuk, Andrzej Kuśniewicz, Włodzimierz Odojewski e molti altri), che decidevano di tornare dove erano cresciuti attraverso la pratica della scrittura e 'l'emigrazione della fantasia' (Błoński¹⁵). Nella loro produzione letteraria il mito dei *Kresy* assume nuove ed inedite formulazioni. A partire dal secondo dopoguerra, questi autori rigettano o ridimensionano alcuni miti patriottici, muovendo dalla critica nei confronti della nobiltà polacca – inetta ed egoisticamente aggrappata ai propri privilegi – a una decisa denuncia del nazionalismo (di 'ogni' nazionalismo), accusato di aver minato le fondamenta del mondo multietnico dei *Kresy*. Passando dunque attraverso una vera e propria 'demitologizzazione' (Czaplejewicz¹⁶), nelle loro rievocazioni letterarie questi scrittori cercano di restituire quantomeno la memoria dell'irripetibile *melting pot* della Polonia postjagellonica e dell'Europa centro-orientale.

La tendenza che accomuna la letteratura dei *Kresy* postbellica è dunque la sostituzione del patriottismo polacco con una sorta di 'patriottismo multiculturale'. I suoi autori affermano che l'identità

¹⁵ «Negli anni Sessanta iniziò un processo già annunciato da *Na wysokiej poloninie* di Vincent, *Leśnik* della Kuncewiczowa e *Dolina Issy* [di Miłosz]. [...] Penso a quel fenomeno che si potrebbe definire emigrazione della fantasia. Emigrazione nel passato, o meglio, nell'invenzione. La letteratura si costruisce una propria patria assolutamente non ufficiale (ma non necessariamente d'opposizione) costituita di province e d'ambienti che fino ad allora avevano interessato poco agli scrittori)». J. BŁOŃSKI, *Bezradne rozważania starego krytyka, który zastanawia się, jak napisałby historię prozy polskiej w latach istnienia Polski Ludowej*, in «Teksty Drugie», 1990, n. 1, p. 16.

¹⁶ CZAPLEJEWICZ, KASPERSKI., *Kresy w literaturze: twórcy dwudziestowieczni*, cit., p. 34.

degli antichi abitanti di quei territori di frontiera – pur essendo condizionata da fattori come lingua, gruppo sociale o confessionale – non poggiava tanto su miti e valori nazionali, quanto sulla condivisione di una cultura materiale e contadina antica e diversificata, dall'abitare tutti la stessa 'piccola patria'. L'idea è dunque quella dei *Kresy* come uno spazio originario, coeso e condiviso pur nella sua complessa diversificazione, uno spazio perfetto e 'universale'. La sua perfezione viene ricordata dal premio nobel Czesław Miłosz – che amava definire se stesso 'un antico lituano che scrive in polacco' – nel saggio *Rok myśliwego* [L'anno del cacciatore]:

«Alla portata della nostra immaginazione c'era allora la Lituania o la Rutenia, cosa ci fosse oltre non avremmo saputo dirlo ma il nostro territorio era sufficientemente grande da poter applicare le osservazioni che vi facevamo a tutta l'umanità»¹⁷.

Questa generazione di scrittori rielabora i tradizionali concetti cardine della letteratura dei *Kresy*, demistificando il tradizionale etnocentrismo polacco e ridefinendo la casa – caposaldo ideologico e cronotopo fondamentale dello spazio letterario dei *Kresy* – in senso multietnico, ovvero chiamando a far parte dell'idillio polacco anche chi polacco non era. Ad onta delle difficoltà che sempre accompagnano la convivenza nelle realtà multietniche, tutte le etnie che costituivano la complessa congerie culturale dei *Kresy* erano capaci di trovare equilibrio e armonia nei momenti di crisi. Scrive a proposito della sua 'piccola patria' (oggi in Lituania) Włodzimierz Paźniewski nel romanzo *Krótkie dni* [Brevi giorni, 1983]:

«Nei delicati momenti storici la nostra regione, che si trovava sotto l'influsso di alcune culture che si escludevano a vicenda, faceva sempre in tempo ad attingere alle sue forze misteriose, alle sue profonde intuizioni e stati d'animo, riuscendo a ricomporre le contrapposizioni e a riportare silenziose vittorie sul caos e l'arbitrarietà; era questa una delle sue magiche virtù»¹⁸.

Privata dei suoi contenuti patriottici, questa letteratura – che aspira dunque a farsi mediatrice di valori e principi universali – porta qualità nuove ed inedite formulazioni alla cultura polacca. Mi riferisco in particolare ai frequenti parallelismi elaborati da quegli scrittori che, per varie

¹⁷ C. MIŁOSZ, *Rok myśliwego*, Instytut Literacki, Parigi 1990, p. 58.

¹⁸ W. PAŹNIEWSKI, *Krótkie dni*, PIW, Warszawa 1983, p. 17.

ragioni, viaggiavano o vivevano fuori dai confini della Polonia dopo il 1945. Czesław Miłosz, esule fin dai primi anni Cinquanta, ritrovava lo spazio mitico della Lituania delle origini (la regione di Vilnius in particolare) tra i boschi e i laghi maestosi del nord America cercando in questo modo – nella dimensione naturale – i segni dell'appartenenza a una comunità umana più vasta, quella che affonda le proprie radici nelle stesse latitudini geografiche. In altri autori lo 'sdoppiamento' identitario – risultato di una dialettica fra identità ed estraneità profondamente sentita – investe piuttosto i dati culturali. Stanisław Vincenz riscontrava nella cultura pastorale della sua Huculszczyzna, nella parte ucraina dei monti Carpazi, tratti analoghi a quella greca. Jarosław Iwaszkiewicz arrivò a definire l'Ucraina 'una Sicilia mancata' perché:

«Sia qui [in Ucraina], sia là [in Sicilia] gli strati delle culture orientali e occidentali si sono sovrapposti l'uno sull'altro formando un'aura specifica. Solo che qui le tracce di queste culture sono scomparse dalle faccia della terra, spazzate via dai cataclismi della storia, mentre in Sicilia coesistono insieme, basta allungare un braccio: circondano il viaggiatore da ogni parte»¹⁹.

In Sicilia – nella sua mescolanza bizantina, araba, normanna, romana, greca – Iwaszkiewicz ritrova i perduti *Kresy* dell'infanzia e della giovinezza, la terra di frontiera dove s'incontravano le culture polacca, ucraina, russa, ebraica e tedesca, una complessa commistione etnoculturale risultato di processi secolari e destinata a venire spazzata via a partire dalla Rivoluzione russa.

Questi scrittori ritrovano dunque la propria dimensione mitica altrove, relativizzando sempre il proprio punto di vista culturale forti dell'esperienza appresa fin dalla prima infanzia, attraverso la crescita in un mondo spontaneamente dinamico. Andrebbe adeguatamente messa in rilievo la rilevanza della dimensione dell'infanzia in alcune opere dei *Kresy*; le differenze e contraddizioni di queste complesse realtà si risolvono nella percezione e nella coscienza del bambino capace di accettarle con naturalezza, di rigettare stereotipi e pregiudizi perché naturalmente estranei alla sua natura. Nel romanzo *Dolina Issy* [*La valle dell'Issa*, 1955] di Czesław Miłosz la realtà multietnica della zona di confine etnico e culturale viene a corrispondere, nella percezione del personaggio autobiografico, con un tempo ed un luogo sostanzialmente

¹⁹ J. IWASZKIEWICZ, *Spotkania z Szymanowskim* [Incontri con Szymanowski] in: *Pisma muzyczne* [Scritti musicali], Czytelnik, Warszawa 1958, p. 60.

sicuri, legati alla famiglia; l'infanzia del bambino diviene rappresentazione universale dell'infanzia dell'umanità e la sua percezione della realtà e del tempo rende possibile il recupero dell'idillio che, come si è visto, era una delle forme del mito dei *Kresy* fin dall'inizio.

Nei saggi del già citato Włodzimierz Paźniewski è la città di Vilnius a sintetizzare quasi sincreticamente la pluralità culturale e la tendenza universalista che si esprimeva nei *Kresy*. L'odierna capitale lituana era *medium* ideale tra occidente ed oriente, metafora perfetta di una cultura urbana naturalmente ricettiva, risultato della lenta sovrapposizione degli stili e gusti artistici europei. Leggiamo nel saggio *Późny barok* [Tardo barocco]:

«Il mio viaggio a Vilnius mi avvicinò a una città che aveva realizzato una misteriosa sintesi, un luogo dove le idee della Confederazione polacco-lituana avevano preso forma negli stucchi e nelle arcate, creando una simbiosi di scuole e aspirazioni. [...] Nella sua vita quotidiana circolava l'essenza di quattro culture e per questa ragione l'arte di Vilnius è diventata una metafora dell'interscambio. [...] La varietà non sopporta le definizioni e per questo Vilnius è una stanza di passaggio dove in modo quasi impercettibile il gotico muta nel rinascimentale e nel barocco, poiché in una terra di incroci culturali è proprio l'architettura ad armonizzare le dissonanze. [...] Tra le sue antiche mura la cultura latina dell'antica Polonia continuava a convivere armoniosamente con quella lituana, bielorusa ed ebraica, creando quella lega sorprendente in cui invece del dominio si manifesta la sintesi, l'equilibrio, tra ordine e rivoluzione; per questo il barocco di Vilnius ha in sé qualcosa dell'eleganza di un aristocratico in esilio»²⁰.

Questo principio universalista, autentico comune denominatore del mito dei *Kresy* dopo il secondo dopoguerra, viene declinato in potenti rappresentazioni letterarie dove il dato etnico, etnolinguistico o folcloristico è riportato sempre con la massima precisione. L'archeologia della memoria non permette coloriture, lo scrittore deve ricostruire tessera dopo tessera il complesso mosaico della sua piccola arcadia perduta. Stanisław Vincenz ha impiegato quasi quarant'anni, dal 1936 al 1974, per scrivere la sua vasta epopea *Na wysokiej połoninie. Obrazy, dumy i gawędy z Wierchowiny Huculskiej* [Sugli alti pascoli. Immagini, romanze, racconti della Wierchowina Huculska]. Nel ciclo di romanzi

²⁰ W. PAŹNIEWSKI, *Późny barok* in *Życie i inne zajęcia* [Vita e altre occupazioni], PIW, Warszawa 1982, pp. 59-60.

lo spazio multietnico è delineato con grande chiarezza, ad ogni etnia sono riservati spazi e contesti specifici anche se non separati dal resto della comunità: gli ebrei gestiscono una taverna, una libreria o sono dediti al commercio spicciolo, i Huculi – etnicamente ucraini – occupano lo spazio del contado e si dedicano all'agricoltura, i polacchi sono spesso i 'signori', proprietari di terreni e poderi e vivono nel *dwór*, la tradizionale dimora polacca, autentico centro di questo spazio mitico fin dal *Pan Tadeusz* di Adam Mickiewicz.

Ma l'assetto sociale, oltre che nello spazio, si rifletteva soprattutto nella complessa geografia linguistica di queste piccole atlantidi dove la mescolanza degli idiomi, se da una parte sembrava recare con sé la memoria dello sconvolgimento babelico, dall'altra aveva un suo ordine, regole precise e note a tutti gli abitanti. Si veda questa citazione dal saggio *W dolinie Dniestru* [Nella valle del Dniestr] di Jerzy Stempowski:

«Nella mia valle materna del medio Dniestr i proprietari terrieri parlavano in polacco, i contadini in ucraino, gli impiegati statali in russo con un leggero accento di Odessa, i commercianti in ebraico, i carpentieri e i falegnami [...] in russo con un leggero accento di Novgorod. [...] Inoltre nella stessa zona restavano ancora dei villaggi di nobiltà impoverita che parlava polacco, così come di nobiltà che parlava ucraino, villaggi moldavi che parlavano in romeno; gli zingari usavano la loro lingua, turchi quasi non ce n'erano più, ma a Chocim, dall'altro lato del Dniestr e a Kamieniec si ergevano ancora i loro minareti»²¹.

Non si tratta tuttavia di comunità a compartimenti stagni, quanto di una società altamente comunicativa dove il bi- o trilinguismo era una condizione naturale ed indispensabile al vivere sociale. Personaggio paradigmatico è Bjumien, nell'opera di Vincenz, capace di servirsi di vari linguaggi a seconda degli usi.

«Nella vita di tutti i giorni usava la lingua slava, assolutamente eclettica nella pronuncia tipica della regione di Kolomyja. Ma ne conosceva almeno altre cinque e passava liberamente da una all'altra: dal polacco al ruteno, all'yiddish, al tedesco e anche al romeno. Oltretutto quando si serviva dell'yiddish, la sua parlata attingeva un accento di sincerità dal ruteno, di erudizione dal tedesco, di eleganza dal polacco mentre la saggezza gli derivava dall'ebraico»²².

²¹ J. STEMPOWSKI, *W dolinie Dniestru in Eseje* [Saggi], Znak, Kraków 1984, p. 16.

²² S. VINCENZ, *Na wysokiej poloninie. Barwinkowy wianek* [La ghirlanda di pervinca,

Il mito dei *Kresy*, così importante per l'identità nazionale polacca fin dall'Ottocento, si arricchisce dunque nel secondo dopoguerra di questo nuovo aspetto: quello della multiculturalità di un luogo dove attraverso il dialogo, il contatto, la contaminazione nascevano nuovi valori e qualità. I *Kresy* appaiono come uno spazio dove «puoi essere te stesso, devi diventare altro, ma dove si può essere tutto» (Czaplejewicz)²³. Un mondo ad alto tasso di ibridazione, uno spazio di frontiera dove – come ricorda ancora Jerzy Stempowski – l'identità era naturalmente stratificata, mutevole, ibrida:

«I figli dei polacchi diventavano a volte ucraini, i figli dei tedeschi o dei francesi diventavano polacchi. A Odessa accadevano cose sensazionali: i greci diventavano russi, si sono visti polacchi entrare a far parte dell'Alleanza del Popolo Russo. Combinazioni ancora più strane sorgevano dai matrimoni misti. – Se un polacco sposa una russa – diceva mio padre – i loro figli saranno per lo più ucraini o lituani»²⁴.

Negli stessi anni dunque scrittori europei di diverse latitudini e origini culturali raccontano l'Europa centro-orientale – questa *Europa minor* così negletta dalla storia – in termini analoghi, facendo della propria piccola patria uno spazio universale: l'Istria di Fulvio Tomizza è simile alla Galizia di Kuśniewicz, riconosciamo il mondo di Joseph Roth nelle opere di Julian Strykowski o di Józef Wittlin. Il mito dell'unità dei popoli, il concetto di Mitteleuropa come spazio transculturale, non è infatti esclusivo della letteratura polacca; lo si ritrova anche negli scrittori di altre letterature, si pensi in particolare al mito della *Felix Austria* nella letteratura austriaca e tedesca. Gli scrittori polacchi hanno sviluppato un'analogia *Felix Polonia* per la quale sembrano valere le parole con le quali Claudio Magris, nel saggio *Lontano da dove*, definisce il mito austro-ungarico nella letteratura tedesca. Anche la letteratura polacca racconta infatti il tramonto

«di una ecumene di legami e rapporti che consentiva la comunicazione di affetti e sentimenti e la trasmissione di valori, che permetteva l'epica come gerarchia di significati, ordine di vicende e mediazione di tale patrimonio nell'armonia del racconto»²⁵.

1979], PAX, Warszawa 1983, p. 93.

²³ CZAPLEJEWICZ, KASPERSKI., *Kresy w literaturze: twórcy dwudziestowieczni*, cit., p. 29.

²⁴ STEMPOWSKI, *W dolinie Dniestru*, cit., pp. 16-17.

²⁵ C. MAGRIS, *Lontano da dove*, Einaudi, Torino 2003, p. 16.

La domanda a questo punto sorge spontanea: dove corre il confine tra la realtà e il suo riflesso mitico? E i *pogrom* e le operazioni di pulizia etnica in Volinia? E l'odio etnico e confessionale che si è liberato dietro il paravento della Rivoluzione russa? Non c'è il rischio che la critica di una mitologia nazionale etnocentrica si riduca alla sovrapposizione di un mito ad un altro mito? Il rischio ovviamente c'è e quando si ha a che fare con società e processi storico-sociali così complessi occorre procedere con cautela nella formulazione di giudizi e valutazioni. Va altresì considerato il furioso conflitto politico e ideologico che divise il mondo occidentale in due blocchi fino a primi anni Novanta. In Polonia, prima del 1989, era lecito trattare liberamente solo alcuni aspetti della guerra (l'efferatezza dei nazisti, l'eroismo dei partigiani comunisti ecc...), si scriveva abbondantemente sull'Olocausto, ma i violenti scontri interetnici incorsi tra ucraini e polacchi nella Galizia occupata dall'Armata Rossa erano tabù, così come le operazioni di 'rimpatrio' (forzato) del dopoguerra. D'altra parte anche in molte opere scritte nella parte 'libera' del mondo dagli esuli polacchi la realtà veniva travisata e il tradizionale atteggiamento antirusso si fondeva al risentimento nei confronti della nazione ucraina, espandendosi nell'anticomunismo. Altre trappole erano costituite dalle insidie della memoria: la tendenza alla rievocazione nostalgica, il rischio di abbellire ricordi, evitando i conflitti realmente avvenuti, trattando il materiale storico in modo selettivo.

Come si è accennato in precedenza le contraddizioni e ambivalenze che caratterizzano queste terre sono tuttavia ben presenti nell'arte e nella letteratura. Fin dal romanticismo, mentre nasceva il mito positivo delle terre polacche di frontiera, se ne sviluppava uno alternativo che vedeva i *Kresy* – l'Ucraina in particolare – come teatro di morte e distruzione, terra di passioni sanguinarie e sfrenate. Si pensi ai romanzi della *Trilogia* di Henryk Sienkiewicz, in particolare *Col ferro e col fuoco* (1884)²⁶. Sono molte le opere narrative polacche del secondo Novecento che si effondono nelle descrizioni dei massacri in questi territori e che vanno cristallizzando quella particolare ambivalenza che caratterizza oggi lo spazio mitico dei *Kresy* nell'immaginario polacco: 'oasi di pace' e 'inferno bellico', 'ordine' e 'caos', 'luogo di allegra socievolezza', 'spazio di solitudine disperata'.

Lo scrittore Włodzimierz Odojewski – sostanzialmente ignoto in Italia²⁷ – in particolare, offre la rappresentazione letteraria più significativa

²⁶ *Col ferro e col fuoco*, ed. Paoline, Catania 1966.

²⁷ Al momento risulta tradotto solo il romanzo *Miesca nawiedzone* [*Interregno*, Mondadori, Milano 1965].

dei massacri avvenuti nel *Kresy* sud-orientali nella prima metà del XX secolo. Nel suo romanzo più famoso *Zasybie wszystko, zawieje...* [Il vento coprirà ogni traccia, 1973] un senso di morte e distruzione compenetra lo spirito dell'uomo e il brullo paesaggio ucraino.

«Nelle strade impraticabili e sperdute c'era qualcosa di implacabilmente severo, privo di pietà e in cerca di morte. Proprio come se tutte le irrefrenabili passioni umane, gli scoppi di odio sfrenato, di desideri irragionevoli, d'ingiustizia inevitabile e irreparabile, avessero impresso per sempre il marchio su di loro. [...] Assorto nel vuoto sconfinato avvertì ugualmente la sterilità dei suoi pensieri. Perché in quel vuoto qualcosa era in cerca di morte, proprio come se potesse offrire una liberazione»²⁸.

Le sue opere rendono lo stato della coscienza degli abitanti dei *Kresy*, quella particolare sensazione e atmosfera di pericolo permanente che caratterizza queste terre.

Tuttavia i due modelli – idillico e infernale – nei quali si sono polarizzate le rappresentazioni letterarie dello spazio mitico dei *Kresy* non sono necessariamente contraddittori, ma si bilanciano mutuamente, compensandosi in un mito ricco di ambivalenze. L'idillio è, a ben guardare, lo sfondo e il contesto necessario per le immagini della distruzione: il paradiso per essere tale deve essere circoscritto, il *locus amoenus* viene a coincidere con l'*hortus conclusus* poiché oscure forze minacciano le sue frontiere. Molte di queste narrazioni si svolgono alla vigilia della fine dell'infanzia o della giovinezza, poco prima dell'avvento della guerra. Nel romanzo *Kronika wypadków miłosnych* [Cronache di casi amorosi, 1974] di Tadeusz Konwicki, la Lituania viene descritta come «una violenta tempesta estiva o forse piuttosto l'interno d'un vulcano morente negli ultimi spasmi [...] un grande sole nell'atto di tramontare»²⁹. Il rimpianto dello scrittore non investe tanto i luoghi – dopotutto Vilnius è stata largamente risparmiata dalle operazioni belliche – quanto le persone che li occupavano. Questo perché il *genius loci*, è bene ricordarlo, non nasce tanto dai segni materiali o culturali che sono iscritti nello spazio, ma dalle persone che lo abitano e ne costituiscono il carattere, e nulla potrà mai restituire il brusio delle loro voci, l'irripetibile polifonia, la genialità di uno spazio di frontiera.

²⁸ W. ODOJEWSKI, *Zasybie wszystko, zawieje*, Instytut Literacki, Paryż 1973, pp. 309-310.

²⁹ T. KONWICKI, *Kronika wypadków miłosnych*, Czytelnik, Warszawa 1991, pp. 124-125.

«Com'era la gente che innalzava le sue preghiere a Jehova e al Dio ortodosso, che temeva Dewajtis e Perunas, čort e lucifero, i morti e il Giudizio Finale? Com'erano gli antenati di tartari, polacchi, ebrei, lituani, bielorusi, caraimi e tutte quelle altre genti che persecuzioni, offese e disgrazie scacciarono nelle paludi e foreste del nord? Si sono sparsi per il mondo. Vivono soli, hanno dimenticato quel linguaggio che era la voce di molte lingue. [...] Muore la terra degli stregoni e degli indovini, muore la terra dei profeti e dei messia che non fecero in tempo a salvare il mondo. In questa eterna marcia della civiltà vincitrice verso l'incerto futuro, sono stati calpestati prati, incendiati boschi, avvelenati gli embrioni del genio»³⁰.

Conclusioni

Il mito dei *Kresy* continua a svilupparsi nella letteratura polacca: ma il suo non è un moto inerziale; dopo il 1989 si affaccia alla letteratura una nuova generazione di scrittori che lo rielaborano secondo prerogative e obiettivi particolari. La geografia mitica polacca va allargando i suoi confini anche attraverso narrazioni incentrate sui cosiddetti *Kresy* occidentali (o 'terre recuperate' come le definiva la propaganda comunista, riferendosi alla Polonia dei Piasti), i territori inglobati nello stato polacco dopo il 1945. Danzica, Stettino, Breslavia sono città privilegiate da questa narrativa dove le vicende di chi è nato 'dopo Yalta' s'intrecciano a quelle dei padri o dei nonni che venivano 'dal lontano est'. La letteratura polacca a partire dal 1989 continua a cercare negli 'spazi di frontiera' quegli elementi di tensione e distensione, quei valori culturali 'altri' attraverso i quali è possibile arricchire ed integrare la propria narrazione. La tradizione delle patrie arcadiche alla base del mito nazionale dei *Kresy* conosce dunque una continua formulazione. Per le generazioni precedenti il male era una forza esterna che penetrava i paradisi di tolleranza dei *Kresy*, per gli scrittori più giovani il male procede piuttosto dall'interno, dall'uomo, e nelle società multietniche c'è tanto odio e sospetto, quante differenze e specificità.

Attraverso la rielaborazione del tradizionale mito dei *Kresy* la letteratura polacca propone una sua risposta alle problematiche di sradicamento, disadattamento, esilio e solitudine che affliggono l'uomo contemporaneo. Si tratta della fondazione di un mito spaziale originario basato sul *nóstos*, l'inappagabile desiderio di ritornare a una comunità rassicurante

³⁰ *Ivi.*

e familiare, naturalmente tollerante e aperta, perduta per sempre eppure viva e possibile come progetto culturale condiviso. Progetto di civiltà dove l'identità jest fondata sull'identyfikacja z uno spazio spirituale che – come insegue la grande lezione dell'ebraismo – per esistere deve essere riconosciuto dentro di sé e continuamente ricordato. Una poetica della memoria e della nostalgia dunque come contributo della letteratura polacca a quell'idea di comunità transnazionale e multikulturowa che – a ben guardare – per noi europej non jest tylko un projekt, ma piuttosto un destino już faktowy obecny.

Bibliografia

- BŁOŃSKI J., *Bezradne rozważania starego krytyka, który zastanawia się, jak napisalby historię prozy polskiej w latach istnienia Polski Ludowej*, in «Teksty Drugie», 1990, n. 1.
- Čolović I., *Balkany – terytorium kultury*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2007.
- CZAPLEJEWICZ E., KASPERSKI E. (a cura di), *Kresy w literaturze: twórcy dwudziestowieczni*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1996.
- HALL E.T., *Bezgłosny język*, PIW, Warszawa 1987.
- IWASZKIEWICZ J., *Pisma muzyczne*, Czytelnik, Warszawa 1958.
- JANION M., ŻMIGRODZKA M., *Romantyzm i historia*, PIW, Warszawa 1978.
- KLAUZ M., *Przestrzeń opisu (na przykładzie opisu postaci)*, in *Przestrzeń w języku i w kulturze. Analizy tekstów literackich i wybranych dziedzin sztuki*, a cura di J. Adamowski et al., Wyd. UMCS, Lublin 2005.
- KOLBUSZEWSKI J., *Kresy*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1995.
- KONWICKI T., *Kronika wypadków miłosnych*, Czytelnik, Warszawa 1991.
- KRASZEWSKI J. I., *Dziecię starego miasta. Obrazek zarysowany z natury*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959.
- MAGRIS C., *Lontano da dove*, Einaudi, Torino 2003.
- ODOJEWSKI W., *Zasypie wszystko, zawieje*, Instytut Literacki, Paryż 1973.
- PAŹNIEWSKI W., *Krótkie dni*, PIW, Warszawa 1983.
- PAŹNIEWSKI W., *Późny barok* in *Życie i inne zajęcia*, PIW, Warszawa 1982.
- PROKOP J., JAWORSKA K., *Letteratura e nazione. Studi sull'immaginario collettivo nell'Ottocento polacco*, Tirrenia Stampatori, Torino 1990.
- STEMPOWSKI J., *W dolinie Dniestru* in *Eseje*, Znak, Kraków 1984.
- TOMASZEWSKI J., *Rzeczpospolita wielu narodów*, Czytelnik, Warszawa 1985.
- VINCENZ S., *Na wysokiej połoninie. Barwinkowy wianek*, PAX, Warszawa 1983.

Viviane Devrièsère¹

*De l'utilisation des stéréotypes pour une tête bien faite ou
Les stéréotypes comme forme de pensée*

ABSTRACT:

Le stéréotype joue un rôle capital dans la formation de l'être humain et de son identité. Longtemps décrié, car donnant de l'Autre une image très négative et réduite, le stéréotype doit cependant être identifié et pris en compte par le lecteur pour pouvoir être ensuite dépassé et permettre ainsi l'accès à une lecture critique. La littérature de jeunesse se prête particulièrement à ce travail, en nous offrant des images de peuples au-delà des mers sur lesquels les jeunes lecteurs ont des stéréotypes. Nous présenterons une démarche didactique montrant quelle utilité éducative et humaniste peut avoir cette étude.

Stereotypes play a key role in building human beings and their identity. Though long criticized for creating a very negative and reductive image of the Other, stereotypes must nonetheless first be identified and taken into account by readers so that they can move beyond them, thus gaining access to critical reading. Youth literature is particularly well suited for this work, offering us images of peoples beyond the seas of whom young readers already have stereotypes. We will present a didactic approach that will display the educational and humanistic utility that this type of study may hold.

1. *Le stéréotype*

Les stéréotypes jouent un rôle fondamental dans la pensée, qu'il s'agisse du domaine littéraire ou de la vie en société. Ils désignent

«[...] des niveaux de réalité hétérogènes et cependant liés les uns aux autres qui vont des clichés de la langue [...] aux lieux communs de la pensée [...] en passant par des représentations figées [...] et par des schèmes séquentiels préconçus, qu'il soient ponctuels (scènes de rencontre dans des histoires d'amour),

¹ ISFEC d'Aquitaine - Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique.
E-mail: <viviane.devriesere@orange.fr>.

généraux (le récit courtois, le conte de fée) ou génériques (le schéma Exposition-Complication-Résolution dans le récit)².

L'adjectif «stéréotypé» est défini par Larousse en 1875 comme «imprimé avec des planches dont les caractères ne sont pas mobiles et que l'on conserve pour de nouveaux tirages»³. Il garde ensuite le sens figuré de fixité. Les deux sens, propre et figuré, restent actifs au XIXème siècle. Au XXème siècle, ce terme prend le sens de formule figée. Étudié d'abord dans les Sciences sociales, il apparaît comme conditionnant notre rapport au monde.

«C'est le publiciste américain Walter Lippmann qui a le premier introduit la notion de stéréotype dans son ouvrage *Opinion publique* en 1922. Il désigne par ce terme emprunté au langage courant les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante»⁴.

Il permet à l'homme de vivre en catégorisant le réel pour agir sur lui, en ramenant chaque chose à une catégorie. Il serait très difficile et très angoissant pour l'être humain de vivre sans les stéréotypes. Ils participent à la représentation du monde que l'être humain se fait. «Ces images dans notre tête relèvent de la fiction non parce qu'elles sont mensongères mais parce qu'elles expriment un imaginaire social»⁵.

2. Les traits des stéréotypes

Les stéréotypes relèvent donc de la forme, dans la mesure où ce sont des structures figées, mais aussi des valeurs et du sens, car ils entraînent des jugements idéologiques. Ils sont différents selon les cultures et les peuples, ainsi que selon les périodes: les stéréotypes des uns ne sont pas les stéréotypes des autres.

Si les stéréotypes ont d'abord été étudiés dans le domaine de la

² J.-L. DUFAYS, *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Mardaga, Bruxelles 1994, p. 8.

³ R. AMOSSY, A. HERSCHBERG PIERROT, *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société*, Armand Colin, Paris 2011, p. 28.

⁴ *Ibid.*, p. 29.

⁵ AMOSSY, HERSCHBERG PIERROT, *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société*, cit., p. 29.

psychologie sociale, ils intéressent aussi celui de la didactique. En effet, ils catégorisent et simplifient le réel et les connaissances. Ils sont des outils importants de l'apprentissage mais interagissent également dans nos relations aux autres, desquels ils donnent une vision souvent négative. Comme le soulignent Ruth Amossy et Anne Herschberg Pierrot, le stéréotype se définit par certains traits: il se caractérise par son absence de complexité et par le fait qu'il ne procède pas d'une réflexion personnelle: il est le fait du groupe, de la classe sociale, du pays, et demeure profondément ancré dans l'individu.

«Le stéréotype est simple plutôt que complexe et différencié; [...] acquis de seconde main plutôt que par une expérience directe avec la réalité qu'il est censé représenter; enfin, il résiste au changement»⁶.

Jean-Louis Dufays et Bernadette Kervyn définissent le stéréotype selon neuf traits fondamentaux: sa banalité, son caractère semi-figé, le caractère collectif de son origine, sa permanence dans le temps, sa présence dans la mémoire d'une communauté, son caractère intertextuel, son caractère évident et non interrogé, les multiples sens qu'on lui attribue et la réversibilité des jugements qu'il peut avoir (pertinent quand on l'utilise, repoussoir quand on le décèle chez d'autres)⁷.

Il existe deux sortes de stéréotypes: les stéréotypes littéraires et les stéréotypes de peuples. Le premier a été perçu très différemment au fil des siècles et on lui reconnaît actuellement une utilité didactique, le second, perçu négativement, est constitutif de notre façon de penser et de notre rapport au monde. Les deux ont subi une évolution au fil des siècles. Le stéréotype littéraire était considéré comme essentiel dans la création littéraire au XVII^e siècle, siècle où l'imitation était le fondement même de la création artistique et littéraire; mais le Romantisme rompant avec l'imitation, il devient au XIX^e siècle l'objet d'une grande méfiance, et ce sera l'originalité qui sera prônée à partir de ce moment-là comme valeur. Le stéréotype des peuples est ordinairement jugé négativement aussi. Mais nous verrons l'intérêt de ces deux types de stéréotypes pour une tête bien faite.

⁶ *Ibid.*, p. 30.

⁷ J.-L. DUFAYS, B. KERVYN, *Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire*, in «Éducation et didactique», vol. 4, n. 2, Rennes 2010, pp. 51-77.

3. *Le stéréotype littéraire*

Il constitue un point d'appui pour la didactique de la lecture et de l'écriture. En effet, il est constitutif des textes littéraires qui en comportent et en jouent. R. Amossy affirme: «Pas d'activité lectrice possible sans stéréotype»⁸.

Le lecteur aborde en effet un texte avec en souvenir la trace de ceux qu'il a lus et catégorisés. Les stéréotypes permettent donc la lecture mais sont construits par elle aussi. Ce point est très important dans la didactique de la lecture. Le stéréotype permet le déchiffrage et l'appropriation des textes. Mais en lisant, on construit d'autres stéréotypes littéraires. J.-L. Dufays affirme qu'apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à maîtriser des stéréotypes.

En effet, les stéréotypes interviennent dans l'univers d'attente qui est la base de toute lecture, et cela est vrai particulièrement pour les stéréotypes d'*inventio* et de *dispositio*: le lecteur s'attend à ce que l'oeuvre qu'il lit réponde à ses attentes. La première approche du texte consiste à situer celui-ci par rapport aux connaissances stéréotypées dont dispose le lecteur. La compréhension du texte et l'interprétation procéderont de cela, ainsi que les valeurs que le lecteur attribuera au texte.

«Qu'ils soient verbaux (syntaxe, lexique, style) ou thématiconarratifs (thèmes et symboles, fonctions et séquences narratives, structures discursives), les stéréotypes fournissent des assises au déchiffrement. C'est à partir d'eux, en les reconnaissant et en les activant, que le récepteur peut s'engager dans une activité de construction du sens»⁹.

Comme le souligne Umberto Eco, le lecteur doit maîtriser la langue utilisée ainsi qu'une compétence encyclopédique fondée sur la stéréotypie, qui est composée de scénarios préfabriqués. «Ces scénarios sont aussi bien communs qu'intertextuels»¹⁰.

C'est en partant de ceux-ci qu'il pourra interpréter le texte. Pour J.-L. Dufays, toute lecture procède de la stéréotypie. Elle est une aptitude à repérer des schèmes partagés par une communauté donnée, dans les macrostructures ou les microstructures. Mais elle varie en fonction de chaque lecteur, de sa culture, de sa classe sociale, de son époque...

⁸ AMOSSY, HERSCHBERG PIERROT, *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société*, cit.

⁹ *Ivi.*

¹⁰ *Ibid.*, p. 76.

4. *L'utilisation du stéréotype littéraire dans la didactique de la lecture et de l'écriture*

Le stéréotype peut servir de base au développement de compétences en lecture et écriture. Il s'agit à la fois de doter les élèves de ces schèmes qui vont leur permettre de comprendre les textes (ou d'en écrire) et de les leur faire reconnaître. Les élèves vont déceler l'aspect novateur du texte à sa conformité aux stéréotypes ou à l'écart qu'il prend avec eux.

Les notions de courant, de genre et de registre sont des stéréotypes: c'est une façon de catégoriser des connaissances, d'identifier des traits communs partagés par la communauté et simplifiant la complexité de ces notions. L'approche de ces notions suppose une maîtrise simplifiée de certains éléments les concernant, qui constituent des bases à l'apprentissage des élèves.

Cependant, les élèves n'ayant pas le même savoir encyclopédique que leurs professeurs, une des fonctions de l'école est de les initier à ces connaissances. Sans cela, l'on court le risque qu'une partie des élèves dont la culture est éloignée des attentes scolaires soient en échec.

5. *Expérimentation sur des stéréotypes littéraires*

L'expérience menée dans les écoles maternelles françaises repose sur ce constat; l'école doit donc doter les jeunes élèves, depuis le début de leur scolarité, des stéréotypes qui leur serviront de base pour leur approche à venir des textes littéraires. Le texte littéraire est complexe pour les jeunes lecteurs. Pour les aider à y entrer et à l'interpréter, le professeur organise des réseaux de lectures qui leur permettent d'identifier des stéréotypes littéraires:

«Les notions essentielles à choisir dès l'école maternelle peuvent être répertoriées ainsi:

- la notion de personnage: l'ours, l'ogre...
- la notion du récit: sa structure: répétitive, par accumulation, par substitution;
- la notion de genre: le conte, essentiel au cycle 1;
- la notion d'auteur: son univers, ses caractéristiques...
- les références à d'autres œuvres: la construction des stéréotypes: le loup, la princesse, la sorcière, le renard...»¹¹.

¹¹ C. BEAUR, *Le stéréotype, une compétence culturelle et cognitive à mettre en place, dès l'école maternelle: pourquoi? Comment?*, in *La Mer en classe, la mer en texte*,

Ces stéréotypes sont de plusieurs natures: ils peuvent concerner des personnages, des genres, des macrostructures... Une des fonctions de l'école est de donner à chaque lecteur les références littéraires qui vont lui permettre de comprendre les textes et d'être autonome. Car, comme le souligne J.-L. Dufays, «en toute logique, la première mission de l'école est d'initier à des modèles, de faire acquérir des savoirs standardisés»¹².

Il s'agit donc de doter des élèves de ces connaissances langagières et textuelles qui vont leur permettre de lire et d'écrire à leur tour, conscients qu'ils seront des stéréotypes qu'on leur demande d'utiliser. Car la conformité aux attentes de l'école va être fonction de ces stéréotypes.

«Niera-t-on que l'apprentissage littéraire passe largement par la connaissance des genres, des courants et du cortège de stéréotypes qui les constitue? À quoi se résume en effet le savoir utile sur le romantisme, sinon à des généralités consistant à associer Romantisme avec exaltation du Moi, mal de vivre, communion avec la nature, sentimentalisme, Hugo et Musset, Werther et René, "Le Lac" et "La mort du loup"? De même, en quoi consiste le savoir scolaire sur la littérature fantastique sinon dans le cocktail stéréotypé "rupture apparente avec le monde réaliste + peur + montée de la tension + personnages surnaturels + incertitude finale"? Dans la mesure où elle constitue un patrimoine, la littérature apparaît bien, en partie, comme un important thésaurus de stéréotypies»¹³.

Il s'agit donc, par l'étude d'une œuvre en Maternelle, de sensibiliser les jeunes lecteurs à la notion de stéréotype littéraire; pour cela, il convient que l'œuvre choisie offre un stéréotype clair. Cela peut être celui d'un personnage, le requin, par exemple, puissant, méchant, menaçant et craint de tous les petits poissons. La mise en réseau est précieuse en cela qu'elle permet dans un premier temps de lire plusieurs œuvres présentant sensiblement de la même façon ce personnage: cela accrédite la thèse selon laquelle le requin est bien un personnage méchant et à fuir. Des documentaires peuvent venir appuyer ce travail. Les différents textes vont enrichir la perception du personnage et en donner plus de traits que ne l'aurait fait un seul texte. Cette étude préalable est essentielle car elle dote l'élève de connaissances utiles pour les textes qu'il lira ensuite.

M. Geat et V. Devrièsère (dir.), *Aracne*, Rome 2015, p. 194.

¹² J.-L. DUFAYS, *Stéréotypes, apprentissage, interculturalité: fondements théoriques et pistes didactiques*, in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?*, L. Collès, J.-L. Dufays, M. Lebrun (dir.), E.M.E. (Didactiques), Cortil-Noirmont 2006, p. 57.

¹³ *Ivi.*

Car si la première année de Maternelle insiste sur la nécessité de doter les élèves de ces connaissances, les années suivantes vont le conduire à lire, en réseaux aussi, des œuvres qui vont prendre de la distance avec ces stéréotypes: ces dernières vont présenter des personnages de requins qui pourront être bons ou culpabiliseront des pratiques cruelles de leur espèce. L'élève ne peut percevoir cette distance, la rupture que crée ce personnage que s'il connaît les traits caractéristiques du stéréotype du requin. L'étude de la notion de stéréotype requiert donc une progression et demande que cette notion soit installée et interrogée dès les premières années. La démarche que propose Christine Beaur est la suivante:

«En petite section de maternelle, il est important de construire progressivement la notion de personnage: l'on peut aborder d'abord des albums avec mise en évidence d'un seul personnage, ce qui permettra une compréhension plus accessible au jeune élève, et cela dans une collection sans récit, très simple; puis l'on proposera, plus tard dans l'année, des albums avec un personnage qui trouve sa place dans le récit. La notion de stéréotype servira alors au maître pour créer un savoir littéraire, à partir de récit non équivoque. Par exemple, le maître fera émerger des stéréotypes, comme celui du requin, méchant et menaçant. L'exemple ci-dessous propose deux albums de ce type où règne la même peur: celle d'un prédateur menaçant, le requin.

En moyenne section de maternelle, de 4 à 5 ans, il sera intéressant d'ajouter à ces stéréotypes, convoqués par le jeune élève, la prise de conscience d'un jeu avec les stéréotypes qui fonde le littéraire, en construisant ainsi des savoirs culturels, et en développant une culture littéraire. Ce sont les stéréotypes qui nous ouvrent les portes de la littérature adulte. Ainsi seront présentés, racontés et lus des albums comme *Grand Blanc* de Guilloppé et *Aquarium* d'Yves Fastier où le requin reste un prédateur redoutable. Il sera ajouté à ce réseau de lectures un album déjouant ce stéréotype où le héros vient mettre en fuite ce danger, *Pilotin* de Léo Lionni. Dans l'album *L'Anniversaire de Mimm*, c'est par la farce que le héros vainc la menace de ce prédateur»¹⁴.

De même, dans l'expérimentation qui a été menée par les chercheurs français dans la Cité de l'Océan de Biarritz, la didactique de l'écriture s'appuie sur les ressources qu'offre le musée. L'écriture, en

¹⁴ BEAUR, *Le stéréotype, une compétence culturelle et cognitive à mettre en place, dès l'école maternelle: pourquoi? Comment?*, cit., p. 196.

effet, va utiliser des stéréotypes littéraires, comme le schéma narratif, essentiel pour le conte en Occident, et le schéma actantiel.

«Le second parcours permet l'écriture d'un conte. Un prérequis est attendu: la maîtrise par les élèves du schéma narratif, qui sera utilisé dans leur production écrite. Il est entendu avec les élèves que les personnages seront des poissons ou des personnages liés à la mer. [...] Dans le pôle *Espace familles: contes*, ils peuvent écouter deux ou trois contes, soit dans l'auditorium, soit par petits groupes dans de toutes petites salles. La structure du conte, les éléments indispensables de ce genre leur sont rappelés à ce moment-là. Pour certaines classes, l'écoute suffira. Pour d'autres, le professeur peut aider à l'identification de ces moments, à la compréhension de l'œuvre. Il est ensuite proposé aux élèves un jeu de cartes avec des personnages (auxquels les élèves ajoutent les leurs), des objets possibles de quête, des adjuvants et des opposants. L'écriture d'un premier jet se fait dans de petites salles, les élèves ayant la possibilité de se promener à leur guise dans la Cité, de revoir des salles, des séquences »¹⁵.

Les modalités d'approche des stéréotypes varient dans les deux expérimentations, mise en réseau dans la première, découverte plus autonome des salles du musée dans la seconde, mais l'objectif reste le même: permettre aux élèves de maîtriser les stéréotypes littéraires pour percevoir l'originalité de l'auteur et savoir écrire un texte appartenant à un genre donné.

Permettre aux élèves cette maîtrise est essentiel pour leur réussite: les études qu'ils suivront solliciteront ces connaissances et les posséder est un gage pour l'élève, quelle que soit sa classe sociale d'origine, de partager les codes de l'institution scolaire et, partant, d'y trouver sa place et d'y réussir. Sensibiliser les élèves au rôle des stéréotypes dans la création littéraire revient à leur montrer comment elle fonctionne et à les doter d'outils pour y parvenir.

¹⁵ C. BEAUR, V. DEVRIESERE, *Apprendre autrement: utilisation didactique et pédagogique d'une visite de la Cité de la Mer de Biarritz pour construire les compétences du Socle commun*, in *La Mer en classe, la mer en texte*, cit., p. 229.

6. *Les stéréotypes de peuples*

Les stéréotypes de peuples jouent un rôle important dans notre façon de voir le monde. Notre vision de la réalité se fait en fonction de moules qui nous sont transmis par notre culture. Ils varient en fonction de notre époque, de notre âge, de notre pays. Le stéréotype est un filtre culturel au travers duquel nous percevons le monde et les autres.

«Dans cette orientation, le stéréotype est ancré dans la *doxa* d'une époque et il est apparenté à l'opinion courante, à l'idée reçue, voire à la croyance qui influence nos comportements»¹⁶.

Les stéréotypes sont souvent jugés négativement car ils sont réducteurs, figés et alimentent les préjugés: ils conduisent l'être humain à identifier les autres comme appartenant à un groupe et en ayant les caractéristiques.

7. *L'origine des stéréotypes de peuples*

Les raisons de leur apparition ont fait l'objet d'interrogations multiples: si certains apparaissent comme explicables, d'autres sont infondés et inoriginés. Notons cependant que certains peuvent avoir une origine idéologique, politique ou historique. Il en est ainsi de ceux de la Roumanie sous l'époque communiste: ce pays fermé, coupé des autres donne des autres une image très négative. Ces visions stéréotypées incarnent le discours collectif d'un pays. Elles glorifient le parti en place et imposent une vision unique du monde.

Les manuels de l'époque, que Cécile Condeï appelle manuels-programmes, véhiculent cette vision: celle-ci ne parle pas des autres peuples, elle renseigne le lecteur essentiellement sur la peur de l'autre que ressent le peuple roumain fermé sur lui-même. «L'on ne voyait pas l'Autre, on cherchait à se voir dans l'Autre, à y trouver des arguments pour justifier l'idéologie totalitaire»¹⁷.

Un conflit peut être à l'origine également de l'apparition de stéréotypes:

¹⁶ B. KERVYN, *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Catholique de Louvain 2008, p. 27.

¹⁷ C. CONDEI, *Le Discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains du FLE. La construction des représentations collectives*, in *L'Interculturel en francophonie. Représentations des élèves et discours des manuels*, C. Condeï, J.-L. Dufays, M. Lebrun (dir.), E.M.E. (Didactiques), Cortil-Noirmont 2006, p. 128.

il en est ainsi de la guerre du Vietnam aux Etats-Unis, qui marque un changement notable dans l'image qu'ont les Américains des Vietnamiens avant et après la guerre du Vietnam: de travailleurs et fiables, ils sont perçus ensuite comme fourbes et dangereux.

Le stéréotype peut aussi servir de justifications à un groupe pour légitimer sa domination sur un autre.

«Ce sont alors les intérêts du groupe au pouvoir qui suscitent une image des dominés propre à justifier leur subordination. [...] Si, par exemple, les Britanniques définissaient les Indiens en termes d'infériorité, ce n'est pas parce que cette image stéréotypée traduisait la réalité des faits, c'est parce que l'imposition de cette image, en entérinant les rapports de forces existants, garantissait le bien-fondé de la colonisation»¹⁸.

Mais le stéréotype est nécessaire à l'être humain; en effet, il participe de la construction de l'identité, et particulièrement de l'identité sociale: l'être humain s'attribue les caractéristiques de son groupe. Ceci permet à un groupe de se constituer, d'assurer sa cohésion et son unité. Se reconnaître dans les stéréotypes d'un groupe est également une façon d'affirmer sa participation à celui-ci. Car l'être humain a besoin de se définir en tant que personnalité singulière mais aussi en termes d'appartenance à un groupe.

Le stéréotype permet aussi de se valoriser, dans cette appartenance, en opposition aux autres: l'être humain prête à ces derniers des traits souvent négatifs ou dans tous les cas réducteurs. Il oppose son propre groupe aux autres, qu'il définit collectivement, sans prendre en compte les variantes ou différences des membres le constituant. «Il renforce l'estime de soi, définie comme l'évaluation qu'effectue le sujet de sa propre personne»¹⁹. Enfin, le stéréotype est rassurant car il prête à l'Autre des caractéristiques qui le rendent prévisible et donnent l'impression de le connaître déjà.

«L'être humain a besoin, enfin surtout les Français, de maîtriser les gens qui sont devant eux. [...] Pour un Américain, le fait de ne pas avoir la clé de sa chambre, ou de ne pas pouvoir se servir dans un frigo, pour lui, c'est scandaleux. Le Japonais, ça ne lui viendrait même pas à l'idée de se servir dans un frigo»²⁰.

¹⁸ AMOSSY, HERSCHBERG PIERROT, *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société*, cit.

¹⁹ *Ibid.*, p. 47.

²⁰ B. BOUVIER, S. ROCH-VEIRAS, *À quoi servent les connaissances sur les cultures*

8. De la nécessité d'identifier les stéréotypes de peuples

Il semble capital de faire dépasser ces stéréotypes par les élèves. Mais il est tout aussi important de les prendre en compte, de les identifier et d'aider les élèves à comprendre comment ils fonctionnent eux-mêmes. En effet, les stéréotypes touchent les sujets les plus variés, et rendre l'élève attentif à son propre fonctionnement permet de développer chez lui une attention critique à ce phénomène.

«Parce que les stéréotypes sont omniprésents dans les discours et que leur usage et les idées qu'ils véhiculent sont souvent simplistes ou répréhensibles, il semble d'abord qu'une tâche importante des enseignants de langues-cultures - qu'il s'agisse de langue maternelle ou de langue étrangère - soit d'éveiller à la conscience critique de ces phénomènes»²¹.

Le travail sur les stéréotypes permet d'éveiller l'attention des élèves à leur propre comportement : derrière un adjectif, une expression, ils seront plus attentifs au sens qui s'y trouve. Mais il a aussi une fonction éthique: lutter contre la vision réductrice et figée de l'Autre, la vision négative le concernant. Il s'agit de voir comment des expressions peuvent cacher une vision raciste, fautive ou réductrice de l'Autre. Il s'agit donc de développer chez les élèves un appétit pour une connaissance plus complète et plus complexe des Autres.

9. Les stéréotypes et l'exotisme

Les stéréotypes sont très présents dans l'image que nous véhiculons des Autres et dans les œuvres qui les évoquent. Il sont des filtres au travers desquels nous percevons le monde et qui affectent notre représentation des autres, se conformant à la *doxa* d'une époque et d'un pays.

«Les représentations que chaque individu se fait du monde et des différents groupes humains sont, pour une bonne part, des stéréotypes [...]. Des mots comme 'temps', 'pays', 'enfant', 'femme', 'étranger', évoquent des images sensiblement différentes selon qu'on est belge, maghrébin, japonais ou américain. Voir, entendre,

étrangères des enseignants?, in *L'Interculturel en francophonie. Représentations des élèves et discours des manuels*, cit., p. 202.

²¹ A. GODARD, *Maman-Dlo*, Albin Michel Jeunesse, Paris 1998.

sentir, juger, toutes ces perceptions apparemment immédiates sont culturelles avant d'être 'objectives' ou 'subjectives'»²².

Les stéréotypes ne sont pas présents uniquement dans les jugements négatifs ou simplistes que l'on porte sur les autres, mais à divers niveaux des discours.

«Il faut aller plus loin et s'aviser d'une réalité gênante: du fait de son ambivalence, le stéréotype est une notion qui excède sans cesse les limites qu'on croit pouvoir lui tracer, au point d'être applicable de proche en proche à toutes les productions du discours et de la pensée»²³.

Les stéréotypes sont présents dans les oeuvres présentant des peuples exotiques. L'exotisme, comme le rappelle Anaïs Fléchet, apparaît au XVIème siècle et «l'adjectif qualifie ensuite des contrées, des villes et des mondes lointains, ainsi que des décors qui ajoutent à l'idée d'espace celles d'artefact et de travestissement»²⁴. Au XIXème siècle, il prend le sens tout à la fois de «ce qui revêt un caractère exotique» et de «goût pour les choses exotiques»²⁵. L'exotisme pose l'Autre comme différent de soi, mais le dote en même temps de traits aisément reconnaissables. Il donne une vision positive de l'Autre. Mais comme il sélectionne des éléments aisément identifiables par le lecteur, il a, partant, à voir avec les stéréotypes et les clichés. Il ne s'intéresse pas uniquement à un individu, mais à un peuple en général. Il ne relève que certains traits récurrents de celui-ci, dont il ne donne qu'une vision superficielle. «L'exotisme valorise ce qui est étranger, étrange ou inconnu et, partant, suppose que l'autre ne soit pas connu intimement sous peine que s'estompe son pouvoir d'attraction»²⁶.

L'exotisme, comme le souligne Nathalie Schon, relève du superficiel et est lié à l'étrangeté, au premier contact. C'est une «vision superficielle et rapide, première»²⁷, comme un «décor plaisant qui s'offre à

²² J.-L. DUFAYS, *Stéréotypes et respect des différences*, in *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, N. Desmet, N. Rasson (dir.), Vie ouvrière, Bruxelles 1993, p. 31.

²³ *Ibid.*, p. 61.

²⁴ A. FLÉCHET, *L'exotisme comme objet d'histoire*, in «Hypothèses», 1/2008 (11), pp. 15-26, <www.caim.info/revue-hypotheses-2008-1-page-15.htm> (consulté le 16.06.16).

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

²⁷ N. SCHON, *L'Auto-exotisme dans les littératures des Antilles françaises*, Karthala, Paris 2003, p. 326.

la contemplation»²⁸. Relevant de la généralisation, il marque un refus de connaître vraiment l'Autre. Il concerne plutôt les peuples habitant au loin mais peut porter sur les cultures d'un même pays, dont il ne retient que certains traits.

«Retenons, enfin, que l'exotisme décrit soit certains contenus, soit un mode de relation à l'autre, traduisant des émotions (fascination, peur, mépris) devant l'étrangeté. De ce fait, il s'apparente à la notion de stéréotype, que nous avons pu décliner en deux axes, soit les contenus, et le processus de généralisation permettant d'appréhender l'inconnu. Les deux notions, pareillement affublées à notre époque d'un préjugé dépréciatif, véhiculent des images auxquelles la justesse fait souvent défaut, mais mettent néanmoins à jour des raccourcis de pensée porteurs d'information sur une certaine conception du monde (qu'elle soit subjective et originale, ou passée dans l'usage courant et partagée par le plus grand nombre)»²⁹.

Ces caractéristiques se retrouvent dans l'image des insulaires que nous donne l'album *Maman-Dlo*. L'opposition se fait entre la Métropole, riche et pourvoyeuse en emplois, et l'île; c'est un regard d'Européen qui est porté sur l'île et ses habitants: rien n'est dit, ou si peu, de la Métropole. Seule l'île est regardée et présentée dans l'œuvre. L'exotisme, dans sa vision la plus commune, valorise le point de vue occidental comme principe de perception du monde et établit dès lors un rapport inégalitaire entre l'Occident et les autres contrées, même si, dans le cas de *Maman-Dlo*, celle-ci fait partie de cet Occident.

Dans la notion d'exotisme, comme le souligne Lionel Gauthier³⁰, la notion d'étrangeté est essentielle. Le jeune lecteur découvre des traits des insulaires dont il lui semble qu'il est dépourvu lui-même (analphabétisme, crédulité), la société française ayant lutté contre ces deux travers, au fil des siècles. L'exotisme présente des traits qui ne sont plus ceux de la société du lecteur – du moins, c'est ce que pense ce dernier. Un autre des traits de l'exotisme est d'être unidirectionnel, de l'Occident vers le reste du globe, ou, comme ici, de la Métropole vers l'une de ses composantes. C'est le regard qui est porté sur cette île qui

²⁸ *Ivi*.

²⁹ M. LAUZON, *Stéréotypes et auto-exotisme: les représentations de la sexualité de l'homme noir chez René Depestre et Dany Laferrière*, <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10700>> (article consulté le 14.06.16).

³⁰ L. GAUTHIER, *L'Occident peut-il être exotique? De la possibilité d'un exotisme inversé*, in «Le Globe. Revue genevoise de géographie», tome 148, Genève 2008, pp. 47-64.

fait d'elle un lieu exotique, et non l'île en elle-même.

«Étudier l'exotisme, c'est travailler sur l'ailleurs. Toutefois, n'est pas exotique qui veut. L'exotisme relève en effet d'un ailleurs spécifique, un ailleurs où il fait beau et chaud, où poussent palmiers et cocotiers... Parallèlement, l'exotisme dépend également d'un ici spécifique, l'Occident. [...] En revanche, devenir objet exotique aux yeux des touristes, est une proposition qui se tient. L'exotisme étant un rapport fondé sur les stéréotypes, il suffit d'un bon déguisement pour que l'Occidental confonde le voyageur travesti avec un indigène et lui adresse un regard étonné, intéressé et supérieur, en bref un regard exotique»³¹.

L'étude de l'image que l'on donne de la Guadeloupe dans cette œuvre permet aux élèves de réfléchir sur le rapport qui s'instaure entre elle et la Métropole. Il ne s'agit pas ici de deux peuples, mais d'une composante insulaire du peuple français. Mais l'exotisme n'en est pas moindre. Une partie du peuple français peut être aussi exotique pour certains lecteurs français que les populations des pays les plus éloignés. Les élèves prennent conscience que les présentations des autres ne sont pas neutres, mais qu'elles révèlent, au-delà de l'image apaisée et ensoleillée des îles, des rapports de pouvoir qu'il est nécessaire d'analyser, pour mieux comprendre leur fonctionnement propre et celui de leur société.

Conclusions

En conclusion, l'étude des stéréotypes permet donc aux élèves de prendre du recul et d'exercer leur esprit critique sur les attentes de l'école et sur leur façon de fonctionner à l'égard des autres. Que ce stéréotype soit littéraire, fondement de notre façon de penser l'écriture, ou de peuples, grille de lecture du monde et des Autres, il a besoin d'être interrogé pour que se mette en place un fonctionnement plus conscient. Dans les deux cas, qu'il soit un outil didactique qui permet aux élèves de comprendre les textes et d'écrire, les dotant des connaissances nécessaires à leur scolarité, ou un élément constitutif de l'identité qui explique notre rapport au monde, il entre dans la construction de l'être humain. Le stéréotype est donc un outil qui trouve toute sa place dans les classes actuellement et mérite une étude spécifique.

³¹ *Ibid.*, p. 49.

L'enjeu d'une telle étude est donc pédagogique, éthique mais aussi humaniste. Le travail sur le stéréotype permet de former des têtes bien faites pour une meilleure insertion de l'élève dans le milieu scolaire et dans la société d'aujourd'hui et de demain, multiculturelle et demandant de renouveler son regard sur soi et sur l'Autre.

Bibliographie

- AMOSSY R., HERSCHBERG PIERROT A., *Stéréotypes et clichés Langue, discours, société*, Armand Colin, Paris 2011.
- BEAUR C., DEVRIÈSÈRE V., *Apprendre autrement: utilisation didactique et pédagogique d'une visite de la Cité de la Mer de Biarritz pour construire les compétences du Socle commun*, in M. GEAT, V. DEVRIÈSÈRE (dir.), *La Mer en classe, la mer en texte*, Aracne, Rome 2015.
- BEAUR C., *Le stéréotype, une compétence culturelle et cognitive à mettre en place, dès l'école maternelle: pourquoi? Comment?*, in M. GEAT, V. DEVRIÈSÈRE (dir.), *La Mer en classe, la mer en texte*, Aracne, Rome 2015.
- BEGAG A., *Un train pour chez nous*, Thierry Magnier, Paris 2002.
- BOUVIER B., ROCH-VEIRAS S., *A quoi servent les connaissances sur les cultures étrangères des enseignants?*, in C. CONDEI, J.-L. DUFAYS, M. LEBRUN (dir.), *L'Interculturel en francophonie. Représentations des élèves et discours des manuels*, E.M.E. (Didactiques), Cortil-Noirmont 2006.
- CONDEI C., *Le discours sur le monde de l'Autre dans les manuels roumains du FLE. La construction des représentations collectives*, in C. CONDEI, J.-L. DUFAYS, M. LEBRUN (dir.), *L'Interculturel en francophonie. Représentations des élèves et discours des manuels*, E.M.E. (Didactiques), Cortil-Noirmont 2006.
- DEVRIÈSÈRE V., LARBAIGT M., *Le stéréotype idéologique, objet d'apprentissage*, in M. GEAT, V. DEVRIÈSÈRE (dir.), *La Mer en classe, la mer en texte*, Aracne, Rome 2015.
- DUFAYS J.-L., KERVYN B., *Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire*, in «Éducation et didactique», vol. 4, n. 2, Rennes 2010, pp. 51-77.
- DUFAYS J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Mardaga, Bruxelles 1994.
- DUFAYS J.-L., *Stéréotypes et respect des différences*, in N. DESMET, N.

RASSON (dir.), *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Vie ouvrière, Bruxelles 1993.

DUFAYS J.-L., *Stéréotypes, apprentissage, interculturalité: fondements théoriques et pistes didactiques*, in *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S?*, L. COLLÈS, J.-L. DUFAYS, M. LEBRUN (dir.), Cortil-Noirmont, E.M.E. (Didactiques), 2006.

FLECHET A., *L'exotisme comme objet d'histoire*, in «Hypothèses», 1/2008 (11), pp. 15-26, <www.cairn.info/revue-hypotheses-2008-1-page-15.htm> (consulté le 16.06.16).

GAUTHIER L., *L'Occident peut-il être exotique? De la possibilité d'un exotisme inversé*, in «Le Globe. Revue genevoise de géographie», tome 148, Genève 2008.

GODARD A., *Maman-dlo*, Albin Michel Jeunesse, Paris 1998.

KERVYN B., *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*, thèse de doctorat soutenue à l'Université Catholique de Louvain 2008.

LAUZON M., *Stéréotypes et auto-exotisme: les représentations de la sexualité de l'homme noir chez René Depestre et Dany Laferrière* <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10700>> (consulté le 14.06.16).

SCHON N., *L'auto-exotisme dans les littératures des Antilles françaises*, Karthala, Paris 2003.

SEGLER-MESSMER S. (dir.). *Voyages à l'envers: Formes et figures de l'exotisme dans les littératures post-coloniales francophones*, Presses universitaires de Strasbourg, 2009 <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10700>> (consulté le 16.06.16).

Vincenzo A. Piccione¹

La narrazione, la rete, la testa ben fatta

ABSTRACT:

Molte sono le ragioni pedagogiche e didattiche per le quali la narrazione può essere strumento strategico, metodologico e tecnico innovativo, con potenzialità profonde. Per il punto di vista pedagogico e didattico, le sue reti tematiche, le sue trame esplicite ed implicite, le sue connessioni reali e simboliche, i nuclei dei suoi nodi discorsivi e argomentativi sono solo alcune delle sue strutture più significative. Inoltre, per il punto di vista pedagogico e didattico è effettivamente interessante che gli obiettivi di una narrazione innovativa e profonda mostrino una grande compatibilità con gli obiettivi educativi di un pensiero sistemico e critico, di un pensiero processuale e progettuale, di una lettura capace di elaborare interpretazioni e definire intersezioni reticolari. In altre parole, gli orizzonti di senso di una narrazione sono una risorsa particolarmente significativa perché permettono di riconoscere l'interazione possibile di multiculturale e interculturale con l'iper-culturale, ovvero, in termini dekerckhoviani, con tutti i contenuti che hanno un rapporto fra loro e ai quali è possibile accedere con rapidità.

Many pedagogical and didactic reasons support the idea that narration can be a strategic, methodological and technical innovative instrument, with deep potential. For the educational and pedagogical point of view, its networks, its explicit and implicit plots, its real and symbolic connections, the nuclei of its discursive and argumentative knots are just some of its most important structures. Furthermore, for the educational and pedagogical point of view, it is actually interesting that the aims of an innovative and deep narration show a great compatibility with the educational objectives of a systemic thinking, able to elaborate processes, designs and projects, able to define and redefine interpretations and reticular intersections. In other words, the horizons of sense of a narration are significant as they allow men to recognize the interactions of multicultural and intercultural with the hyper-cultural, that is, in Dekerckhovian terms, with all the contents that relate to each other and that can be quickly accessed.

¹ Università Roma Tre. E-mail: <epiccione@libero.it>.

1. *Introduzione*

Il significato più generale e generico, forse più trascurato, di una narrazione è senz'altro quello culturale; anzi, meglio, quello socio-culturale. Per una scienza che si occupa dell'umano come la pedagogia, una storia che racconta di uno stile di vita e di modelli di comportamento e azione, di uno stile comunicativo, espressivo e linguistico, di stili valoriali, di principi, di orizzonti di senso e scelte individuali e collettive, è inevitabilmente rappresentativa di micro-significati e di voci narranti provenienti da differenti aree del mondo. Micro-significati e voci hanno un senso culturale perché suggeriscono ipotesi di lettura, sollecitano interpretazioni, rilevano appartenenze, permettono di notare similarità e distanze rispetto a contenuti, idee, significati attribuibili ad altre narrazioni elaborate in altri contesti, da altre culture, da altre voci, con altre intenzioni. E ci propongono inoltre un senso socio-culturale perché storicamente individuano anche peculiarità rispetto alle quali abbiamo preso le distanze e che oggi non avrebbero più alcuna ragione di essere perché siamo profondamente diversi, siamo cambiati all'interno dei micro-contesti e dei macro-contesti sociali, lungo il corso del tempo. Dunque, anche la più breve narrazione, la più lineare, perfino quella apparentemente più semplice ha in sé un valore in termini storici, geografici, rappresentativi, ha il valore di patrimonio, ha il valore di testo comunicato, raggiunge l'obiettivo di darci informazioni su momenti vissuti o ignorati del passato e del presente, su luoghi ignoti o vissuti. Ma la narrazione, per la pedagogia e la didattica, non può essere solo questo, non può essere strumento dal generico e non esplicitato significato socio-culturale e storico. E la valorizzazione di ogni narrazione non può coincidere solo con la pura disseminazione di un racconto da parte di bibliofili. E dunque non può accontentarsi, perfino ad un livello generale, della serie di ragioni che abbiamo indicato fin qui. In altre parole, già ad un livello generale, è necessario integrare almeno alcuni degli aspetti più rilevanti e profondi:

«Ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi, la cultura dà forma e sostanza all'esistenza umana. Noi guardiamo il mondo e gli accadimenti attraverso di essa e li riteniamo oggettivi nella loro consistenza e configurazione in quanto colti in modo apparentemente diretto e immediato. Così non ci rendiamo conto che, invece, noi guardiamo il mondo adottando una *prospettiva specifica*: la nostra cultura. La cultura non è l'eredità sociale dei nostri antenati. Non è il patrimonio di conoscenze, di pratiche e

di valori tramandatoci dai genitori e dagli insegnanti. E non è una “cornice oggettiva” al cui interno collocare la nostra vita»².

La valorizzazione culturale di una narrazione non può evidentemente essere sostenuta da un’idea della cultura come «cornice oggettiva», come afferma Anolli, perché resterebbe un’idea superficiale che non leggerebbe l’ambiente invisibile in cui siamo totalmente immersi e che dà forma e sostanza alla nostra esistenza, alle nostre idee, ai nostri pensieri, li condiziona, li informa, li fa respirare e crescere. Anzi: «le culture sono sistemi porosi, spazi di scambio, sistemi di risorse disponibili agli attori sociali per la loro interazione con l’ambiente»³. È sempre in quell’ambiente che viene strutturato e diventa riconoscibile il nostro lessico mentale, e soprattutto è in quell’ambiente che il ruolo del lessico mentale assolve alle sue funzioni chiarificatrici, referenziali, riflessive, propositive; è sempre in quell’ambiente che il nostro personale lessico mentale ci consente di descrivere e manipolare ogni sapere formale, informale, non formale, e soprattutto è in quell’ambiente invisibile, come anche Anolli sostiene, che la nostra mente diventa multiculturale perché impara a leggere e commentare sia un altro ambiente invisibile e immateriale ed un uomo altro da sé, sia a leggere e commentare se stesso nel suo proprio ambiente invisibile e immateriale. È chiaro che per Anolli l’eventualità di essere incapaci di leggere e commentare non determina solo l’impossibilità di far esistere e vivere una mente multiculturale, ma soprattutto di far esistere una cultura da leggere e commentare; in altre parole: essendo la cultura un ambiente invisibile ed immateriale, è possibile che l’attenzione nei suoi confronti possa gradualmente sfumare nel tempo o che esistano momenti storici nel corso dei quali l’attenzione nei suoi confronti si affievolisca. In breve: non permettere ad una mente multiculturale di esistere vuol dire perdere la possibilità che l’umano possa esistere; vuol dire ripetere un errore che l’uomo ha già commesso in passato, quando ha ritenuto che una cultura fosse migliore di un’altra, che la sua voce avesse significati più importanti di altri, quando ha pensato che una mente dovesse essere solo culturale e non multiculturale.

Con sintesi lucidissima, è Edgar Morin che sottolinea il rischio della genericità, della generalizzazione, della mancanza di approfondimento multiculturale:

² L. ANOLLI, *La mente multiculturale*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 4.

³ G. MANTOVANI, *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Mulino, Bologna 2004, p. 19.

«È la tendenza alla riduzione che ci priva della comprensione: fra i popoli, fra le nazioni, fra le religioni. È questa tendenza che fa sì che l'incomprensione regni all'interno di noi stessi, nella città, nelle nostre relazioni con gli altri, all'interno delle coppie, fra genitori e figli. Senza la comprensione non c'è vera civiltà ma barbarie nelle relazioni umane»⁴.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene il compito di conoscere e approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore esistono e convivono, ognuno con la sua mente multiculturale.

E, inoltre, la percezione di ciò che una cultura è, la percezione del suo significato sono intimamente connessi con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per accedere ai suoi contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per comunicarne i contenuti, con gli stili e gli strumenti che utilizziamo per mostrare le implicazioni prodotte dalla loro manipolazione. In sostanza, sempre restando ad un livello generale nell'analisi del nostro tema centrale: la mente orale, la mente alfabetica⁵, e, necessariamente, la mente multiculturale, la mente multimediale, il patrimonio di idee, quanto meno, di Walter Ong e Marshall McLuhan sono i contenuti che la pedagogia e la didattica non possono ignorare. Così come non possono ignorare le generali opportunità di comparazione fra i diversi livelli possibili di analisi di un racconto che qualche secolo fa veniva comunicato da una voce narrante all'orecchio di un ascoltatore con i diversi livelli possibili di analisi di un racconto che viene comunicato da una parola scritta narrante all'occhio di un lettore. Che senso possono avere i due racconti, per un lettore contemporaneo, per un bambino o adolescente o adulto che vivono il presente degli strumenti tecnologici avanzati e del frastuono audio-televisivo? Che senso possono avere i due racconti per una mente multimediale che nel presente si serve contemporaneamente, per leggere o ascoltare o interagire o imparare o appartenere, della vista, dell'udito, del tatto? Che senso possono avere i due racconti per chi non ha la percezione del significato che il passaggio dall'oralità alla scrittura ha avuto per l'uomo? La lettura di uno e di mille racconti, provenienti da una e mille aree geografiche e da una e mille voci umane del presente o del passato, ha senso perché – sempre ad un livello generale – permette di costruire reti di significati e di riferimenti.

⁴ E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015, p. 90.

⁵ Vedi B. LORÉ, *Omero. L'educatore orale*, Monolite, Roma 2004, p. 76.

I punti di vista di Anolli e Loré confermano in sostanza che l'approccio statico di un'osservazione dall'esterno di saperi, significati, fenomeni non può che determinare un punto di vista condizionato da contenuti culturali e valoriali paradossali perché immobili ed impermeabili, incapaci di una prospettiva comunicativa ed interattiva, incapace di ridurre la percezione di estraneità di chi ha bisogno di maturare, crescere, comprendere, leggere, partecipare al suo tempo e viverlo, spiegarselo e narrarselo, spiegarlo e narrarlo. E le nuove generazioni hanno il diritto di non percepire la cultura e le culture come mosaici con tasselli che non si adattano, con frammenti che restano incollati ad un territorio e ad uno stile di vita e di pensiero, in altri termini hanno il diritto di non rischiare il relativismo né il fondamentalismo culturale. Ed hanno allo stesso tempo il diritto di sapere che le culture sono fuori e dentro menti e cervelli, che ogni mente ed ogni cervello sono unici e devono essere protetti e valorizzati, che le connessioni fra menti e cervelli hanno un senso solo se interagiscono in nome di una logica riflessiva, di decostruzione e costruzione, co-definizione e codeterminazione, co-variazione e attendibilità, in una parola di ereditabilità e apprendimento. La cultura narrabile e la narrazione devono essere dunque rappresentate come strumenti in grado di sollecitare:

- processi di mediazione individuale e sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere elaborati e compresi da ognuno, hanno bisogno della costante riconsiderazione collettiva;
- processi di partecipazione e costruzione sociale, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di essere comunicati, praticati, vissuti dalle collettività, riconsiderati, modificati, aggiornati;
- processi di mediazione tematica individuali e sociali, ormai organizzati per livelli ipertestuali di diversa complessità;
- processi di mediazione simbolica individuali e sociali, in quanto significati e valori, idee e innovazioni hanno bisogno di costante aggiornamento lessicale, linguistico, rappresentativo.

La natura della cultura narrabile e della narrazione richiedono dunque, contestualmente, ad un io contemporaneo proteiforme del quale ho parlato altrove⁶, una mente multiculturale, interculturale,

⁶ Vedi il mio *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme,

iper-culturale; innanzitutto, ovviamente, essa deve essere in grado di rendersi alternativa alla mente monoculturale, che, quasi per definizione, è abituata ad un unico registro, ad un unico modello di riferimento, ad evitare la complessità; essa deve essere consapevole del fatto che parole ed azioni non hanno né significato né valore se sono escluse da un contesto: «Ciò vale non solo per la comunicazione verbale umana, ma per qualunque comunicazione, per tutti i processi mentali, per tutta la mente»⁷. In secondo luogo, la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale deve conservare i suoi tratti specifici, le sue caratteristiche fondamentali, essere, cioè, mente versatile, aperta e complessa⁸. In altre parole: la mente multiculturale, interculturale, iper-culturale è sostenuta da un processo di formazione continuo nel tempo, supera la cultura della distanza e della separazione attraverso confini e frontiere, adotta la cultura dell'erranza, che è costituita da sfida, desiderio, curiosità, promuove nell'individuo la consapevolezza dell'essere straniero e della presenza dell'altro straniero, sollecita la visione dei territori reali e virtuali come luoghi stimolanti, accoglienti, accoglie le culture narrabili e le narrazioni come spazio che raccoglie voci individuali di io possibili e collettività:

«The recognition of cultural identity is a condition of human dignity and refers to multicultural pluralism of contemporary societies. It should be incorporated as a relevant capacity for development. From a cultural perspective on human development, dignity refers to the need to ensure and expand the possibilities of people in a constructive way in order for them to choose their preferred lifestyle, considering other ways of life»⁹.

Ecco, allora, il significato che a livello generale la pedagogia e la didattica devono preferire. Senza la presenza di adulti capaci di comunicare non solo i contenuti e i significati delle narrazioni individuali e delle grandi narrazioni, ma anche il valore della memoria e di un'etica della memoria, senza la presenza di adulti in grado di dare spessore alle

Roma 2012, pp. 140 ss.; in quella sede, non sono state tanto le caratteristiche dell'uomo proteiforme proposto e descritto dagli slanci profetici di Jeremy Rifkin che avevano sollecitato la mia attenzione, quanto le curiosità, le motivazioni, gli interessi, le intenzionalità, le coerenze possibili all'uomo proteiforme.

⁷ G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984, p. 33.

⁸ ANOLLI, cit., pp. 162-164.

⁹ M. CASTELLS, P. HIMANEN (eds.), *Reconceptualizing development in the global information age*, Oxford University Press, Oxford 2014, pp. 254-255.

relazioni e di proporre modelli di codificazione e decodificazione, la pedagogia e la didattica rischiano di rendere invisibili i loro ruoli. In altre parole, in questo presente, la narrazione ha senso perché permette di costruire reti ipermediali di contenuti e significati, per incrementare le opportunità date al lessico mentale, al pensiero multimediale e alla riflessione su idee in rete; in breve, ha senso se diventa ipertesto, se diventa attuale, perché deve essere in grado di incontrare il giovane lettore / ascoltatore del presente per il quale, di fatto, riprendendo contributi da me commentati e approfonditi altrove e marcatamente rifkiniani¹⁰:

- un testo a stampa è lineare, rilegato e standard mentre un ipertesto è associativo e, potenzialmente, illimitato;
- un testo a stampa è esclusivo e autonomo, mentre un ipertesto è inclusivo e relazionale;
- un testo a stampa è un prodotto, mentre un ipertesto è un processo;
- un testo a stampa si presta ad essere posseduto, mentre un ipertesto è adatto ad un accesso temporaneo, finalizzato, integrato;
- nel testo a stampa c'è un autore proprietario dei suoi pensieri e delle sue parole, mentre nell'ipertesto non sempre è possibile individuare i confini fra il contributo di uno e quello di molti.

Indirettamente, in altre parole, la lettura di una narrazione serve per confermare il senso che ogni strumento per la didattica deve avere, e cioè: limitare il silenzio cognitivo dell'adulto educatore, evitare quel tipo di silenzio che coincide con le schede didattiche preconfezionate e standardizzate, con la ripetizione *verbatim* dei contenuti disciplinari anno dopo anno, con la perpetuazione del modello trasmissivo del sapere, con la perpetuazione degli stili di insegnamento, con l'assenza del pensiero dinamico, della voce, della mente, con la distanza e la separazione dal mondo delle relazioni e delle connessioni. E, direttamente, solo se il narrato diventa ipertesto e solo se acquisisco le competenze formali, non formali ed informali che mi sono necessarie per leggere e costruire ipertesti,

- mi è possibile utilizzare ed essere sempre più esperto nell'uso delle mie strategie cognitive, mi è possibile impegnarle in maniera coerente con le richieste che processi di apprendimento più

¹⁰ Vedi il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 70-83; per i contenuti provenienti da Jeremy Rifkin, vedi *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano 2000, pp. 5-8.

- complessi mi pongono in questo presente;
- mi è possibile riflettere, elaborare idee, manipolare i saperi impegnando processi di pensiero e di mediazione complessi che mi sono indispensabili per vivere in questo mio presente;
- mi è possibile scegliere e selezionare autonomamente le mie personali fonti di interesse e motivazione, mi è possibile soddisfare la mia curiosità, mi è possibile percepire quelle fonti come una rete;
- mi è possibile esercitare la mia intenzionalità con chiarezza di idee e convinzione;
- posso aggiornare il mio lessico mentale, impegnare la mia mente multiculturale e multimediale;
- mi è possibile soddisfare una ragione culturale valida anche per il punto di vista pedagogico e didattico;
- mi è possibile soddisfare tutte le ragioni culturali rappresentativamente rilevate da Anolli e Loré.

Dunque, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere ed approfondire tutte le ragioni culturali generali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore, un ascoltatore, un lettore usano un lessico ed un lessico mentale nel loro tempo e nel loro ambiente invisibile ed immateriale.

2. La reticolarità e il pensiero narrativo

L'esperienza della narrazione attraversa le vite della mente orale, della mente alfabetica, della mente multiculturale, interculturale, iperculturale; ed è pronta, nel presente, a connotare e denotare la vita della mente multimediale. La mia idea è che sia ormai improcrastinabile la necessità di integrare nella nostra riflessione pedagogica il modello di un'attenzione-centrata-su-chi-apprende; apparentemente, non c'è molto di nuovo in tale idea, perché, ad esempio, l'individualizzazione e perfino il sistema della modularità disciplinare le sono quanto mai contigue; in realtà, quello che la mia idea propone è un approccio che si basi su un approfondimento supplementare di problemi pedagogici e didattici. E, inoltre, la mia idea è che un cambiamento di approccio nella relazione educativa possa essere sostenuta anche dallo strumento della narrazione, a patto che essa sia, per chiunque sia presente in ogni setting educativo, strumento per conoscere se stessi e l'altro da sé, per raccontare i saperi senza trascurare le nozioni, per utilizzare un lessico

che sia condiviso da chi educa e da chi apprende, per permettere un accesso al sapere che sintetizzi sia il tradizionale approccio fondato sull'uso della sequenzialità discorsiva sia un approccio ipertestuale e reticolare che definisca il senso della partecipazione umana alla costruzione del sapere. A tale proposito, le voci presenti in letteratura sono molteplici, tutte interessanti e portatrici di contributi significativi. Alcune si concentrano su problemi ancora generali, altre propongono contenuti più profondi. Alcune sono senza dubbio condivisibili, altre parzialmente. Per cominciare: ha ragione, ad esempio, Biagio Loré quando sostiene che la mente alfabetica vive una crisi che la tocca ormai nelle fibre profonde; di fatto, la mente alfabetica non basta più, mentre la mente orale ha bisogno di assumere un ruolo supplementare, ovviamente rinnovato rispetto al passato; da parte sua, la mente multimediale integra orale, alfabetico e si propone come dimensione complessa capace di rispondere a richieste complesse. Il dibattito interdisciplinare su tali temi permette di accedere ad un insieme di contenuti caratterizzati da grande coerenza e contiguità: l'idea della mente multimediale è, allo stesso tempo, contigua, prossima, contestuale agli echi dello sguardo cosmopolita di Ulrich Beck, dell'uomo proteiforme di Rifkin, delle intelligenze multiple di Howard Gardner, della solidità e della liquidità di Zygmunt Bauman, perfino dell'analfabetismo emotivo delle nuove generazioni rilevato da Umberto Galimberti. Da tutti, direttamente e indirettamente, viene sostanzialmente indicata la necessità di educare e formare, con un rinnovato senso di responsabilità, ad un abito progettuale.

Il pensiero narrativo è un pensiero sistemico, capace di essere funzionale alla riflessione della mente multimediale, perfino di essere pensiero retrospettivo ed introspettivo; sollecitare il pensiero narrativo non può apparire come il semplice compito di mostrare come tecnicamente un racconto vada organizzato o strutturato. Il pensiero narrativo ha in sé una complessità raffinata, che esplora i significati delle reti di informazioni, nozioni e saperi, che rielabora reti di contenuti e significati per consentirne la profonda manipolazione. Il pensiero narrativo ha in questo momento storico un ruolo fondamentale poiché può sintetizzare l'azione riflessiva di un pensiero critico e di una rielaborazione costante di ciò che apprendiamo in ogni contesto educativo. Franca Pinto Minerva ritiene che le implicazioni determinate dalla combinazione di strumentalità tecniche, codici simbolici e funzioni comunicative determinino anche il paradosso per il quale l'incremento esponenziale della

velocità finirà per provocare un'esperienza di sostanziale immobilità¹¹. Leggendo fra le righe di questa sua previsione, è chiaro il reale contenuto della sua indicazione: se posso incontrarmi in tempo reale con chiunque sulla Terra, se il mio lavoro può essere realizzato a distanza, se il mio scambio comunicativo può essere realizzato in sostanziale presenza seppur tramite schermo, allora la necessità di spostarmi geograficamente e la stessa necessità di relazione comunicativa con tutta probabilità avranno categorie di riferimento diverse, perché i miei viaggi potranno essere determinati solo da effettive e intense ragioni, e i miei scambi comunicativi potranno essere significativamente realizzati tramite il solo contatto visivo e prestando attenzione alle sole ragioni dello scambio stesso. In altre parole, di distanza potrei parlare solo in termini di spazio esistente fra luoghi piuttosto che in termini di spazio da percorrere; alla distanza potrò prestare attenzione in termini di spazio esistente fra posizioni culturali o idee piuttosto che ai diversi tipi di attese fra interlocutori che scambiano idee ed esprimono posizioni personali. Ancora meglio: i percorsi di avvicinamento fra luoghi e posizioni personali mi richiederanno concentrazione sui significati, sui contenuti, sui valori, sulla percezione del valore dell'altro luogo o dell'interlocutore, sulle attese da riferire alle procedure di pensiero dell'interlocutore, piuttosto che su un insieme di azioni di preparazione, di realizzazione dello scambio comunicativo, di attese. In breve: vivere questo tempo e in questo spazio, in ogni qui ed in ogni ora della mia esistenza, mi ha già permesso di abituarci all'uso del mio pensiero narrativo, di concentrarmi sui significati, di partecipare, come sostiene De Kerckhove, all'uso del pensiero collettivo e cooperativo:

«De Kerckhove descrive bene quali sono le componenti essenziali della virtualità delle autostrade telematiche, dal cui intimo intreccio scaturiscono le possibilità di materializzare un 'pensiero virtuale': connettività, ipertestualità e interattività" ... Il primo fattore – la connettività – sollecita il pensiero a transitare dalla scotomizzazione tra 'individuale' e 'collettivo' ad una combinazione originale in cui forme di dialogo vivo e istantaneo siano accessibili sempre a chiunque. Il secondo fattore – la ipertestualità – sollecita il pensiero a transitare da forme di conoscenza basate essenzialmente sulla capacità di connessione ed elaborazione dei contenuti della 'memoria personale' a forme di conoscenza basate sui contenuti di una 'memoria globale'. L'ultimo

¹¹ Vedi F. PINTO MINERVA, R. GALLELLI, *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.

fattore – l’interattività – sollecita la realizzazione di una ‘diretta connessione fra mente e macchina’: una connessione che (promuovendo nel soggetto una pratica costante di input-output con la *rete*) sollecita il pensiero a forme nuove di interconnessione e collaborazione con il pensiero degli altri»¹².

È inevitabile dire, insomma, che nell’affermazione del pensiero collettivo o cooperativo non esiste perdita di valore per l’apprendimento, così come non c’è perdita di valore per l’apprendimento nei processi collettivi che costruiscono significati, saperi, relazioni e usano saperi, memorie collettive, significati proposti e condivisi. Franca Pinto Minerva sostiene, a ragione, che «Il tipo di pensiero potenzialmente sollecitato dall’operare all’interno di questo gigantesco documento distribuito e in costante costruzione è un pensiero antidogmatico, sperimentale, ironico, aperto ad abbracciare prospettive globali, sintesi interdisciplinari, risposte immediate ed emotive». Alle distanze fra pensieri individuali si integra la possibilità di contribuire ad un pensiero collettivo, alla figura dell’autore unico si integra quella del coautore, al testo unico si integra il testo prodotto con il contributo di più voci culturali, assonanti e dissonanti, alla percezione del corpo che scrive e pensa in solitudine si integra la percezione del corpo che agisce anche in altri spazi e con altri tempi, alla percezione della mente che riflette e si concentra si integra la mente che costruisce saperi e significati con altri. E tutti – pensiero proprio e collettivo, autore unico e coautore, testo unico e collettivo, corpo proprio e corpo in azione nel virtuale, mente propria e mente integrata, memoria individuale e collettiva – si integrano fra loro in rete e secondo rapporti dinamici.

Tutto ciò vuol dire che la pedagogia e la didattica hanno bisogno di pensare a contenuti supplementari sui quali riflettere per confermare la validità dei loro stessi principi e obiettivi. La mia idea, in breve, è: senza una consapevolezza delle vicende, dei tempi e degli spazi vissuti, è estremamente difficile percepirsi e spiegarsi, guardarsi e comprenderci; senza una consapevole percezione di sé e senza una narrazione di sé a se stessi e agli altri si rischia di essere e diventare stranieri ed estranei; senza una narrazione che manipola i saperi e ne fa risaltare la reticolarità, esiste il rischio di far percepire il sapere come patrimonio tecnico all’interno del quale è necessario scegliere solo quello che è utile. Possiamo anche accettare l’idea che non sia obiettivo significativo per nessun adulto o educatore la formazione di un individuo che sappia o

¹² *Ibid.*, p. 95.

voglia raccontarsi e raccontare agli altri di sé (il che, comunque, non dovrebbe essere considerato obiettivo trascurabile), ma non è accettabile l'idea che chiunque stia crescendo e fra qualche anno diventerà adulto non impari a riconoscere e a spiegare la compatibilità fra le sue competenze e le sue caratteristiche con il micro- o macro-mondo nel quale vive e vivrà; così come non è accettabile l'idea che, da adulto, non sappia poi insegnarlo e raccontarlo ad altri. Dunque, l'esplorazione profonda e reticolare dei saperi produce comunque implicazioni di senso che riguardano il ruolo e gli obiettivi di ogni adulto e di ogni educatore, produce abitudine alla comparazione, alla connessione; in breve, produce abitudine all'uso del pensiero narrativo, consente la riflessione su realtà e saperi in relazione sistemica e non alternativi gli uni agli altri.

Come si vede, si tratta di un pensiero narrativo e di un modello di narrazione e di una definizione della stessa narrazione che molto devono a Jerome Bruner¹³, perché scelgono la stabilità del sé riflessivo e cosciente, disponibile ad aggiornare ed aggiornarsi, in grado di ignorare i confini e di comprendersi con l'altro in nome della condivisione e della co-costruzione, del valore potenziale dei *learning circles*. Per di più, si tratta di un pensiero narrativo e di un modello di narrazione che hanno un alto grado di contiguità e coerenza con gli stili sociali e comunicativi del web, hanno un lessico altamente compatibile con il lessico del web, richiedono un approccio all'interazione marcatamente coerente con le interazioni possibili su web, vivono intensamente gli effetti delle trasformazioni, richiedono processi cognitivi profondamente compatibili con i processi di elaborazione esatti dal web, impongono l'uso denso di strategie cognitive imposto anche dall'interazione e dalla ricerca su web. Naturalmente, Jerome Bruner non ne parla in questi termini, ma i nove principi che egli elabora per descrivere, caratterizzare, qualificare, sostenere un approccio educativo efficace¹⁴, non solo si addicono ad una problematizzazione aggiornata di temi pedagogici e didattici, ma permettono di definire in maniera più approfondita proprio la usabilità, il senso e gli obiettivi della narrazione e del pensiero narrativo. La narrazione, sostiene infatti Bruner, ha bisogno di diventare strumento della mente, campo d'azione, di ricerca e di sperimentazione, caratterizzato da veridicità, plausibilità, coerenza.

Una narrazione letta, elaborata, analizzata, compresa, codificata,

¹³ Si veda, in particolare, J. BRUNER, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.

¹⁴ J. BRUNER, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000⁷, pp. 27-55.

decodificata risponde con piena certezza ad ogni principio elaborato da Bruner e annulla il rischio di standardizzazioni espressive, simboliche, iconiche, perché ha in sé proposte di rappresentazione dei significati e richiede attribuzioni e comparazioni, categorizzazioni e differenziazioni, codificazioni e decodificazioni, processi di pensiero elaborativi e rielaborativi. La sua rete di informazioni biografiche, autobiografiche, psicobiografiche, sociobiografiche è in grado di arricchire e spiegare la complessità, di spiegare la partecipazione alla complessità. Una narrazione come ipertesto si caratterizza come prodotto che limita sistematicamente i problemi dell'*eroding truth* e dell'*eroding trust*; una narrazione come ipertesto si caratterizza per il suo essere un prodotto mai standardizzabile di un insieme di processi a loro volta mai standardizzabili né riconducibili all'unicità. Il pensiero narrativo che elabora il tempo e lo spazio vissuti e narrati si serve di sistemi diversi per rappresentare e interpretare, ovvero:

- del sistema induttivo, che genera ipotesi plausibili, utili, esamina tipicità, valuta, verifica, pone vincoli, ha bisogno di oggetti, eventi, aspetti, scopi chiari e non mutevoli, individua tendenze sistematiche, fa ricorso ai sistemi delle categorizzazioni, della generalizzazione, perfeziona l'informazione semantica;
- del sistema deduttivo, che costituisce un campo di indagine privilegiato per i contesti matematici ma non per tutti i contesti cognitivi, controlla, verifica, impegna la memoria di lavoro, pianifica, riduce l'informazione semantica;
- del sistema associativo, che analizza, sintetizza, confronta, differenzia, astrae, individua i nessi, utilizza e manipola i simboli, produce innovazione servendosi della creatività;
- del sistema delle categorizzazioni, che seleziona, distingue, discrimina, classifica, manipola le variabili, analizza, sintetizza, rappresenta, distribuisce e organizza per classi e sottoclassi, funzioni, regole;
- del sistema della generalizzazione, che organizza meccanismi, caratteristiche, regole, norme, semplifica, reperisce ed integra variabili nuove;
- del sistema rappresentativo, che codifica, registra, ordina, organizza, integra ed interconnette novità ed innovazioni, reperisce nessi, esige forme di autoriflessione, sintetizza e si lascia usare da tutti i sistemi precedenti.

Di conseguenza: la possibilità di reperire nuovi e ulteriori spazi di azione, la possibilità ulteriori di interloquire con individui e gruppi, nonché la possibilità di nuovi linguaggi e comparazioni, incrementano le dimensioni simboliche e culturali del 'movimento attraverso' nuove soglie e nuovi ingressi, nuove colonne d'Ercole e rotte, nuove forme di sorpresa e aspettative, nuovi riti e limiti, nuove narrazioni e procedure, nuovi comportamenti e atteggiamenti, nuove percezioni e concretezze, così come nuovi ostacoli e difficoltà, nuove familiarità e ignoti, nuove negoziazioni ed elaborazioni «tra conosciuto e sconosciuto, tra familiare e straniero»¹⁵. Mentre, tuttavia, i nuovi territori sono spesso, per gli adulti della contemporaneità, delle *no man's lands*, per le nuove generazioni essi sono spazi del possibile, e devono esserlo, da visitare e dei quali arricchirsi; il problema è che, come in qualsiasi altro rito di passaggio, bambini e adolescenti hanno il diritto alla protezione nelle prove che il movimento verso e attraverso nuove soglie e accessi propone, hanno il diritto di essere accompagnati nella costruzione di un'identità che può avere le caratteristiche a noi già note delle 'identità di confine', ovvero di quelle identità che non solo percepiscono e vivono la cultura, le conoscenze, i linguaggi, il lessico, il confronto, le consapevolezza, le appartenenze, le sicurezze che esistono al di qua e al di là della soglia, ma percepiscono e vivono la ricchezza di ulteriori stimoli, opportunità, consuetudini, significati, valori, principi, curiosità, confronti, comparazioni. Ovviamente, l'identità di confine è da intendersi qui come identità che vive dinamicamente nelle immediate vicinanze di una soglia, sia che essa sia un vero e proprio confine geografico, sia che essa sia metafora da superare grazie alla curiosità, all'interesse, al desiderio di varcarla per sapere cosa c'è al di là. Riprendendo in poche parole quanto abbiamo detto fin qui ed è utile sottolineare in questo momento, le categorie della permeabilità e della superabilità definiscono le soglie, la categoria della disponibilità, della mediabilità, della duttilità contrassegnano l'identità di confine. Nella sostanza, l'identità di confine è identità proteiforme, plurima, capace di riconoscere abitualmente l'altro, di identificare le metafore dell'oltre e dell'accesso, di accettare le differenze e le distinzioni, di negoziare contenuti e significati, di ridurre estraneità e intransigenze, di abituarsi agli attraversamenti e ai ritorni. Ma soprattutto, l'identità di confine non percepisce lo spazio da attraversare come vuoto, non lo comunica

¹⁵ J. LE GOFF, *L'uomo medievale*, in *La civiltà del Medioevo: storia e cultura*, Laterza, Roma-Bari 1991, p. 15.

come luogo virtuale alle nuove generazioni che sul confine nascono, non lo definisce come distanza da ciò che viene vissuto al di là delle soglie, non lo costruisce come sospensione e assenza, ma lo interpreta come luogo stabile e dinamico, come luogo che permette di accedere alla trasformazione perché si incontra costantemente con il nuovo, mai come luogo nel quale è possibile perdersi, né concretamente né metaforicamente¹⁶. L'identità di confine può ben essere, allora, *identità nomade*, che sceglie quando, come, perché spostarsi, con chi, dove, perché incontrarsi: «Per un nomade il tragitto stesso non è uno spostamento: è la ripetizione di un gesto di fondazione. È srotolare il tappeto delle proprie mappe mentali, simboliche, culturali in corrispondenza ai luoghi del territorio che si attraversano»¹⁷.

Infine, proprio come in una rete, pensiero retrospettivo ed introspettivo, pensiero prospettico, pensiero narrativo riflettono sui contenuti di processi analitici, sintetici, metacognitivi, orientativi, valoriali, programmatici, riflessivi¹⁸. Con il pensiero narrativo, l'approccio fenomenologico reperisce una delle occasioni possibili di chiarire il suo metodo di lettura e di interpretazione: la chiara partecipazione delle procedure di elaborazione dei contenuti mnestici, dei significati e delle idee, di rielaborazione del discorso, di metanarrazione e narrazione, incontra punti di vista cognitivisti, costruttivisti, sistemico-relazionali, confessionisti, perfino psicoanalitici, soprattutto definisce la partecipazione di ogni sistema interno al corpo, dal cervello (aree corticali e sub-corticali, mappe neuronali) alla sfera emotiva ed affettiva, dalle strategie utilizzate a livello cognitivo all'azione della memoria semantica, episodica, procedurale, dichiarativa, ecologica, autobiografica, sociobiografica, psicobiografica, biografica, collettiva. La decostruzione e la ricostruzione proposta dal pensiero narrativo è in grado non solo di problematizzare, ma soprattutto di evitare il rischio della pura psicologizzazione¹⁹. Esso è capace di impegnare gli strumenti di una formazione profonda, di un'autocoscienza, che mette in relazione processi, scambi, proiezioni, vissuti, ed è in grado di districarsi fra io minimo, io multiplo, io diviso. In altre parole, alla pedagogia e alla didattica appartiene anche il compito di conoscere ed approfondire tutte le

¹⁶ Per un approfondimento di questi temi, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 122-126.

¹⁷ J. LE GOFF, cit., p. 23.

¹⁸ Per un approfondimento, si veda il mio *Mappe educative e formative 1*, cit., pp. 129-133.

¹⁹ Vedi F. CAMBI, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 76-78.

ragioni individuali interconnesse con ragioni culturali per le quali un narrato esiste, ovvero per le quali un narratore e un co-autore, un ascoltatore ed un co-ascoltatore, un lettore ed un co-lettore aderiscono e leggono il loro tempo ed il loro ambiente invisibile ed immateriale. Ha il compito di definire le ragioni per le quali la rete è metafora per la narrazione, la rete è metafora per l'uomo ed il suo pensiero, la rete è metafora per il pensiero narrativo e sistemico, la rete è metafora del presente.

Bibliografia

- ANOLLI L., *La mente multiculturalale*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2000⁷.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- CAMBI F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- CASTELLS M., HIMANEN P. (eds), *Reconceptualizing development in the global information age*, Oxford University Press, Oxford 2014.
- DE CICCO R., *L'esperienza di sé, la cura di sé, le biografie del sé*, Aemme Publishing, Roma 2013.
- G. BATESON, *Mente e natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano 1984.
- LE GOFF J., *L'uomo medievale*, in *La civiltà del Medioevo: storia e cultura*, Laterza, Roma-Bari 1991.
- LORÉ B., *Omero. L'educatore orale*, Monolite, Roma 2004.
- MANTOVANI G., *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?*, Mulino, Bologna 2004.
- MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- PICCIONE V.A., *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici*, Aemme Publishing, Roma 2012.
- PICCIONE V.A., *L'orizzonte di senso pedagogico di una narrazione*, in P. GIGANTI, S. PUTZU (a cura di), *Historia del Muy bandido igualado rebelde astuto picaro y siempre bailador Güegüense. Tradizione orale, interculturalità e spazio educativo*, Aemme Publishing, Roma 2014, pp. 103-154.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitaria e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- POSTMAN N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando, Roma 1997.

Gilberto Scaramuzzo¹

*Quella verità che rende umani: il canto edificante
di Luigi Pirandello*

ABSTRACT:

Questo studio intende riaffermare la valenza educativa dell'opera pirandelliana e contribuire a superare il misconoscimento che ancora grava su di essa. Analizza alcune pagine in cui è possibile riconoscere l'intento edificante dell'autore e il suo impegno a 'cantare' di una verità che rende umani. Il saggio di Pirandello *Non parlo di me* sembra fare luce su quel possesso umano che garantisce la possibilità radicale di poter guadagnare una verità per sé: 'il punto vivo'. Alcuni personaggi pirandelliani sembrano incarnare questa ricerca e mostrarne caratteristiche e criticità: il Principe de *La favola del figlio cambiato*, che afferma di averla trovata la sua verità; Moscarda, il protagonista di *Uno, nessuno e centomila*, che ne ha una improvvisa rivelazione; la Signora Frola e il Signor Ponza che, in *Così è (se vi pare)*, testimoniano come la propria verità possa convivere con la verità dell'altro anche quando tra le due sia presente una contrapposizione radicale.

This essay looks beyond a prejudice that still shadows Pirandello's work to re-uncover the educational value of his writings. It analyses some pages where it is possible to recognise the edifying purpose of the author and his effort 'to make a canto' around the truth that makes us human. An essay by Pirandello, *Non Parlo di me (I am not speaking about me)*, seems to shed light on that human possession in which lies the radical possibility for humans to be able to achieve their own truth: 'the alive point'. Some of Pirandello's characters seem to embody this research and to illustrate its features and criticalities: the Prince of *La favola del figlio cambiato (The changed son tale)* claims to have found his own truth; Moscarda, the main character of *Uno, nessuno e centomila (One, no one and one hundred thousand)*, who has a suddenly revelation within the self; Mrs Frola and Mr Ponza, in *Così è (se vi pare) [It is so! (if you think so)]*, who show how our own truth can coexist with the one of the other even when those truths are conflicting.

¹ Università Roma Tre. E-mail: <gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it>.

Luigi Pirandello, nel 1934, in occasione del conferimento del Premio Nobel per la letteratura, durante il banchetto, in Svezia, fece un breve discorso che si concluse con le seguenti parole: «Mi piacerebbe credere che questo premio sia stato conferito non tanto alla perizia dello scrittore, che è sempre irrilevante, quanto alla sincerità umana del mio lavoro»².

Parole sulle quali è sempre bene meditare quando ci si accinge a scrivere in ambito educativo; consapevole di questo monito provo a dar vita, qui, a questo mio breve contributo.

Quanto ci sia di sincerità umana nel lavoro di Luigi Pirandello credo lo possano attestare bene la moltitudine di persone che hanno letto i suoi libri e che in tutto il mondo continuano a essere attratti dai suoi lavori teatrali. Eppure, nonostante la tanta umanità, egli non è stato mai davvero riconosciuto come un 'educatore'. Al contrario: si è autorevolmente ritenuto che a Pirandello «era aliena la vocazione pedagogica, e anzi gliene era connaturata una antipedagogica»³.

Credo di poter individuare tre cause che hanno agevolato quello che, a mio parere, è un vero e proprio misconoscimento della valenza della riflessione di Pirandello in ambito educativo⁴:

- la non considerazione di alcuni suoi scritti, rimasti celati per diversi decenni, e che soltanto pochi anni fa sono stati inseriti nelle raccolte ufficiali⁵, e tra questi in particolare il saggio *Non parlo di me* e l'articolo *Viaggi*;
- una certa disattenzione verso una serie di sue dichiarazioni, in tempi recenti tornate facilmente reperibili⁶;
- la marginalizzazione di alcuni esegeti pirandelliani, che, in qualche modo, aprivano alla valenza umanante, direi edificante, degli scritti pirandelliani⁷.

² L. PIRANDELLO, *Saggi e interventi*, a cura e con un saggio introduttivo di F. Taviani e una testimonianza di A. Pirandello, Arnoldo Mondadori, Milano 2006, p. 1445.

³ G. GIUDICE, *Luigi Pirandello*, Utet, Torino 1963, p. 240.

⁴ Altri autori, in tempi recenti, si stanno impegnando contro questo misconoscimento: cfr. A. SCARDICCHIO, *La vita della scuola e la scuola della vita. Pirandello educatore*, in «Amaltea», VIII, n. 2-3, settembre 2013, pp. 39-52.

⁵ PIRANDELLO, *Saggi e interventi*, cit.

⁶ I. PUPO (cura di), *Interviste a Pirandello. «Parole da dire, uomo, agli altri uomini»*, prefazione di N. Borsellino, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

⁷ Penso soprattutto al volume di Pietro Mignosi, *Il segreto di Pirandello*, Tradizione ed., Milano 1937.

Pirandello ha espresso in più occasioni la sua sofferenza per come veniva giudicata la sua opera (e lui stesso) da molti dei critici che si assegnavano questo compito. Per ri-conoscere quanto fosse accorato il suo lamento contro cotali 'ritratti' basta qui ridargli la parola:

«Un altro dei cartellini più noti mi proclama artista distruttore, pessimista, corrosivo. Pessimista, distruttore io? Non può credere il male che m'ha fatto sentirmi giudicare così. Distruttore io che, se una cosa ho voluto insegnare, è proprio che la realtà si crea ad ogni istante, che l'attività dell'uomo che vive, prima ancora che dell'artista che crea, è costruzione continua?»⁸.

«Io non sono un filosofo, un astratto, come si sforzano di gridare ai quattro venti i miei nemici. Io non mi sono mai proposto di sviluppare problemi filosofici o di mostrare complicati teoremi ideologici. Io cerco sempre e unicamente di creare su uno sfondo umano dei personaggi umani. Basta»⁹.

«I critici dicono che compongo le mie opere su di un canovaccio dialettico, su di un presupposto filosofico, per rimpolpare qualche schema astratto. Nulla di più falso. Ma crede lei, caro signore, che se io non avessi sentito lo strazio di quel padre che in questo momento singhiozza, là, innanzi al pubblico, avrei potuto immaginare il dramma, tutto il dramma così com'esso è? Il ragionamento, certo, anche quello ci vuole, ma dopo; il ragionamento, la logica vengono dopo, sicuro, sono altre faccende; sgorgano dalla trama poetica, dai sentimenti dai deliri dell'istinto, sono aspirazioni ad un concetto, ad una formula universali, ideali. Ma la vita, la vita irresistibile è fantasia, immagine...»¹⁰.

«È nessuno pensa [...] che l'arte è la vita e non un ragionamento; che partire da un'idea astratta o suggerita da un fatto o da una considerazione più o meno filosofica, e poi dedurne, mediante il freddo ragionamento e lo studio, le immagini che le possano servir da simbolo, è la morte stessa dell'arte»¹¹.

⁸ Cfr. E. ROCCA, *Luigi Pirandello, il finimondo, punto e da capo*, in «La fiera letteraria», Roma, 27 dicembre 1931 (ora in I. PUPO, *Interviste a Pirandello*, cit., p. 479).

⁹ Cfr. G. BOSIO, *Propositi di Pirandello*, in «La Stampa», Torino, 20 giugno 1933 (ora in I. PUPO, *Interviste a Pirandello*, cit., p. 515).

¹⁰ Cfr. F. BERNARDELLI, *Pirandello tra i fantasmi*, «La Stampa», Torino, 2 febbraio 1927 (ora in I. PUPO, *Interviste a Pirandello*, cit., p. 362). Nel testo, Pirandello, si riferisce al personaggio del Padre nei *Sei personaggi in cerca d'autore*.

¹¹ L. PIRANDELLO, *L'azione parlata*, in ID., *Saggi, poesie, scritti vari*, (a cura di) M. Lo Vecchio-Musti, «Opere di Luigi Pirandello» vol. VI, Mondadori, Milano 1977,

E molte altre sue considerazioni potrebbero essere aggiunte a questa lista.

Pirandello riteneva di essere ‘un uomo che aveva qualcosa da dire, uomo, agli altri uomini’¹². Certo il suo modo di parlare non è quello cui siamo abituati in ambito accademico quando affrontiamo i temi che riguardano l’educabilità umana. Pirandello ha un altro stile e non mancherebbe di farcelo notare: «Le mie idee, io, non le ragiono come voi: io le sento. Le canto»¹³.

Scopo di questo breve studio è di contribuire a riconoscere il suo ‘canto’ come un canto edificante.

Le pagine di Pirandello sono ricchissime di umanità poetiche; ed è proprio dando vita a personaggi che dialogano e agiscono che l’autore svolge la sua azione edificante. Tra i temi che Pirandello ‘canta’ c’è certamente quello della verità. L’autore sembra impegnarsi non poco per ‘cantarci’ di una verità che rende umani.

Ne abbiamo una singolare testimonianza in quello che è rimasto l’unico libretto d’opera pirandelliano: *La favola del figlio cambiato*, che andò in scena nel 1934 con la musica del Maestro Malipiero¹⁴. Qui si può, dunque, parlare propriamente e fuor di metafora di un cantare pirandelliano.

Protagonisti dell’opera sono una madre e un principe. La Madre è disperata perché è certa che il suo figliuolo le è stato sottratto quando era ancora in fasce ed è stato sostituito con un altro.

Il Principe è, invece, disperato perché non riesce a trovare ‘la verità per sé’, che corrisponde alla sua vera identità. Quando, per curarsi dalla sua malattia, giunge nel luogo dove vive La Madre, egli riesce a superare la sua disperazione. Grazie a un intimo incontro con questa donna, egli è finalmente in grado di ri-conoscere ‘la sua verità’. Questo ri-conoscimento sembra donargli una felicità presentita eppure insperata.

Una delle battute finali dell’opera consente a Pirandello di cantarci, ben oltre le contingenze dell’opera stessa, un disvelamento sulla verità ‘per’ l’essere umano.

p. 1016 (il saggio è comparso per la prima volta sul «Marzocco» il 7 maggio 1899).

¹² *Parole da dire, uomo, agli altri uomini* è proprio il titolo che Ivan Pupo sceglie per il suo libro sulle interviste a Luigi Pirandello (Cfr. I. PUPO, *Interviste a Pirandello*, cit.).

¹³ L. PIRANDELLO, *La fiera della sapienza*, in «Popolo d’Italia», Milano, 22 dicembre 1926, p. 3. Citato in P. CASELLA, *Strumenti di filologia pirandelliana. Complemento all’edizione critica delle «Novelle per un anno»*. Saggi e bibliografia della critica, Longo, Ravenna 1997, pp. 177-178.

¹⁴ *La favola del figlio cambiato* debuttò in Germania dove fu censurata alla sua seconda replica; andò poi in scena in Italia il 24 marzo dello stesso anno alla presenza di Mussolini e venne immediatamente censurata.

Riporto integralmente la prima parte della battuta per poi tentarne una breve ermeneusi.

«IL PRINCIPE

Ma niente è vero,
e vero può essere tutto;
basta crederlo per un momento,
e poi non più, e poi di nuovo,
e poi sempre, o per sempre mai più.
La verità la sa Dio solo.
Quella degli uomini è a patto
che tale la credano, quale
la sentono. Oggi così,
domani altrimenti. Credete,
credete che questa
vi può convenire assai più della mia.
Io, ora, la so,
la mia verità.
Ero piccolo qua,
con questa madre, nato a questo sole;
povero, ma che importa?
con quest'amore di madre
e questo cielo e questo mare
e la salute e la gioja
di vivere la mia,
la "mia" vera vita per me!

Davanti a questo mare, a questo cielo
vedo anche le case
sollevarsi a un respiro di sollievo!
e ogni casa, per umile che sia,
diventa una reggia del sole!

Veder tutto ai miei piedi?
Preferisco sentire
qualcosa sopra di me!
Pigliatevi, portatevi
lontano il vostro re!» (Atto III, Quadro V).

Il Principe giunge qui a ri-conoscere e a scegliere la sua identità: essere il figlio di quella povera donna e non il figlio del re; quindi i ministri possono ora tornare indietro nel loro regno portando con loro quel figlio che ha, sinora, usurpato il suo posto ed è cresciuto lì, in

povertà, con quella che era, invece, la sua di madre, perché quegli è il vero principe, non lui!

Al di là del valore per l'intreccio dell'opera, in quest'ultimo monologo del Principe giungono al pettine molti dei nodi drammatici del vivere umano che hanno impegnato Luigi Pirandello sia nella sua esistenza sia nella sua arte. Proviamo qui ora a sbrogliarli per quel tanto che consente la complessità della materia.

Pirandello sintetizza in questa battuta uno dei luoghi a lui 'più cari': Il non esistere di una verità oggettiva. Proprio questa non esistenza giustifica la prima affermazione del Principe: 'niente è vero'. La verità, infatti, è soltanto nella soggettività e per la soggettività, di conseguenza 'vero può essere tutto'. Affinché qualcosa sia vero 'per' noi è necessario che noi lo crediamo; e permane vero soltanto nell'attualità dell'agire il credere.

La verità esiste ma non è dell'uomo il 'saperla'. Chi 'la sa' è Dio.

La verità degli uomini 'è a patto che tale la credano, quale la sentono'.

Il primo movimento, dunque, per giungere alla verità per sé è quello di 'cogliere' il proprio sentire interiore; il secondo è quello di 'credere' a quel sentire. 'Ma credere si può sempre, credere si può tutto', afferma il Principe, poco prima di questa battuta, ribattendo ai suoi Ministri che sostengono di non poter credere a questa nuova verità che egli propone a loro.

Che cosa salva, dunque, l'uomo da un soggettivismo relativista? Lo salva 'qualcosa' di cui Pirandello ha parlato con lucidità in un saggio cui si accennava in apertura.

Questo qualcosa è: 'il punto vivo', o meglio, il fatto che 'il punto vivo' è inestirpabile radice dell'esserci di ciascuno e dell'essere 'in' ciascuno, esso è statuto ontologico-esistenziale di ogni vivente umano¹⁵.

Tutti veniamo alla vita con un 'punto vivo' che ci consente fin dalla nascita di sentire la vita e di riconoscerla come un mistero. La descrizione che Pirandello ci fornisce di questo nucleo nel saggio *Non Parlo di me* è una descrizione che consente una ermeneusi filosofico-educativa di alcune delle opere più significative della sua produzione¹⁶.

¹⁵ Per una ermeneusi filosofico-educativa di *Non parlo di me* e per una lettura integrale del saggio si rimanda a G. SCARAMUZZO, *Non parlo di me. Una riflessione sull'umanazione firmata Luigi Pirandello*, in E. DUCCI (a cura di), *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004, pp. 21-54.

¹⁶ Cfr. G. SCARAMUZZO, *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello*, Anicia, Roma 2005.

Questo saggio, come accennavamo in apertura, è rimasto a lungo nascosto, e ancora rimane ignoto al grande pubblico¹⁷.

Questa dotazione che ci viene con la vita – il punto vivo – è quel che ci consente di sentire in maniera originale ogni ente, è il modo con cui la vita stessa ‘vuole’ che noi (la) sentiamo. Pirandello intitolando *Non parlo di me* il saggio in cui presenta ‘il punto vivo’¹⁸, intende, forse, sottolineare che quest’ultimo è quel che consente l’espressione dell’esserci di ciascuno, perché esso è propriamente ‘il sentimento della vita’ in noi, qualcosa, dunque, che seppure in noi non sembra appropriato parlarne in termini di ‘me’.

Grazie al nostro ‘punto vivo’, noi abbiamo, durante tutto il corso della nostra esistenza, la possibilità di orientarci nella ricerca di una verità per noi; e come potremmo altrimenti trovarla questa verità se questa è qualcosa che appartiene alla vita?

Ed è la coscienza stessa di questa nostra ‘oltreumana’ dotazione che ci consente di fare il giusto primo movimento verso la verità dell’altro, perché la vera coscienza del nostro ‘punto vivo’ non può mancare di essere anche coscienza della presenza nell’altro di un ‘punto vivo’ distinto dal nostro, cioè di un diverso sentimento della vita: dell’originalità della presenza della vita nell’altro. Questa consapevolezza ci avvia rettamente nell’impresa umana (e umanante) di intendere l’altro nel suo sentimento.

Qui nella *Favola* avviene il miracolo del reciproco in-tendersi dei due distinti ‘punti vivi’: quello del Principe e quello della Madre che convergono in un ri-conoscimento reciproco. Oltre il miracolo, che serve al compimento della *Favola*, l’autore ci mostra, sia nel saggio sia nell’opera, le caratteristiche di quest’agire ‘umanante’.

Rimanere capaci di ricercare la verità per sé attraverso il proprio ‘punto vivo’ (attraverso il proprio sentimento della vita) è per ciascuno di noi tutt’altro che facile. Volere incontrare ciascuna realtà con la nostra propria originalità richiede un impegno continuo, e una radicale solitudine da ri-conoscere e sopportare; si tratta di andare ‘oltre’ i modi

¹⁷ Esso ha seguito, a suo modo, il destino di altre opere dell’Autore che, soltanto in tempi recenti (nel 2006) e grazie al lavoro critico di Ferdinando Taviani, sono state ripresentate in una sezione speciale del volume dei «Meridiani» dedicato ai saggi pirandelliani (L. PIRANDELLO, *Saggi e interventi*, cit.).

¹⁸ Davvero singolare il fatto che nell’ultima residenza di Luigi Pirandello, oggi sede dell’Istituto di studi pirandelliani, la copia della rivista «Occidente», in cui nel 1933 è apparso il saggio, presenta il titolo e il nome dell’autore cancellati, e sopra di essi, scritto di pugno, «Il punto vivo» [sottolineato]. Per approfondimenti e per la visione della pagina in oggetto si rimanda a SCARAMUZZO, *In-tendere*, cit., pp. 88-90.

di sentire acquisiti, ovvero procedere in una ricerca che non si faccia condizionare dalle spiegazioni consuete, poiché queste impediscono una relazione autentica e nuova con ogni ente: si tratta, infatti, di diventare capaci di ‘intendere’ ogni cosa con quel tratto di unicità che caratterizza il nostro esserci.

Il verbo ‘intendere’ è una presenza costante della produzione pirandelliana e per meglio coglierlo è bene dividerlo con un trattino: in-tendere. A questo ci invita Pirandello attraverso tutta la sua opera: a sviluppare con il nostro ‘punto vivo’ una tensione verso il sentire soggettivo dell’altro, verso il suo ‘in’. Una ‘tensione’ che è ‘espressione’ del ‘punto vivo’ in noi. Pirandello, in qualche modo, ci sollecita a ricercare la nostra espressione nel sentimento dell’altro cosicché in quello e in noi risuoni.

Dunque, esprimere il proprio ‘punto vivo’ e riconoscere il ‘punto vivo’ nell’altro, e attraverso questo duplice movimento relazionale arrivare a un dialogo che generi il massimo della felicità possibile nella drammaticità della condizione umana.

Punto di arrivo di una vita riuscita per Pirandello è – nel saggio *Non parlo di me* – quello di giungere a esprimere il proprio ‘punto vivo’ in maniera che anche gli altri lo possano comprendere, ed è il compito di una esistenza che ha la forma dell’arte. Il sentire soggettivo ha il suo proprio compimento dinamico, la realizzazione piena del suo fine (che non ha però una fine), nell’in-tendere; e la tensione verso ‘l’in’ ha proprio come meta e misura ‘il punto vivo’ in sé e nell’altro, in quel misterioso incontro creativo in cui la vita, grazie alla nostra volontà di esprimerla e insieme di accoglierla nella sua espressione, si ri-conosce.

Nel romanzo in cui Pirandello confidava di poter esprimere al meglio quel suo ‘canto’ per l’essere umano e per la sua umanazione, *Uno, nessuno e centomila*, egli ci consegna un protagonista che improvvisamente, a seguito di una risata della moglie, scopre in sé ‘un punto vivo’. E questo ‘punto vivo’ viene ad avere i tratti di qualcosa di ‘assoluto’ nell’interiorità dell’essere umano. Un ‘luogo’ attraverso il quale si partecipa alla verità e alla vita, alla ‘forma prima’ in noi, quella forma che preesiste alle forme che possiamo darci, o ricevere, nella contingenza.

«Ebbene, da quella risata mi sentii ferire all’improvviso come non mi sarei mai aspettato che potesse accadermi in quel momento, nell’animo con cui un po’ m’ero messo e un po’ lasciato andare a quella discussione: ferire addentro in un punto vivo di

me che non avrei saputo dire né che né dove fosse [...].

Fuori d'ogni immagine in cui potessi rappresentarmi vivo a me stesso, come qualcuno anche per me, fuori d'ogni immagine di me quale mi figuravo potesse essere per gli altri; un "punto vivo" in me s'era sentito ferire così addentro, che perdetti il lume degli occhi»¹⁹.

Tutto in Pirandello emerge dal vivere, è dal vivere, infatti, che egli sprema il suo pensare l'esistere; perciò, a mio parere, il suo apporto al mondo dell'educativo in tutte le sue molteplici manifestazioni ha una rilevanza che deve essere sottolineata. Se l'emergere nell'uomo di una 'forma' che preesiste alle forme costruite nello spazio-tempo giunge, nel romanzo, come 'ferita' per il protagonista, è perché 'così' l'ha incontrato Pirandello nella realtà del suo esistere. La testimonianza del figlio ci assicura che questo del padre non è sillogizzare ma verità sofferta. È, quella del figlio, una pagina bella di sincerità lancinante:

«Padre mio, *Uno, nessuno e centomila*, breviario di fede per chi ha sentito vacillare qualche sostegno del suo mondo, è la storia della tua vittoriosa tragedia di uomo-fanciullo, schietto e sano, posto a contatto con la forma più perfetta – quasi un simbolo? – della vita vivente, con il caos perpetuo veloce e creatore e distruttore di realtà momentanee: mia madre pazza. È tutto sperimentato e sofferto. È tutto saggiato.

Quando ti mancò la stima di chi tu ami, e il suo amore, e l'amicizia degli uomini, la comprensione dei tuoi atti, quando ti sentisti – e un giorno fosti! – povero, nudo, solo e non sapevi più bene chi eri perché ti sentisti uno spirito senza volto, con mille volti, allora possedesti te stesso come un pazzo, come un eroe, come un santo. Allora hai potuto fare davvero»²⁰.

¹⁹ L. PIRANDELLO, *Uno, nessuno e centomila*, in ID., *Tutti i romanzi*, vol. II, Mondadori, Milano 2003, p. 855.

²⁰ S. LANDI, *Prefazione all'opera di mio padre*, in PIRANDELLO, *Tutti i romanzi*, cit., p. 1060 (Stefano Landi è lo pseudonimo di Stefano Pirandello, primo figlio di Luigi. La *Prefazione* apparve su la «Fiera Ierraria» il 13 dicembre 1925). Nardelli vede la nascita del 'sentimento' della 'relatività' in Pirandello proprio in questo suo 'con-vivere' la pazzia della moglie: «– Se mi vede così, diceva egli a se stesso provando pena, se mi vede così, e se non sono riuscito e se non riesco a togliere questa immagine di me, e se nega l'evidenza dei fatti, e se non giova dare tutta la vita; allora? Io per lei non son io, ecco, ma un altro che sa ingannare, mentire; e può pigliarsi una donna di nascosto

Nel momento in cui si impatta in noi con un ‘vero’ che preesista ad ogni apparire – la vita vivente in noi – ecco che può, finalmente, avviarsi un movimento autentico di identificazione: si può diventare uno, e, immediatamente, infatti, si attiva il volere, che porta al volerci vivi e veri per come ci sentiamo in quel ‘punto vivo’. È, finalmente, presente la possibilità di attuare una concretezza esistenziale che coincida con un vero sentire, e con un ‘volersi’ sintonizzato su quel sentire. È rinunciare alle forme che ci vengono date, e a una qualche forma che noi potremmo darci in maniera interessata, cioè utile per un qualche scopo; si apre davanti a noi, dunque, la possibilità di una scelta finalmente assoluta – in quanto sciolta da tutto il contingente – ma agganciata alla verità e alla vita, per qualcosa che è assoluto, cioè sciolto da ogni utilità o utilizzo.

Più avanti nella stessa opera Pirandello fa coincidere ‘il punto vivo’ con ‘Dio in noi’²¹.

Tornando ora a rileggere la battuta della *Favola del figlio cambiato*, poiché Dio – come afferma il Principe – è colui che solo sa la verità, ecco che questo procedere verso l’interno, questo in-tender-si, ci appare ‘nuovamente’ come un procedere verso la verità. Verità a cui noi, umani, possiamo attingere soltanto attraverso il ‘credere’ a quel che ‘sentiamo’ ‘in’ noi. Più profondo sarà il nostro sentire, più intensa potrà essere l’espressione del vero che può generarsi dal nostro credere. Tutto questo nella dinamica dell’in-tendere; in questa dinamica la

e senza amore; umiliarsi, vivere nella vergogna. Ecco, io sono così, dunque, per lei. Mi crede così, mi vede così; e n’è certa; me lo dice, me lo grida; lo direbbe a tutti, lo sosterrrebbe innanzi a un giudice. La vedeva accendersi di collere inaudite e di sdegno: ecco, egli si diceva, si farebbe ammazzare prima di ricredersi, prima di credermi. Dunque io sono come lei mi conosce, per lei; senza scampo, senza possibilità alcuna di imporle, a verità a verità, un’altra immagine di me, una vera immagine di me. Sono com’ella mi vede. Per lei, sono un altro. E che cosa è ella per me allora, che cosa può essere, se io non mi faccio intendere, se non conosco più ciò che le mie parole e i miei sentimenti generano in lei di pensieri? La realtà... Ma bisogna allora che ce ne siano due di realtà. La mia e la sua. Perché io non posso convincermi d’aver commesso quel che non ho commesso e pensato quel che non ho pensato. Due realtà, dunque. Io sono io per me stesso; e un altro per mia moglie? Un altro malvagio, così come ella m’ha fatto, tanto diverso da me? – Malinconia. Vanità dell’amore ch’è uno straricco dono fatto a chi non lo sa e non lo vuole. O lo accetta perché vede l’offerta altrimenti che non sia e la ricambia bizzarramente. Relatività. Il caposaldo dell’arte pirandelliana, eccolo qui; nasce qui: dalla vita» (F.V. NARDELLI, *Pirandello L’uomo segreto*, Bompiani, Milano 1986, pp. 121-122).

²¹ È quel che sostiene Moscarda in *Uno, nessuno e centomila* (cfr. PIRANDELLO, *Uno, nessuno e centomila*, cit., p. 880).

tensione non può trovare una fine, ma procede continuamente mutevole (ma non stra-vagante), come una spirale intorno a un unico nucleo. Per questo il sentire e il credere ‘oggi così e domani altrimenti’, non è uno sbandare a capriccio, ma è vivere la nostra vera vita, che nel dinamismo dell’in-tendere – cioè sempre più affondando lo scandaglio nell’in – consente di approfondire il vivere la verità per noi, per ciascuno di noi.

Il Principe ci indica, inoltre, in questo suo iniziarci al mistero dell’umanazione, alcuni valori e alcuni disvalori: la ricchezza e la convenienza esteriore, tra i disvalori; l’amore, il godimento della natura e il vivere la propria vera vita, tra i valori.

Il Principe è ora arrivato a saperla la sua verità, perché è giunto al sentire veramente, e al credere a quel sentire; agire interiore il suo, tutto inscritto nei dinamismi del volere: voler sentire e voler credere, dunque.

Qui, finalmente, è ‘la salute’ per il Principe; e tutto il creato plaude al ritorno dell’uomo nella vita. La disarmonia che l’uomo crea, uscendo dal flusso vitale, può ricomporsi, e l’uomo può rientrare in quel cosmo da cui era uscito, e veder tutto sollevarsi a un respiro di sollievo!

Il Principe segnala un altro disvalore che imbriglia l’agire umano: la brama di potere, il voler tutto e tutti sottomettere: ‘veder tutto ai miei piedi?’ E di contrappasso il valore: ‘sentire che c’è qualcosa sopra di sé’.

Ma tutto ciò che il Principe ha fatto sinora non è ancora sufficiente per raggiungere la pienezza – affinché la sua ‘sapienza umana’ sia veramente tale, cioè raggiunga la perfezione del vivere, abbisogna ancora di un passo decisivo.

«Ora bisogna ch’io trovi
nel calore carnale
di quest’amore di madre,
nell’odore di questa tua veste,
madre,

LA MADRE

sì, figlio, sì;

IL PRINCIPE

e della tua casa,

LA MADRE

sì, figlio,

IL PRINCIPE

nel sapore dei cibi
che mi darai a mangiare

LA MADRE

sì, sì;

IL PRINCIPE

il sentimento perduto
della tua naturale umiltà.

Vado a tuffar le mani
in quella fontana!
Voglio che la vita
si rifaccio in me nuova
come un'erba d'aprile!

Via la nebbia amara, e quel fumo,
quel fumo forato da lampade,
architetture di ferro,
forni, carbone, città
affaccendate da cure
cieche e meschine,
formicaj! formicaj!
Ho perduto l'amore che avevo
della mia sconsolata tristezza!
Ora son pieno di quest'ebbrezza
di sole d'azzurro di verde di mare!

[...]

Il Principe [...] butta le braccia al collo della madre.

LA MADRE

Figlio mio! Figlio mio!

FINE» (Atto III, Quadro V).

Bisogna, infine, come ci insegna il Principe, che quanto guadagnato

a livello di sentire (e di credere a quel sentire) si trasformi in vita. Quel che abbiamo sentito e creduto essere vita dentro di noi deve diventare calore carnale, odore della veste di madre e della sua casa, sapore del cibo da lei preparato per il nostro mangiare. Solo così si potrà veramente ritrovare quel sentimento perduto di naturale umiltà.

Nella fontana di quella naturale umiltà, il Principe vuol tuffare le sue mani, vuole, quindi, intridere tutto il suo fare di naturale umiltà. Finalmente vuole che la vita si rifaccia in lui nuova. Via da tutte le apparenze per rinvenire da quello stordimento nel quale abitualmente ci si agita come in una fosca nube, dove le lampade degli uomini-formica forano il fumo che avvolge città affaccendate da cure cieche e meschine. Per rinascere uomo e vivere umanamente!

La melanconia è finalmente vinta, e la pienezza del vivere ora riempie l'essere umano. L'incontro nel 'punto vivo' in sé e nell'altro ha liberato il Principe dalle strettoie disumananti della contingenza.

E ora è importante l'abbraccio, il diventar uno con quell'umanità che consente di nascere, concretando così, per noi, con noi, e in noi, la relazione giusta. Si conclude in questo modo la *Favola*; in essa la parola, nella reciprocità dell'intendere, nel luogo sacro dell'amore, si è spinta fino al creare un uomo in grado di dire io e di cantare la sua felicità. Nella realtà della scena – nella *Favola* – si è realizzata l'utopia pirandelliana celata nella novella *I Due giganti*.

«Qua, nel punto del muro propriamente ove quel pino sorge come un grande O accanto a quel cipresso dritto come un grande I, che alti la notte nel cielo stellato possono, oh beati!, scrivere un IO in dues»²².

Ri-conoscere la verità per sé e in-tendere la verità per l'altro, e in questo 'trovare' e 'in-tendere' produrre il proprio agire, in ciò potrebbe riassumersi quel messaggio pirandelliano che qui stiamo tentando di interpretare.

Un'opera, tra tutte quelle di Pirandello, sembra essere stata scritta dall'autore con il fine di 'educare' a quella verità che rende umani. In essa egli ci mostra quanta disumanità può generarsi se nella ricerca della 'verità' non riusciamo a orientarci rettamente. Non si tratta né di un dramma, né di una commedia, bensì di 'una parabola', come egli specifica in apertura: «Così è (se vi pare)».

In un salotto borghese tanti personaggi che credono di agire in maniera

²² L. PIRANDELLO, *I due giganti*, in ID., *Novelle per un anno*, (a cura di) M. Costanzo, «I Meridiani», vol. III, Mondadori, Milano 1997, p. 1155.

‘naturale’ nella loro ricerca di verità; mentre, in realtà, non fanno alcuno sforzo per in-tendere la verità dell’altro e procurano ai due protagonisti dell’opera, la Signora Frola e il Signor Ponza suo genero, atroci sofferenze. Essi ricercano una verità oggettiva che non ha umanamente alcun senso e non si sforzano minimamente di intendere la verità ‘per’ l’altro. I due protagonisti, al contrario, continuamente, senza negare il proprio sentimento della vita, si impegnano a in-tendere l’altro nel suo sentimento. A Laudisi, Pirandello lascia il compito di svelare il gioco; mentre i due protagonisti sono drammaticamente impegnati nel viverlo.

I due protagonisti hanno caratteristiche fisiche e comportamentali così diverse che sarebbe difficile immaginare divaricazione più netta: «La Signora Frola è una vecchina linda, modesta, affabilissima, con una grande tristezza negli occhi, ma attenuata da un costante dolce sorriso sulle labbra» (Atto I, Scena IV). Il Signor Ponza è

«Tozzo, bruno, dall’aspetto quasi truce, tutto vestito di nero, capelli neri, fitti, fronte bassa, grossi baffi neri. Stringerà continuamente le pugna e parlerà con sforzo, anzi con violenza a stento contenuta. Di tratto in tratto si asciugherà il sudore con un fazzoletto listato di nero. Gli occhi, parlando, gli resteranno costantemente duri, fissi, tetri» (Atto I, Scena V).

Personaggi così diversi, per aspetto e temperamento, possiedono ciascuno una propria verità riguardo ‘all’identità’ di una ‘stessa’ persona, che è anche la persona che ciascuno dei due ha più cara, avendo perso per una tragedia appena accaduta tutti gli altri parenti. Per la signora Frola si tratta di sua figlia, Lina, che ella sa essere l’attuale moglie del Signor Ponza; per il Signor Ponza di sua moglie, Giulia, che egli sa non essere la figlia della signora Frola, essendo Lina, che era stata la sua prima moglie, defunta.

Nessuno dei due può, dunque, dubitare della propria verità, e Pirandello ha qui sapientemente scelto la più estrema delle divaricazioni; eppure, nonostante ciò, essi si impegnano per in-tendere la verità per l’altro e per agire in maniera rispettosa di quell’altra verità.

Dunque, due personaggi davvero dissimili, che si contrappongono su una verità che più radicale non potrebbe essere. Ebbene questi due personaggi riescono a in-tendersi, e a operare in conseguenza di questo ‘intendimento’. Ciascuno riconosce, dunque, la verità per l’altro e opera non per convincere l’altro ad abbandonare il proprio sentimento della verità per guadagnare quello dell’altro, quanto, piuttosto, per dare

alla verità dell'altro la possibilità di esserci.

Ma la verità dell'altro così vissuta è impegno continuo, non privo di sacrifici, anzi!

Intensa la didascalìa che descrive il modo in cui i due abbandonano la scena. Sembra fare da contrappunto tragico al finale festoso della *Favola*, eppure 'canta', ancora e sempre, dell'in-tendersi umano:

«E tutti e due abbracciati, carezzandosi a vicenda, tra due diversi pianti, si ritireranno bisbigliandosi tra loro parole affettuose. Silenzio» (Atto III, Scena IX).

Quando i due hanno abbandonato la scena, 'parla', finalmente, 'la verità', che veste i panni della Signora Ponza. È bello rileggerle ora quelle parole, proprio al termine di questo breve saggio, per ascoltare se si è aggiunta qualche nuova armonia alla sinfonia del loro mistero.

«[...] Per me, io sono colei che mi si crede».

Bibliografia

CASELLA P., *Strumenti di filologia pirandelliana. Complemento all'edizione critica delle «Novelle per un anno». Saggi e bibliografia della critica*, Longo, Ravenna 1997.

GIUDICE G., *Luigi Pirandello*, Utet, Torino 1963.

LANDI S., *Prefazione all'opera di mio padre*, in L. PIRANDELLO, *Tutti i romanzi*, vol. II, Mondadori, Milano 2003, pp. 1157-1160.

MIGNOSI P., *Il segreto di Pirandello*, Tradizione ed., Milano 1937.

NARDELLI F. V., *Pirandello L'uomo segreto*, Bompiani, Milano 1986.

PIRANDELLO L., *L'azione parlata*, in Id., *Saggi, poesie, scritti varii*, (a cura di) M. Lo Vecchio-Musti, «Opere di Luigi Pirandello», vol. VI, Mondadori, Milano 1977.

PIRANDELLO L., *I due giganti*, in Id., *Novelle per un anno*, (a cura di) M. Costanzo, «I Meridiani», vol. III, Mondadori, Milano 1997, pp. 1154-1160.

PIRANDELLO L., *Maschere nude*, (a cura di) A. d'Amico, «I Meridiani», vol. I e II, Mondadori, Milano 2000-2001.

PIRANDELLO L., *Uno, nessuno e centomila*, in Id., *Tutti i romanzi*, (a cura di) M. Costanzo, «I Meridiani», vol. II, Mondadori, Milano 2003, pp. 737-902.

PIRANDELLO L., *Saggi e interventi*, a cura e con un saggio introduttivo

di F. Taviani e una testimonianza di A. Pirandello, Arnaldo Mondadori, Milano 2006.

PUPPO I. (a cura di), *Interviste a Pirandello. «Parole da dire, uomo, agli altri uomini»*, prefazione di N. Borsellino, Rubbettino, Soveria Mannelli 2002.

SCARAMUZZO G., *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello*, Anicia, Roma 2005.

SCARAMUZZO G., Non parlo di me. *Una riflessione sull'umanazione firmata Luigi Pirandello*, in E. DUCCI (a cura di), *Aprire su paideia*, Anicia, Roma 2004, pp. 21-54.

SCARDICCHIO A., *La vita della scuola e la scuola della vita. Pirandello educatore*, in «Amaltea», VIII, n. 2-3, settembre 2013, pp. 39-52.

Marina Geat¹

Mare nostrum, mare textum: *la letteratura del mare come forma della mente. Esempi in area francofona*

ABSTRACT:

Il Mediterraneo è «mare nostrum» anche perché è «mare textum», ossia uno spazio reale e metaforico in cui si sono da secoli intrecciate una pluralità di intersezioni culturali, dando luogo a narrazioni e immagini importanti anche per esprimere il nostro presente. Attraverso la rilettura di brani di tre autori francofoni – Amin Maalouf, Éric-Emmanuel Schmitt, Malika Mokeddem – l'articolo presenta alcuni esempi di testi in cui il Mediterraneo è al centro di una letteratura della relazione che può utilmente contribuire alla formazione di una 'testa ben fatta'.

The Mediterranean is «mare nostrum» since it is also «mare textum», that is a real and metaphorical space where a plurality of cultural intersections have interwoven for centuries, thus giving rise to narrations and images which are important even to express our present. Through a rereading of passages from three francophone authors – Amin Maalouf, Éric-Emmanuel Schmitt, Malika Mokeddem – this article presents some examples of texts in which the Mediterranean is at the core of a literature of relation which can profitably contribute to the formation of a 'well-made head'.

In apertura di questo intervento vorrei innanzi tutto spiegare il senso del titolo che guiderà il mio discorso, titolo in cui la parola 'mare' è riproposta con un attributo e con un'apposizione differenti: 'nostrum' e 'textum'.

Il «mare nostrum» è naturalmente il Mediterraneo, ma non tanto col significato che gli attribuivano i Romani – un mare, materialmente, militarmente, di 'nostra' proprietà – quanto piuttosto un mare la cui immagine, la cui forma, la cui rappresentazione ci appartiene interiormente, è una componente di noi stessi, del nostro pensiero.

Il «mare textum» invece – nel senso etimologico della parola 'testo' come tessitura, ordito, oggetto spaziale per definizione complesso e

¹ Università Roma Tre. E-mail: <marina.geat@uniroma3.it>.

ricco di fili che si intrecciano – è l'elemento che, per la sua diversità, la sua mutevolezza, la sua immensità, la sua pericolosità, e anche la sua bellezza e il suo orrore talvolta stupefacenti, ha sempre avuto bisogno di essere rappresentato dall'uomo, per ricomporre e dire questa complessità, questa contraddittorietà, talvolta percepita, appunto, come indicibile, come impensabile senza l'ausilio di testi².

Nell'accostamento delle due espressioni vi è inoltre il desiderio di rendere evidente un significato ulteriore: il Mediterraneo è il «mare nostrum» proprio perché è divenuto «mare-testo» – o *textum*; la scelta di usare la parola latina allude all'antichità, ma anche alla relazione tra il passato e il presente, un passato testuale che permane in profondità anche nelle rappresentazioni e nelle elaborazioni che si sforzano di dare forma e senso alla contemporaneità. Questa testualità – tessitura, ordito appunto – che è al tempo stesso esteriore e interiore, collega anche il passato al presente, l'individuo alla storia, l'io e gli altri.

È quanto cercherò di mostrare con alcuni esempi tratti dalla letteratura francofona. Parlerò in particolare di tre autori che scrivono in lingua francese, ma che hanno paesi e culture di origine differenti – nella direzione di tre diversi punti cardinali potremmo dire – ma che, tutti, parlano di mare, del «mare nostrum» appunto, il Mediterraneo, il mare in mezzo alle terre: dall'Est il libanese Amin Maalouf, dal Nord il francese, naturalizzato belga Éric-Emmanuel Schmitt, dal Sud l'algerina Malika Mokeddem.

Di Amin Maalouf citerò tre opere che mi sembrano significative. Le prime due, di natura storica, cioè rivolte al passato, per i motivi che ora dirò appaiono come speculari l'una rispetto all'altra. La terza invece costituisce una sorta di sintesi e riguarda la stretta attualità, oggi ancora più attuale, forse, che nell'anno in cui fu pubblicata, e riguarda il problema delle identità e dei conflitti nel mondo mediterraneo.

*Les croisades vues par les Arabes*³ si apre con una cartina dell'Est del Mediterraneo all'epoca delle Crociate, tra il 1096 e il 1291, molto utile per seguire le battaglie e le progressive conquiste cristiane in quelle terre.

² Cfr. A. CORBIN, *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage*, Flammarion, Paris 2010; A. CORBIN, H. RICHARD, *La mer. Terreur et fascination*, BNP/Seuil, Paris 2004; M. GEAT, *Mare e testualità. Per un contributo nella prospettiva educativa della 'tête bien faite'* in M. GEAT, V. DEVRIÈSÈRE (a cura di), *La mer en texte, la mer en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne, Roma 2015, pp. 37-78.

³ A. MAALOUF, *Les croisades vues par les Arabes*, Éditions J'ai lu, Paris 1999 (ed. orig. Lattès, Paris 1983).

Una seconda cartina, a fine volume, mostra quelle stesse coste al giorno d'oggi. Il paratesto, così organizzato, è assai significativo ed evoca un'analogia; proprio come in mezzo tra l'Occidente cristiano e l'Oriente musulmano vi è il Mediterraneo, infatti, in mezzo a quelle due carte geografiche – il passato e il presente – c'è per il lettore il testo di Amin Malouf che, come annuncia il titolo, racconta le Crociate dal punto di vista arabo, citando a sua volta – testi nel testo – le testimonianze di cronisti, storici, poeti arabi che a quegli eventi assistettero. Essi riferiscono i massacri, le crudeltà, l'avidità degli eserciti crociati e in primo luogo dei «Franj», i Francesi.

Seppure molte di quelle battaglie si combattessero sulla terra, con i metodi tradizionali delle guerre medievali – assedi, catapulte, pece bollente e quant'altro – il mare ha un ruolo importante nel racconto di questi combattimenti, che comportano l'attesa e l'arrivo di flotte, soprattutto genovesi, veneziane ed egiziane, velieri alle prese con venti favorevoli o contrari, secondo la volontà di Dio⁴, come pure l'occupazione dei porti ed embarghi per tagliare gli approvvigionamenti. I Crociati occidentali rapidamente diventano «maîtres de tout le littoral»⁵. Le città e i porti occupati hanno nomi che vengono dal passato, e che ritroviamo ancora oggi nelle cronache geopolitiche di quei luoghi: Beirut, Jaffa, Saida cioè Sidone, Tiro. Le località vicine «[...] regorgent déjà de réfugiés»⁶. La posta in gioco sono le città appena un po' più dentro rispetto alla costa: Damasco, Aleppo, Gerusalemme. Più lontano Mossul. Al di là di questa presenza referenziale, realistica, del mare, quello che colpisce è come le forme e le connotazioni di questo elemento si insinuino, con più o meno grande valenza metaforica, nel linguaggio, nelle parole, nelle immagini, nei riferimenti mitologici fondativi. Così, ad esempio, mentre i «Franj» attraversano il Mediterraneo con le loro flotte⁷, assediano e devastano le città costiere, e hanno infine, con i loro alleati Occidentali, «[...] le contrôle de la mer [...]»⁸, la resistenza,

⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 101: «Les denrées étaient épuisées, et la flotte égyptienne tardait à arriver. Les vents restaient contraires selon la volonté de Dieu qui décide l'accomplissement des choses».

⁵ *Ibid.*, p. 110.

⁶ *Ibid.*, p. 102.

⁷ Cfr. *Ibid.*, p. 13: «Cette année-là, les informations commencèrent à se succéder sur l'apparition de troupes de Franj venant de la mer de Marmara en une multitude innombrable. [...]». La citazione, che apre il primo capitolo del libro di Amin Maalouf, è del cronista arabo Ibn-al-Qalanissi.

⁸ *Ibid.*, p. 199.

poi la lenta rivincita araba è descritta come delle «vagues»⁹ successive, in preparazione della grande metafora finale che sommergerà definitivamente i Cristiani e ne segnerà la sconfitta. Il lettore allora, aderendo alle testimonianze e agli auspici dei cronisti che scrivono su quei tragici avvenimenti, assiste, lungo le pagine del libro, «[...] à la lente naissance de une lame de fond qui submergera peu à peu l'Orient arabe et portera un jour au pouvoir des hommes justes, courageux, capables de reconquérir le territoire perdu»¹⁰. La rivolta contro gli occupanti parte da Tiro – «[...] la ville entourée de trois côtés par la mer»¹¹ – ad opera proprio di un marinaio, di un «réfugié» originario di Tripoli¹², e i «Franj» paiono quasi puniti, simbolicamente, per aver osato attaccare le radici stesse della loro cultura, della loro 'europeità', della loro scrittura:

«[...] Baudoin se retourne contre Tyr, [...] l'antique cité phénicienne d'où était parti, pour diffuser l'alphabet à travers la Méditerranée, le prince Cadmos, le propre frère d'Europe qui allait donner son nom au continent des Franj»¹³.

I «Franj» infine sono rigettati dai territori del Vicino Oriente. Due secoli sono passati. Un vento forte agita i loro vascelli: «Le vaisseau se mit à tanguer sur les flots, s'écoué par les vagues [...]»¹⁴, la loro catapultata precipita e si infrange in mille pezzi. Aboul-Fida, lo storico arabo che testimonia di questi eventi, osserva e combatte lui stesso, «[...] en bordure de la mer [...]»¹⁵. Con un imbarco precipitoso verso Cipro, i «Franj», sconfitti, si affrettano ad attraversare il Mediterraneo in senso inverso rispetto al loro arrivo devastante in Oriente, due secoli prima. Il cerchio si chiude dunque, come pure il libro Amin Maalouf, sulla constatazione di una contrapposizione insanabile, almeno nell'auspicio di Aboul-Fidad che termina la narrazione degli eventi: «Toutes les terres du littoral revinrent intégralement aux musulmans, résultat inespéré. [...] Fasse Dieu qu'ils [les Franj] n'y mettent plus jamais les pieds!»¹⁶. Ad una nuova apertura, però, pare alludere la cartina moderna di quei

⁹ Cfr. *Ibid.*, pp. 30, 41, 116, 219.

¹⁰ *Ibid.*, p. 113.

¹¹ Cfr. *Ivi*: «La ville est entourée de trois côtés par la mer, seule une étroite corniche bâtie par Alexandre le Grand la relie à la terre ferme».

¹² Cfr. *Ibid.*, p. 111.

¹³ *Ibid.*, p. 111.

¹⁴ *Ibid.*, p. 294.

¹⁵ *Ibid.*, p. 293.

¹⁶ *Ibid.*, p. 295.

luoghi e del Mediterraneo che, come dicevo all'inizio, è posto in calce al volume, rilanciando la riflessione del lettore verso gli esiti odierni di questi contatti antichi tra le sponde contrapposte del «mare nostrum», un filo certamente non ancora interrotto.

Un Mediterraneo effettivamente di nuovo aperto a molteplici 'tessiture' è rappresentato in una successiva opera di Amin Maalouf su cui vorrei soffermare l'attenzione, *Léon l'Africain*¹⁷. Il destino e il movimento del protagonista di questo romanzo, anch'essi molto marittimi, appaiono in qualche modo speculari rispetto all'opera precedente, incentrati questa volta, almeno nella prima parte propulsiva della narrazione, su altri 'scontri di civiltà' che lacerano la parte occidentale del 'nostro' mare. Siamo nella Spagna che la *Reconquista* cattolica sta terminando di sottrarre ai Musulmani con la presa di Granada del 1492. Terrorizzati, perseguitati, privati delle loro terre e dei loro beni, la famiglia del protagonista bambino, come gli altri abitanti della città, devono attraversare il mare, fuggire dalla Spagna, dall'Europa verso il Marocco, cercando una nuova vita, proprio come i 'migranti' attuali, però nella direzione contraria. È «l'année de la traversée»¹⁸. A partire da questo momento al-Hasan al-Wazzan (è questo il nome d'origine del personaggio al centro dell'opera di Amin Maalouf, personaggio storico realmente esistito che Maalouf rappresenta alla prima persona in una autobiografia fittizia posta sotto il segno della mobilità e della continua trasformazione¹⁹) attraverserà altre terre, altri mari, conoscerà altri uomini, altre culture, altre lingue, naufragherà, costeggerà tutte le coste del Mediterraneo da Occidente ad Oriente, finché non verrà catturato da pirati siciliani e finirà a Roma, battezzato cristiano e geografo del papa Leone X de' Medici, il grande papa del Rinascimento, da cui prenderà il nuovo nome che dà anche il titolo al romanzo. E di nuovo dovrà fuggire, di nuovo attraversare il mare quando Roma sarà saccheggiata dai Lanzichenecchi dell'imperatore Carlo V nel 1527. Da Roma si dirigerà allora verso la città tunisina di Gammarth, sulla costa vicino alle rovine dell'antica Cartagine, per poi compiere, ancora, un'ulteriore inversione di rotta che, lungo il tempo della Storia e della narrazione, delle vicende individuali e dei drammi collettivi, attraverserà, un'altra volta, il Mediterraneo. Il mare – proprio come il testo del libro – è lo spazio di queste traiettorie molteplici, di questa pluralità di cambiamenti di prospettiva. L'insegnamento morale di

¹⁷ A. MAALOUF, *Léon l'Africain*, J.C. Lattès, Le livre de poche, Paris 1986.

¹⁸ *Ibid.*, p. 101: «899 de l'hégire (12 octobre 1493-1^{er} octobre 1494)».

¹⁹ Cfr. N. ZEMON DAVIS, *La doppia vita di Leone l'Africano*, Laterza, Bari 2008 (ed. orig. *The double life of Leo Africanus*, Hill and Wang, New York 2007).

questa esperienza di vita è spiegato da Hassan – Leone in una lettera al proprio figlio, un messaggio che, posto nell’ultima pagina del romanzo, è lanciato dallo scrittore, implicitamente, anche alle generazioni a venire:

«Une fois de plus, mon fils, je suis porté par cette mer, témoin de tous mes errements et qui à présent te convoie vers ton premier exil. À Rome, tu étais le “fils de l’Africain”; en Afrique, tu seras le “fils du *Roumi*”. Où que tu sois, certains voudront fouiller ta peau et tes prières. [...] Musulman, juif, ou chrétien, ils devront te prendre comme tu es, ou te perdre. Lorsque l’esprit des hommes te paraîtra étroit, dis-toi que la terre de Dieu est vaste, et vastes Ses mains et Son cœur. N’hésite jamais à t’éloigner, au-delà de toutes les mers, au-delà de toutes les frontières, de toutes les patries, de toutes les croyances»²⁰.

Il viaggio, la navigazione, e la scrittura di questa autobiografia romanzata – dunque il testo – hanno reso Léon, modernamente, un cittadino del mondo, disposto a riconoscere la terra come patria, la «Terre-Patrie»²¹ di cui parla Morin, e dunque anche la sua pluralità identitaria.

Sintesi di queste due esperienze testuali è un terzo volume di Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*²², del 1998, in cui l’autore nostro contemporaneo, partendo dalla propria esperienza di Libanese, nato precisamente in quelle terre delle Crociate cui aveva consacrato il precedente volume, luogo di ‘scontro di civiltà’ per antonomasia, rivendica il suo orgoglio di essere al tempo stesso Arabo, Cristiano e impregnato di cultura francese, la lingua in cui scrive. Attraverso il suo libro, egli sottrae così la parola «identités» esibita nel titolo con l’aggettivazione aggressiva «meurtrières», ossia ‘assassine’ (significativamente al plurale), alle valenze di contrapposizione che rendono davvero questo termine, se riempito di un senso restrittivo e manipolatorio, politicamente e umanamente pericoloso. Non dunque identità ‘contro’ l’Altro e neppure negazione e umiliazione dell’identità altrui, bensì, attraverso le argomentazioni del suo saggio, l’identità rispettosa, ricca e plurale di chi, consapevole della propria storia, è in grado di accogliere l’Altro in sé, l’Altro di sé, fino ad essere, con fierezza, ad un tempo erede dei «Franj», dei Cristiani e degli Arabi – le civiltà a Oriente e a Occidente del «mare nostrum» – nonostante (o precisamente grazie a) tutti i conflitti del passato:

²⁰ *Ibid.*, p. 473.

²¹ Cfr. E. MORIN, A.B. KERN, *Terre-Patrie*, Éditions du Seuil, Paris 1993.

²² A. MAALOUF, *Les Identités meurtrières*, Grasset, Le livre de poche, Paris 1998.

«J'ai failli donner à cet essai un titre double: les identités meurtrières, ou comment apprivoiser la panthère. Pourquoi la panthère ? Parce qu'elle tue si on la persécute et qu'elle tue si on lui laisse libre cours, le pire étant de la lâcher dans la nature après l'avoir blessée. Mais la panthère, aussi, parce qu'on peut l'apprivoiser, justement. C'est un peu ce que j'avais l'ambition de dire, dans ce livre, à propos du désir d'identité»²³.

Il secondo scrittore che vorrei brevemente citare si chiama Éric-Emmanuel Schmitt ed è un francese naturalizzato belga. Egli pubblica nel 2008 il romanzo *Ulysse from Bagdad*²⁴, in cui racconta le vicende di un profugo irakeno che, dopo molteplici traversie, e da clandestino, riesce finalmente raggiungere la sua meta, la città di Londra. Il mare lo deve attraversare più volte durante il suo viaggio e spesso a rischio della vita, anche sui famigerati barconi nel canale di Sicilia. Ma ciò che inoltre attraversa è un testo, un testo che giace profondamente alle basi della nostra cultura, un 'classico' come si dice, che come tale si rivela capace di piegarsi alle esigenze di una vicenda completamente diversa, contemporanea: si tratta dell'*Odissea*, la storia di Ulisse, riconoscibile in filigrana nelle tante tappe e nelle prove che il personaggio deve superare, e finalmente nell'espressione della sua stessa 'identità':

«[...] je suis devenu le contraire d'Ulysse. Il retournait, je vais. A moi l'aller, à lui le retour. Il rejoignait un lieu qu'il aimait; je m'écarte d'un chaos que j'abhorre. Il savait où était sa place, moi je la cherche. Tout était résolu, pour lui, par son origine, il n'avait qu'à régresser, puis mourir, heureux, légitime. Moi, je vais édifier ma maison hors de chez moi, à l'étranger, ailleurs. Son odyssee était un circuit nostalgique, la mienne un départ gonflé d'avenir. Lui avait rendez-vous avec ce qu'il connaissait déjà. Moi, j'ai rendez-vous avec ce que j'ignore»²⁵.

Ancora l'*Odissea* è il riferimento della scrittrice algerina Malika Mokeddem, Il romanzo a cui faccio riferimento è *La Désirante*, del 2011²⁶. La protagonista, anch'essa algerina, è innamorata di un ragazzo francese. Entrambi sono appassionati di mare e di barca a vela. Ma il ragazzo viene rapito e allora la sua donna incomincia una navigazione lungo tutto il Mediterraneo, dalla Grecia, all'Italia alle coste del Nord

²³ *Ibid.*, p. 165.

²⁴ É.-E. SCHMITT, *Ulysse from Bagdad*, Albin Michel, Paris 2008.

²⁵ *Ivi*, p. 272.

²⁶ M. MOKEDDEM, *La Désirante*, Grasset, Paris 2011.

Africa e alla Francia, da sola sulla barca, per ricercarlo e poi finalmente ritrovarlo. Nell'ambito del nostro discorso sul «mare textum», tre aspetti mi sembrano soprattutto interessanti in questo viaggio, esplicitamente ricalcato, ancora una volta, su quello di Ulisse, un Ulisse donna, un «Ulysse sans Ithaque»²⁷, in questo caso.

Il primo è la persistenza dei mostri mitici che Omero aveva fatto incontrare al suo eroe. In altre parole, c'è bisogno dell'immagine di quei mostri, stratificati nella nostra cultura e nel nostro pensiero, per dire l'indicibile, cioè i 'mostri' della nostra epoca contemporanea, ancora più agghiaccianti se possibile di quelli fantastici dell'antichità: Calipso è il colpevole oblio del proprio passato²⁸; il canto delle sirene è sostituito oggi dalle urla dei clandestini naufraghi aggrappati agli scogli²⁹; Scilla e Cariddi sono i governi del Nord e del Sud del mondo, complici nel 'divorare' intere popolazioni, gettando in mare flussi senza fine di migranti e di disperati³⁰.

Il secondo aspetto che mi pare significativo è la profonda analogia, che Malika Mokeddem evoca a più riprese, tra il solco della barca e il tratto della scrittura, il loro andamento pluridirezionale nello sforzo di ricercare e di comprendere, mettendo insieme fili e tracce diversi: è grazie a questa 'navigazione' per mare che la protagonista ritroverà il suo amato, ma è attraverso la 'navigazione' interiore nel tempo e nello spazio realizzata con la scrittura che lei diventerà consapevole di se stessa e capace di amare, di iniziare la sua nuova esistenza con un uomo che appartiene al popolo colonizzatore di un tempo, rivendicando in definitiva, ancora una volta, la sua pluralità identitaria e affettiva³¹.

Il terzo aspetto è mi preme sottolineare riguarda le valenze metafo-

²⁷ *Ibid.*, p. 155.

²⁸ *Ibid.*, p. 126.

²⁹ Cfr. *Ibid.*, p. 155.

³⁰ Cfr. *Ibid.*, pp. 153-154: «En ces temps prétendus modernes, Charybde et Scylla ont déserté l'entrée du détroit de Messine – où plus aucun navire ne risque rien – pour des rivages bien plus vastes. Charybde étend son empire à toutes les côtes du Sud où le despotisme et la férocité des régimes briment, affament, dans tous les sens du terme, des populations entières et jettent à la mer des flots de fuyards.

Les gouvernements du Nord adoptent les pratiques de Scylla. Ils ponctionnent et rançonnent à leur gré ces vagues de migrants.

La Méditerranée, elle, est comme toutes les mères. Elle porte ceux qui ont ses faveurs dans la joie et la sérénité et noie, de mille manières, les indésirables».

³¹ Cfr. M. GEAT, *Malika Mokeddem et la Méditerranée désirante*, convegno internazionale *La Méditerranée à travers des voix féminines francophones*, Université Galatasaray, Istanbul, 16 mai 2013, resp. scientifique Seza Yilancioglu, atti in corso di pubblicazione.

riche di una nave che diventa «berceau», ossia ‘culla’, in ciò favorito dalle connotazioni materne della parola francese «mer» per il genere grammaticale femminile e per l’omofonia con la parola *mère*: la barca a vela è allora un «berceau [...] flottant entre deux rives. Une coque de plastique pour des amours bercées dans les blues de la Méditerranée»³².

Navigare, come riallacciare i fili con il proprio passato personale e con la storia del proprio paese (così come accade alla protagonista del romanzo di Malika Mokeddem che, insieme all’amore, recupera la consapevolezza del dolore vissuto da lei stessa bambina e dalla gente della sua Algeria natale) può essere doloroso e pericoloso, ma consente una nuova nascita, un rinnovamento e un arricchimento di sé e del mondo. In questo il funzionamento metaforico della nave-culla di Malika Mokeddem ricorda un altro spazio galleggiante, ‘navigante’, dalle forti valenze simboliche, fecondo ed esemplare nell’ambito delle letterature francofone: si tratta della *cale*, cioè della stiva, quella delle navi negriere in cui venivano deportati, dopo essere stati strappati dalle coste africane, gli schiavi per le piantagioni antillane. Un viaggio per mare segnato, più ancora di quello narrato da Malika Mokeddem, dalla sofferenza, dalla perdita e dalla morte, ma che oggi, tramite i testi che ne consentono la rielaborazione e la riappropriazione, diventa percorso di costruzione di una nuova identità relazionale, «[...] puisque la mer avait brassé les hommes venus de si loin et que la terre d’arrivage les avait fortifiés d’une autre sève [...] pour enfanter dans la calebasse cabossée sur les eaux un nouveau cri d’homme et un écho neuf»³³. La lingua intessuta nel testo – *Mer/mère* – consente alla *cale* negriera, così come alla ‘nave-culla’ di Malika Mokeddem, di diventare il ‘ventre’ di una rinascita.

L’esempio di questi tre autori francofoni che ci è stato possibile mettere a confronto sulla base di un comune referente della loro rappresentazione narrativa – il mare Mediterraneo – dimostra in conclusione che, attraverso il testo, il pensiero letterario si elabora come intersezione di una pluralità dei punti di vista, di riferimenti simbolici, di memorie condivise, di potenzialità linguistiche fondamentali per dire il presente, per immaginare l’avvenire. Nell’attuale situazione geopolitica in cui i conflitti si moltiplicano e gli ‘scontri di civiltà’ sembrano divenuti,

³² MOKEDDEM, cit., p. 32.

³³ É. GLISSANT, *Le Quatrième siècle*, Gallimard, collection L’Imaginaire, Paris 1990, p. 285 (ed. orig. Seuil, Paris 1964). Cfr. A. DOUAIRE, *Contrechamps tragiques. Contribution antillaise à la théorie littéraire*, Presses de l’Université Paris-Sorbonne, Paris 2005, par. *Être-pour-la-mort et être-pour-la-cale*, pp. 139-144.

anacronisticamente, ancora all'ordine del giorno, è importante ricordare allora – come scrive Edgar Morin³⁴ – che la più grande conquista culturale e identitaria dell'Europa e del mondo mediterraneo è proprio la capacità di gestire e di far dialogare, attraverso i testi e le letterature, le più radicali diversità. Davvero questo mi sembra un passo fondamentale verso una 'testa ben fatta'.

Bibliografia

- CORBIN A., *Le territoire du vide. L'Occident et le désir du rivage*, Aubier, Paris 1988.
- CORBIN A., RICHARD H., *La mer. Terre et fascination*, BNP/Seuil, Paris 2004.
- DOUAIRE A., *Contrechamps tragiques. Contribution antillaise à la théorie littéraire*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, Paris 2005.
- GEAT M., *Mokeddem et la Méditerranée désirante*, in YILANCIOLU S. (dir.), *Voix féminines de la Méditerranée*, Pétra, Paris, publication en cours [2017].
- GEAT M., *Mare e testualità. Per un contributo nella prospettiva educativa della 'tête bien faite'* in GEAT M., DEVRIÈSÈRE V. (a cura di), *La mer en texte, la mer en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France*, Aracne, Roma 2015, pp. 37-78.
- GLISSANT É., *Le Quatrième siècle*, Gallimard, collection L'Imaginaire, Paris 1990 (ed. orig. Seuil, Paris 1964).
- MAALOUF A., *Léon l'Africain*, J.C. Lattès, Le livre de poche, Paris 1986.
- MAALOUF A., *Les croisades vues par les Arabes*, Éditions J'ai lu, Paris 1999 (ed. orig. Lattès, Paris 1983).
- MAALOUF A., *Les Identités meurtrières*, Grasset, Le livre de poche, Paris 1998.
- MOKEDDEM M., *La Désirante*, Grasset, Paris 2011.
- MORIN E., *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris 1987.
- MORIN, E., KERN A.B., *Terre-Patrie*, Éditions du Seuil, Paris 1993.
- SCHMITT É.-E., *Ulysse from Bagdad*, Albin Michel, Paris 2008.
- ZEMON DAVIS N., *La doppia vita di Leone l'Africano*, Laterza, Bari 2008 (ed. orig. *The double life of Leo Africanus*, Hill and Wang, New York 2007).

³⁴ Cfr. E. MORIN, *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris 1987.

ALTRI INTERVENTI

Anne Douaire-Banny¹

*Science et opacité: de la complexité de l'acte
d'enseignement²*

ABSTRACT:

L'enseignant a la responsabilité de transmettre le savoir, donc de se soumettre et de soumettre ses étudiants à la science dans ce qu'elle a de transparent et d'universel, indépendamment des cultures de chacun, et des contextes de réception de la science. Cependant, l'enseignement ne s'opère que dans des sociétés incarnées et complexes, et chacun des acteurs de l'enseignement est lui-même incarné et complexe: de l'étudiant à l'enseignant en passant par tous les individus présents dans la communauté universitaire et dans la société qu'elle entend servir. L'«unitas multiplex» dont parle Morin est un cadre fécond pour penser l'acte d'enseignement; l'opacité revendiquée par Édouard Glissant un outil précieux, garant du respect des cultures et des complexités du monde, au cœur même de l'enseignement.

Teachers are meant to convey knowledge to their students, i.e. to accept and acknowledge that science is transparent and universal, and having students accept and acknowledge it that way, whatever their own culture might be, and whatever the social context. However, teaching is real and prevails in real incarnate complex societies; furthermore, each protagonist of the teaching process is incarnate and complex, from student to teacher, by any member of the community we are supposed to serve. Edgar Morin's «unitas multiplex» is a fruitful frame to consider what 'teaching' means; Edouard Glissant's «opacity» is an utmost precious tool to protect and warrant the world's diversity and complexity.

¹ Institut Catholique de Paris. E-mail: <a.banny@icp.fr>.

² Cette communication a été tenue au XIII Symposium International des Professeurs Universitaires intitulé *Conoscenza e Misericordia* (organisé par le Vicariat de Rome – Bureau Pastorale Universitaire et par le Ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche), dans la session des Sciences de l'Éducation *Conoscenza, sapienza e formazione*, responsabilité scientifique d'Anna Maria Favorini et Cecilia Costa, Université Roma Tre, le 8 septembre 2016.

Enseigner, c'est transmettre connaissance et savoir à des élèves. Dit comme cela, il semble que cette opération n'implique pas des personnes et ne soit qu'un transfert d'information d'un lieu vers un autre. Mais tous les enseignants savent qu'ils ne cessent pas d'être des personnes en entrant dans leur salle de classe; et tous les élèves ont bien conscience de leur vie propre, de leurs émotions et de leur personnalité lorsqu'ils s'assoient face à lui. Que dire alors de ces personnes lorsque l'enseignement ne se passe plus dans une salle de classe mais en ligne? Que dire lorsque, dans une salle de classe, l'enseignant n'est plus face à ses élèves, sur une estrade, mais avec eux, parmi eux? Que dire lorsque l'enseignant et les élèves apportent avec eux des cultures diverses, toujours plurielles puisque aucune culture n'est privée de contact avec les autres cultures?

Il faut donc penser que la science que l'on transmet est enveloppée dans un tissu fait des cultures de l'enseignant et de ses élèves. Ce tissu est l'entrelacs de tout ce qui constitue une personne; il est l'épaisseur de la relation entre l'enseignant et ses élèves, et même ce qui rend possible cette relation. Paradoxalement, c'est sans doute l'épaisseur des relations interpersonnelles, cette matière complexe (*complectere* en latin veut dire 'entrelacer, tresser ensemble') et opaque, qui rend possible la transmission de la science, cette transparence de l'intelligible.

Pourtant, la relation de l'enseignant et des élèves n'est pas horizontale, leurs rôles ne sont pas interchangeables: au creux de ce tissu complexe, chaque fil individuel est inséparablement associé aux autres mais reste singulier; chaque fil est associé aux autres mais ne disparaît pas dans le tissu, «*unitas multiplex*». Perdure dans la relation d'enseignement la singularité de chacun, qui est la condition de possibilité pour que se constituent une classe, un tout, une communauté.

En commençant par identifier qui sont les élèves et le monde qu'ils font advenir en ce moment-même, nous poserons l'idée que la diversité et la complexité sont au cœur de l'enseignement. Ensuite on se penchera sur ces deux notions pour montrer qu'elles peuvent être vécues et pensées comme des obstacles inquiétants, des opacités, sur le chemin de l'apprentissage, dont il faudrait se débarrasser au nom de l'unité, de la communauté, d'un projet commun unifiant; mais on montrera que l'opacité elle-même peut au contraire être la condition d'une pensée véritablement dialogique et donc la condition d'un enseignement opératoire, chacune des personnes concernées s'enrichissant de prendre conscience de l'irréductible altérité. Enfin, on tentera de penser la complexité, d'habiter cette opacité et de concevoir des sujets éthiques

(enseignant et élèves) capables de construire leur maison «au milieu du courant»³.

1. *Les élèves et leur monde, aujourd'hui: diversité, complexité*

Partons de nos élèves, que Michel Serres a appelé tendrement «Petit Poucet» et «Petite Poucette», eux qui vivent les pouces sur leurs smartphones, connectés à un monde plein de 7 milliards d'habitants, un village planétaire où bruissent langues, religions, usages et pratiques alimentaires infinies et métissées.

«Leurs ancêtres fondaient leur culture sur un horizon temporel de quelques milliers d'années, ornées par l'Antiquité gréco-latine, la Bible juive, quelques tablettes cunéiformes, une préhistoire courte. Milliardaire désormais, leur horizon temporel remonte à la barrière de Planck, passe par l'accrétion de la planète, l'évolution des espèces, une paléo-anthropologie millionnaire. N'habitant plus le même temps, ils vivent une toute autre histoire. [...]

Ces enfants habitent donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la toile, lecture ou écriture au pouce des messages, consultation de Wikipedia ou de Facebook, n'excitent pas les mêmes neurones ni les mêmes zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. [...]

Par téléphone cellulaire, ils accèdent à toutes personnes; par GPS, en tous lieux; par la toile, à tout le savoir; ils hantent donc un espace topologique de voisinages, alors que nous habitons un espace métrique, référé par des distances. Ils n'habitent plus le même espace.

Sans que nous nous en apercevions, un nouvel humain est né, pendant un intervalle bref, celui qui nous sépare des années soixante-dix»⁴.

Ce nouvel humain vit au milieu de langues et de cultures nombreuses, que pour la plupart il ignore: il n'en a ni connaissance ni – parfois –

³ M. SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Françoise Bourin, Paris 1991, p. 55.

⁴ ID., *Éduquer au XX^e siècle*, «Le Monde», 7 mars 2011, article consultable <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html> (consulté le 2.12.2016).

conscience. Leur existence est voilée par l'illusoire transparence du Net qui met en relation des individus aux quatre coins du monde: ils ressentent ainsi qu'ils habitent le 'village planétaire', alors qu'ils n'entrent en relation qu'avec d'autres individus partageant la même culture numérique 2.0 et des centres d'intérêt circonscrits (forums de discussion, blogs identitaires...). La fin du xx^e siècle déjà avait sonné la fin du sujet moderne qui affirmait son autonomie au sein du collectif: ce sujet moderne était autonome vis-à-vis du clan, de la tradition ou de Dieu, il choisissait et formulait les lois de la communauté. «L'humain se pens[ait] et se [voulait] comme le fondement ou la source de ses normes et de ses lois, en excluant seulement qu'il doive les recevoir de la nature des choses, comme chez les Anciens, ou de Dieu, comme dans la tradition judéo-chrétienne»⁵. L'individu connecté se revendique indépendant et son avènement fait disparaître le sujet: à la fin des années 1960 en effet, la liberté n'est plus définie comme soumission de l'individu à des lois librement acceptées (Contrat social) mais comme l'exercice naïf et périlleux d'une absence de règles collectives.

«Toute limitation imposée à l'individu, fût-ce par soumission à une loi commune à tous les individus concernés, est une mutilation ou une répression»⁶.

En d'autres termes, le souci du social, l'appartenance à une communauté culturelle, familiale ou nationale, s'est estompé au profit des appartenances singulières, choisies, révocables. On 'like' et on 'délike'... Relativisons tout de même la nouveauté du phénomène en relisant Benjamin Constant, inquiet devant la «liberté des Modernes», citant Tocqueville:

«absorbés dans la jouissance de notre indépendance et dans la poursuite de nos intérêts particuliers [nous pourrions en venir à renoncer] trop facilement à notre droit de partage dans le pouvoir politique»⁷

c'est-à-dire à notre citoyenneté.

Si l'un des rôles de l'enseignement est d'offrir aux élèves la possibilité de devenir des citoyens, alors la question centrale est celle de l'effilochement des appartenances collectives stables. Comment contrarier

⁵ A. RENAUT, *Un humanisme de la diversité: essai sur la décolonisation des identités*, Flammarion, coll. bibliothèque des savoirs, Paris 2009, p. 187.

⁶ *Ivi*.

⁷ B. CONSTANT, *La Liberté des Anciens comparée à celle des Modernes* (1819), cité par Alain Renaut, *ivi*.

la décomposition du tissu social de nos sociétés postmodernes qui ont fait des individus autant de monades auto-centrées? Peut-être en revenant, justement, à cette modernité à laquelle le post-moderne décide de tourner le dos: l'humanisme moderne, en effet, définissait le sujet en premier lieu par sa capacité de fonder son propre destin, de se donner à soi-même la loi selon laquelle agir (c'est l'homme capable dont parle Ricœur); la liberté est alors auto-fondation et autonomie; mais en second lieu, ce qui définit le sujet moderne, c'est sa capacité d'être conscient de soi-même.

Mais «soi-même», Ricœur nous le dit, c'est «comme un autre»⁸: en moi, il y a l'autre. Cet autre que je suis pour les autres bien sûr, et Victor Segalen nous a beaucoup appris à ce sujet; mais l'autre qui me fonde profondément aussi, celui qui, en moi, m'ouvre naturellement à l'inconnu, à l'obscur, à l'opaque. La *libido sciendi* (désir de connaissance) peut être comprise comme une tension profonde en moi, née de mon ignorance de ce qui, pourtant, existe. Enseigner, ce serait alors donner place à cette altérité du monde, hors de nous et en nous. Et nos écoles accueillant des élèves issus de traditions différentes sont des lieux-reflets de cette diversité intérieure de tout individu.

Aujourd'hui plus encore qu'hier, l'individu ressent des appartenances multiples (à sa famille, à son genre, à sa région, à son groupe politique, à sa religion, à sa langue...) avec lesquels il négocie en permanence: enseigner, c'est faire en sorte que cette négociation permanente soit informée, raisonnée, féconde. C'est faire en sorte qu'elle crée les outils de progrès de la connaissance en favorisant l'écoute des bruits du monde; c'est l'accueillir comme utile, parce qu'elle permet de prendre conscience de toutes les langues et de toutes les opinions du monde.

La diversité peut s'entendre, s'accueillir avec une méthode (un chemin) complexe qui permette de distinguer sans disjoindre, nous y reviendrons avec Edgar Morin. Car pour le moment, peu capables que nous sommes de penser la diversité et la complexité du monde, nous cédon à la tentation de la sursimplification qui est un écrasement et un aveuglement stériles. Nous vivons un «âge de fer planétaire» nous dit Morin:

«La crise planétaire, c'est la crise de la planétarisation. La planétarisation qui s'effectue dans et par la technique, dans et par la communauté de destin, ne s'effectue pas au niveau de l'humanité divisée et déchirée en nations, empires, races. Là où cette planétarisation

⁸ P. RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

progresses par l'hégémonie et l'homogénéisation, alors, *de par cela même, elle régresse*. Ainsi, nous voyons que *la crise de la planétarisation, c'est la crise de l'humanité qui n'arrive pas à se constituer en humanité et, du coup, la crise du monde encore incapable de devenir monde, la crise de l'homme encore impuissant à s'accomplir homme...*

Nous sommes encore à la préhistoire de l'esprit humain»⁹.

2. De l'opacité inquiétante à l'opacité protectrice: échanger sans se perdre...

Cette préhistoire de l'esprit humain est un moment de peur, de réticences et d'agressivité; un temps de clôture et de désir de conquête sauvage, qui précède le temps de l'ouverture et du partage. L'autre est encore inquiétant, de contours vagues, de nature inconnue; on ne le comprend pas – ni en soi, comme le montrent le besoin de psychanalyse, la quête de son identité profonde..., ni hors de soi. L'altérité est ce qui sépare, qui disjoint, elle est irréductible, menaçante. Le lointain est opaque et le proche, par contraste, lumineux, rassurant, transparent. Facile illusion! On a l'intuition que c'est une illusion lorsque l'on aborde la littérature: dans ce monde de la poésie, c'est l'obscur qui règne, la signification fragile que l'on approche doucement. Pas de poésie qui parle au cœur de l'homme en tonitruant; pas de littérature qui bouleverse sans l'élévation vers un horizon partiellement caché; pas de transcendance sans inconnaissable. Jean Sullivan le disait bien: «En art et en littérature il faut craindre la clarté. Faites confiance à l'intelligence seconde; faites confiance à la nuit»¹⁰.

La clarté, la transparence, la lumière, sont des éléments évidemment précieux, liés symboliquement à la Vérité; iconographiquement, ils indiquent la grâce, la sainteté, le pouvoir, tandis que l'opaque, le sombre, l'épais rejettent dans l'informe, le disgracieux, le honteux ou le suspect. Pourtant, l'injonction de transparence est un geste totali-

⁹ E. MORIN, *L'âge de fer planétaire*, dans *Pour sortir du xx^e siècle*; texte repris dans Edgar Morin, *La Complexité humaine*, textes rassemblés avec Edgar Morin et présentés par Heinz Weinmann, Flammarion, coll. «Champs Essais», Paris 1994, p. 220. En italique dans le texte.

¹⁰ J. SULLIVAN, *Petite littérature individuelle*, Gallimard, 1971 – cité dans *Pages. Anthologie posthume*, avec un avant-propos de Jean Grosjean et une introduction de Raymond Jean, Gallimard, Paris 1996, p. 122.

taire, une revendication de toute puissance de celui qui regarde, scrute, analyse. C'est l'affirmation d'un point de vue surplombant à la légitimité incontestable, prééminente. Si l'on reprend un propos développé par Michel Serres dans son livre *Yeux*¹¹ c'est une prétention divine à laquelle l'humain ne peut accéder.

C'est dans le sombre, dans l'opaque, que se trame le divers du monde. Enseigner c'est alors faire place à l'opacité, ouvrir les systèmes de significations, décloisonner les disciplines et les références pour que chacun trouve sa place dans le complexe du monde: «Entends, je te parle dans ta langue, et entends encore, c'est dans mon langage que je te comprends»¹².

Autrement dit, la langue – ou la science ou les dogmes – est le visage du dialogue, sa face visible; mais c'est le langage qui le réalise – la réception de la science par les sociétés, l'accueil des dogmes par les cultures du monde qui les modulent selon leur monde.

Faisons le deuil de la transparence, surtout dans l'enseignement, et vivons la joie de l'opaque. De même que l'espérance accepte l'angoisse, l'accueil de l'autre accepte son opacité, si semblable à la mienne – Glissant revendique pour tous le droit à l'opacité¹³. Car l'opacité protège le fragile du monde, donc sa puissance. Être enseignant dans un monde divers et complexe, avec des élèves divers et complexes, c'est postuler qu'une partie de chaque objet observé, analysé, étudié, nous échappe. On se garde de prétendre connaître exhaustivement l'autre, on se contente de tendre asymptotiquement vers cette connaissance. Aller d'emblée vers le souhait de clarté, c'est prendre le risque de laisser de côté le ténu, le lointain, le distant en privilégiant le proche, celui qu'on reconnaît.

«La cité [heureuse] est métaphorique et invisible. Et c'est le travail de l'imagination que de rouvrir sans cesse la cité visible à tous les points de vue invisibles qu'elle laisse sur ses bords, voire qu'elle a exclus. Il y a toujours une dette envers d'autres, qui manquent à la communauté, et sans lesquels ni l'autonomie politique, ni le contrat social, ni la délibération démocratique ne peuvent être complets, ni vraiment 'autorisés'»¹⁴.

¹¹ M. SERRES, *Yeux*, Le Pommier, Paris 2014.

¹² E. GLISSANT, *La Cohée du Lamentin*, Gallimard, Paris 2005, p. 38.

¹³ Expression couramment utilisée par Glissant. Voir C. MBOM, *De l'opacité à la Relation*, dans Jacques Chevrier (dir.), *Poétiques d'Edouard Glissant*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 1999, pp. 245-254.

¹⁴ O. ABEL, *Paul Ricœur. La Promesse et la règle*, Michalon, coll. Le bien commun, Paris 1996, p. 120.

La responsabilité de l'auteur, Édouard Glissant le dit, est d'écrire «en présence de toutes les langues du monde»¹⁵: non pas de toutes les maîtriser, mais d'avoir conscience, en permanence, que d'autres parlent d'autres langues que moi. La responsabilité de l'individu, enseignant ou élève, est d'accepter de ne pas comprendre – de ne pas 'prendre avec': mais 'd'être avec'. 'À côté' d'abord, solitaire et solidaire, puis 'avec'.

Ne pas tout comprendre de l'autre, non seulement n'est pas dommageable à ma solidarité et à la reconnaissance de notre nature commune, mais est une garantie de pouvoir m'en approcher: imaginez un instant que notre petite communauté éphémère, par un sortilège bien étrange, soit absolument transparente, que nous lisions les uns en les autres sans retenue, sans pudeur ni sélection... Cauchemar! Acceptons, revendiquons l'opacité qui préserve la possibilité du dialogue et de l'accueil de l'autre, de l'inconnu. Elle n'est pas l'horizon ultime, elle est la condition pour approcher l'horizon ensemble.

Les autres, avec lesquels je tends à former une communauté humaine, sont partiellement invisibles; ils habitent un espace imaginaire trouble et épais, une matière molle et résistante, un tissu complexe, dont chaque fil est un 'universel': par 'universel', j'entends tous ces concepts dont quelqu'un, à un endroit du monde et dans un temps donné, estime qu'ils sont universels... Il y a tragédie lorsque deux de ces 'universels', en tension l'un avec l'autre, sont revendiqués au même moment (Antigone et Créon): c'est bien de l'épaisseur opaque dans laquelle baignent ces universaux si lumineux, si éclatants que naît l'émotion tragique. Toujours-déjà, en même temps qu'Antigone reconnaît la puissance de la loi des morts, Créon est traversé par la puissance de la loi de la Cité. Le dialogue des rationalités que postule l'acte d'enseignement se fait au risque du tragique: l'opacité l'en préserve au moins partiellement.

¹⁵ Glissant utilise régulièrement cette expression, par exemple dans E. GLISSANT, *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996, p. 40.

3. *Penser la complexité, habiter l'opacité, tiers-instruit: responsabilité éthique des sujets*

L'apprentissage est alors un métissage: l'élève doit en permanence sortir de ses repères familiers (physiques, psychologiques, sociaux, culturels) et se laisser entraîner vers un ailleurs qu'il ne maîtrise pas, se connaître par ses origines et apprendre à aller chercher l'altérité. De cette expérience, il devient un «tiers instruit»¹⁶ («tiers» au sens de 'différent' et «instruit» au sens d'informé'). Pour que l'enseignement permette et encourage la rencontre des cultures et fasse émerger le divers du monde à la conscience de chacun, il faut un tiers espace dans lequel «l'épaisseur des noyaux éthico-mythiques» de chaque culture puisse être respectée et considérée; cet espace est métaphorique, il ménage les passages d'une culture à l'autre par suspension du sens intraculturel et par invention de voies de traverse, d'échappées belles. C'est toute la conception glissantienne du Tout-Monde, selon laquelle le monde n'est pas la juxtaposition de territoires clos, mais l'ensemble complexe des lieux reliés les uns aux autres. «Agis dans ton lieu, le monde s'y tient. Pense avec le monde, il ressort de ton lieu»¹⁷.

Le monde est une nécessité 'composée', c'est-à-dire articulée, faite de complexités; mais 'composée' veut dire aussi que le monde est écrit, rédigé, comme un récit ou un morceau de musique. Il peut donc être enseigné si on structure l'enseignement autour de la pensée de la complexité et non de celle de la simplification: catégoriser, réduire les phénomènes et les ramener à une dimension simple semble pourtant la clef d'un enseignement adapté; c'est ainsi que l'on présente à l'élève quelque chose de digeste, de compréhensible, en le protégeant des complexités surdimensionnées. Pourtant c'est ainsi que l'on reproduit des imaginaires cloisonnés et que l'on accélère la décomposition du lien social en accentuant les différences et les divergences au lieu d'aider à penser la composition, l'articulation, la médiation. Il faut «se nourrir d'incertitudes» préconise Edgar Morin dans *La Méthode I*, accepter l'opacité impressionnante et ne pas escamoter les difficultés de la connaissance.

La méthode: douter même du doute, et à la différence de Descartes, douter de la disjonction des objets entre eux, de la disjonction des notions 'claires et distinctes' entre elles:

¹⁶ «Tiers Instruit» au sens de Michel Serres dans l'ouvrage du même nom, cit.

¹⁷ GLISSANT, *La Cohée du Lamentin*, cit., p. 36.

«Notre besoin historique est de trouver une méthode qui détecte et non pas occulte les liaisons, articulations, solidarités, implications, imbrications, interdépendances, complexités. [...] Il nous faut partir de l’extinction des fausses clartés. Non pas du clair et du distinct, mais de l’obscur et de l’incertain. La méthode de la complexité n’a pas pour mission de retrouver la certitude perdue et le principe *Un* de la Vérité. Elle doit au contraire constituer une pensée qui se nourrit d’incertitude au lieu d’en mourir»¹⁸.

De toutes parts surgit en effet le besoin d’un principe d’explication du monde qui soit plus riche que le principe de simplification (disjonction/réduction), qui rende justice de sa diversité, de sa complexité et de son développement imprévisible. L’enseignant, bien sûr, enseigne à distinguer et à analyser chaque phénomène (linguistique, climatique, culturel, historique...). Mais il enseigne aussi à entrevoir, puis percevoir et analyser leurs liens, leurs effets les uns sur les autres. Il enseigne encore à l’élève comment prendre conscience que sa manière d’être au monde, si discrète soit-elle, produit un effet sur le monde. C’est ainsi que l’«écologie intégrale» dont il est question dans *Laudato Si*¹⁹ peut être déployée aussi: en établissant la communication entre l’objet et l’environnement, la chose observée et son observateur. «Le principe de complexité s’efforce d’ouvrir et de développer partout le dialogue entre ordre, désordre et organisation»²⁰. Autrement dit, l’enseignement doit cultiver un regard écologique, qui consiste à percevoir tout phénomène dans sa relation avec son environnement.

La littérature et les arts de manière générale sont l’un des lieux de prédilection pour ce regard écologique, qui est dialogique: le sens utilise d’autres canaux pour jaillir que le seul canal de la rationalité, emprunte des chemins complexes et souvent souterrains, oblige à sauter d’une temporalité à une autre, d’une logique à une autre, d’une pensée du monde à une autre.

Patrick Chamoiseau dans *Biblique des derniers gestes* met en scène un écrivain au chevet d’un mourant; celui-ci ne parle plus et l’écrivain doit imaginer sa vie qu’il postule vaste et riche et dont la signification n’a pas été établie. À lui de répondre au défi, de tisser des fils variés et disparates, de combler par la littérature ce que l’histoire dérobaît:

¹⁸ MORIN, *La Complexité humaine*, cit., p. 257.

¹⁹ *Laudato si*, encyclique du pape François datée du 24 mai 2015.

²⁰ MORIN, *Projet Méthode (3): le respect du mystère*, dans *La Complexité humaine*, cit., p. 319.

«Plus qu'à un homme, j'étais confronté à un système ouvert [...] dont l'architecture était mouvante, incertaine [...]. Je devais donc agir, combattre et me débattre dans tout cela. J' [étais] un Guerrier dans un champ de bataille dont le point de vue d'ensemble était inexistant, et la fin improbable. J'étais devenu un doute vivant, développant une activité de connaissance dite littérature»²¹.

La littérature est effectivement une activité de connaissance, dans la mesure où elle donne au doute, à l'instabilité, à l'incertitude, tout leur prix, dans la mesure où par elle les références peuvent s'évanouir. Si l'enseignement, comme le pense Michel Serres, est la traversée d'un tiers espace entre celui qu'habite l'élève et celui que connaît son enseignant et qu'il connaîtra bientôt, alors la littérature peut être cette traversée: elle n'abolit pas les références qui lui préexistaient ni ne se dissout dans celles qui sont l'horizon du trajet, elle leur ajoute celles du trajet lui-même. Toute la Relation est là présente: «le corps qui traverse apprend certes un second monde, celui vers lequel il se dirige, où l'on parle une autre langue, mais il s'initie surtout à un troisième, par où il transite»²². Le métissage est largement dépassé, et laisse place à la diversité: non plus un évidemment, ni double, mais «tiers», multiple. L'universel trouve une nouvelle définition, qui le rapproche du diversel, il est «ce qui, unique, verse pourtant dans tous les sens»²³. Et apprendre, ce ne peut être que devenir ce tiers-instruit, à égale distance de la raison et de la pitié, de la science délocalisée et du problème du mal, douloureusement incarné dans les lieux du monde. 'Penser', 'Faire penser' et 'inventer' tournent autour du même centre absent, du même foyer instable et inassignable: du point de croisement entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va, parmi les multiples mondes possibles. Le seul but de l'instruction ne peut être que la fin de l'instruction, c'est-à-dire l'invention: la capacité à inventer, à faire naître, les trajets possibles, les croisements, les superpositions, les détours et retours. «L'invention seule prouve qu'on pense vraiment la chose que l'on pense, quand on la pense»²⁴. Il faut partir, plonger et trouver les formes pour dire et partager la découverte du point de croisement, de chacun des nœuds du rhizome, au cœur de l'opacité.

L'aventure est tentante, de tenir ensemble effectivement la pensée

²¹ P. CHAMOISEAU, *Bibliographie des derniers gestes*, Gallimard, Paris 2002, p. 692.

²² SERRES, *Le Tiers-Instruit*, cit., p. 24.

²³ *Ibid.*, p. 27.

²⁴ *Ibid.*, p. 147.

et la transmission, penser et faire penser, sans enfermer l'invention dans un carcan: dans une institution libre, ni maîtres ni disciples, ni appartenance, qui aurait intégré dans son fonctionnement la logique ouverte des idées qu'elle explore. L'institution est à sa place «au milieu du courant» et celui qui connaît et enseigne, qui pense, qui invente, qui initie la traversée – le «tiers-passant» – n'est «ni posé ni opposé, sans cesse exposé»²⁵. La décision de s'exposer au 'tiers espace' est bien une décision politique, puisque d'elle découle naturellement un certain type d'enseignement, et une image certaine du citoyen, «Petit Poucet» et «Petite Poucette» devenus grands et «tiers-instruits».

Bibliographie

ABEL O., *Paul Ricœur. La Promesse et la règle*, Michalon, coll. Le bien commun, Paris 1996.

CHAMOISEAU P., *Biblique des derniers gestes*, Gallimard, Paris 2002.

GLISSANT É., *La Cohée du Lamentin*, Gallimard, Paris 2005.

GLISSANT É., *Introduction à une poétique du divers*, Gallimard, Paris 1996.

Laudato si', encyclique du pape François datée du 24 mai 2015.

MBOM C., *De l'opacité à la Relation*, dans J. CHEVRIER (dir.), *Poétiques d'Édouard Glissant*, Presses de l'université Paris-Sorbonne, 1999, pp. 245-254.

MORIN E., *La Complexité humaine*, textes rassemblés avec Edgar Morin et présentés par Heinz Weinmann, Flammarion, coll. «Champs Essais», Paris 1994.

RENAUT A., *Un humanisme de la diversité: essai sur la décolonisation des identités*, Flammarion, coll. bibliothèque des savoirs, Paris, 2009.

RICŒUR P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

SERRES M., *Éduquer au XX^e siècle*, «Le Monde», 7 mars 2011, article consultable <http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/03/05/eduquer-au-xxie-siecle_1488298_3232.html> (consulté le 2.12.2016).

SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, Françoise Bourin, Paris 1991.

SERRES M., *Yeux*, Le Pommier, Paris 2014.

SULIVAN J., *Pages*. Gallimard, Paris 1996.

SULIVAN J., *Petite littérature individuelle*, Gallimard, Paris 1971.

²⁵ *Ibid.*, p. 34.

Émilie Zunzunegui¹

La littérature européenne du XX^e siècle: des stèles levées à la mémoire de la Shoah?

ABSTRACT:

Le terme de mémoire est souvent lié au souvenir. De tous temps, l'homme a eu besoin de la mémoire. Qu'en est-il aujourd'hui? La littérature est un outil privilégié dans la réalisation d'une tête bien faite tant elle permet à l'homme de ne pas oublier ce qui participe à son développement. Dans une société au cœur d'une Europe grandie, bien que marquée par la Shoah, qui met en exergue le «devoir de mémoire», la littérature y participe. Chaque année, cette période suscite l'intérêt d'écrivains, du cinéma. La volonté de porter la mémoire s'ancre dans un élan de transmission, qui s'apparente à un besoin commun, valorisé par les commémorations et les cérémonies qui appellent à un intérêt commun. Bien que la mémoire appelle à «tous les aspects de notre passé», la Shoah occupe une place particulière tant les découvertes d'après-guerre furent inconcevables. Alors quelle est la contribution des lieux et de la littérature au «devoir de mémoire»?

In French, memory can be translated with two different words, and yet they are often associated together. Of all times, the human being needed memory. But what about it today? Literature is a precious tool in the building of a good mind that it allows the human being not to forget, which is a part of his development. In a society which is central to a grown Europe, though covered with the Holocaust and which heads the duty of memory, literature has a role to play. Every year, this time of History create the interest of writers, producers. The will to hold the memory is settled in the impulse of passing on. This reveals a common need, showed by the commemorations and the ceremonies which call to a common interest. Although the memory call to «all the sides of our past», the Holocaust holds a particular place, that post-war period discoveries were unthinkable. So in which way places and literature can contribute to the memory?

L'homme, au cours de sa vie, est confronté à des événements dont il souhaite garder la trace pour les générations futures, qu'il s'agisse de

¹ ISFEC d'Aquitaine - Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique.
E-mail: <emiliezun@orange.fr>.

faits glorieux ou d'une volonté de témoigner pour éviter de reproduire les mêmes erreurs. À ce titre, la mémoire joue un rôle essentiel dans la société. Aujourd'hui, elle porte un enseignement dans la perspective d'un avenir meilleur. Oublier ou bien se souvenir pour progresser: telle est la question qui a préoccupé nombre de personnes à la fin de la Seconde Guerre Mondiale. Cette période a beaucoup marqué les peuples qui, au lendemain de la Libération des Camps et de Paris, ont manifesté une envie irrésistible de reprendre le cours d'une vie normale d'avant-guerre. Motivés par une volonté tenace d'oublier les événements qui se sont déroulés en France et en Europe depuis 1939, les rescapés ne parlent pas de leur déportation. Bien plus tard, vers les années 1980-1990, avec le début des tribunaux contre les crimes de l'humanité et la traque des anciens criminels nazis par le couple Klarsfeld, les consciences commencent à s'éveiller. Les rescapés livrent alors au public leur histoire afin de transmettre leur expérience des Camps. Désormais, chaque citoyen est appelé à un «devoir de mémoire». Pourtant, le droit d'oublier semble aussi cohabiter avec le désir de se souvenir de ces pages sombres de notre Histoire commune. Dès lors se posent les questions suivantes: quelle place la mémoire occupe-t-elle de nos jours dans la société? Quelle est la contribution des lieux et de la littérature au «devoir de mémoire»?

Nous envisagerons comment le concept de mémoire porte des sens bien distincts et s'inscrit à la fois dans des espaces dédiés au passé et dans des témoignages écrits.

1. *Quelle est la place de la mémoire dans notre société et de quelle mémoire s'agit-il?*

1.1 *Peut-on distinguer mémoire individuelle et mémoire collective?*

Le terme «mémoire» est par définition très polysémique. Selon le dictionnaire *Le Petit Larousse*, la mémoire est considérée comme une activité qui permet de «conserver et de restituer des informations»² ou bien «comme un lieu abstrait où viennent s'inscrire les notions, les faits»³. Dans toutes les définitions proposées, celle-ci signifie surtout

² ISFEC d'Aquitaine - Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique. E-mail: <emiliezun@orange.fr>. Dictionnaire *Le Petit Larousse*, Paris 2010, p. 635.

³ Dictionnaire *Larousse* en ligne, <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>> (consulté le 30.11.16).

l'aptitude à se souvenir de faits passés. Dans tous les contextes où ce terme est employé, la mémoire est liée à deux éléments: le souvenir et l'évocation de faits antérieurs et achevés. Or, dans une société où la mémoire est soumise au flux de l'immédiat, l'homme ne se souvient plus et a donc besoin de conserver une trace des faits passés. C'est donc ici que se joue principalement l'intérêt de la mémoire qui tend à lier la mémoire individuelle à la mémoire collective. Elles forment un couple parfois indissociable. L'homme évoluant au sein d'une société, la mémoire individuelle est fortement liée à une mémoire collective. La mémoire est l'«ensemble des faits passés qui reste dans le souvenir des hommes, d'un groupe»⁴. Ainsi, on parle de «la mémoire d'un peuple». Un lien très étroit s'établit entre ces deux «types» de mémoire, «certains considérant que la mémoire collective est la somme des mémoires individuelles, d'autres qu'elle les transcende et s'actualise à travers des institutions, des monuments et des pratiques sociales et culturelles»⁵. Les souvenirs sont parfois personnels et chacun construit sa propre mémoire. Mais certains faits, qui sont partie intégrante de notre société, impliquent l'idée d'une dimension collective où le souvenir commun participe de la notion de mémoire. Loin d'être séparés, l'individuel et le collectif ont une influence l'un sur l'autre. Aussi, si la mémoire collective puise dans les souvenirs individuels, ces derniers sont en retour influencés par le récit collectif. L'homme évolue au cœur d'une société. Les événements agissent sur l'homme et sur sa mémoire qui va être motivée par ces derniers, affectant non seulement l'individu mais la société entière.

La nécessité d'œuvrer pour une mémoire collective est un des projets du gouvernement comme la reconnaissance de la responsabilité de l'État français dans la déportation des Juifs de France par le Président de la République Jacques Chirac. Autre exemple, la journée du 10 mai consacrée à un hommage aux victimes de l'esclavage et pour honorer leur mémoire. La mémoire collective est sollicitée à travers les cérémonies, telle que l'entrée au Panthéon le 27 mai 2015 des grands Résistants Germaine Tillion, Geneviève De Gaulle-Anthonioz, Jean Zay et Pierre Brossolette⁶. L'intérêt des Français pour ces cérémonies

⁴ Dictionnaire *Larousse* en ligne, cit.

⁵ O. KLEIN, L. LICATA, *Mémoire collective*, in *Encyclopédie Universalis*, <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire-collective-psychologie-sociale/2-memoire-individuelle-ou-memoire-collective/>> (consulté le 30.11.2016).

⁶ Germaine Tillion, ethnologue et Geneviève De Gaulle-Anthonioz, militante des droits de l'homme, sont des résistantes, déportées au camp de Ravensbrück pendant la guerre. Jean

permet de garder la mémoire intacte. Parallèlement, le nombre de commémorations est jugé par certains comme trop important. D'après eux, on perdrait le sens même de ces commémorations qui deviendraient l'occasion de célébrations festives. Cependant, la commémoration se doit de rester un moment où l'on se souvient ensemble d'événements précis. C'est ce qu'explique l'historien André Kaspi: «Une commémoration engage tout l'État. [...] Elle doit rassembler les citoyens et conforter la conscience nationale»⁷. On retrouve en effet la dimension collective du peuple avec un enjeu qui «intéresse l'ensemble du pays»⁸.

1.2 *La société: entre souci de mémoire et désir d'oublier*

La mémoire collective tend à concerner l'ensemble de la société qui, pourtant, ne réagit pas de la même manière. En effet, lorsque certains soulignent l'importance du souvenir et des commémorations, d'autres font part de leur souhait de se tourner vers l'avenir et d'enfouir le passé. Les termes de Paul Ricoeur⁹ font la part belle au lien entre la mémoire et l'oubli lorsqu'il convient de trouver la «juste mémoire».

«Préoccupation publique: je reste troublé par l'inquiétant spectacle que donnent le trop de mémoire ici, le trop d'oubli ailleurs, pour ne rien dire de l'influence des commémorations et des abus de mémoire – et d'oubli. L'idée d'une politique de la juste mémoire est à cet égard un de mes thèmes civiques avoués»¹⁰.

Paul Ricoeur évoque ainsi un sujet actuel qui préoccupe les Français, suite aux attentats de Charlie Hebdo, l'Hyper Cacher et les attentats du 13 novembre 2015 qui ont amené les Français à s'interroger davantage sur l'importance de leur mémoire collective qui conserve un lien étroit avec l'Histoire.

Zay, avocat et Pierre Brossolette, journaliste, sont arrêtés pendant la guerre et meurent avant la Libération.

⁷ K. LAMBIN, *Y a-t-il trop de commémorations en France?*, in «Le Monde», juillet 2013, <http://www.lemonde.fr/societe/chat/2008/11/11/y-a-t-il-trop-de-commemorations-en-france_1117465_3224.html> (consulté le 30.11.16).

⁸ Dictionnaire *Le Petit Larousse*, cit., p. 681.

⁹ P. RICŒUR, *Avertissement* in *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Le Seuil, Paris, 2000, p. I.

¹⁰ *Ivi.*

1.3 *Un devoir de mémoire ou un devoir d'historien?*

Lorsque l'on parle de mémoire, il est impossible de ne pas évoquer le domaine historique. Car qu'est-ce que la mémoire si ce n'est le fait de garder une trace de faits passés, entrés dans l'Histoire? D'ailleurs, le dictionnaire en propose la définition suivante: «Connaissance du passé de l'humanité et des sociétés humaines»¹¹.

Parfois, le déroulement précis des événements historiques n'est pas retenu par la mémoire qui en fait un tri. À partir du moment où le souvenir perd toute substance, il doit être relayé par l'entretien de la mémoire, les événements historiques entrent alors dans la mémoire collective par la sauvegarde du souvenir de batailles, de personnages historiques célèbres, de périodes déterminantes. Mais la société conserve-t-elle la même place aux événements historiques passés? Si l'on prend l'exemple de la mémoire de la Shoah, celle-ci est très fortement évoquée aujourd'hui, au risque d'effacer la mémoire d'autres génocides ou événements historiques. L'universitaire et chercheur Esther Benbassa l'affirme: «L'unicité de la Shoah est offensivement brandie, quitte à occulter d'autres génocides, âprement distingués de celui des Juifs»¹².

C'est ce que l'on remarque aussi dans les textes officiels qui régissent l'école. En effet, la journée du 27 janvier est officiellement dédiée à la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité: «Cette journée de souvenir est l'occasion d'engager une réflexion sur la Shoah et les génocides et de rappeler les valeurs humanistes qui fondent la démocratie»¹³.

Le choix de cette date n'est pas anodin puisqu'il s'agit de celle de l'anniversaire de la libération du camp d'Auschwitz-Birkenau.

¹¹ Dictionnaire *Larousse* en ligne, <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/histoire/40070?q=histoire#39991>> (consulté le 30.11.16).

¹² Spécialiste de l'histoire des juifs et du judaïsme en Europe, Esther Benbassa a écrit l'article *La Shoah comme religion*, in «Libération», 11 septembre 2000, <http://www.liberation.fr/tribune/2000/09/11/la-shoah-comme-religion_336807> (consulté le 30.11.16).

¹³ 27 janvier: *journée de la mémoire des génocides et de la prévention des crimes contre l'humanité*, in *Ressources Eduscol*, <<http://www.education.gouv.fr/cid50448/27-janvier-journee-de-la-memoire-des-genocides-et-de-la-prevention-des-crimes-contre-l-humanite.html>> (consulté le 27.11.2016).

1.4 *Le rapport entre la mémoire et l'histoire pose parfois problème*

Cette confusion entre les deux termes interroge quant à leur bonne utilisation. L'enseignement de la Shoah illustre cette nécessité de les distinguer car il est question d'une obligation d'histoire, une exigence de vérité et non pas un devoir de mémoire. À ce propos, Alain Brossat précise: «Il faudrait ainsi préférer au devoir de mémoire, le devoir d'histoire, seul en mesure de former le citoyen»¹⁴.

Une hésitation subsiste entre les deux mots «mémoire» et «histoire», cette dernière étant, dans le cadre de l'enseignement, une nécessité afin de replacer des événements dans leur contexte et les transmettre le plus fidèlement possible. Cette réflexion autour de la mémoire et de l'Histoire dans la société rejoint celle de l'enseignement, notamment évoqué par Eduscol et les ressources proposées aux enseignants: «L'École a un rôle essentiel à jouer dans l'enseignement de l'histoire et la transmission de la mémoire auprès des enfants et des jeunes».

L'enseignement de l'Histoire à l'école tend à parler de la mémoire telle qu'elle est nommée dans les programmes officiels, la distinction «mémoire/histoire» est alors clairement posée. Il y est question d'enseigner «certains faits historiques dans le but de construire une mémoire collective autour de valeurs partagées. [...] Il ne s'agit pas de les confondre, mais d'aller de l'une à l'autre, de les allier en les distinguant»¹⁵. Cette distinction est ainsi précisée: «L'histoire, c'est la recherche de la vérité. La mémoire, c'est le respect de la fidélité [en distinguant] les mémoires, individuelles et collectives».

Une fois de plus, l'attention est portée sur la distinction entre histoire et mémoire. Ainsi, l'école participe activement à l'enseignement de l'histoire et la transmission de la mémoire comme objet d'histoire. La Seconde Guerre Mondiale est inscrite aux programmes de CM2, 3^{ème} et Première-Terminal. Un rapport de l'IGEN évoque le lien entre l'historien et les mémoires: «La question des mémoires de la Seconde Guerre Mondiale est désormais de plus en plus dans l'histoire et se libère progressivement des enjeux liés aux acteurs survivants et politiquement actifs»¹⁶.

Au contraire de l'idée d'une seule mémoire, on peut lire dans ce rapport que «plusieurs mémoires s'entrecroisent; celle de la guerre, celle

¹⁴ L. CORBEL, B. FALAIZE, *Entre mémoire et savoir: l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP, Paris 2000-2003, p. 36.

¹⁵ *Mémoire et Histoire*, in «Ressources Eduscol» <<http://eduscol.education.fr/pid23340/memoire-et-histoire.html>> (consulté le 27.11.2016).

¹⁶ *Ivi*.

de la Résistance et celles des génocides». Les auteurs conseillent donc une approche diachronique, selon l'évolution dans le temps. Mais ils instaurent une distance entre le rôle de l'historien et la mémoire: «Le travail des historiens doit être bien distingué de celui des acteurs des mémoires» et doit conduire à deux réflexions», soit «l'examen de chacune de ces mémoires. Il en relève les oublis [...]» et le «réveil des mémoires [...]. Il explique pourquoi telle ou telle mémoire est médiatisée et comment elle alimente les processus de commémorations». Le rapport se conclut sur ces mots: «L'enjeu est de se dégager du jeu des pouvoirs et des tendances qui [...] agissent sur la construction des mémoires»¹⁷.

Ce rapport indique encore les pièges à éviter dans la conduite du cours d'Histoire en lycée, soit «parler de la mémoire, alors que seules existent des mémoires» et «confondre la démarche historique avec un “devoir de mémoire”» et met donc en évidence un enseignement de faits historiques tels qu'ils se sont déroulés et une approche multiple de la mémoire, déclinée au pluriel.

Quant à Hélène Waysbord-Loing, agrégée de lettres classiques et inspectrice générale honoraire de l'Éducation Nationale, qui a travaillé sur l'enseignement de la Shoah à l'école dans son rapport remis à Xavier Darcos, elle évoque notamment les enjeux civiques de cet enseignement qui correspond à «deux questions du programme, la violence des conflits et le Crime contre l'Humanité». Ainsi, «aborder les questions civiques, c'est affaire de connaissance mais aussi d'éducation, d'apprentissage de vie»¹⁸.

L'esclavage est un autre thème abordé en cours d'Histoire dans les classes de primaire et de collège. Toutefois, les programmes et la quantité de ressources encore insuffisantes sur ce thème témoignent de sa lente introduction dans les programmes scolaires. Ce n'est qu'en 2001 que l'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière entre à l'école, après la loi du 2 mai, lorsque l'esclavage est enfin reconnu comme crime contre l'humanité. Il convient de relever la présence dans les programmes scolaires de périodes historiques qui ont eu une influence importante sur les sociétés et les hommes. Les deux guerres mondiales ont marqué les sociétés, la première par l'essor de l'industrialisation au service de la guerre et la deuxième par le caractère inimaginable de la «Solution Finale» orchestrée par les nazis. De même, les colonisations et

¹⁷ *Ivi.*

¹⁸ H. WAYSBORD-LOING, (présidente d'honneur de la Maison d'Izieu), *Rapport remis à Xavier Darcos sur l'enseignement de la Shoah en classe de CM2*, <http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/77/7/Rapport_Shoah_Waysbord_28777.pdf> (consulté le 30.11.16).

l'esclavage ont profondément agité les consciences qui, aux États-Unis, commencent à s'éveiller pour dénoncer de telles barbaries.

L'enseignement de ces périodes historiques s'associe aux commémorations qui concernent les deux guerres mondiales et l'esclavage, celles-ci ayant aussi pour objectif de «sensibiliser [...] les élèves à des thématiques citoyennes»¹⁹.

2. *Les lieux de mémoire: mémoire nationale et mémoire européenne*

2.1 *La dimension citoyenne et les valeurs de la République sont liées à la mémoire collective*

Les remarques précédentes relatives aux enjeux civiques de la mémoire collective permettent d'élargir notre réflexion au niveau européen, puisque le devoir de mémoire ne concerne pas uniquement les citoyens français: «La construction européenne s'est fondée sur le sursaut des nations au lendemain de la guerre, pour définir des concepts, des institutions, des structures chargées de préserver l'humanité»²⁰.

La mémoire est l'affaire de l'humain en général et de la construction de son identité, avant tout. La mise en valeur de la nécessité de connaître ce qui s'est passé tend à engager une actualisation de la mémoire. Garder une empreinte de cette période, c'est mettre en avant les «lieux rescapés d'une mémoire [...], où palpite encore quelque chose d'une vie symbolique»²¹. Ces lieux sont l'essence même de notre mémoire nationale. Certaines dates participent à un élan de la mémoire collective, à l'instar de lieux comme le Panthéon où reposent les cendres du Résistant Jean Moulin. Le transfert des cendres de Jean Moulin a été immortalisé par le discours d'André Malraux le 19 décembre 1964: «Même si, en soi, le Panthéon n'a pas de mémoire, il façonne la mémoire des milliers de Français qui le visitent. Inversement, la signification du monument et de l'identité de

¹⁹ *Journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions*, in «Ressources Eduscol», 29 avril 2016, <<http://eduscol.education.fr/cid45786/journee-nationale-des-memoires-de-la-traite-de-l-esclavage-et-de-leurs-abolitions.html>> (consulté le 27.11.2016).

²⁰ H. WAYSBORD-LOING (présidente d'honneur de la Maison d'Izieu), *Rapport sur l'enseignement de la Shoah à l'école primaire* remis à Xavier Darcos, <http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/77/7/Rapport_Shoah_Waysbord_28777.pdf> (consulté le 30.11.16).

²¹ *Ivi*.

celles et ceux qu'il abrite évolue en fonction de la mémoire collective»²².

Ces lieux, justement nommés «lieux de mémoire», constituent une mémoire partagée par un ensemble de citoyens. Dans *Les Lieux de Mémoire*²³, Pierre Nora l'a expliqué en qualifiant les lieux de mémoire de «restes»²⁴. Le souvenir et la mémoire s'ancrent dans ces lieux de mémoire et ils participent à la mémoire que la société souhaite construire de manière durable. Les musées, mémorial, le Camp d'Auschwitz devenu aussi un lieu de mémoire, sont autant de preuves de l'attachement de l'homme à son Histoire commune. Des preuves aussi de sa vigilance commémorative qui reflète son sentiment de responsabilité face aux événements passés. À travers cette volonté se dévoile un objectif principal qui est de garder une trace d'un vécu, un témoignage dans la mémoire collective, présente mais aussi future. Ainsi s'intègre la notion de transmission. Les survivants d'événements historiques disparaissent et les musées, lieux de mémoire, deviennent les derniers témoins. Ils permettent d'engager une réflexion sur les événements passés en rappelant les valeurs humanistes qui participent à la construction d'une mémoire collective. La romancière franco-anglaise Tatiana de Rosnay a choisi d'écrire plusieurs de ses romans sur ce thème des lieux comme gardiens de la mémoire. On retiendra son roman *Elle s'appelait Sarah*. Alors qu'elle enquête sur la rafle du Vel' d'Hiv, Julia Jarmond, journaliste, découvre que l'appartement dans lequel elle et sa famille s'apprêtent à emménager a été celui d'une famille raflée en juillet 1942. L'appartement du Marais devient alors un espace portant la mémoire de cette famille:

«C'était là que tout s'était passé. [...] Tous les témoignages, [...] tous les survivants et tous les témoins que j'avais interrogés me faisaient comprendre [...] ce qui s'était produit entre les murs que je touchais aujourd'hui. [...] Si seulement les murs avaient pu parler...»²⁵.

²² K. LICATA, *Mémoire collective*, cit. <<http://www.universalis.fr/encyclopedie/memoire-collective-psychologie-sociale/2-memoire-individuelle-ou-memoire-collective/>> (consulté le 30.11.2016).

²³ P. NORA, *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, Paris, 1997.

²⁴ *Ibid.*, p. 28.

²⁵ T. DE ROSNAY, *Elle s'appelait Sarah*, Le Livre de Poche, Paris 2010, pp. 128-129.

2.2 Les lieux gardent les stigmates de l'Histoire nationale et européenne

L'un des lieux de mémoire en France qui entretient un lien mémoriel avec d'autres pays européens est la Maison d'Izieu²⁶, devenue un musée inauguré par le Président de la République François Mitterrand en 1994, aux côtés de Sabine Zlatin. Ce musée ne cesse de développer des activités pédagogiques afin de sensibiliser les jeunes à cette histoire. Le choix de conserver en musée la maison où ont eu lieu les événements permet de maintenir intacte la mémoire. En effet, le Ministère de la Culture et de la Communication évoque le Mémorial d'Izieu à l'occasion des Journées européennes du patrimoine et d'un communiqué publié le 12 septembre 2016. Dominique Vidaud, directeur du mémorial, considère la maison d'Izieu comme un engagement citoyen irremplaçable. Pour lui, le devoir de mémoire s'accompagne de l'esprit de citoyenneté, les deux sont liés:

«Izieu est un lieu citoyen qui n'est pas tourné que vers le passé. L'engagement manifesté autrefois en faveur de la dignité humaine par les hommes et les femmes qui ont fait ce lieu, continue aujourd'hui. [...] Nous apprenons aux enfants à raisonner sur les valeurs humanistes et à devenir des citoyens éclairés capables de s'engager pour les défendre. C'est l'essence même de la Maison d'Izieu»²⁷.

Le fait de conserver le lieu comme porteur de la mémoire engage chez les jeunes une réflexion sur des valeurs telles que l'engagement, l'aide apportée à autrui. C'est ce qu'explique Hélène Waysbord dans le documentaire Izieu, une mémoire en résistance: «On comprend [...] ce qu'est la discrimination, ce qu'est l'injustice [...] et à partir de ce moment-là, on a envie de connaître mieux et puis on regarde autrement autour de soi».

L'exemple de la Maison d'Izieu et des événements tragiques qui s'y sont déroulés le 6 avril 1944 sont un reflet de l'histoire européenne et sa situation, comme le dit Rolande Causse:

«Si l'Europe a été faite, [c'est] pour qu'il n'y ait plus jamais de

²⁶ De 1943 à 1944, Sabine et Miron Zlatin dirigent une colonie dans une maison à Izieu (Ain) où ils abritent des enfants juifs jusqu'à la rafle du 6 avril 1944.

²⁷ Ministère de la Culture et de la Communication, *Les Journées européennes du patrimoine mettent l'accent sur la citoyenneté*, 12 septembre 2016 <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/En-continu/Les-Journees-europeennes-du-patrimoine-mettent-l-accent-sur-la-citoyennete>> (consulté le 17.09.2016).

guerre. [...] C'est une histoire [l'histoire de la colonie d'Izieu] qui brasse la situation historique [...] d'un certain nombre de pays européens»²⁸.

Cette relation entre Izieu et l'Europe, Geneviève Erramuzpé, ancienne directrice de la Maison d'Izieu, l'explique en une phrase très simple lors du reportage de France 3 Rhône-Alpes en 2014 *La Voix est libre: la mémoire d'Izieu*: «L'Europe s'est retrouvée en petit, en tout petit, à Izieu». Ainsi, la grande Histoire rejoint la petite histoire et Izieu devient un de ces lieux symboles de ce qui a pu se passer en France et à l'étranger durant cette période.

Si le lieu conserve et entretient la mémoire, le livre n'en serait-il pas un? Le livre conserve dans la durée et entre dans les mémoires. Il est un lieu à part entière où la mémoire s'entretient. Il est des livres qui sont des références majeures pour l'homme et pour la société. Toni Morrison, par exemple, est un auteur qui écrit beaucoup sur l'esclavage et la ségrégation aux États-Unis. Ses œuvres, reconnues dans le monde, font d'elle «l'écrivain de la mémoire du peuple noir américain»²⁹. Lorsque l'on parle de la Seconde Guerre Mondiale, le *Journal* d'Anne Frank ou bien encore l'œuvre d'Elie Wiesel³⁰ sont des témoignages reconnus de cette période historique précise et tiennent lieu de mémoire.

3. *La littérature dans la mémoire collective: un espace mémoriel*

3.1 *La mémoire est tout d'abord un processus individuel*

Pour garder en mémoire des faits passés, le choix de la littérature est, pour certains, l'occasion de se raconter à travers des autobiographies ou des textes de fiction s'inspirant de leur vie tout comme de la société de leur temps. Le lien qui unit l'expérience intime et l'Histoire contemporaine est prouvé:

«À travers la littérature, elle [la littérature] parle de la vie et du

²⁸ COLLEGE ANDRE MALRAUX, *Izieu, une mémoire en résistance*, in *Réalisons l'Europe*, Paron, Paris 2016 <<http://www.realisonsleurope.fr/accueil>> (consulté le 30.11.16).

²⁹ A. TRAPENARD, *Toni Morrison en personne*, in «France Inter», novembre 2016 <<https://www.franceinter.fr/emissions/boomerang/boomerang-08-novembre-2016>> (consulté le 30.11.16).

³⁰ E. WIESEL, *La Nuit*, Éditions de Minuit, Paris 2007.

monde. Le pli ou le repli de la mémoire de la littérature lui donne son [...] élan, son *enargeia*. Portant la littérature du passé dans le présent, la mémoire transmet la mesure du monde»³¹.

Pourquoi privilégier le récit d'une expérience personnelle qui devient alors le miroir de l'Histoire? On touche là au paradoxe de la littérature qui raconte un arrière-plan historique authentique, témoigne d'une expérience incommunicable à ceux qui ne l'ont pas partagée. C'est le cas de Joseph Weismann³², arrêté avec sa famille lors de la rafle du Vel' d'Hiv. Interné au camp de Beaune-la-Rolande, il parvient à s'échapper et retrouve Paris, demeurant le seul survivant de sa famille.

La littérature est aussi un support à la réflexion, une tentative de comprendre l'Histoire. Il convient de citer le *Discours sur le colonialisme*³³ ou encore *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire, qui interrogent sur le colonialisme et ses origines. La littérature de jeunesse propose de nombreuses sources comme *Deux graines de cacao*³⁴ d'Evelyne Brisou-Pellen, *Rêves amers*³⁵ de Maryse Condé, pour l'esclavage; *Bleu, chien soleil des tranchées*³⁶ de Patrick Bousquet, *Otto: autobiographie d'un ours en peluche*³⁷ de Tomi Ungerer, ou bien encore *Grand-père*³⁸ de Rappaport pour la Première et Seconde Guerre Mondiale qui appellent, au-delà de la lecture du récit, à une réflexion et une analyse afin de prévenir pour l'avenir. Il convient précisément de citer l'œuvre de Primo Lévi, *Si c'est un homme*³⁹, et plus précisément le poème qui précède son récit:

«Vous qui vivez en toute quiétude (...)
Considérez si c'est un homme (...)
N'oubliez pas que cela fut,
Non, ne l'oubliez pas,
Gravez ces mots dans votre cœur. (...)
Répétez-les à vos enfants»⁴⁰.

³¹ A. COMPAGNON, *Proust, la mémoire et la littérature*, Odile Jacob, Paris 2009, pp. 10-11.

³² J. WEISMANN, *Après la rafle*, Michel Lafond, Paris 2011.

³³ A. CESAIRE, *Discours sur le colonialisme*, Présence Africaine Paris, 1955.

³⁴ E. BRISOU-PELLEN, *Deux graines de cacao*, Le Livre de Poche Paris, 2014.

³⁵ M. CONDE, *Rêves amers*, Bayard Poche, Paris 2005.

³⁶ F. BOUSQUET, *Bleu, chien soleil des tranchées*, Editions du Quotidien, Paris 2014.

³⁷ T. UNGERER, *Otto: Autobiographie d'un ours en peluche*, Ecole des Loisirs, Paris 2001.

³⁸ G. RAPAPORT, *Grand-père*, Circonflexe, Paris 2001.

³⁹ P. LEVI, *Si c'est un homme*, Pocket, Paris 1988, traduit par Martine Schruoffenegger (éd. orig. 1947).

⁴⁰ LEVI, *Si c'est un homme*, cit., p. 9.

À travers l'emploi de la deuxième personne du pluriel, l'auteur s'adresse directement aux hommes. Plus que la volonté de dire ce qu'il a vu et vécu, il souhaite inviter le lecteur à réfléchir, approfondir mais, au-delà, à rester vigilant. L'œuvre d'Art Spiegelman, *Maus*⁴¹, est aussi très intéressante. L'auteur, fils de survivants de la Shoah, fait le choix d'animaliser les personnages, les nazis devenant les chats et les Juifs les souris. Cette métaphore animale est une tentative de dire et de comprendre la Shoah. Ainsi, le récit alterne l'entretien du fils avec son père et le parcours de ce dernier et de son épouse dans les Camps. «D'autant que *Maus* n'est pas qu'un livre sur la Shoah. Avec courage, le livre pose aussi la question de l'"après", du quotidien des survivants [...], du poids de l'Histoire [...]

»⁴². Mais au-delà de la volonté de témoigner de la Shoah, l'auteur-fils de survivants tente d'évoquer les conséquences de cette période. De même qu'Art Spiegelman, un écrivain ayant vécu des événements passés peut faire le choix de la fiction pour en témoigner. Tel est le cas de *L'Amour sans visage*⁴³ d'Hélène Waysbord-Loing, roman autobiographique mêlé à la fiction. L'histoire de la petite fille est racontée, l'absence du père à la sortie de l'école et le changement brutal dans une vie de famille menacée depuis 1939 par l'occupant. Aux événements autobiographiques et de la mémoire familiale convoquée à travers ces récits autobiographiques, s'instaure une distance qui semble nécessaire à l'auteur pour parvenir à dire ou plutôt tenter d'expliquer l'inexplicable qui s'offre aux yeux de l'enfant:

«Ce livre est à la fois celui d'un "je", dans lequel on reconnaît l'auteur-narratrice, et celui d'un "elle", qui la met à distance et en fait une héroïne de fiction. On est entre le roman et l'écrit autobiographique, dans un flottement qui convient au propos. [...] Les pages aussi sont à l'image de cette dualité, multiplicité: le texte se constitue de fragments qui sont autant d'éclats d'un miroir brisé»⁴⁴.

Au cœur d'un récit fragmenté, la mémoire se trouve face à l'oubli qu'elle tente de pallier: «Tout repose sur un puits de silence – celui où

⁴¹ A. SPIEGELMAN, *Maus*, Pantheon Books, New York, 1980.

⁴² J. BISSON, *B.D. essentielles de Lire: Maus, d'Art Spiegelman*, in «L'Express», 8 novembre 2012 <http://www.lexpress.fr/culture/livre/maus-d-art-spiegelman_1189158.html> (consulté le 30.11.16).

⁴³ H. WAYSBORD-LOING, *L'Amour sans visage*, Christian Bourgois, Paris 2013.

⁴⁴ N. CZARNY, «*L'Amour sans visage*» d'Hélène Waysbord, in «L'École des Lettres», Paris juin 2013, pp. 1-2.

ses parents ont disparu: le mouvement de ce livre est justement d'aller puiser à cette eau, de remonter de l'oubli vers la mémoire»⁴⁵.

3.2 *Les romans de mémoire: la rencontre de points de vue divergents sur l'Histoire*

Deux œuvres, *Inconnu à cette adresse* de Katherine Kressmann Taylor et *L'Ami retrouvé* de Fred Uhlman, sont particulièrement intéressantes, car elles présentent différemment la montée du nazisme en Allemagne jusqu'au déclenchement de la Seconde Guerre Mondiale. Au cœur de ces changements politiques et sociétaux, l'auteur fait le choix de montrer les deux points de vue, celui d'un Juif et celui d'un Allemand. Ce choix est l'occasion pour le lecteur de suivre deux parcours et d'avoir la situation réelle de deux personnages touchés différemment par l'Histoire. Dans *L'Ami retrouvé*, un personnage est juif, Hans, et donc visé par les persécutions dans une Allemagne de plus en plus nazie; l'autre personnage est un Allemand, Conrad, ami de Hans mais dont la mère est antisémite. Montrer, à travers la littérature, ces deux points de vue, revient à inviter le lecteur à comprendre et se méfier des préjugés. Ainsi, un Allemand vivant dans l'Allemagne nazie n'est pas forcément favorable à l'idéologie de son pays. Le sacrifice de Conrad pendant la guerre en est la preuve à la fin du livre. Le choix de deux points de vue est aussi respecté dans *Inconnu à cette adresse*. Cette nouvelle épistolaire, publiée en 1938, va néanmoins plus loin que celle de Fred Uhlman dans la montée du nazisme en Allemagne. La situation géographique a une importance puisque la présence de Max, Juif exilé américain, crée une distance et représente une chance de survie pour lui, alors que Martin, de retour en Allemagne, est de plus en plus convaincu par l'idéologie nazie. L'échange des lettres témoigne d'une évolution des consciences des personnages alors que le pays est à ce moment profondément bouleversé par la mise en place de l'antisémitisme. Ainsi Martin, qui pourtant considérait Max comme un frère, s'éloigne de lui et développe des préjugés contre les Juifs qui conduisent à l'acceptation et la mise en place du génocide. En effet, la mort de la sœur de Max tente de représenter l'évolution de Martin. Le choix d'une nouvelle, composée d'une vingtaine de lettres, traduit la volonté de dire l'Histoire et d'engager une réflexion chez le lecteur.

⁴⁵ J.-C. BAILLY, *Avant-propos*, in WAYSBORD-LOING H., *L'Amour sans visage*, WAYSBORD-LOING, Christian Bourgois, Paris 2013, pp. 7-8.

La participation active et l'aide de certains Allemands envers les Juifs est souvent minimisée face à la représentation fautive des Allemands comme un peuple de nazis lors de la Seconde Guerre Mondiale. Les *Lettres et carnets*⁴⁶ de Hans et Sophie Scholl – «ces enfants de la “bonne Allemagne”»⁴⁷ – ou bien encore le roman de Maria Kahler, contrainte à l'exil, *Tous les Allemands n'ont pas un cœur de pierre*⁴⁸, illustrent ce propos. La littérature est un support utile qui permet de rétablir la reconnaissance de certains Allemands, ayant agi contre le régime nazi au péril de leur vie. Ces récits humanistes participent aussi à la mémoire de l'Allemagne, qui se veut encore très fragile quant à l'évocation de cette partie de leur histoire.

3.3 La littérature comme urgence du souvenir

À la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la littérature est un support permettant de raconter, garder une trace d'un vécu. Lorsque les rescapés des Camps rentrent de déportation à la fin de la guerre, ils réalisent qu'il ne reste plus qu'eux comme témoins de ce qu'ils ont vu et vécu. Ils représentent désormais la voix de ceux qui ne sont pas revenus. Ce besoin de parler est décrit par Robert Antelme: «Nous voulions parler, être entendus enfin. [...] nous revenions juste, nous ramenions avec nous notre mémoire»⁴⁹.

Pour certains d'entre eux, à l'écriture est préféré le témoignage oral, pour d'autres, écrire est un moyen de dire l'indicible. Recourir aux mots pour tenter d'expliquer leur vécu. Ainsi, Martin Gray opte pour l'écriture, aux côtés de Max Gallo, en racontant son histoire dans *Au nom de tous les miens*⁵⁰. En 2007, Simone Veil publie son autobiographie sous le titre *Une vie*⁵¹. Son vécu pendant la Seconde Guerre Mondiale et le parcours de toute une vie font qu'«à elle seule, [elle] incarne en France à la fois la mémoire de la Shoah et la foi dans l'Europe»⁵².

⁴⁶ H.-S. SCHOLL, *Lettres et carnets*, Le Livre de Poche, Paris 2010.

⁴⁷ N. OFFENSTADT, “*Lettres et carnets*”, de Hans et Sophie Scholl: enfants de la “bonne Allemagne”, in «Le Monde», 4 septembre 2008 <http://www.lemonde.fr/livres/article/2008/09/04/lettres-et-carnets-de-hans-et-sophie-scholl-enfants-de-la-bonne-allemande_1091296_3260.html> (consulté le 30.11.16).

⁴⁸ M. KAHLE, *Tous les Allemands n'ont pas un cœur de pierre*, Liana Lévi, Paris 2001.

⁴⁹ R. ANTELME, *Avant-propos*, in *L'Espèce Humaine*, Gallimard, Paris 2015, p. 9.

⁵⁰ M. GRAY, M. GALLO, *Au nom de tous les miens*, Le Livre de poche, Paris, 2002 (éd. orig. 1971).

⁵¹ S. VEIL, *Une vie*, Stock, Paris 2007.

⁵² A. COJEAN, *Simone Veil: mémoire vive*, in «Le Monde», 5 novembre 2007.

Autant que garder des faits en mémoire, il s'agit d'une tentative de combattre l'oubli. Pour Jorge Semprun qui choisit de raconter son vécu dans *L'Écriture ou la Vie*⁵³, c'est ne pas laisser tomber dans l'oubli «ce qui devait être dit». Au-delà du témoignage livré, certains auteurs utilisent l'écriture pour réfléchir à la Question de l'Homme après le retour d'un «monde» dépourvu des notions d'humanité et d'identité. Robert Antelme s'interroge sur la dimension humaine, principalement visée et supprimée dans les Camps:

«Dire que l'on se sentait alors contesté comme homme, [...] C'est cela cependant qui fut le plus immédiatement et constamment sensible et vécu [...] La mise en question de la qualité d'homme provoque une revendication presque biologique d'appartenance à l'espèce humaine»⁵⁴.

Ainsi, au cœur d'un environnement où l'homme est déshumanisé, la notion d'Espèce humaine est d'autant plus défendue. Le témoin fait part de ce qu'il a vu, tente de le mettre en mots mais souhaite aussi engager une réflexion sur l'humain et sur la mémoire. L'écriture reste un outil privilégié pour témoigner de son temps et transmettre aux générations futures. Face au caractère inconcevable de la Shoah, certains écrivains ont écrit afin de participer au souvenir de cette période. Parmi eux, Jacob Glatstein, poète yiddish, s'est interrogé sur l'influence de la poésie sur cette période de l'Histoire:

«Qu'est-ce dont la poésie? En face de la destruction totale d'un peuple, de la mise en œuvre systématique et froide des chambres à gaz, du massacre de toutes les familles juives, [...] que peut alors la littérature? La poésie est la tentative de combattre cela, de le conjurer en quatorze lignes d'un sonnet ou de crier, de hurler, de rugir pas à pas pour faire s'ouvrir toutes les fenêtres fermées»⁵⁵.

Émigré aux États-Unis en 1914 et profondément touché par le sort des Juifs polonais en 1934, Jacob Glatstein se fait la voix des victimes de la Shoah et consacre à leur souvenir la majeure partie de sa poésie.

<http://www.lemonde.fr/livres/article/2007/11/05/simone-veil-memoire-vive_974668_3260.html> (consulté le 17.09.2016).

⁵³ J. SEMPRUN, *L'Écriture ou la Vie*, Gallimard, Paris 1994.

⁵⁴ R. ANTELME, *Avant-propos*, in *L'Espèce humaine*, Gallimard, Paris 2015, p. 11.

⁵⁵ J. GLATSTEIN, *Seulement une voix*, Buchet Castel, Paris 2007, p. 14.

Le souvenir et l'enjeu de la mémoire est au cœur de son écriture, lui qui écrira: «Nous sommes les souvenirs qui refusons l'oubli»⁵⁶. Garder une trace au fil du temps est un souci de plus en plus important aujourd'hui tant les témoins directs disparaissent. À ce propos, en 1950, Maurice Halbwachs déclare:

«Aussi le besoin d'écrire l'histoire d'une période, d'une société [...] ne s'éveille-t-il que lorsqu'elles sont déjà trop éloignées dans le passé [...] alors le seul moyen de sauver de tels souvenirs, c'est de les fixer par écrit [...] puisque, tandis que les paroles et les pensées meurent, les écrits restent»⁵⁷.

Les termes «meurent» et «vivant» reviennent sous la plume de cet auteur car il s'agit bien ici de la mémoire «vivante», d'une mémoire collective «vivante» qu'il résume très clairement:

«La mémoire collective [...] c'est un courant de pensée continu, d'une continuité qui n'a rien d'artificiel, puisqu'elle ne retient du passé que ce qui en est encore vivant ou capable de vivre dans la conscience du groupe qui l'entretient»⁵⁸.

La question d'une transmission par l'écriture et la littérature est nettement posée dans cette citation.

3.4 *À travers les symboles: la mémoire collective accomplit son œuvre*

Anne Frank est le symbole en littérature d'une reconnaissance à l'échelle mondiale. Ainsi, Anne Frank qui pensait que «plus tard, [...] personne ne s'intéressera[it] aux confidences d'une écolière de treize ans»⁵⁹, est devenue un des auteurs majeurs de la mémoire de la Shoah. Son souhait de laisser par son journal intime une trace de son vécu est clairement rédigé à la date du mercredi 5 avril 1944: «Je veux continuer à vivre, même après ma mort»⁶⁰. Cette volonté se retrouve, lorsque cachée dans l'Annexe, elle décide de réécrire au propre son journal dans l'intention de le publier après la guerre. Aujourd'hui, Anne Frank

⁵⁶ J. GLATSTEIN, *Seulement une voix*, cit., p. 52.

⁵⁷ M. HALBWACHS, *La Mémoire collective*, cit., p. 130.

⁵⁸ M. HALBWACHS, *La Mémoire collective*, cit., pp. 45-46.

⁵⁹ A. FRANK, *Journal*, Le Livre de Poche, Paris, 2013, p. 22 (éd. orig. 25 juin 1947).

⁶⁰ A. FRANK, *Journal*, cit., p. 249.

nous laisse à travers lui un témoignage précieux de cette époque. Le temps que la jeune fille aura consacré à la réécriture de son récit traduit presque l'empressement de tout coucher sur le papier afin de laisser une empreinte concrète et permanente de sa vie au jour le jour. Mais au-delà de la mémoire véhiculée autour de son vécu, Anne Frank est devenu un symbole, celui des victimes de la Shoah. Primo Levi écrivait à son sujet:

«À elle seule, Anne Frank nous émeut plus que les innombrables victimes qui ont souffert comme elle, mais dont l'image est restée dans l'ombre. Il faut peut-être que les choses en soient ainsi: si nous devons et si nous étions capables de partager les souffrances de chacun, nous ne pourrions pas vivre»⁶¹.

Par son histoire et le témoignage qu'elle livre à son jeune âge, Anne Frank est devenue une figure emblématique de la Shoah. Son parcours de vie émeut du fait de sa réalité historique, de même que la maturité face aux événements dramatiques qu'elle et sa famille vivent. Son nom évoque à lui seul les victimes de l'Holocauste et tout ce que cela implique d'un point de vue historique. Étudier la vie d'Anne Frank, c'est déjà avoir des connaissances sur le contexte historique et les persécutions des Juifs durant ces années-là. Buddy Elias, cousin d'Anne Frank, l'expliquait en ces termes:

«Six millions de juifs ont péri dans les camps de la mort. Ça, c'est une statistique: froide, inhumaine, inconcevable. Mais demandez à n'importe qui dans le monde: "Connaissez-vous une victime de la Shoah?" On vous répondra: "Oui, Anne Frank." Elle a donné un nom aux victimes de la barbarie. Et pas seulement de la barbarie nazie. C'est pourquoi elle est un symbole universel»⁶².

Ces termes révèlent toute la dimension humaine que représente le vécu d'une adolescente juive pendant la Seconde Guerre Mondiale. Il y a un caractère incroyable dans le fait que l'histoire d'Anne Frank représente une part de la mémoire de la Shoah. C'est notamment ce

⁶¹ T. MASCINI, H. BRANDHORST, L. ROUW, K. STOCKING KORZEN, J. WILLEM DAMMER, A. VAN LOENEN, J. TANJA, *L'Histoire d'Anne Frank est emblématique*, maison anne frank <<http://www.annefrank.org/fr/Education/Portail-des-enseignants/Pedagogie/Lhistoire-dAnne-Frank-est-emblematisque/>> (consulté le 30.11.16).

⁶² B. ELIAS, Interview à l'occasion de la diffusion du film *Le Journal d'Anne Frank*, France Télévisions, août 2008 <http://cahierdetexte.pmf.free.fr/Docs/anne_frank_soiree_france2.pdf> (consulté le 30.11.16).

que l'on retrouve dans le *Registre de la Mémoire du Monde à l'Unesco* où figure le *Journal* d'Anne Frank: «Anne Frank est devenue, grâce à ses écrits, la voix de tous ces individus qui n'ont pas tenu de journal pendant la guerre ou dont le journal a été perdu»⁶³.

Mais elle est aussi un symbole auquel ne s'identifient pas uniquement les Juifs mais toutes les religions et, au-delà, toutes les cultures. C'est pourquoi de nombreuses œuvres, littéraires, théâtrales, s'inspirent encore aujourd'hui de son histoire.

Le fait que son œuvre, bien que datant d'il y a plus de soixante-dix ans, fasse encore écho auprès des jeunes est un autre atout: aujourd'hui, le *Journal* d'Anne Frank a toujours sa place en classe et cet écrit permet de faire réfléchir sur la société contemporaine et les valeurs humaines qu'elle doit préserver. Cette dimension actuelle permet de garder sa mémoire vivante. Le Président John Fitzgerald Kennedy résumait le témoignage d'Anne Frank en ces termes en 1960: «Parmi toutes les voix qui, tout au long de l'histoire, se sont élevées pour défendre la dignité, dans des périodes de grandes souffrances et de lourdes épreuves, aucune n'est aussi bouleversante que celle d'Anne Frank»⁶⁴.

Ainsi, la mémoire est ancrée dans les peuples et les civilisations depuis le début de l'humanité. Qu'elle soit individuelle ou collective, l'une complète l'autre dans le sens où elle inscrit le souvenir et le souhait de faire perdurer des faits passés. Mais c'est au cœur d'événements dits «importants» dans l'histoire des peuples et des civilisations que la mémoire s'inscrit plus fortement. C'est donc ce sens de la mémoire qui nous aura particulièrement intéressés: le souvenir de faits passés qui participe à la construction de la mémoire collective d'un groupe qui se tourne vers l'avenir. Mais celle-ci n'est pas une volonté commune et à la mémoire est parfois préféré l'oubli. Les lieux conservent l'empreinte de faits passés et la littérature contribue à une volonté de témoigner. Des lieux aux écrits littéraires, tous deux font aujourd'hui œuvre de mémoire. Les témoins racontent leur vécu et il nous reste à solidifier une mémoire collective qui se veut toujours d'actualité. La littérature manifeste une volonté de témoigner tout en engageant une réflexion et

⁶³ K.P.D. BROEKHUIZEN, *Registre de la mémoire du monde*, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/mow/nomination_forms/Diaries%20of%20Anne%20Frank%20Nomination%20FormFR.pdf> (consulté le 30.11.16).

⁶⁴ T. MASCINI, H. BRANDHORST, L. ROUW, K. STOCKING KORZEN, J. WILLEM DAMMER, A. VAN LOENEN, J. TANJA, *Réactions à l'Annexe*, maison anne frank <<http://www.annefrank.org/fr/anne-frank/la-publication-du-journal/reactions-a-lannexe/>> (consulté le 30.11.16).

un cheminement de la pensée du lecteur. Car c'est bien l'humain qui est au cœur de cet élan de pensée, comme l'affirme Simone Veil: «Il n'y a pas de conscience éthique sans mémoire, ce qui est en cause c'est l'humanité de l'homme, et loin d'être une donnée assurée, l'humanité est un enjeu»⁶⁵.

Bibliographie

- AUFFRET-PERICONE M., *Transmettre la mémoire de la Shoah*, in «La Croix», 13 mars 2012.
- BAILLY J.-C., *Avant-propos*, in WAYSBORD-LOING H., *L'Amour sans visage*, Christian Bourgois, Paris 2013.
- BENBASSA E., *La Shoah comme religion*, in «Libération», 11 septembre 2000.
- BOËTON M., *Serge et Beate Klarsfeld, architectes de la mémoire*, in «La Croix», 23 janvier 2015.
- BRISOU-PELLEN É., *Deux graines de cacao*, Le Livre de Poche, Paris 2014.
- CAUSSE R., *Les Enfants d'Izieu*, Seuil, Paris 1989.
- CÉSAIRE A., *Discours sur le colonialisme*, Présence Africaine, Paris 1955.
- COJEAN A., *Simone Veil: mémoire vive*, in «Le Monde», 5 novembre 2007.
- COJEAN, *Simone Veil: mémoire vive*, in «Le Monde», 5 novembre 2007.
- COLLÈGE ANDRÉ MALRAUX, «Izieu, une mémoire en résistance», in *Réalisons l'Europe*, Paron 2016 <<http://www.realisonsleurope.fr/accueil>> (consulté le 30.11.16).
- COMPAGNON A., *Proust, la mémoire et la littérature*, Odile Jacob, Paris 2009.
- CONDÉ M., *Rêves amers*, Bayard Poche, Paris 2005.
- CROM N., *Mémoires*, in «Télérama», n° 3403, 1^{er} avril 2015.
- CZARNY N., «*L'Amour sans visage*» d'Hélène Waysbord, in «L'École des Lettres», juin 2013.
- DE ROSNAY T., *Elle s'appelait Sarah*, Editions Héloïse d'Ormesson, Paris 2007.
- FRANK A., *Journal*, Le Livre de poche, Paris 2013 (éd. orig. 25 juin 1947).
- GLATSTEIN J., *Seulement une voix*, Buchet Castel, Paris 2007.
- GRAY M., GALLO M., *Au nom de tous les miens*, Le Livre de poche, Paris 2002 (éd. orig. 1971).
- HALBWACHS M., *La Mémoire collective*, PUF, Paris 1950.

⁶⁵ S. VEIL, *Mes combats*, Bayard, Paris 2016 p. 26.

- KAHLE M., *Tous les Allemands n'ont pas un cœur de pierre*, Liana Lévi, Paris 2001.
- KLARSFELD B. ET S., *Mémoires*, Fayard-Flammarion, Paris 2015.
- KLARSFELD S., *Le Mémorial de la déportation des Juifs de France*, Ffdjf, Paris 2012.
- KLARSFELD S., *Les Enfants d'Izieu*, A.Z. Repro, Paris 1984.
- KRESSMAN-TAYLOR K., *Inconnu à cette adresse*, J'ai lu, Paris 2012.
- LAMBIN K., *Y a-t-il trop de commémorations en France?*, in «Le Monde», 17 juillet 2013.
- LEVI P., *Si c'est un homme*, Pocket, Paris, 1988 (éd. orig. 1947), traduit par Martine Schruoffeneger).
- M. BISSON J., *B.D. essentielles de Lire: Maus, d'Art Spiegelman*, in «L'Express», novembre 2012.
- Ministère de la Culture et de la Communication, *Les Journées européennes du patrimoine mettent l'accent sur la citoyenneté*, 12 septembre 2016 <<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Actualites/En-continu/Les-Journees-europeennes-du-patrimoine-mettent-l-accent-sur-la-citoyennete>> (consulté le 17.09.2016).
- NORA P., *Les Lieux de mémoire*, Gallimard, Paris 1984.
- RAPAPORT G., *Grand-père*, Circonflexe, Paris 1999.
- Regards historiques sur le monde actuel*, «Ressources Eduscol», Rapport DGESCO-IGEN, novembre 2015.
- RICOEUR P., *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Le Seuil, Paris 2000.
- SCHOLL H. ET S., *Lettres et carnets*, Le Livre de Poche, Paris 2010.
- SEMPRUN J., *L'Écriture ou la Vie*, Gallimard, Paris 1994.
- SPIEGELMAN A., *Maus* tome I et II, Pantheon Books, New York 1980.
- UHLMAN F., *L'Ami retrouvé*, Poche, Paris, 2013 (éd. orig. 1971).
- UNGERER T., *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*, École des Loisirs, Paris 2001.
- VEIL S., *Mes combats*, Bayard, Paris 2016.
- VEIL S., *Une vie*, Stock, Paris 2007.
- WAYSBOARD-LOING H., *L'Amour sans visage*, Christian Bourgois, Paris 2013.
- WAYSBOARD-LOING H., *Rapport sur l'enseignement de la Shoah à l'école primaire remis à Xavier Darcos*, <http://media.education.gouv.fr/file/06_juin/77/7/Rapport_Shoah_Waysbord_28777.pdf> (consulté le 30.11.16).
- WEISMANN J., *Après la rafle*, Michel Lafon, Paris 2011.
- WIESEL E., *La Nuit*, Les Éditions de Minuit, Paris 2007.

Sitographie:

www.memorialzieu.eu
www.memorialdelashoah.org
www.klarsfeldfoundation.org
www.annefrank.org
www.annefrank.ch
www.larousse.fr

Michele Tortorici¹

Il posto della poesia nella costruzione di una testa ben fatta

ABSTRACT:

Nella pratica didattica il testo poetico viene per lo più affrontato con modalità di lettura e criteri di analisi non diversi da quelli usati per altri testi letterari. Ma quello poetico non è un testo come tutti gli altri, non può essere letto solo con gli occhi, irrompe nella nostra coscienza, per sconvolgerla, con il suono della parola. Come la musica, ma senza nessun altro strumento a parte la voce che lo legge, il testo poetico spinge il nostro corpo a muoversi. Ha a che fare con i nostri piedi.

Il posto della poesia in una testa ben fatta è quello dal quale essa, attraverso tutto il corpo, sia in grado di scomporre e ricomporre l'universo conoscitivo e quello emotivo dell'individuo. Chi, nella propria testa, avrà la poesia collocata al posto giusto sarà allenato alla fatica, intrinseca a ogni lettura di un testo poetico, di dover percepire ogni volta il mondo come nuovo, non mediante gli occhi che leggono, ma mediante il corpo che sente. Una grande fatica. E una grande bellezza.

In teaching, poetry is mostly dealt with by applying the reading and methodological criteria used to study other literary texts. But poetry is not like any other text, it can't be read just with one's eyes, it bursts into our consciousness, to shake it, with the sound of the word. Just like music, but with no other instrument except the voice that reads it, the poetic text pushes our body to move. It has something to do with our feet.

The place of poetry in a well made head is that from which poetry, through the whole body, is able to disassemble and reassemble the cognitive universe and the emotional universe of the individual. If one has poetry in the right place of his/her head, he/she will be trained to face the effort, implicit in reading poetry, of having to perceive the world each time as new, not through the eyes that read, but through the body that feels. A big effort. And a big beauty.

Che posto ha la poesia nella costruzione una testa ben fatta? Cambio la domanda: che posto ha la poesia in una scuola ben fatta? Intendiamoci: non parlo della 'Scuola' con la S maiuscola, quella delle riforme (troppe?), delle *Indicazioni nazionali* (che qualcuno conosce?

¹ Poeta. E-mail: <posta@micheletortorici.it>.

Credo pochi: comunque, tornerò sull'argomento), ma della scuola come edificio.

Di edifici scolastici ne conosco tanti. Negli anni durante i quali fu introdotta l'autonomia scolastica facevo parte del Coordinamento nazionale istituito dal ministro Berlinguer e, al suo interno, mi occupavo di formazione dei docenti: non riesco nemmeno a ricordare in quante scuole sono stato per svolgere quelle attività di formazione, ma si tratta di diverse centinaia, in tutte le regioni d'Italia. Ho visto edifici scolastici nuovi e vecchissimi, costruiti proprio come scuole o adattati (pochi bene, molti male), ma non ho visto quasi mai edifici concepiti come insieme di spazi nei quali organizzare e condividere le 'risorse' (cioè i linguaggi e i mezzi pratici) necessarie all'apprendimento. È una carenza che riguarda in generale tutte le discipline.

Se gli edifici scolastici fossero concepiti e costruiti come ho appena detto, più che essere divisi in aule destinate alle singole classi, dovrebbero essere articolati in spazi predisposti in base alle necessità imposte dall'uso delle 'risorse' necessarie all'apprendimento. In quegli spazi le singole classi dovrebbero ruotare a seconda delle diverse esigenze.

Faccio un esempio relativo, per ora, all'insegnamento della storia. Per l'apprendimento di questa disciplina, sarà indispensabile una fase nella quale si esaminano i fatti nella loro successione diacronica: e allora lo spazio potrà essere organizzato intorno a (oppure, anche 'dentro a') una 'linea del tempo' – meglio se articolata in base alle diverse aree geografiche – lungo la quale sia facile per gli allievi collocare 'la bandierina' dell'evento (o 'la striscia adesiva' del periodo) che stanno studiando. Questo spazio, necessariamente grande soprattutto se la linea del tempo viene fatta cominciare dalla preistoria e riguarda molte aree geografiche, potrà essere un corridoio, le pareti della scuola che si affacciano sul cortile, o persino, se proprio non c'è un posto adatto, un rotolo di materiale leggero e robusto da aprire alla bisogna e da stendere magari per cinquanta o cento metri, lungo il marciapiedi sul quale si affaccia la scuola, con buona pace dei passanti. Diffiderei, nel caso della 'linea del tempo' di una versione digitale (e, quindi, 'virtuale') di questo strumento, dato che il suo scopo è proprio quello di rendere 'fisicamente' consapevoli gli allievi della successione diacronica degli eventi. Ma nell'insegnamento della storia ci sarà anche un momento di riflessione sui caratteri sincronici del periodo studiato: come vivevano gli esseri umani in quel posto, in quel periodo? Per questo momento di riflessione sarà necessario uno spazio attrezzato come un museo multimediale: le 'risorse' saranno sia oggetti fisici (anche riprodotti:

non esistono forse le stampanti 3D?) e documenti (che a volte possono coincidere con gli oggetti fisici: per esempio se si tratta dell'iscrizione su una lapide) sia riproduzioni digitali (in questo caso sì) di oggetti e documenti che non sono fisicamente presenti. Questo spazio non è detto nemmeno che si trovi dentro l'edificio scolastico: potrà anche essere il museo comunale o una sala appositamente attrezzata del museo comunale, potrà cambiare di volta in volta, ma non potrà essere certamente l'aula così come oggi la concepiamo, neppure se dotata di una lavagna luminosa, strumento utile, ma non miracoloso.

E ora veniamo alla poesia.

Bene – penseranno in molti (quasi tutti). Nelle scuole, giusto o sbagliato che sia, prevale l'uso del linguaggio verbale, una risorsa così semplice da usare che anche una normale e tradizionale aula di lezione va benissimo come spazio nel quale organizzarla e condividerla. La poesia, che è linguaggio verbale – potrebbe continuare il ragionamento or ora iniziato –, entrerà in una testa ben fatta nello stesso modo nel quale ci entrano tutti gli altri testi che usano questo linguaggio: di conseguenza sarà sufficiente uno spazio come quelli che si trovano dappertutto, in tutti gli edifici scolastici, vecchi o nuovi che siano, adattati o fatti apposta: la poesia entrerà in una testa ben fatta anche a partire da una aula di lezione con la sua vecchia, ma autorevole, cattedra e con i suoi banchi.

Siamo davvero sicuri che questo ragionamento sia giusto? Benché molti (quasi tutti) possano pensarla così, affermo che esso è completamente sbagliato.

Per motivare questa mia affermazione devo prima di tutto sfatare un luogo comune: la poesia non usa affatto genericamente il linguaggio verbale; la poesia usa specificamente il linguaggio verbale 'fonico': altrimenti non potrebbe fare ciò che fa: a differenza di tutti gli altri testi, la poesia non ha paura di confrontarsi con la relazione 'impossibile' tra essere e tempo, non ha paura del nulla; inoltre, rispetto a qualsiasi altro testo, quello poetico si propone esplicitamente da millenni (ben da prima, dunque, dell'invenzione della realtà virtuale resa possibile dagli strumenti digitali) di incidere sulla nostra coscienza, di scuoterla fino a cambiare – o addirittura sconvolgere – il rapporto che essa ha con il reale². La poesia fa tutto questo, essenzialmente, con due strumenti apparentemente banali, anche se difficilissimi da usare in modo,

² Che cosa fa la poesia? Ho affrontato questo tema nel secondo capitolo del saggio che dà il titolo al volume *La musica delle parole. Come leggere il testo poetico e altri saggi*, Anicia, Roma 2015.

appunto, non banale: il suono della parola e la capacità che quest'ultima possiede di suggerire quasi sempre (al poeta: sempre) un'alternativa a se stessa, cioè di diventare 'metafora'.

In questo mio contributo affronterò soltanto il primo di questi due aspetti del linguaggio poetico. Esso è suono. Esso non è semplicemente 'linguaggio verbale', ma propriamente 'linguaggio verbale fonico'. Quanto ho appena sostenuto può sembrare del tutto scontato a chi abbia riflettuto senza pre-giudizi sulla peculiarità del testo poetico, ma contiene due elementi sui quali non tutti i docenti sono stati portati a riflettere: non per colpa loro, beninteso, ma per una generale deformazione che deriva in primo luogo dagli studi che hanno seguito, dai manuali sui quali si sono formati e da quelli che hanno a disposizione. Di quali due elementi parlo?

Primo elemento: la poesia si serve del linguaggio verbale 'fonico'. Da ciò deriva una conseguenza diretta: in una testa ben fatta il linguaggio verbale proprio della poesia non può arrivare attraverso gli occhi, ma deve arrivare attraverso le orecchie. Fino a due secoli fa non c'era essere umano che non fosse d'accordo su una affermazione così scontata. Non parlo degli esseri umani colti, ma di tutti gli esseri umani per i quali la poesia è stata per millenni un'esperienza acustica e, proprio per questo, anche diffusa e popolare: se è vero, infatti, che essa si ascoltava molto nei salotti dei nobili e dei ricchi oppure nelle corti, è anche vero però che si ascoltava spesso (anzi, molto spesso) anche nelle case comuni, per strada, nelle piazze. Sono circa due secoli che, per ragioni che qui sarebbe troppo lungo trattare³, la poesia è stata trasmessa più attraverso pagine scritte (e, dunque, lette con gli occhi; qualche volta fatte apposta per essere lette con gli occhi, come quelle dei *Calligrammes* di Apollinaire) che non attraverso la dizione e l'ascolto in luoghi privati o pubblici.

Ma i poeti (anche quelli che l'hanno scritta perché fosse letta con gli occhi) non hanno per questo rinunciato a far sentire le proprie parole. Faccio soltanto due esempi. Il primo: in un *calligramme* come *Il pleut* (1918) è evidente che Apollinaire non spinge soltanto a leggere (o forse soltanto a guardare?) con gli occhi la linea dei suoi versi disposti come le gocce di pioggia che scorrono lungo un vetro, ma spinge anche e soprattutto a leggere quei versi a voce alta seguendone l'andamento cadente e spezzato. Il secondo esempio: Ungaretti, noto per la cura maniacale che dedicava all'aspetto grafico delle pagine sulle quali venivano editi i propri versi, in una redazione di *Porto sepolto* preparata per

³ Rimando, per un approfondimento, al volume di R. LORETELLI, *L'invenzione del romanzo. Dall'oralità alla lettura silenziosa*, Laterza, Roma-Bari 2010.

la stampa nel 1922 e poi non pubblicata, scrive in esergo al libro cinque righe di avvertenza per colui che lo avrebbe preso in mano per leggerlo con gli occhi (colui al quale egli stesso proponeva quell'aspetto grafico tanto curato):

«Queste poesie non sono fatte
per la lettura con gli occhi.
Appartengono alla musica.
Vanno ascoltate dalla voce
viva lenta».

È vero dunque che da circa due secoli le poesie vengono scritte 'anche' per essere lette con gli occhi (e forse, in qualche raro caso, in primo luogo per essere lette con gli occhi), ma è anche vero che nessun poeta ha mai rinunciato neppure in questi ultimi due secoli a far sentire il suono delle parole che egli ha scritto e a usare quindi la qualità fonica del linguaggio verbale. Da ragazzino sono cresciuto con le letture di versi fatte in tv indovinate da chi? Ma proprio da quell'Ungheretti maniaco dell'aspetto grafico dei suoi libri di poesia. È stata la sua voce rauca (insieme a quella decisamente più impostata e profonda di mio padre) a introdurmi tanto ai poemi omerici quanto alla poesia contemporanea: testi poetici accomunati, a migliaia di anni distanza, proprio dal fatto di essere suono, linguaggio verbale 'fonico'. In quegli stessi anni (allora non lo sapevo, ma l'ho saputo un po' di tempo dopo dalle straordinarie testimonianze di Fernanda Pivano), dall'altra parte dell'Atlantico, anzi ancora più in là, sulla costa americana del Pacifico, un gruppo di poeti innamorati della poesia europea dei primi del Novecento, quelli passati sotto il nome di *beat generation*, prima e dopo aver pubblicato (non di rado in singolari forme 'calligrafiche') le proprie poesie, leggevano i propri versi ad alta voce nei bar, nelle cantine e, certo, anche in luoghi 'deputati', come per esempio in una libreria: la mitica City Lights aperta di ritorno dall'Europa e dall'esperienza della libreria parigina Shakespeare and Company, dal loro collega e (quasi sempre) anche loro editore Lawrence Ferlinghetti. Insomma, persino in questi due secoli, la poesia è stata sì offerta agli occhi per una lettura che poteva anche essere silenziosa, ma non ha mai cessato di essere offerta in primo luogo alle orecchie, magari anche attraverso un testo in prima istanza destinato al senso della vista.

Ora, affermare che il testo poetico usa il linguaggio verbale 'fonico' colloca questo testo in una categoria mediale diversa rispetto a tutti

gli altri testi che si studiano a scuola e che usano il linguaggio verbale scritto: a cominciare dagli altri testi letterari, per continuare con i vari testi che vengono usati per le esercitazioni di lingua, fino agli stessi testi dei manuali scolastici.

Qui, come ho già precisato, non voglio affrontare né la questione del perché (per fare che cosa) la poesia usa il linguaggio verbale fonico né quella relativa alla sua capacità metaforica. Voglio invece affrontare l'altra grande questione: se è così (anzi: dato che è così; poiché è così), che cosa c'è nel suono della parola poetica che richiede, per entrare in una testa ben fatta, risorse diverse rispetto a qualsiasi altro testo verbale e, dunque, uno specifico spazio di apprendimento?

È presto detto. E vengo così ad affrontare il secondo elemento insito nella affermazione dalla quale sono partito, quella per la quale è completamente sbagliato pensare che la poesia possa entrare in una testa ben fatta anche nello spazio di apprendimento proprio di una aula di lezione attrezzata semplicemente con una cattedra e con un po' di banchi: questo secondo elemento è il ritmo.

«La poesia – ci spiega in breve Pessoa attraverso uno dei suoi eteronimi, Álvaro de Campos – è una forma di prosa con un ritmo artificiale. Questo artificio, che consiste nel creare continuamente pause speciali e innaturali, diverse da quelle segnate dalla punteggiatura, seppure a volte con queste coincidenti, è ottenuto dalla composizione di un testo formato di linee separate, chiamate versi, che iniziano di solito con la maiuscola quasi a indicare che sono periodi assurdi, pronunciati separatamente. Si creano, attraverso questo procedimento, due tipi di suggestione inesistenti nella prosa: una suggestione ritmica, di ogni verso in sé stesso, come persona indipendente; una suggestione di accentuazione, che incide sull'ultima parola del verso, dove si produce una pausa artificiale, o su un'unica parola, se il verso è formato da una parola sola, che così guadagna stacco e isolamento, senza bisogno di essere in corsivo. Si chiederà: che bisogno c'è di un ritmo artificiale? Si può rispondere: perché per esprimere un'emozione intensa la semplice parola non è sufficiente: essa deve abbassarsi al grido o alzarsi al canto. E, poiché dire è parlare, e non si può gridare parlando, è necessario cantare parlando, e cantare parlando significa mettere musica nella parola. E dato anche che alla parola la musica è estranea, si dà musica alla parola disponendo ogni singola parola in modo da formare una musica che non le appartenga, cioè che sia artificiale. È questa la poesia: cantare senza musica»⁴.

⁴ Á. DE CAMPOS, *Sulla poesia*, in F. PESSOA, *Una sola moltitudine*, a c. di A. TABUCCHI,

Il poeta usa dunque il linguaggio verbale ‘fonico’ non in modo neutro, ma proprio come musica: quando decide di andare a capo e di mettere fine, con questo atto, al verso, lo decide perché, lavorando secondo i dettami della tradizione metrica oppure compiendo scelte legate soltanto all’ispirazione personale (della quale comunque quella tradizione fa parte) ha voluto fare assumere a quel verso un ritmo specifico. Ora, il ritmo, qualsiasi ritmo prodotto da qualsiasi strumento, entra nella nostra testa dalle orecchie, ma non si ferma lì: da lì investe subito tutto il corpo. C’è qualcuno che riesce a star fermo se ascolta un pezzo di indiatolata musica rock? Mi si obietterà che il ritmo della poesia è un po’ diverso. Ma, a parte che non ne sarei poi così sicuro (certi ritmi giambici, come vedremo tra poco, non sono meno scatenati della musica rock), sarà anche diverso, ma sempre ritmo è: investe tutto il corpo. Tanto è vero che le parole usate per designarlo hanno a che vedere con le parti del corpo con le quali in genere camminiamo e balliamo: i piedi.

Eh sì: le parole hanno un senso. Cominciamo da quella più generica: verso. *Versus* è l’atto del tornare indietro quando si cammina. Poiché il cammino del contadino che spinge l’aratro è da sempre metafora della scrittura, *versus* è anche la linea tracciata da chi scrive e che, alla fine della pagina – sia essa una tavoletta di terracotta, un foglio di papiro o di pergamena, un foglio di carta di un libro stampato o, infine, il foglio virtuale di un *word processor* –, torna indietro per ricominciare alla riga successiva. Ma ‘verso’ è il nome che diamo soprattutto alla riga tracciata dal poeta. E per una ragione precisa. La riga tracciata dal poeta ha una particolarità che la distingue da tutte le altre di tutti gli altri testi: essa non finisce a causa del limite fisico o virtuale della pagina, ma perché l’autore ha deciso che essa debba finire, al termine di un cammino che tiene conto tanto dei nostri piedi, perché quel cammino è ritmato e spinge i nostri piedi a ‘battere’, quanto dei nostri polmoni: ecco un’altra parte del nostro corpo che entra in gioco, dato che la durata del verso tiene conto anche della quantità di fiato che noi possiamo emettere.

A questo punto, se le parole hanno un senso, il fatto che in greco e in latino le unità ritmiche del verso si chiamassero ‘piedi’ non ci stupisce più di tanto. Ci stupisce, invece, il fatto che nelle scuole venga del tutto dimenticata questa conseguenza inevitabile del linguaggio verbale fonico proprio dei testi poetici: quella per la quale, da qualche migliaio di anni

Adelphi, Milano 1979, vol. I, p. 254.

(dalla più lontana antichità ai giorni nostri), il suono ritmato del verso agisce dentro di noi quasi volesse farci camminare; e, come ci insegna, se non altro, l'esperienza di tutti i giorni, si cammina con i piedi.

A leggere le *Indicazioni nazionali* per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo si resta interdetti nel constatare questa dimenticanza.

Preoccupa addirittura il fatto che il corpo venga citato come elemento proprio del processo di apprendimento solo a proposito della scuola dell'infanzia e poi non più. E il corpo dell'adolescente? Non ha davvero niente a che fare con i processi di apprendimento? Ma, pur volendo qui trascurare questo problema in sé tutt'altro che trascurabile, anche nella scuola dell'infanzia, gli estensori delle *Indicazioni* non riescono ad associare in nessun modo il corpo alla poesia né, in generale, al concetto di ritmo, neppure quando si parla della musica, che pure compare tra gli eventi dell'apprendimento che coinvolgono il corpo. Nel paragrafo dedicato, appunto, a *Il corpo e il movimento* si accenna ai «diversi linguaggi» e a molte arti, ma la poesia non vi compare:

«Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo».

La dimenticanza riguarda anche il paragrafo dedicato a *I discorsi e le parole*, cioè propriamente al linguaggio verbale: dimenticanza addirittura colpevole, in particolare, laddove, nell'ambito dei *Traguardi per lo sviluppo della competenza*, la poesia viene, se non altro, evocata quando si afferma che il bambino «sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati». Evocata, certo, la poesia: ma come? Attraverso un elemento, la rima, che l'ha caratterizzata per sei o sette secoli in Occidente dopo il Medioevo, ma che non è a essa connaturato⁵, anzi può persino ingannare i piccoli allievi se su di esso viene posto un accento eccessivo, come si tende a fare nella pratica didattica: in che modo infatti, quando saranno più grandi, questi piccoli allievi si avvicineranno

⁵ Ho approfondito la questione della presenza (limitata) e della funzione della rima nella storia della poesia nel § 3.3 del saggio *La musica delle parole*, nel volume omonimo, cit., pp. 79-86.

alla poesia dell'antichità classica e a quella contemporanea se non ne sentiranno il ritmo, ma vi cercheranno – per lo più inutilmente – le rime?

La grande dimenticanza della poesia come ritmo che fa muovere i piedi sembra inaspettatamente e miracolosamente venir meno sotto la voce *Ascolto e parlato* degli *Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado*, quindi al termine dell'intero primo ciclo del percorso di istruzione. Al termine del primo ciclo viene indicato l'obiettivo che l'allievo, ormai alle soglie della secondaria di secondo grado, sappia «riconoscere, all'ascolto, alcuni elementi ritmici e sonori del testo poetico». Come possa farlo, *ex abrupto*, senza aver mai praticato le vie del ritmo prima della conclusione di quel ciclo di studi, non viene detto. Tuttavia, devo ammettere che io mi accontenterei di questo improvviso accenno, se da esso si prendessero le mosse per affrontare finalmente la questione del ritmo nel ciclo successivo. E invece no. In tutti i tipi di scuole del secondo ciclo, del testo poetico si suggeriscono tutte le prospettive di lettura tranne quella che le sarebbe propria. D'altronde, chiunque abbia esperienza delle tracce proposte all'esame conclusivo di Stato, sa che, quando si tratta di poesia, l'analisi che viene chiesta è basata su una esperienza di lettura silenziosa.

Nelle *Indicazioni* per l'apprendimento dell'italiano, insomma, la poesia non ha suono.

E invece no. Il suono ce l'ha: non meno delle 'filastrocche' attraverso le quali è stata evocata (oltre che attraverso la rima) nelle *Indicazioni* per la scuola dell'infanzia. Anzi, senza il suono, semplicemente, non è poesia. Ma, se il suono della poesia è essenzialmente ritmo e se il ritmo ci spinge a camminare e a battere i piedi, non finirà che «a scuola dovrebbero insegnare la poesia in palestra e a casa dovremmo leggerla saltellando»? La risposta a questa domanda, tanto sagace quanto provocatoria, che mi è stata rivolta dal giornalista Dario Serapiglia nel corso di un'intervista sul libro *La musica delle parole*⁶, sarebbe di getto: «Sì!». Ma, naturalmente, bisogna fare dei distinguo. Ho cominciato questo mio contributo parlando del rapporto tra edifici scolastici e ambienti di apprendimento. Ora, è la palestra lo spazio adatto per realizzare un ambiente di apprendimento dedicato alla poesia? Intanto è bene dire che questo spazio sarà caratterizzato dalle risorse corrispondenti all'uso del linguaggio verbale fonico e del linguaggio del

⁶ Già più volte citato. L'intervista è apparsa su «L'Artemisio», Velletri, 13 febbraio 2016.

corpo: il linguaggio di un corpo che cammina. Poi sarà bene precisare che è difficile utilizzare queste risorse in una palestra, un locale troppo grande e, di solito, con una pessima acustica. Sarà più facile utilizzarle in un'aula di dimensioni generose senza banchi, con le sedie disposte in circolo lungo le pareti opportunamente insonorizzate, con un podio (quindi senza cattedra), un leggio, un buon impianto di diffusione e un'acustica di primo ordine: un'aula attrezzata con almeno uno strumento a percussione e collocata possibilmente al pianterreno, in modo che il battere dei piedi di singoli alunni o di gruppi di alunni non disturbi nessuno. In quest'aula, nell'aula 'di poesia', sarà agevole per tutti, allievi e insegnante, fare entrare il ritmo dei versi nella testa attraverso le orecchie e non attraverso gli occhi e farcelo entrare non perché vi si fermi, ma perché da lì trovi la strada giusta per uscirne fino a scuotere tutto il corpo e arrivare, infine, ai piedi.

Proviamo, con un esempio, a immaginare come, nell'aula 'di poesia', possiamo camminare lungo uno dei versi che si incontra più di frequente nella poesia italiana (anche, qualche volta nascosto, nella poesia contemporanea dalla metrica libera): l'endecasillabo. Quando parliamo di questo verso designiamo, in effetti, con una sola parola molti ritmi differenti: i manuali di metrica ci dicono che gli accenti prevalenti di questo verso possono collocarsi in vario modo: sulle sillabe 6-10, oppure 4-10, o anche 4-6-10. E poi ci parlano di accenti secondari: per esempio quello sulla sillaba 8, se l'accento principale si trova sulla 4, o sulla 2 se l'accento prevalente è sulla 6. E così via. Tuttavia, se leggiamo a voce alta molti endecasillabi di vari poeti, ci accorgiamo che le varianti possono essere infinite. Per esempio, quando l'accento prevalente cade sulla sillaba 4, spesso ce n'è uno secondario sulla prima. E questo accento, che dovrebbe essere secondario, lo sentiamo a volte più forte di quello che dovrebbe essere prevalente. Proviamo dunque a leggere a voce alta (e a camminare battendo a tempo i piedi lungo) i quattordici endecasillabi di un sonetto petrarchesco, il 272 del *Canzoniere*:

«La vita fugge, et non s'arresta una hora,
et la morte vien dietro a gran giornate,
et le cose presenti et le passate
mi danno guerra, et le future anchora;
e 'l rimembrare et l'aspectar m'accora,
or quinci or quindi, sí che 'n veritate,
se non ch'i' ò di me stesso pietate,
i' sarei già di questi pensier' fora.
Tornami avanti, s'alcun dolce mai

ebbe 'l cor tristo; et poi da l'altra parte
 veggio al mio navigar turbati i vènti;
 veggio fortuna in porto, et stanco omai
 il mio nocchier, et rotte arbore et sarte,
 e i lumi bei che mirar soglio, spenti».

A questo sonetto ha dedicato tempo fa un intervento in una bella rubrica domenicale di poesia⁷ Walter Siti, un critico sensibile, sapiente e raffinato e che personalmente (al di là del dissenso – che motiverò qui di seguito – sull'analisi di questo sonetto) stimo moltissimo. Comincio con il notare che proprio la sua sensibilità e la sua sapienza fanno sì che Siti individui senza esitazione la singolarità del ritmo di questo sonetto, singolarità che per solito non viene presa in considerazione neppure dai commentatori più attenti: «il ritmo si trascina – afferma –; tutùm tutùm, le due quartine replicano monotone una cantilena binaria».

Tuttavia, ecco il dissenso, io non penso affatto che il ritmo di questa poesia «si trascin[i]». Penso, semmai, che 'ci trascini'. E penso anche che il giudizio negativo di Siti sul ritmo e sull'intero sonetto («Non è un sonetto perfetto – afferma – e questo commuove in un poeta che è stato modello di perfezione per alcuni secoli») derivi proprio dal fatto che egli ha letto questi versi con gli occhi, e sia pure con gli occhi esercitati e dotti di un critico che di endecasillabi ne ha letti certamente moltissimi. Ma per questo testo, come e più – se fosse possibile – che per tutti gli altri testi poetici, è assolutamente indispensabile che il suono dei suoi versi entri nella nostra testa dalle orecchie, con tutte le conseguenze sui movimenti del nostro corpo delle quali ho già detto.

Ora, per cominciare, nella nostra aula 'di poesia' ascoltiamo il suono delle due quartine di questo sonetto. Beh, attraverso le nostre orecchie capiamo subito due cose. La prima: le regole che abbiamo apprese dai manuali di metrica (se mai le abbiamo apprese) possono persino metterci fuori strada in un caso come questo, del tutto straordinario: fuori dall'ordinario, non ordinario; ma ci sono forse versi 'ordinari' in tutta la storia della poesia? Intendo: in tutta la storia della grande poesia? La seconda cosa che capiamo è che la lettura fatta solo con gli occhi può indurre in errori gravi.

Se Siti ha capito benissimo che il ritmo di questo sonetto è tambureggiante («tutùm tutùm»), non ne ha però evidentemente ascoltato tutte le variazioni e infatti ha parlato di due quartine che «replicano monotone una cantilena binaria». Ma per quanto riguarda il «tutùm

⁷ Walter Siti, *Noi come Petrarca cerchiamo Laura disperatamente*, «La Repubblica», 5 gennaio 2014.

tutùm» del primo verso non ci sono dubbi: esso ha un clamoroso ritmo giambico: «La vita fùgge, et non s'arrèsta una hòra». È un ritmo molto antico: il nome stesso che lo designa, ἰαμβος, ha un'origine pre-greca, e comunque sconosciuta, e affonda nella protostoria del mediterraneo. È il ritmo del grido di Dioniso: ἰ-ὦ, ἰ-ὦ. Il Petrarca poteva averlo conosciuto attraverso la poesia latina, in particolare attraverso il suo amato Catullo. Per quanto noi possiamo cercare di leggere questo primo verso come un endecasillabo 'ordinario', 'regolare', per quanto noi possiamo cercare di applicare a questo verso le belle nozioni che abbiamo appreso sui manuali di metrica, avvertiamo che esso ci sfugge, ci trascina, come dicevo prima, a una lettura dove gli accenti cadono persino su parole 'ordinariamente' atone come «non». Ora proviamo a camminare lungo questo verso e, nel camminare, battiamo il piede ogni volta che il nostro orecchio avverte uno degli accenti di questo ritmo che ci trascina. Possiamo anticipare questo esercizio battendo il ritmo con le mani oppure con lo strumento a percussione presente nell'aula 'di poesia', anche un normalissimo tamburo. Il ritmo è proprio «tutùm» per cinque volte: facciamo dieci passi (non dimentichiamo che l'ultima sillaba, priva di accento, quasi scompare nell'acustica del verso) e ci accorgiamo che siamo portati a battere forte il piede a ogni passo pari. Nella nostra aula 'di poesia' percorriamo e facciamo percorrere questo cammino ai nostri allievi, tutti insieme. Sentiremo qualcosa di assai poco rassicurante. Non per niente ho parlato di un'aula insonorizzata: se ci sentisse qualcuno dall'aula a fianco si spaventerebbe. Se noi, da soli in una casa isolata, sentissimo avvicinarsi delle persone in marcia con il passo battuto in questo modo, ci verrebbe voglia di darcela a gambe. Il fatto che la vita fugga, a causa del ritmo di questo verso, spinge quasi anche noi a fuggire: il ritmo di questo verso ci dice che la vita fugge, sì, ma come se ci inseguisse per farci del male.

Il ritmo del secondo verso cambia profondamente, come non può non sentire chi lo ascolta da una lettura a voce alta. Le prime sei sillabe, «e la mòrte vien dié» non hanno più il ritmo giambico, il «tutùm», ma un micidiale ritmo anapestico: 'tututùm, tututùm'. Perché ho definito 'micidiale' questo ritmo? Per capirlo cominciamo dall'esperienza sonora. Poi vedremo che questa esperienza coincide con l'antichissima storia di questo ritmo. Proviamo dunque, in primo luogo, a camminare e a far camminare i nostri allievi anche lungo questo secondo verso del sonetto. Anche in questo caso potrà aiutarci battere prima il ritmo con le mani o con il tamburo. Questa volta il cammino è più difficile perché non basta battere sempre lo stesso piede (per es., il destro, se abbiamo

cominciato a camminare con il sinistro) ogni volta che lo posiamo per terra: per le prime sei sillabe di questo verso il piede batterà al terzo e al sesto passo. La prima volta batterà lo stesso piede con il quale abbiamo cominciato il nostro cammino; la seconda volta sarà l'altro piede a battere. Dopo alcune necessarie prove, mettiamoci ad ascoltare, non una breve marcia di sei passi, ma una marcia prolungata che abbia questo ritmo: ci accorgeremo che esso induce in noi paura, se non addirittura terrore. E la storia di questo ritmo? Coincide con la nostra esperienza, come prima ho suggerito? Sì. È una lunga storia, ma basterà ricordarne l'inizio: stando alla tradizione, il poeta Tirteo compose nel VII secolo a.C. versi dal ritmo anapestico che accompagnassero la marcia degli eserciti spartani nell'ultima parte della seconda guerra Messenica (fine del VII secolo a.C.) con il risultato che, sempre secondo la tradizione, la marcia condotta al ritmo di quei versi (gli *ἐμβατήρια*), terrorizzava già di per sé i nemici. È un ritmo dunque, che, come e più di quello precedente, ha lo scopo di spaventarci e che, come quello, si trova nei nostri piedi da millenni. Anche questo ritmo era entrato nelle orecchie del Petrarca probabilmente attraverso la lettura della poesia latina e di quella di Catullo in particolare. I due anapesti 'micidiali' che aprono il secondo verso ci fanno sentire sul collo il fiato della morte: istintivamente saremmo portati a ripararci, come se qualcuno volesse colpirci alle spalle. Essi sono seguiti ancora da due giambi: «-tro a gràn giornà(te). Siamo impauriti e siamo incalzati».

I due versi successivi portano a compimento la perfetta struttura di questa quartina: il terzo, «et le còse presènti et lé passà(te)», ha ritmo identico al secondo e il quarto, «mi dànno guèrra, et lé futùre anchò(ra)», identico al primo. Si realizza così una bellissima struttura ritmica chiasmica sottolineata dalle rime ABBA. È questa struttura ritmica che ci trascina impauriti attraverso la vita e la morte, in un tempo («le cose presenti e le passate / [...] e le future anchora») che, da qualunque parte ci giriamo, si rivolta contro di noi, ci dà guerra.

Nella seconda quartina abbiamo i primi due versi con lo stesso ritmo del primo e dell'ultimo della quartina precedente (cinque giambi: di nuovo un prepotente e ostile incalzare del tempo da una parte e dall'altra, «or quinci or quindi»), poi – verrebbe da dire: finalmente! – due versi, «se non ch' i' ò di me stesso pietate / i' sarei già di questi pensier' fora» che possiamo considerare 'endecasillabi regolari'. In essi il ritmo giambico comincia un po' a cedere, anche se continua a essere avvertibile nella seconda parte dei due versi; si tratta, tuttavia, a tutti gli effetti, di 'endecasillabi regolari' con accenti prevalenti sulle sillabe

4 e 10. Ma hanno anche un'altra caratteristica che li accomuna: hanno entrambi un accento secondario sulla prima sillaba.

Se *La vita fugge* invece che un sonetto fosse una sinfonia, potremmo dire che a questo punto, alla fine del primo movimento, il musicista ci dà una anticipazione del tempo che caratterizzerà il movimento successivo. Il 'movimento' delle due terzine, infatti, anticipato dagli ultimi due versi della seconda quartina, è del tutto dissimile dal precedente. Nell'aula 'di poesia' è il momento di mettere mano di nuovo al tamburo e questa volta, non soltanto per anticipare il battito del piede, ma per accompagnarlo. Le due terzine cominciano infatti con un verso che possiamo ancora chiamare un 'endecasillabo regolare' a patto di chiarire che è 'regolare' anche un endecasillabo nel quale si aggiunga agli accenti prevalenti sulle sillabe 4 e 10 un potentissimo accento sulla prima: «Tórnamì avànti s'alcun dolce mài»: un accento, quello di «Tórnamì», che è riduttivo (falso, addirittura) chiamare secondario e che merita davvero, tanto è forte, un colpo di tamburo ad accompagnare il battito del piede. Nelle terzine, dicevo, il ritmo è del tutto dissimile da quello delle quartine. Mentre in sei degli otto versi delle quartine eravamo trascinati da un ritmo giambico o da un ritmo anapestico-giambico (prima di battere il piede dovevamo aspettare almeno uno o due passi), i primi quattro dei sei versi delle due terzine hanno un accento molto forte sulla prima sillaba. Dopo il potente accento di «Tórnamì», abbiamo quelli, forse non altrettanto potenti ma certo molto forti, di «ébbe» e, due volte, di «véggio»: i primi quattro versi dei sei delle terzine hanno dunque un ritmo opposto rispetto a quello dei primi sei delle due quartine. È un ritmo narrativo. Qui il poeta ci racconta infatti la riflessione che segue l'incalzare del ritmo giambico e il terrore ispirato da quello anapestico. Chissà – viene da pensare – se Vincenzo Monti, nel dare il via alla sua traduzione dell'*Iliade*, non ha tratto ispirazione, per il suo «Càntami» (cioè per introdurre un poema 'narrativo'), dal «Tórnamì» del verso 9 di questo sonetto. Fatto sta che la tremenda riflessione del poeta, quella per la quale la morte non sarà meno inquieta e sconvolta della vita («veggio fortuna in porto»: vedo un temporale persino nel «porto», che è, ovviamente, la morte), è tutta scandita da questi endecasillabi che ci fanno battere il piede non dopo l'attesa di uno o due passi, ma subito, alla 'partenza' del verso.

Il sonetto si conclude, infine, con due versi dal ritmo analogo a quelli che avevano chiuso le due quartine: cioè, due 'endecasillabi regolari' con accenti prevalenti sulle sillabe 4 e 6 e un accento secondario (questa volta davvero 'secondario') sulla prima.

Ecco: nella nostra aula 'di poesia' abbiamo fatto entrare nella nostra testa il sonetto 272 del *Canzoniere* petrarchesco, non dagli occhi, ma dalle orecchie. Questo ci ha consentito di trovare più facilmente nella nostra testa la strada giusta per fare scendere il sommovimento che il suono delle parole vi ha determinato lungo tutto il corpo e fino ai piedi. E così, dei versi che abbiamo ascoltato e lungo i quali abbiamo camminato, abbiamo potuto cogliere aspetti dei quali altrimenti non ci saremmo mai potuti accorgere. Walter Siti afferma che «quando si sta troppo male anche la forma passa in secondo piano e non si bada alle contraddizioni» e lega quella che egli giudica l'imperfezione di questo sonetto alla disperazione del Petrarca dopo la morte di Laura, anzi a un vero e proprio momento di depressione. A chi legga questo sonetto ad alta voce e batta il suo ritmo con i piedi verrà da affermare invece – ne sono certo – che si tratta di uno dei più straordinari esempi di perfezione formale che il Petrarca ci abbia offerto. Forse per il Petrarca era vero il contrario di quello che immagina Siti: cioè la disperazione (non ho elementi per dire se, quando ha scritto questo sonetto, il poeta fosse depresso o no) acuiva le sue capacità tecniche fino a portarle a un'altezza stupefacente.

La nostra aula, i suoni che vi produciamo, i movimenti che vi facciamo fanno sì, dunque, che la poesia prenda il posto che le spetta nella costruzione di una testa ben fatta. La nostra aula favorisce una didattica capace di rendere gli allievi consapevoli degli effetti che il linguaggio verbale fonico proprio della poesia produce in chi lo ascolta. Una consapevolezza che viene raggiunta, per altro, nel modo al tempo stesso più semplice e più diretto: attraverso il corpo. Il posto che spetta alla poesia è dunque quello dal quale essa sia in grado, così come aspira a fare da millenni, di scomporre e ricomporre, attraverso il suono delle parole, l'universo conoscitivo e quello emotivo dell'individuo: chi, nella propria testa, avrà la poesia collocata al posto giusto sarà allenato alla fatica, intrinseca a ogni lettura di un testo poetico, di ascoltare un suono che lo spinge a percepire ogni volta il mondo come nuovo.

Una grande fatica, ma anche una grande bellezza.

Bibliografia

Per quanto riguarda il tema centrale di questo contributo, la percezione del ritmo del verso mediante il corpo, non ci sono studi specifici, mentre ce ne sono numerosi sulla percezione del ritmo musicale.

Sulla lettura orale nella storia della cultura occidentale:

CAVALLO G., CHARTIER R. (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma-Bari 20093 (con aggiornamento bibliografico accresciuto).

LORETELLI R., *L'invenzione del romanzo. Dall'oralità alla lettura silenziosa*, Laterza, Roma-Bari 2010.

ONG W., *Oralità e scrittura*, Il Mulino, Bologna 1986.

Sul ritmo del verso:

AGAMBEN G., *La fine del poema*, in ID., *Categorie italiane*, Editori Laterza, Roma-Bari 2010.

BISUTTI D., *La poesia salva la vita*, Feltrinelli, Milano 2009 (in particolare i capitoli *Poesia e musica*, pp. 141-164 e *Poesia, recitazione, danza*, pp. 165-177).

DE CAMPOS Á., *Sulla poesia*, in FERNANDO PESSOA, *Una sola moltitudine*, a cura di TABUCCHI A., Adelphi, Milano 1979, vol. I, p. 254.

LA PORTA F., *Poesia come esperienza*, Fazi, Roma 2013 (in particolare l'Introduzione).

TORTORICI M., *La musica delle parole. Come leggere il testo poetico e altri saggi*, Anicia, Roma, 2015.

Najm Bou Fadel¹

Dimensioni filosofiche di una letteratura edificante

ABSTRACT:

La ragione comunicativa, in quanto è ragione linguistica, sta alla base della formazione del cervello, che si tratti di quello manifestato nell'opera letteraria oppure di quello che si forma nella testa del lettore. Questa formazione, che non è altro che un atto di comprensione, si svolge in un circolo analogo a quello ermeneutico. E dal momento in cui l'opera letteraria è una manifestazione della verità, la sua comprensione diventa un vero atto di riproduzione, che mette il lettore nei panni dello scrittore, traendo l'opera dalla sua situazione temporale e culturale, per inserirsi nella storia istituendo tradizione.

Questo perché la nascita dell'opera letteraria non è a senso unico. Non si forma per mano dello scrittore una volta per sempre, ma si forma formando il suo scrittore, per poi passare nelle mani del lettore formandolo 'alla sua immagine'. Questa doppia formazione è un'azione continua, un lavoro senza sosta, un percorso aperto all'infinito.

L'opera letteraria, in questo modo, mette in atto il gioco del dialogo e dell'ascolto. Il dialogo con l'essere e l'ascolto del suo messaggio, del suo ancora non detto, da cui scaturisce ogni forma storica nella tradizione attiva. E così la formazione dell'opera letteraria non si limita ad essere un'auto-formazione, ma diventa edificante di una testa ben fatta.

Communicative reason, since it is linguistic reason, underlies the formation of the brain, whether expressed in literary works or formed in the reader's head. This formation, which is simply an act of understanding, follows a circle similar to the hermeneutic one. And since the literary work is a manifestation of truth, its understanding becomes an act of reproduction, which places the reader in the writer's shoes, pulling the work from its temporal and cultural situation, to fit into history, establishing a tradition.

This, because the birth of a literary work is not a one-way process. It is not formed by the hand of the writer once and for all, but it is formed while forming the writer, then passing into the hands of the reader forming him/her 'to its own image'. This double formation is a continuous action, a non-stop work, a pathway open to infinity. In this way, the literary work puts in action the play of dialogue and listening; dialogue with the being and listening to his/her message, to his/her still unsaid, from which stems every historical form in the active tradition. So the formation of the literary

¹ Università Libanese. E-mail: <najmbf@hotmail.com>.

work does not limit itself to being a self-formation, but becomes capable of building a well-made head.

Quando Socrate cercava nell'uomo una caratteristica che distingue questo essere da tutti gli altri viventi ha visto nella razionalità della sua anima, e conseguentemente del suo essere, la costituente base, l'elemento formante, la peculiarità che fa di questo mortale un essere sapiente e consapevole. Ha trovato quindi che l'uomo è quel che è per merito della sua anima, «e per anima Socrate intende la nostra ragione e la sede della nostra attività pensante ed eticamente operante»². Si è così giunti a definire l'uomo con quella che è rimasta, e resta tuttora, la definizione base di qualunque tentativo di concepire questo essere, la definizione che connette la sua dimensione animale a quella razionale, descrivendolo come animale razionale³.

La ramificazione poi della filosofia in diverse discipline specifiche, basate sempre e fondamentalmente sulla primaria e primordiale definizione filosofica dell'uomo, ha esteso questa definizione, amplificandone i significati e consolidandola nel primo di essi che resta il riferimento indispensabile per qualunque definizione ulteriore: l'uomo animale razionale. La sociologia, ad esempio, che mira a studiare l'uomo-individuo in rapporto con il mondo umano che lo circonda (la società), ha esteso la razionalità alla dimensione sociale, definendo l'uomo, appunto, come un essere sociale⁴. Questo perché l'uomo, da un lato, tende per natura ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in società. E perché questo stesso uomo, dall'altro lato, non riesce a vivere che insieme agli altri, in quanto «essere uomo significa essere con gli altri»⁵.

Questa dimensione sociale dell'essere uomo comporta necessariamente un'altra peculiarità, identitaria (aspetto che approfondirò in seguito), che fa di questo vivente, davvero, un essere umano: la ragione

² G. REALE, D. ANTISERI, *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, Editrice La Scuola, Brescia 1983, p. 62.

³ Aristotele nel libro che tratta della politica (libro A) afferma che l'uomo è uno *zòon lògon èchon*, che significa effettivamente 'animale razionale'.

⁴ Aristotele scrive nel libro I della *Politica* che l'uomo è un animale sociale, tende per natura ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in società.

⁵ Cfr. J. GEVAERT, *Il problema dell'uomo, introduzione all'antropologia filosofica*, Elle di ci, Torino 1989, p. 22; «essere uomo significa essere con gli altri» è un concetto che ricorre in tutto il libro qui menzionato, ed è anche il titolo del primo capitolo della prima parte. La dimensione del rapporto interpersonale viene affermata in modo particolare in M. BUBER, *Werke*, vol. I, Munchen 1962.

comunicativa⁶, quella facoltà di cui solo l'essere umano è dotato, e per merito della quale si può attribuire all'uomo tanto la razionalità che la socialità, senza la quale razionalità e socialità non trovano via per esistere e dispiegarsi: la razionalità si attua nella capacità di comunicare per mezzo del linguaggio; la socialità si svolge con l'uso di questa abilità e sempre per mezzo del linguaggio, pervenendo così a una definizione inglobante che vede nell'uomo un essere linguistico.

Questa concezione dell'uomo come essere linguistico⁷ è inglobante perché, da un lato, la razionalità non trova una sua esistenza al di fuori del linguaggio, giacché «non c'è pensiero che non sia linguaggio»⁸, incluso quello che è elaborato nel cervello senza venir espresso in parole concrete. In effetti, un tempo si pensava che l'uomo parla in quanto essere razionale; in realtà si è dimostrato che l'uomo pensa in quanto possiede il linguaggio⁹. In questo articolo non discetteremo sulla primarietà della ragione o del linguaggio, ma possiamo comunque basarci su una loro innegabile coesistenza. Quanto alla socialità, questa comporta necessariamente la comunicabilità che si attua in primo luogo nel linguaggio. La vita delle specie animali che vivono in gruppo non può essere in nessun modo definita come vita sociale, perché la comunicazione tra di loro non avviene tramite il linguaggio propriamente detto¹⁰.

La basilarità della dimensione linguistica dell'essere uomo è stata definitivamente messa in evidenza dal diciottesimo secolo in poi, quando l'ermeneutica è passata dallo status di scienza ausiliare a quello di una disciplina metodologica delle regole interpretative, cioè da tecnica dell'interpretazione

⁶ La ragione comunicativa è un concetto dominante nella filosofia di Jürgen Habermas, soprattutto nel suo libro *Teoria dell'agire comunicativo*, pubblicato nel 1981, in cui parla della razionalità comunicativa che non è quella del soggetto isolato, della coscienza, ma di quella razionalità che si sviluppa nella relazione con gli altri.

⁷ Nella terza parte di *Verità e metodo*, consacrata allo studio del linguaggio e della linguisticità nell'esperienza ermeneutica, Gadamer effettua una identificazione tra ragione e linguaggio, parlando dell'intima unità tra di loro. Il che permette di definire l'essere razionale come essere linguistico.

⁸ G. VATTIMO, *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, Ugo Mursia, Milano 1968, p. 92.

⁹ Cfr. G. VATTIMO, *Essere storia e linguaggio in Heidegger*, Edizioni di Filosofia, Torino 1963. In questo volume G. Vattimo approfondisce lo studio sulla relazione che lega l'essere al linguaggio, mettendo in evidenza una verità filosofica per cui tutto ciò che viene all'essere è linguaggio, in quanto l'uomo può pensare solo ciò che nell'ambito di un certo linguaggio rientra.

¹⁰ La comunicazione che avviene tra gli animali è soprattutto istintiva e limitata, non può quindi essere considerata in nessun modo come fattore di socialità, in quanto non riesce a trasformarsi in leggi organizzative.

a filosofia ermeneutica, una scienza a sé stante che studia il rapporto del lettore con il testo con importanti conseguenze sull'esistenza dell'uomo¹¹. Da quel momento, da quando cioè la scienza dell'interpretazione è uscita dalla sua funzione esegetica, per mano soprattutto di Schleiermacher, diventando essa stessa oggetto del suo studio, o, in altri termini, da quando l'obiettivo della ricerca ermeneutica non si è limitato più all'interpretazione dei testi sacri, estendendosi, nella sua nuova funzione, ad ogni produzione umana, l'essere razionale e poi sociale viene confermato, nella nuova concezione, come essere linguistico¹².

Il lettore di questo articolo potrà chiedersi perché si rimanda, in uno studio sulla letteratura, a queste tre dimensioni filosofiche dell'uomo. Perché si connettano, in una ricerca attinente a una determinata funzione del testo letterario, la razionalità, la socialità e la comunicabilità. Ma, senza voler anticipare una delle ipotesi di questo studio, non è proprio la funzione reciproca, che si esercita tra la ragione e il suo prodotto, rappresentato qui con il testo letterario, che ci mette nella condizione di vedere un'interdipendenza funzionale tra le tre dimensioni?

Certamente «il linguaggio è opera dell'uomo, giacché è l'uomo che parla, lo usa, lo modifica»¹³. Il linguaggio dunque è puro prodotto della ragione umana e delle convenzionalità che hanno determinato, lungo la storia dell'umanità, i significati dei segni espressi nella parola¹⁴. L'uomo è sempre in grado di istituire delle relazioni, poste dal pensiero, che non sono naturali ma convenzionali, poste in essere da un accordo sociale.

Questo stesso linguaggio però «non è totalmente in potere dell'uomo, anzi, per un certo verso, è l'uomo che è in potere del linguaggio in quanto può pensare solo ciò che nell'ambito di un certo linguaggio

¹¹ Per una più dettagliata descrizione di questo sviluppo dell'ermeneutica dalla sua funzione metodologica alla sua concezione filosofica si veda G. VATTIMO, *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, cit., pp. 9-13; M. FERRARIS, *Storia dell'ermeneutica*, Studi Bompiani, Milano 1988.

¹² Per più dettagli su questa definizione, oppure su questa concezione dell'uomo incentrata sulla centralità del linguaggio, i riferimenti sono numerosissimi, ma qui si rimanda a due opere significative che guardano alla questione da un punto di vista filosofico, G. VATTIMO, *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, cit.; H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, trad. a cura di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1983.

¹³ G. VATTIMO, *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, cit., p. 111.

¹⁴ Questa concezione convenzionalistica dei segni linguistici è stata sempre una concezione base per lo sviluppo della semiotica da Peirce a Eco. Quest'ultimo offre un'analisi completa di questo concetto in *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

rientra»¹⁵. L'uomo nasce dunque com'essere umano nel linguaggio e per mezzo del linguaggio. Il linguaggio, come 'luogo originario' della coscienza nascente dell'uomo, costituisce la comune dimora di tutta l'umanità: in esso, l'uomo si riconosce e diviene consapevole della propria identità specifica¹⁶.

Ebbene l'opera letteraria, di qualunque genere sia, risulta una sintesi di due direzioni: dalla ragione e verso la ragione. Dalla ragione, come facoltà costitutiva del linguaggio in direzione della storia, come luogo della manifestazione di questo linguaggio attraverso la parola, e quindi verso il lettore che si costituisce nel linguaggio come custode della sua dimora. E in direzione della ragione, realizzata nel linguaggio attraverso la storia per mezzo della parola, e quindi verso la ragione come facoltà interpretativa che, nell'atto di interpretare, forma la tradizione, l'unica vera custode della storia tramandata nel linguaggio¹⁷.

L'opera d'arte è frutto di un 'genio', di un talento inventivo¹⁸. «L'opera d'arte non è imitazione nel senso della riproduzione di un mondo peraltro già dato e aperto, ma è messa in opera della verità»¹⁹. La nascita dell'opera d'arte²⁰ richiede dunque un coinvolgimento essenziale della verità e un inserimento totale dello scrittore in essa, dal momento che «il rapporto della persona alla verità non è rapporto di soggetto a oggetto»²¹.

¹⁵ G. VATTIMO, *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, cit., p. 111.

¹⁶ Per Heidegger «il linguaggio è la casa dell'essere e nella sua dimora abita l'uomo. I pensatori e i poeti sono i custodi di questa dimora. Il loro vegliare è il portare a compimento la manifestatività dell'essere; essi, infatti, mediante il loro dire, la conducono al linguaggio e nel linguaggio la custodiscono». M. HEIDEGGER, *Lettera sull'umanesimo*, trad. it. di F. Volpi, *Segnavia*, Adelphi, Milano 1987, pp. 267-269.

¹⁷ Per l'originarietà della tradizione si veda L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, Ugo Mursia Editore, Milano 1994, pp. 46-48.

¹⁸ G. VATTIMO, *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, cit., pp. 101-103: in queste pagine Vattimo riporta una frase di Schleiermacher che dice «solo attraverso i geni si costruisce il linguaggio», poi sviluppa la concezione del genio e del suo ruolo nella nascita di un linguaggio dicendo: «ora, la nascita di un linguaggio è qualcosa di analogo alla nascita di un'opera d'arte... per Schleiermacher, parlare di genio nell'origine e nello sviluppo di un linguaggio significa alludere a quella presenza operante dell'infinito nell'individuo singolo di cui parlavano già le Reden».

¹⁹ ID., *Essere, storia e linguaggio in Heidegger*, cit., p. 116.

²⁰ A questi significati della nascita dell'opera d'arte, come messa in opera della verità, Heidegger dedica uno studio intitolato «l'origine dell'opera d'arte» in *Sentieri interrotti*, trad. di Pietro Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 3-69.

²¹ L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, cit., p. 71.

La verità, nell'analisi che fa Heidegger «sull'essenza della verità»²², va al di là del concetto corrente che la considera come l'*adaequatio rei et intellectus*, per proporsi come manifestazione o non-nascondimento dell'essere (*Aletheia*). Questo non ci porta lontano dall'idea elaborata Luigi Pareyson nell'opera citata, *Verità e interpretazione*, che ci conduce a non cercare la verità al di fuori della sua manifestazione, in quanto «la verità non esiste in forma oggettiva, [...] ogni formulazione storica e personale della verità è insieme la verità stessa e l'interpretazione che se ne dà»²³. Perciò stesso, l'opera letteraria, come incarnazione di un grande spirito nella storia attraverso il linguaggio²⁴, diventa essa stessa storia, giacché istituisce una tradizione aprendo mondi nuovi.

L'opera d'arte, il testo letterario nel nostro caso, non si limita quindi ad essere un enunciato stilistico, un atto linguistico formale che racconta una storia o descrive un evento o esprime delle idee in modo puramente tecnico, rispettando cioè le regole della grammatica e della stilistica, ma essa si rivela anzitutto come messa in opera della verità, che non è più concepita oggettivamente, in quanto «la verità risiede nella sua formulazione non come oggetto d'una enunciazione sia pure completa, ma come stimolo d'una rivelazione interminabile»²⁵. Pertanto, quando lo scrittore si mette a creare un'opera letteraria, a stendere la sua testimonianza, la sua *weltanschauung*, si trasforma in un messaggero che «parla in quanto ascolta il linguaggio»²⁶. Il suo ascolto però non è passivo, poiché quando l'autore decide di mettere per scritto 'questo ascolto', lo fa con una intenzione (o più), rispetto alla quale la critica letteraria e filosofica si è divisa sull'importanza di coglierla nella sua originarietà. Perché, da una parte, non sempre è facile indicare l'intenzione dell'autore nello scrivere la sua opera, mentre, dall'altra, non sempre l'intenzione dichiarata dall'autore o dal titolo coincide con l'intenzione percepita dal lettore. Per questo alcuni critici spingono piuttosto verso l'*intentio operis*, cioè verso il significato che il testo ha come oggetto che rimanda a se stesso, a prescindere dall'*intentio auctoris*, giacché lo scrittore

²² M. HEIDEGGER, *Sull'essenza della verità*, a cura di Umberto Galimberti, Editrice la Scuola, Brescia 1989.

²³ L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, cit., p. 72.

²⁴ Il concetto di grandi spiriti ricorre in tutto il libro di Hegel *Introduzione alla storia della filosofia*, trad. di Armando Plebe, Laterza, Bari 1987, in cui Hegel considera l'uomo, un eroe artefice della storia, uno spirito che porta alla luce il razionale in sé, traendolo dalle profondità dello spirito ponendolo nella coscienza e nel sapere (p. 78). Ritiene quindi che la vera storia sia frutto di questi eroi, di questi grandi spiriti.

²⁵ L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, cit., p. 77.

²⁶ G. VATTIMO, *Essere storia e linguaggio in Heidegger*, cit., p. 136.

«cerca a lungo tra la profusione del linguaggio prima di trovare un termine che sia al di sopra di ogni sospetto, e al quale possa affidare i suoi più profondi pensieri. Ma, una volta trovato, i nemici dello spirito si impadroniscono subito della frase, e le impongono un significato che le è estraneo»²⁷.

Il linguaggio non si rinchiude dunque nelle parole e nelle loro articolazioni, anche se non trova altro mezzo per esprimersi. Il linguaggio, secondo Humboldt,

«sta in modo assolutamente peculiare di fronte a un ambito infinito e veramente sconfinato, cioè alla totalità del pensabile. Deve perciò fare un uso infinito di mezzi finiti, e può fare ciò in virtù dell'identica forza che produce insieme il pensiero e il linguaggio»²⁸.

Un congiungimento questo tra il pensiero e il linguaggio fa sì che l'opera letteraria sia sciolta da qualunque vincolo, liberata dalla stagnazione nel tempo e nello spazio, aperta a nuovi orizzonti e al conflitto delle interpretazioni²⁹.

Perché di un vero conflitto si tratta, nel senso positivo del termine, cioè nel riconoscimento che «l'interpretazione non è, e non può, non deve essere unica: per definizione essa è molteplice»³⁰, in quanto essa riposa non tanto su quel che il testo dice, ma soprattutto su quel non detto «da cui il detto riceve la sua forza»³¹. Il linguaggio, che si manifesta nella parola 'pronunciata', resta di conseguenza sempre aperto, nella sua portata ontologica che lo mantiene costantemente legato al pensiero e alla sua inesauribilità.

In questa connessione linguaggio-pensiero, il linguaggio che diventa opera letteraria rappresenta perciò, qui, un mondo che esiste in un modo diverso da come esiste per ogni altro essere vivente nel mondo. Il linguaggio non ha, da parte sua, alcuna esistenza autonoma rispetto al mondo che in esso si esprime. Il linguaggio, inoltre, ha esistenza solo

²⁷ ID., *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, cit., p. 78.

²⁸ H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, trad. di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1983, p. 504.

²⁹ L'espressione «conflitto delle interpretazioni» compare nel titolo di Paul Ricoeur ad una sua opera del 1969 composta da diversi saggi che tracciano un itinerario verso la filosofia del linguaggio. Cfr. P. RICOEUR, *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Seuil, Paris 1969. (Trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1972).

³⁰ L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, cit., p. 61.

³¹ G. VATTIMO, *Essere storia e linguaggio in Heidegger*, cit., p. 156.

in quanto in esso si rappresenta il mondo³². Si capisce così il significato dell'interdipendenza funzionale, della reciproca influenza che esercita ciascun fattore, il linguaggio da una parte e lo scrittore dall'altra, sulla creazione dell'opera letteraria.

L'opera letteraria non nasce dunque prima di formarsi nella «forza spirituale» (*Geisteskraft*)³³ dell'uomo. Prima cioè di costituirsi come una visione del mondo, come un mondo che in essa si esprime. Si tratta di una creazione simultanea a cui attribuiscono diversi fattori, dall'ambiente alle motivazioni passando per la lingua e le sue grammatiche. Conseguentemente l'opera letteraria non nasce prima di formare il suo scrittore, in una dinamica circolare e simultanea che esclude ogni ragione di primarietà. In altri termini, l'opera nasce formandosi nel pensiero e nel linguaggio, formando a sua volta il suo scrittore.

Questo atto formativo, che comporta la formazione di una 'testa ben fatta', è sempre un'azione continua, un lavoro senza sosta, un percorso aperto all'infinito. L'opera letteraria si forma seguendo un percorso a diverse corsie, e forma il suo formatore che tante volte diventa lui stesso il frutto del suo lavoro. E così, nell'interazione scrittore/opera si ottiene alla fine un lavoro che trasmette mondi aprendo al tempo stesso nuovi mondi verso nuovi orizzonti.

Tuttavia questo linguaggio, che ha assunto la forma di un mondo diverso nel cervello dello scrittore e che forma, con il suo venir in luce, la testa stessa dello scrittore, «ha il suo vero essere solo nel dialogo, cioè nell'esercizio dell'interdersi»³⁴. Questo perché qualunque scrittore (senza esaminare qui casi particolari) si prefigura sempre, in qualche modo, il suo interlocutore, in quanto ciò che caratterizza il linguaggio è proprio la sua «tendenza alla comunicazione. In ogni conoscenza noi poniamo di fronte al nostro io un tu, e con questo l'esigenza della validità universale, della identità in tutti»³⁵.

Questa presenza del «tu» è chiamata in causa per svolgere diverse attività, la più importante delle quali è la comprensione (*Verstehen*). La strada di questa fondamentale attività, però, non è meno ardua della strada che l'autore ha percorso per dare vita all'opera in questione. Essa è strettamente legata, secondo l'ermeneutica di Heidegger, all'interpretazione (*Auslegung*).

³² Cfr. H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 507.

³³ Un'espressione usata da Humboldt che considera che le lingue sono prodotte dalla forza spirituale dell'uomo, che dovunque c'è linguaggio è all'opera questa forza originaria dello spirito umano. In H.-G. GADAMER, *Verità e Metodo*, cit., p. 503.

³⁴ H.G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 510.

³⁵ G. VATTIMO, *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, cit., p. 90.

«Tale rapporto conduce al circolo ermeneutico: ogni interpretazione esige una pre-comprensione (*Vor-verstehen*). In altri termini: bisogna aver compreso per comprendere, bisogna aver interpretato per interpretare»³⁶.

L'opera letteraria cade dunque nel circolo ermeneutico perché non appena esce dall'interiorità del suo autore, nel linguaggio e per mezzo di esso acquisisce una totale autonomia, entrando subito in pieno possesso della storia, malgrado tutta la sua capacità di poter imporsi sulla storia³⁷. E certamente non si tratta qui della cronologia storica, della storia del mondo 'fisico', ma di quella che, come afferma Hegel,

«ci presenta la serie dei nobili spiriti, la galleria degli eroi della ragione pensante, che, proprio in virtù della ragione, hanno potuto penetrare nell'essenza delle cose, della natura dello spirito, nell'essenza di Dio, e ci hanno conquistato con la loro opera il tesoro supremo, quello della conoscenza razionale»³⁸.

Questa storia che potremmo chiamare «storicizzazione», in quanto rappresenta l'incarnazione dello spirito nel tempo, è, come la definisce Hegel, «la storia del pensiero che trova se stesso»³⁹. Ma visto che il pensiero, come oramai si è concordi di affermare, non esiste al di fuori del linguaggio o, in altri termini, dal momento che il pensiero che può essere conosciuto è linguaggio, o anche che «come non c'è pensiero che non sia linguaggio, così non c'è linguaggio che non sia pensiero»⁴⁰, la storia diventa dialogo, e la presenza del «tu» diventa la forza motoria, da cui dipende, in certo senso, il cammino della storia.

La forza motoria scatta anzitutto dall'invito alla comprensione. È un invito perché all'arte di scrivere deve corrispondere un'arte del comprendere, che non deve essere mai concepita come appiattimento delle differenze. La comprensione nasce anzitutto dalla differenza, dal fraintendimento che funge da molla interna del processo stesso della comprensione, che resta sempre una incomprensione, dalla quale bisogna sempre

³⁶ C. SINI, *Il silenzio e la parola*, IPOC, Milano 2012, p. 129.

³⁷ Roland Barthes, nel celebre saggio *La mort de l'auteur* (ora R. BARTHES, *Le bruissement de la langue. Essais critiques IV*, Seuil, Paris 1984) illustra lucidamente la perdita dell'autorità da parte dell'autore nei confronti dei suoi lavori.

³⁸ G.W.F. HEGEL, *Introduzione alla storia della filosofia*, trad. di Armando Plebe, Laterza, Bari 1987, p. 35.

³⁹ *Ibid.*, p. 39.

⁴⁰ G. VATTIMO, *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, cit., p. 92.

ripartire senza mai fermarsi⁴¹. Una incomprendione che non si identifica in nessun modo con la «pura ignoranza», ma con «quell'ignoranza gravida di sapere», di cui parla Pascal⁴².

È proprio per questo che in mano a questo «tu» si trova la scelta dell'atteggiamento da prendere nei confronti dell'eredità lasciatagli dal pensiero, in mezzo alla storia in cui è inserito. La sua responsabilità, malgrado non sia un'autorità assoluta, fonda pertanto la tradizione che «non si limita ad essere la trasmissione d'un risultato storico, ma è fondamentalmente ascolto dell'essere, cioè dialogo col passato solo in quanto è richiamo all'origine»⁴³.

Col dialogo e nell'ascolto, i due atti più fondamentali del processo interpretativo, il lettore entra in gioco, entra cioè a far parte attiva nella vita dell'opera letteraria. Dialoga con l'opera ascoltando l'appello dell'essere attraverso il linguaggio, in quanto «l'essere ha bisogno dell'uomo come messaggero [...] e l'uomo è il messaggero dell'essere ed egli parla in quanto ascolta il linguaggio»⁴⁴. La letteratura, a questo punto, non si limita più ad essere fonte di bellezza stilistica, spazio di passatempo, momento di godimento, ma diventa anche un appello e un invito a un'attiva produzione di essa, giacché «il comprendere non è mai solo un atto riproduttivo, ma è anche un atto produttivo»⁴⁵.

Ascoltare il messaggio dell'opera letteraria che ci parla, e dialogare con gli interrogativi che ci pone, non significa altro che imboccare la via della comprensione, poiché «ciò da cui il comprendere muove, è che qualcosa ci parla, ci interpella»⁴⁶. Questo fa sì che la lettura oltrepassa se stessa da atto passivo, da un mezzo di divertimento nei tempi buchi, da una fonte di godimento artistico (senza voler sottovalutare nessuna di queste funzioni comuni e qualunque altra funzione), a un atto produttivo, che va in diversi sensi. Verso l'opera stessa richiamandola alla vita spolverando lo strato dell'oblio dalla superficie; verso il lettore facendolo partecipe alla riproduzione/produzione di essa, rendendolo «consapevole anche della propria storicità»⁴⁷; verso la storia consolidando l'opera nella tradizione, a cui siamo legati con una «comunanza» che

⁴¹ *Ibid.*, pp. 159-165.

⁴² L. PAREYSON, *Verità e interpretazione*, cit., p. 140.

⁴³ *Id.*, *Verità e interpretazione*, cit., p. 47.

⁴⁴ G. VATTIMO, *Essere storia e linguaggio in Heidegger*, cit., pp. 134-135.

⁴⁵ H.-G. GADAMER, *Verità e metodo*, cit., p. 346.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 349.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 350.

«non è semplicemente un presupposto già sempre dato; siamo noi che la istituamo in quanto comprendiamo, in quanto partecipiamo attivamente al sussistere e allo svolgersi della tradizione e in tal modo la portiamo noi stessi avanti»⁴⁸.

La lettura di un'opera letteraria le dà quindi, nell'atto di comprenderla, vita nuova, facendola uscire da quel che dice, che resta sempre un punto di partenza fermo e indispensabile, a quel non detto che funge da orizzonte illimitato e sempre aperto. E dà, allo stesso tempo, vita nuova al lettore, aprendolo agli stessi orizzonti aperti e infiniti, rendendolo conscio di una sua dimensione 'metafisica', che oltrepassa cioè i limiti dell'*hic et nunc*. E dà infine vita nuova alla storia che, insieme al suo procedimento cronologico, si dispiega nello 'spirito' grazie all'intercessione dei 'grandi spiriti'.

La comprensione, questo primo e ultimo scopo della lettura, non si definisce dunque più con una concezione razionalistica della conoscenza, che pone la ragione di fronte all'oggetto, mettendola nella condizione di possederlo in modo immateriale, con un processo di astrazione. Ma diventa un circolo che «non è affatto un circolo metodico, ma indica una struttura ontologica della comprensione»⁴⁹. Questo circolo che passa dalla storia (nei suoi tre sensi: tempo, spazio e produzione spirituale) alla nascita dell'opera letteraria nel linguaggio attraverso il cervello dello scrittore, torna alla storia (sempre nei suoi tre sensi) attraverso la comprensione/interpretazione che il lettore opera nei suoi confronti. O in altri termini, questo prodotto dello spirito, l'opera letteraria nel nostro caso, si forma nella storia sotto la forma del linguaggio, formando il cervello e conseguentemente l'essere del suo scrittore, edificando allo stesso tempo il cervello e conseguentemente l'essere del lettore, per restare così una forma storica nella tradizione attiva. La formazione dell'opera letteraria è quindi un'auto-formazione, non un'esposizione della verità, ma un esporsi, una manifestazione della verità.

Bibliografia

BARTHES R., *Le bruissement de la langue, Essais critiques IV*, Seuil, Paris 1984.

ECO U., *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano 1975.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 343.

⁴⁹ *Ivi.*

- FERRARIS M., *Storia dell'ermeneutica*, Studi Bompiani, Milano 1988.
- GADAMER H.G., *Verità e metodo*, trad. a cura di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano 1983.
- GEVAERT J., *Il problema dell'uomo, introduzione all'antropologia filosofica*, Elle di ci, Torino 1989.
- HEGEL G.W.F., *Introduzione alla storia della filosofia*, trad. Di Armando Plebe, Laterza, Bari 1987.
- HEIDEGGER M., *Lettera sull'umanesimo*, trad. it. di F. Volpi, Segnavia, Adelphi, Milano 1987.
- HEIDEGGER M., *Sentieri interrotti*, trad. Di Pietro Chiodi, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- HEIDEGGER M., *Sull'essenza della verità*, a cura di Umberto Galimberti, Editrice la Scuola, Brescia 1989.
- PAREYSON L., *Verità e interpretazione*, Ugo Mursia Editore, Milano 1994.
- REALE G., ANTISERI D., *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, Editrice La Scuola, Brescia 1983.
- Ricoeur P., *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique*, Seuil, Paris 1969 (trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*, Jaca Book, Milano 1972).
- SAUSSURE F. DE, *Corso di linguistica generale*, a cura di Tullio De Mauro, Laterza, Roma-Bari 2009.
- SINI C., *Il silenzio e la parola*, IPOC, Milano 2012.
- VATTIMO G., *Essere storia e linguaggio in Heidegger*, Edizioni di Filosofia, Torino 1963.
- VATTIMO G., *Schleiermacher filosofo dell'interpretazione*, Ugo Mursia, Milano 1968.

Ornella Canestraro¹ e Ivano Capocciana²

*Finalità educative ed esperienze multisensoriali scaturite dal
testo letterario attraverso l'esperienza teatrale:
il contributo della pratica scenica nel percorso
di formazione del pensiero letterario*

ABSTRACT:

Il Laboratorio di alfabetizzazione attoriale dell'Istituto Comprensivo Sora 1 nasce come percorso transdisciplinare all'interno della *Fiera del libro e della logica*, progetto di Istituto finalizzato al rafforzamento delle abilità di lettura e alla sperimentazione delle potenzialità del testo letterario. Il bambino lettore si predispone ad accogliere le possibilità, a concepire una diversità nel recepire ed elaborare gli eventi, a rafforzare il pensiero plurale, la capacità di accettare la realtà descritta come pure ipotizzare altre possibili soluzioni rispetto a un testo finito e imm modificabile. Nel contesto laboratoriale il bambino si riconcilia con sé stesso attraverso il modello letterario che si fa corpo, voce, suono, parole, sguardi ed energia vitale. L'attività teatrale a scuola moltiplica le possibilità di entrare nelle storie, agire al posto dei protagonisti delle vicende, vivere e sentire emozioni di una drammaturgia. La lettura si trasferisce a un livello pluridimensionale e la letteratura diviene materia viva e palpitante.

The Actor Literacy Workshop of the *Istituto Comprensivo Sora 1* started as a transdisciplinary work within the over ten-year institute's project called *Fiera del libro e della logica* ('Book and Logic Fair'), which aims at improving the reading skills and experimenting with the great potential of the literary text. By experiencing and analyzing moods, emotions and motivations of real or fantastic characters, the child reader gets ready to welcome the opportunities, to conceive diversity in acknowledging and working out events. Through the experience of theatre, literature becomes a lively and vibrant material, leading towards self-knowledge, a deep-rooted knowledge of human soul, and also the solution of some deep existential conflicts. The importance of theatre activities at school must therefore be found in the opportunity to get into the stories, to act in the characters place, to live and try to feel the emotions that create the development of a drama, by giving to reading a multidimensional feature.

¹ Istituto Comprensivo Sora 1. E-mail: <ornellac2006@hotmail.it>.

² Dottorato «Studi Letterari e Culturali», Università degli Studi di Bologna. E-mail: <ivanocapocciana@virgilio.it>.

1. *Premessa*

L'articolo si propone di analizzare l'importanza del pensiero letterario alla luce degli studi relativi al concetto di *testa ben fatta* attraverso la pratica teatrale. L'incontro con la lettura 'agita' attiva un processo in cui il valore letterario si lega indissolubilmente, per bambini e ragazzi, all'avventura del crescere.

Il contributo è frutto del lavoro progettuale collaborativo tra la docente referente del progetto Teatrale, Ornella Canestraro, e l'esperto del laboratorio, il regista Ivano Capocciama.

2. *La costruzione del pensiero letterario nella scuola primaria*

L'Istituto Comprensivo Sora 1 (Fr), già partner in un accordo di collaborazione con l'Ateneo Roma Tre nel Progetto internazionale *Mare Viaggio Conoscenza* condotto con la supervisione scientifica della Prof. Marina Geat, affronta da anni percorsi di ricerca-azione mirati a migliorare l'efficacia della didattica e ad arricchire il curricolo di esperienze e piste progettuali con l'obiettivo di stimolare l'interdisciplinarietà tra i saperi.

L'annuale e consolidata *Fiera del libro e della logica* rappresenta, nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), un importante nucleo di energie creative e culturali stimulate da un'attenta trasmissione della lettura. Seconde le linee del POF, l'esperienza letteraria si prefigge di sviluppare negli alunni dell'Istituto Comprensivo abilità indispensabili per l'accesso alle conoscenze, per la costruzione e il rafforzamento dell'identità culturale.

Il testo letterario, tramite l'esperienza di lettura, si pone come strumento di incontri, indagini, viaggi, domande e risposte, sollecitando inoltre l'apertura della mente del bambino e del ragazzo alla percezione della lingua e delle immagini.

Il rapporto Istat 2015 suggerisce che la lettura di libri rappresenta un ponte, se non una vera e propria porta di accesso, ad una gamma vasta e articolata di pratiche culturali e che, al contrario, la non lettura coesiste con altre, pervasive, forme di esclusione. «Lettura e partecipazione culturale vanno di pari passo; fra i lettori di libri, le quote di coloro che coltivano altre attività culturali, praticano sport e navigano in Internet

sono regolarmente più elevate rispetto a quelle dei non lettori»³.

Le pratiche di lettura e l'ascolto favoriscono l'apprendimento delle *skills literacy* e si impongono come traiettorie trasversali rispetto ai percorsi disciplinari.

La lettura viene utilizzata da educatori e insegnanti anche per introdurre argomenti ed affrontare insieme agli alunni le loro paure, bisogni, emozioni, tipici di ogni età. Promuovere le pratiche di lettura mira, dunque, al raggiungimento di importanti obiettivi didattici e formativi.

Riguardo alla letteratura, con specifico riferimento alla letteratura per bambini e ragazzi, oltre all'ampia produzione contemporanea nella pratica scolastica viene preso in considerazione l'imprescindibile ruolo dei classici e il loro contributo non solo nella crescita personale del soggetto in formazione (locale) ma anche, per estensione, nei percorsi educativi della collettività (globale).

Locale e globale, pertanto, secondo quanto quotidianamente sperimentato nella prassi didattica, rappresentano i due poli attorno ai quali si snoda l'interconnessione che regola la trasmissione e la diffusione dei contenuti culturali. Tale concetto rimanda alla convinzione che il repertorio di testi costituisce, all'interno dell'ambiente letterario, un universo complesso in cui si declinano «[...] tendenze culturali, aperture e chiusure, suggestioni, intolleranze e rifiuti che via via hanno caratterizzato la storia culturale»⁴.

Considerando la letteratura in quanto «bene immateriale», Umberto Eco ne definisce anche la funzione primaria: «La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità»⁵.

Il 'gene' della funzione descritta da Eco si innesta nell'individuo proprio a partire dalla scuola primaria nel momento in cui il pensiero letterario si sposa con quella che si potrebbe definire l'intenzione del testo, come viene trattato dallo stesso Eco nel saggio *Sulla letteratura*.

Le opere letterarie, infatti, favoriscono la libertà dell'interpretazione in quanto pongono il lettore di fronte alle ambiguità del linguaggio e dei meccanismi dell'intreccio letterario, vera metafora degli intricati percorsi sotterranei della vita stessa.

L'idea dell'intreccio letterario come metafora della vita si sposa con il concetto di azione e di lettura 'agita' in quanto, fin dall'epoca omerica,

³ Statistiche Report (Istat) *La lettura in Italia* anno 2015, <<http://www.istat.it/it/archivio/178337>> (ultimo accesso 19.09.2016).

⁴ P. BOERO, C. DE LUCA, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006, p. X.

⁵ U. ECO, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2008, p. 10.

la performatività della lettura e la resa fisica del testo letterario favoriscono lo sviluppo delle abilità sensoriali dell'individuo e destano profondi meccanismi di comprensione.

A tal proposito è importante porsi le seguenti domande: cosa si intende per interpretazione? Come si favorisce una resa fisica del testo letterario al fine di coglierne i messaggi reconditi e, quindi, favorirne la comprensione? Possono le ambiguità del linguaggio, di cui parla Eco, essere considerate occasioni di crescita intellettuale? Le risposte a tali domande potrebbero risultare particolarmente difficili e complesse, ma i due concetti di identità e comunità chiamati in causa dal testo letterario trovano il loro punto di coesione nella pratica teatrale e, a livello didattico, in particolar modo nell'esperienza di laboratorio teatrale in contesto scolastico.

Attraverso l'esercizio teatrale la letteratura diviene materia viva e palpitante in quanto assume il carattere di organismo epidermico, un corpo in vita che a partire dalla letteratura si traghetta verso la conoscenza del sé, l'elaborazione di una conoscenza profonda e radicata dell'animo umano e la risoluzione anche di alcuni conflitti esistenziali, talvolta profondi. Nel contesto laboratoriale/scolastico, in effetti, il bambino si riconcilia con sé stesso attraverso l'esempio e il modello letterario che si fa corpo, voce, suono, parole, sguardi ed energia vitale.

L'esperienza letteraria, impressa nella pagina scritta, viene vivificata dalla lettura ad alta voce in una condizione di natura scenica, ovvero in una dimensione di azione sinergica che unisce testo e corpo, parola scritta e parola 'agita', drammaturgia e spettacolo. Le dinamiche dell'intreccio letterario divengono, nella pratica laboratoriale, le metafore concrete di una situazione da risolvere, problemi da sciogliere e conflitti con cui occorre riconciliarsi.

La fisicità della pratica scenica consente, quindi, il recupero di una vitalità del testo che spesso, nella pagina scritta, tende a smarrirsi.

Recuperare tale vitalità letteraria smarrita ha spinto dunque l'Istituto Comprensivo Sora 1 ad attivare da alcuni anni un Laboratorio di alfabetizzazione attoriale in cui il termine *alfabetizzazione* si impone come primordio grammaticale di un linguaggio scenico che non trascende il testo letterario, ma lo completa in una visione collettiva.

Alla luce del recente documento ministeriale circa le *Indicazioni Strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*⁶ la scelta compiuta dalla scuola si è rivelata una felice intuizione culturale, confermata

⁶ Cfr. <<http://www.istruzione.it/allegati/2016/Indicazionistrategiche20162017.pdf>> (ultimo accesso 1.12.2016).

dal consenso e dalla crescente diffusione dell'esperienza teatrale esperita sia come attività extra-scolastica sia come attività curricolare. Dalla lettura del documento ministeriale emerge, tuttavia, che tra le ricadute positive attribuite all'attività teatrale non viene preso in considerazione l'importante ruolo svolto sulle abilità di lettura, non solo in senso funzionale, ma anche per gli aspetti interpretativi sottesi ad un'approfondita conoscenza del testo letterario.

L'idea della lettura come strumento pre-teatrale di conoscenza del mondo fa riflettere sulle infinite possibilità che si vengono a creare, nell'individuo, tra strutture cognitive e strutture linguistiche, tra il pensiero stesso e il linguaggio.

Le relazioni tra pensiero e linguaggio hanno sollecitato molti studiosi – valga per tutti il nome di Lev Vygotskij – a concepire il sistema della lettura come processo di verbalizzazione del pensiero espresso attraverso una sorta di meccanica narrativa. La lettura fa del pensiero uno strumento linguistico che, come spiegato dallo stesso Vygotskij nel saggio *Pensiero e linguaggio*⁷, acquista una linearità in cui l'agire, ovvero la fisicità, oltre a rappresentare l'attuazione concreta del dire ne costituisce la parte più antica e primordiale.

La pratica scenica a scuola, fin dalla prima lettura del copione a voce alta, in cerchio e spesso con l'utilizzo della musica, innesca un pensiero messo in moto, un pensiero-in-azione che, a partire dalle dinamiche letterarie del racconto scritto, trova una propria sistemazione di particolare efficacia, sul piano cognitivo, proprio attraverso la pratica teatrale.

Cosa si intende, quindi, per 'innescare un pensiero messo in moto'? Leggere a voce alta un testo, collettivamente, pone il bambino a contatto con un universo che, nel momento in cui viene verbalizzato ed eseguito vocalmente, acquista un valore esperienziale in cui la realtà, come sostiene Jerome Bruner, viene ri-sistemata.

Il pensiero, attraverso la lettura collettiva ad alta voce, si mette in moto facendo sì che la storia raccontata o drammatizzata faccia appello direttamente ad una memoria che possa essere ri-attivata e ri-interpretata alla luce di nuove esperienze. La pratica teatrale, dunque, edifica nella mente del bambino un approccio al testo in chiave emotiva, tramite la soggettivazione del materiale letto, che fa delle vite dei personaggi una pluralità di prospettive; il bambino, in qualità di lettore

⁷ L.S. VYGOTSKIJ, *Pensiero e linguaggio - ricerche psicologiche*, a cura di Lucian Meccani, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2015.

e attore, ha la libertà di scegliere, percorrere, ri-costruire mentalmente e fisicamente alla luce della propria esperienza personale.

Una volta letto il testo a voce alta si procede, nel tempo del laboratorio, alla costruzione delle varie scene che, dal piano della pagina letta a voce alta, si traducono in immagini, visualizzazioni e meccanismi vitali. Le scene costruite in laboratorio, a partire dal testo scritto, non ricorrono al sistema dell'imitazione, del 'fare finta che' o della semplice esecuzione di una vicenda a monte ma, piuttosto, divengono le strutture fisiche di un percorso esperito attraverso la sensorialità, la sintesi vitale di una architettura letteraria.

La dimensione dello spettacolo è, a tal proposito, un sistema di visualizzazione di un pensiero in vita, la concreta esegesi di una costruzione letteraria che visualizza, fotografa e dipinge messaggi eterni e concreti quali il senso della vita umana, il destino, il giusto e l'ingiusto, il reale, il fantastico, il possibile.

La dimensione narrativa è, nel linguaggio teatrale, declinata ad approfondire l'interpretazione soggettiva e la drammatizzazione di personaggi intesi, durante l'esercizio scenico, non come maschere e costumi da indossare ma, piuttosto, come archetipi di un messaggio nascosto, pedine di un pensiero che si muove come un corpo vivo, anime di un interno esteriorizzato attraverso la recitazione e il gioco teatrale, *game-play*.

Fin dalla prima infanzia, infatti, il gioco simbolico rappresenta per i bambini il mezzo più efficace per innescare il processo di comunicazione e, allo stesso tempo, assume caratteristiche esplicitamente creative alimentando, al contempo, il gusto estetico e l'inclinazione artistica. Attraverso l'attività teatrale, inoltre, vengono coinvolte e messe in relazione

«[...] aree di apprendimento e di sviluppo particolarmente significative per la futura crescita del bambino e del ragazzo: l'area della comunicazione verbale e non verbale; l'area della socializzazione; l'area della integrazione delle competenze e quindi del lavoro di gruppo; l'area della creatività e della produzione fantastica; l'area linguistica; l'area dell'educazione al suono e all'immagine; l'area della motricità e psicomotricità (soprattutto nella scuola dell'infanzia) [...]»⁸.

Nel percorso di laboratorio le aree menzionate da Riccio divengono

⁸ V. RICCIO, *14 sceneggiature in cerca di attori. Percorsi teatrali per la scuola*, Erickson, Trento 2006, p. 37.

delle vere e proprie isole, elementi di un arcipelago della creatività.

Il processo di lettura a voce alta del testo, inizialmente in cerchio, genera nei bambini un'immersione nei ritmi della scrittura, l'identificazione di uno stile letterario preciso; la geografia che scaturisce dalle pagine lette crea nel bambino un processo di immedesimazione nell'universo espresso dal linguaggio (area linguistica/area della comunicazione verbale).

Nel momento in cui la lettura viene legata all'utilizzo della musica, i cardini della comunicazione verbale cedono il posto ad una prossemica in cui il corpo diviene l'elemento centrale attorno a cui si materializza il processo comunicativo. Attraverso gli esercizi di lettura 'agita' con la musica (area dell'educazione al suono e all'immagine), al fine di creare una sorta di danza delle emozioni, il bambino cammina sul parlato e ne danza il contenuto proprio a partire da una declinazione percettiva della emotività. La danza sulle parole del testo (area della motricità e psicomotricità) innesca l'idea del pensiero messo in moto (area della comunicazione non verbale).

L'esperienza teatrale a scuola è sempre collettiva, ovvero non può prescindere dall'idea di gruppo, *ensemble*, insieme, compagnia, tribù, clan. Appare inevitabile menzionare l'aspetto tribale delle lezioni di laboratorio in quanto, una volta messo in moto il pensiero attraverso la lettura ad alta voce e la danza sulla musica e sulle parole dell'autore, la successione delle scene e la costruzione delle stesse rimanda alla costruzione collettiva di un mondo che ha regole precise, ferree e incise nella creta della creatività.

La costruzione dello spettacolo finale, quindi, edifica un universo immaginario (area della creatività e della produzione fantastica) e un meccanismo di socializzazione e accoglienza tra i vari elementi del gruppo che, nella fondazione del proprio mondo spettacolare, esperiscono anche la reciproca conoscenza e l'accoglienza delle varie specificità e abilità di ogni singolo partecipante, perfettamente armonizzate nella comune idea spettacolare veicolata dalla figura del regista (area della socializzazione/area della integrazione delle competenze e del lavoro di gruppo).

La messa in scena dello spettacolo, quindi, si traghetta attraverso le varie aree menzionate come una nave che veleggia tra le isole di una sorta di arcipelago della creatività, un luogo speciale in costante fase di costruzione e sperimentazione in cui le dinamiche letterarie si mescolano alla fisicità del lavoro dell'attore in un continuo scambio e giuoco di parti – volendo prendere in prestito il celebre titolo di Luigi Pirandello – che declina i moti di un pensiero vivo e racconta il viaggio dell'essere

umano dalla conoscenza alla presa di coscienza di sé, attraverso l'elaborazione di una grammatica creativa delle emozioni.

È per questo che l'attenzione alle pratiche teatrali, in un contesto scolastico, rappresenta per molti studiosi – attenti alle evoluzioni e ai cambiamenti diacronici di tali pratiche – un concreto atto di sperimentazione, un allenamento creativo della mente intorno alle possibilità del teatro nella nostra contemporaneità.

Se si provasse a declinare al passato remoto l'esperienza scolastica, si manifesterebbero per molti, come ologrammi sinistri della memoria, soltanto lunghe, polverose giornate di studio, quotidiana contemplazione cartacea di concetti, nozioni, leggi, regole che, nel corso del tempo, hanno spesso rischiato di essere relegate in una segreta stanza – altrettanto polverosa – della propria storia infantile.

L'attività di regista trasposta in un contesto scolastico, invece, permette di comprendere quanto l'azione scenica, all'interno di uno spazio così denso di vincoli come la classe, possa rappresentare davvero un momento di eccezionale e proteiforme occasione di vita, sia per chi ne sa percepire il segreto odore, sia – come ha sostenuto Eugenio Barba in diversi testi – per chi ne sa assaporare la linfa. Eugenio Barba parla, molto spesso, dell'importanza delle pratiche teatrali per la formazione personale di un individuo e, in vari saggi, menziona il potere della pedagogia teatrale, della trasmissione ereditaria di quelli che gli storici delle pratiche sceniche definiscono 'principi che ritornano' e del teatro stesso inteso come fonte di conoscenze, di intelligenze muscolari/mentali e di sapienze antiche.

Nel corso del XXI secolo l'elaborazione di tali sapienze ha spinto molti studiosi a porsi continue domande sulla necessità del teatro all'interno di contesti scolastici, sulla ricchezza che la pratica scenica può lasciare in eredità a tutte quelle anime che intendono porsi in relazione e fondersi in un unico atto creativo.

Elaborare una scienza teatrale, a scuola, significa fare i conti con la costruzione di un linguaggio scenico nuovo che, a partire dallo studio di un testo inteso come avventura, gioco, viaggio e percorso, si declina in una dimensione laboratoriale di condivisione, esperienza, contatto e sperimentazione continua.

A partire dai primi anni Cinquanta del XX secolo si è molto discusso sulle problematicità del concetto stesso di sperimentazione – spesso legato al termine avanguardia – tipico di tante pratiche registiche particolarmente in voga fino ai giorni nostri. In cosa consiste, in effetti, la sperimentazione? Cosa vuol dire sperimentare sul palcoscenico?

Gli studi sulle evoluzioni della drammaturgia e – dagli anni Sessanta del Novecento – del concetto di scrittura scenica, testimoniano il fatto che, in realtà, sperimentare vuol dire andare a scovare nuove possibilità di comunicazione insite nel linguaggio esistente e non modificato (L-1), mutare il linguaggio esistente e svilupparne le estreme possibilità (L-2) e, infine, dar forma a un nuovo linguaggio (L-3) che, nel corso del tempo scandito dall'atto sperimentale, può a sua volta modificarsi e pertanto dare origine ancora ad altri linguaggi (L-∞).

La sperimentazione teatrale è, quindi, la codificazione laboratoriale di un linguaggio teso all'infinito che muta continuamente e crea nuovi mondi linguistici.

A scuola l'attività teatrale rappresenta un concreto atto di sperimentazione, poiché la propria natura di *work in progress* e di laboratorio genera – nelle dinamiche della lezione collettiva – non solo una conoscenza del testo oggetto di studio ma, soprattutto, fa in modo che si creino continue e nuove forme di linguaggio, poetiche che educano creativamente il corpo dell'allievo-attore e innescano, in esso, un'avventura fisica che ha alla base l'elemento minimo ed essenziale di ogni processo comunicativo: il linguaggio.

Il teatro, a scuola, è una grammatica, un atto linguistico di scrittura creativa che tocca le emozioni, a partire dagli impulsi letterari presenti in un testo e ne coltiva soprattutto l'aspetto, puramente comunicativo, di trasmissione e condivisione.

Tutto il teatro, in effetti, non è altro che la trasmissione e condivisione di un'immagine linguistica che si fa corpo, spazio, tempo, mondo.

Fare teatro a scuola vuol dire cogliere un'emozione, plasmarla nel pensiero in azione ed avere le tecniche necessarie per raccontarla, tramutarla in immagine e infine tramandarla.

L'emozione, una volta colta nelle proprie sfaccettature letterarie e, quindi, sorgendo dalle venature inter-testuali della drammaturgia, si manifesta in quanto atto discorsivo che dipana una storia attraverso il corpo e la voce dell'attore.

Il percorso emozionale dal testo alla scena rappresenta l'acme di un processo creativo che, a partire da un'attenta analisi testuale delle fonti letterarie-tematiche proposte dal laboratorio, passando attraverso un progressivo esercizio di lettura 'agita' ed eseguita, si traduce in un evento spettacolare in cui ciò che viene alla luce non è altro che la creazione di una vita palpitante.

Ogni opera d'arte – in qualsiasi forma si manifesti – appare come un corpo vivo che genera vita continuamente e, malgrado la fragilità

che ne caratterizza la forma, si impone come presenza, occasione e condivisione di materia viva.

All'interno di un contesto scolastico, quindi, l'esperienza teatrale si impone come forma avventurosa di uno slancio vitale che, mutuato dalla veste poetica delle fonti e del pensiero letterario, assume il valore di gioco e trasmissione di una sapienza che si fa storia, testimonianza, favola, racconto.

Sul palcoscenico, alla fine di ogni percorso laboratoriale, si snoda un reticolato di storie parallele che, partendo dalle problematiche poste nel testo drammaturgico, si innestano nelle vite di ogni singolo partecipante.

Il teatro a scuola si impone come arte viva ed arte in vita che fa della presenza il fulcro centrale attorno al quale ruotano le dinamiche interne al percorso di studio creativo. Il concetto di presenza, mutuato dagli studi di Antropologia teatrale, spiega l'esigenza, da parte dell'attore, di essere in perfetta sintonia con lo spazio, il testo, il corpo stesso, gli spettatori e, pertanto, testimonia il bisogno di voler allargare i confini del concetto di cultura teatrale.

Ogni spettacolo contiene in sé il germe letterario, tematico e antropologico di una cultura, di un sapere antico e di una esigenza di trasmissione dell'esperienza che, come ha intuito Nicola Savarese in molti suoi studi, parte dall'identificazione quasi pedagogica di 'principi che ritornano', principi che, nel tempo, rappresentano la vera identità di un processo creativo per diverse culture teatrali⁹.

Un viaggio laboratoriale è tale perché assume il valore di processo, meccanismo di trasmissione di un'esperienza che non si semplifica sintetizzandosi nello spettacolo conclusivo del percorso, ma che evoca piuttosto l'immagine di una nuova identità: un viaggio emozionale dal testo alla scena e, quindi, la dinamica trasmissione di un'esperienza intesa come attraversamento di uno spazio, varco letterario ed esistenziale verso la formazione di una propria poetica personale.

Dal testo (letteratura) alla scena (attore) e dalla scena (attore) al testo (letteratura).

In cosa consiste dunque tale concetto di poetica in un contesto scolastico? Poetico è tutto ciò che si fa e si forgia attraverso un personale percorso di analisi, studio e approfondimento creativo di una nuova e alternativa forma di comunicazione, intesa come *munus*, dono (ma anche, non a caso, spettacolo).

Poetico, a scuola, è l'incontro con il linguaggio di un autore (Virgilio,

⁹ E. BARBA, N. SAVARESE, *L'arte segreta dell'attore*, Ubulibri, Milano 2005, p. 6.

Frank Baum, Carlo Collodi, James Matthew Barrie, Lewis Carroll), l'attenzione riservata alle difficoltà, ma anche alla bellezza, della lettura espressiva sperimentata in classe; poetico è forgiare un'idea personale circa la storia che si inizia a studiare, prima del percorso teatrale, oppure la scelta stessa di voler prendere parte ad un processo creativo.

Poetico è quel silenzio denso di curiosità e imbarazzo con cui si incomincia il percorso di laboratorio e, quindi, il momento in cui si inizia a danzare con il corpo e con le parole.

Poetica è la trasmissione di un'esperienza che, a partire dalle tavole di palcoscenico, dilaga tra gli spettatori a cui viene donato non un prodotto finale, ma un'avventura, un viaggio, una mappa coagulata nella pratica scenica.

Infine, poetico è il processo di crescita interiore che porta alla luce un linguaggio parallelo al testo letterario messo in scena, un sistema di codici, segni e messaggi che trascende la pagina drammaturgica e fa della storia inscenata il vertice di un'esperienza vitale.

L'avventura scolastica, legata alla pratica quotidiana delle discipline scenico-letterarie, sembra quasi realizzare quel meraviglioso concetto secondo cui a teatro si trasmette vita alla vita attraverso la vita.

3. Conclusioni

Grazie ai contributi di un regista di laboratorio teatrale e di una pedagoga, insegnante referente del laboratorio, si è cercato di far comprendere come, attraverso le attività teatrali condotte a scuola, si tenda a conseguire non solo l'efficace approccio al testo in chiave emotiva, ma anche il rafforzamento di quella che Edgar Morin definisce «l'etica della comprensione umana»¹⁰.

Secondo il filosofo francese è soprattutto nella letteratura che l'insegnamento sulla condizione umana può prendere forma vivente svelando le dimensioni esplicite ed implicite della vita quotidiana. Morin sottolinea la necessità di una riforma del pensiero che deve condurre alla riforma

¹⁰ Cfr. E. MORIN, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, traduzione di Susanna Lazzari, p. 49: «Letteratura, poesia, cinema, psicologia, filosofia dovrebbero convergere per divenire scuole di comprensione. L'etica della comprensione umana costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzato: viviamo in un mondo di incomprendimento tra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner di coppia, tra genitori e figli» (ed. orig. *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999).

dell'insegnamento: una riforma paradigmatica che, non connotando la sfida educativa come interessata solo al cognitivo, incoraggi l'autodidattica per una piena autonomia dello spirito.

La scuola, nella nostra quotidianità, isola gli oggetti di studio, separa le discipline, disgiunge i problemi, riduce il complesso al semplice, slegando ciò che è interconnesso. È naturale che in queste condizioni i giovani perdano le loro attitudini naturali a contestualizzare i saperi, principio basilare della conoscenza permanente. La conoscenza è tale in quanto informazione organizzata, interconnessa, contestualizzata e interdisciplinare.

Nella lezione di Morin è racchiuso il messaggio utopico di una interdisciplinarietà che possa unire i saperi in un sistema comune di conoscenze, considerando che dietro la sfida del globale e del complesso vi è l'espansione incontrollata dei saperi e la progressiva proliferazione di informazioni. Riprendendo l'affermazione di Montaigne – «È meglio una testa ben fatta che una testa ben piena» –, Morin sostiene che invece di accumulare spasmodicamente informazioni è opportuno «sviluppare un'attitudine a problematizzare»¹¹, ovvero creare una rete di interconnessioni di saperi tipica di una mente attiva costantemente rinvigorita attraverso la curiosità innescata da un forte entusiasmo educativo.

Una testa ben fatta è capace di cogliere dettagli inaspettati, considerarli indizi tali da consentire la costruzione di una storia (serendipità) e organizzare le conoscenze.

Tale organizzazione è un processo circolare, si traghetta dalla separazione al collegamento, dall'analisi alla sintesi e viceversa.

La nostra civiltà e il nostro modo di insegnare, purtroppo, hanno privilegiato la separazione piuttosto che l'interconnessione, l'analisi piuttosto che la sintesi.

La testa ben fatta riesce a superare la visione individualistica dell'esistenza per sviluppare una coscienza dell'umanità e della patria terrestre, attraverso un percorso di iniziazione alla cittadinanza. In tale prospettiva, è utile estendere gradualmente la nozione di cittadino dallo spazio locale allo spazio globale, planetario.

La scuola ha un ruolo basilare nel promuovere una testa ben fatta la cui realizzazione è favorita da un programma di domande che parta direttamente dall'individuo: è proprio interrogando l'essere umano che si scova la sua natura duplice, biologica e culturale¹².

¹¹ *Ibid.*, p. 28.

¹² *Ibid.*, p. 77.

«Nel compito di formare una conoscenza capace di affrontare delle complessità [...] la metafora letteraria stabilisce una comunicazione analogica tra realtà assai lontane e differenti, dando intensità affettiva all'intelligibilità che produce. Generando onde analogiche, la metafora supera la discontinuità e l'isolamento delle cose. Spesso rende sfumature che il linguaggio puramente oggettivo o denotativo non può produrre»¹³.

Morin elabora un manifesto per modificare l'educazione nel quale affronta il tema della crisi dell'insegnamento, ritenendola «inseparabile da un contesto di crisi più vasto»¹⁴.

Nel corso del XIX secolo si è assistito ad una dissociazione, divenuta poi disgiunzione, fra le due componenti della cultura: scientifica vs umanistica.

La parcellizzazione delle conoscenze in discipline e sotto-discipline ha aggravato l'incultura generalizzata, rendendo necessario ristabilire legami tra le due branche separate. L'imperialismo delle conoscenze scientifiche e quantitative si è rafforzato a scapito di quelle riflessive e qualitative, rendendo più difficile il superamento della crisi dell'educazione che a sua volta rinvia alla crisi della complessità sociale e umana.

Un'educazione rigenerata, afferma Morin, non saprebbe da sola cambiare la società, ma potrebbe formare adulti abili nell'affrontare il loro destino, capaci di conoscenza pertinente, di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, di riconoscere le illusioni, gli errori nella conoscenza e di affrontare le incertezze, attraverso un circolo virtuoso che porti a compimento la missione storica del saper-vivere-pensare-agire nel ventunesimo secolo.

L'importanza della cultura umanistica risulta centrale anche nelle tesi della filosofa statunitense Martha Nussbaum¹⁵, la quale parla di «immaginazione narrativa», ovvero la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona, essere un lettore intelligente della propria storia, comprendere le emozioni, le aspettative e i desideri. Le scuole devono assegnare un compito di rilievo nel programma di studio alle materie umanistiche, letterarie e artistiche al fine di favorire l'interdisciplinarietà e coltivare una formazione di tipo partecipativo in cui il pensiero letterario rivesta un ruolo fondamentale per lo sviluppo della sensibilità simpatetica.

¹³ *Ibid.*, p. 94.

¹⁴ *Id.*, *Insegnare a vivere. manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015, p. 44.

¹⁵ M.C. NUSSBAUM, *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2012.

A tal proposito Nussbaum¹⁶ analizza il modello socratico della scuola di Tagore, dove la funzione delle arti trova declinazione tra gioco, empatia e cultura per coltivare lo sguardo interiore degli studenti ed eliminare le zone d'ombra culturali¹⁷.

«Nello sviluppo della vostra scuola vi consiglio di rendere obbligatorie per tutti i fanciulli le esercitazioni drammatiche e dell'arte istrionica.

Dobbiamo fare della rappresentazione drammatica un vero e proprio elemento di educazione. Occorre che i fanciulli abbiano la possibilità di esprimere i loro sentimenti mediante perfetti e aggraziati movimenti del corpo. Non permettete mai che si esaurisca questa capacità di servirsi dell'intero corpo come mezzo di espressione»¹⁸.

Lo studio della sola cultura locale può far nascere istinti nazionalistici ed è proprio ciò che Tagore vuole evitare. L'alunno, invece, deve conoscere il mondo tramite le culture altre, apprendere lingue nuove, religioni diverse e opinioni contrarie. Nussbaum sostiene che le democrazie, pur avendo grandi risorse di intelligenza e di immaginazione, sono esposte ad alcuni seri pericoli quali la scarsa capacità di ragionamento, il provincialismo, la fretta, l'inerzia, l'egoismo e la povertà di spirito. L'educazione progettata in funzione del tornaconto sul mercato globale mira ad esaltare tali criticità generando individualismi, ottusità e docilità, addestrando tecnici obbedienti e, al contempo, pessimi cittadini che minacciano non solo la vita della democrazia, ma ostacolano anche la nascita di una degna cultura mondiale.

Insistere sul valore fondamentale delle lettere e delle arti equivale a investire nella costruzione di un mondo degno d'essere vissuto, con persone in grado di osservare gli altri esseri umani come persone dotate di pensieri e sentimenti meritevoli di considerazione e rispetto.

Le finalità della letteratura e l'importanza dei diversi piani di lettura investono con le loro implicazioni la formazione del lettore, a partire dai primi approcci alla lettura, sia come ascolto che come lettura personale.

¹⁶ *Ibid.*, p. 71.

¹⁷ Cfr. A. GUARRERA, *Tagore educatore socratico: la scuola di un poeta*, tesi Univ. Roma Tre, Anno Accademico 2012/2013, relatore Prof. Francesco Mattei, Correlatore Prof. Gilberto Scaramuzzo consultabile al link <http://www.academia.edu/7391993/TAGORE_EDUCATORE_SOCRATICO_LA_SCUOLA_DI_UN_POETA> (ultimo accesso 16.11.2016).

¹⁸ R. TAGORE, *Antologia di scritti pedagogici*, (a cura di G. Ottonello) La Scuola Brescia 1975, pp. 165-166.

Nella scuola primaria la lettura non assume semplicemente il ruolo centrale di abilità strumentale e trasversale, ma va considerata come chiave interpretativa di se stessi e del mondo, come percorso per costruire un approccio empatico con gli altri.

Vivendo e analizzando stati d'animo, emozioni e motivazioni di personaggi reali o fantastici, il bambino lettore si predispone ad accogliere le possibilità, a concepire una diversità nel recepire ed elaborare gli eventi. Al tempo stesso, attraverso la lettura è possibile rafforzare, già a partire dalla scuola primaria, il pensiero plurale, la capacità di accettare la realtà così come viene descritta, ma anche ipotizzare altre possibili soluzioni rispetto a un testo finito e imm modificabile.

L'importanza dell'attività teatrale a scuola, in particolare nella scuola primaria, va individuata nella possibilità di entrare nelle storie, agire al posto dei protagonisti delle vicende, vivere e cercare di sentire le emozioni che muovono la successione di una drammaturgia, trasferendo la lettura a un livello pluridimensionale.

Ciò è realizzabile principalmente grazie al coinvolgimento del corpo, medium privilegiato del sentire del bambino e del ragazzo. La presenza sulla scena consente di muoversi nello spazio scenico come nella storia, di essere e pensare come uno dei personaggi, di riconoscere le finalità e le motivazioni che guidano le azioni dei protagonisti per portare a svolgimento il racconto: si costruisce e si rafforza la consapevolezza della propria identità attraverso il sentire altrui.

A conclusione del quadro teorico pedagogico-filosofico fin qui delineato è possibile affermare che la scelta di investire nella formazione di un pensiero letterario come obiettivo del curriculum scolastico equivale a coltivare un pensiero divergente, ma aperto al confronto, critico, ma rispettoso delle diversità, capace di introspezione ed in grado di porre l'empatia alla base del ragionamento. Per costruire percorsi educativi proiettati in questa direzione è indispensabile coltivare e diffondere il pensiero letterario di cui la lettura e le arti performative sono strumenti indispensabili.

Bibliografia

- BARBA E., SAVARESE N., *L'arte segreta dell'attore*, Ubulibri, Milano 2005.
- BOERO P., DE LUCA C., *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari 2006.
- ECO U., *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2008.
- MORIN E., *Insegnare a vivere*, Raffaello Cortina editore, Milano 2015.
- MORIN E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano 2009.
- NUSSBAUM M. C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Il Mulino, Bologna 2012.
- NUSSBAUM M. C., *Non per profitto*, Il Mulino, Bologna 2012.
- OTTONELLO G., (a cura di) *R. Tagore, Antologia di scritti pedagogici*, La Scuola, Brescia 1975.
- RICCIO V., *14 sceneggiature in cerca di attori. Percorsi teatrali per la scuola*, Erickson, Trento 2006.
- SBANDI M. (a cura di), *Memoria e narrazione*, Idelson Gnocchi, Napoli 1999.
- VYGOTSKIJ L. S., *Pensiero e linguaggio - ricerche psicologiche* a cura di Lucian Meccani, Edizioni Laterza, Roma-Bari 2015.

Sitografia

- <http://www.academia.edu/>
<http://www.indicazioninazionali.it/>
<http://www.istat.it/it>
<http://www.istruzione.it>

Emilia Ciampanella¹

*Appunti per una riflessione su un approccio educativo globale
che rispetti e valorizzi l'integrità della persona*

ABSTRACT:

Il termine 'complessità' è protagonista nei linguaggi pedagogici attuali: situazione complessa, organizzazione complessa, teoria complessa, personalità complessa. Partendo dalla scintilla che crea il celebre principio di Montaigne «Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine», si ipotizza una via per avviare una rinnovata dinamica docente/discente. Si mette a fuoco lo sguardo sulla persona: persona creata e persona creatrice, persona pensata e persona pensante, persona in relazione a sé stessa e all'altro. In un momento di cambiamento epocale come quello che stiamo vivendo, il docente, per mantenere il suo ruolo in tale relazione, può e deve potenziare la sua capacità creativa e di accoglienza, cioè il lato femminile che appartiene a tutti gli esseri umani. Quindi l'Educazione come viatico e comunione. Occorre andare al di là sia della testa ben piena che della testa ben fatta, per il recupero di una piena umanità entusiasta e contagiosa dell'educazione.

The term 'complexity' is the protagonist of everyday scholastic narrative and language: complex situations, organization, theory, personalities. Starting with the spark which creates Montaigne's famous pedagogical principle «Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine», it is possible gaze upon the person, both created and creating, thought and thinking, the person related to him/herself and to the Other.

Today it is vital to view everyone and everybody holistically as we are experiencing an epochal change, which impacts inevitably on the teacher/student educational relationship too. To maintain this role of theirs, teachers can and need to strengthen their creative and accepting capacity, that is, their feminine aspect, a trait common to all human beings. Therefore, education is viaticum and communion. One needs to reach beyond the well-made head to recover the enthusiastic and contagious humanity of Education.

Il tutto e la parte, il genere umano e la persona sono gli estremi di riflessioni filosofiche indagate da ogni cultura e che nascono nella notte dei tempi. Ogni singola parte unita all'altra, senza che essa rinunci a qualcosa della sua singolarità, costituisce un insieme disomogeneo di

¹ Dottorato «Cultura, Educazione, Comunicazione», Università degli Studi Roma Tre.
E-mail: <eciampanella@tiscali.it>.

valore superiore al tutto integrale e armonico. Krishnamurti, l'elegante filosofo apolide, nella sua dolce conoscenza del mondo scriveva:

«[...] se, esaminando un fiore, ne strappate i petali uno a uno, alla fine il fiore non c'è più. Avrete in mano pezzi di un fiore, ma quei pezzi non fanno la bellezza del fiore. Perciò, nel considerare questo problema, non analizzeremo intellettualmente, il che renderebbe l'intera materia arida, insignificante e vuota, ma guarderemo con occhi che si interessano, con occhi che capiscono, con occhi che toccano ma non strappano»².

Infatti, benché nel tutto si perda una parte di protagonismo individuale, sempre si tende positivamente verso il tutto, l'insieme. Come suggerisce lo stesso Krishnamurti, nell'esaminare le questioni che riguardano la persona bisogna abbandonare dunque una visione esclusivamente analitica, ampliare l'orizzonte di osservazione e avere una visione olistica. Ogni qualvolta l'uomo riesce a superare un suo limite, avvicinandosi a un'accresciuta o percepita idea di interezza, si festeggia una vittoria, un traguardo raggiunto. Affermava Pascal nel XVII secolo:

«La flamme ne subsiste point sans l'air; donc, pour connaître l'un, il faut connaître l'autre. Donc, toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiates et immédiates, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties»³.

Nel 1970, con l'opera di Edgar Morin *Introduzione al pensiero complesso*, il termine 'complessità' gradualmente è divenuto protagonista nelle narrazioni quotidiane e anche nei linguaggi scolastici: situazione complessa, organizzazione complessa, teoria complessa, personalità complessa. Morin scriveva:

«Je crois que c'est une prise de conscience qui est d'autant plus importante que, jusqu'à une époque toute récente, on a vécu habités par l'idée qu'on allait achever l'histoire, que notre science avait acquis l'essentiel de ses principes et de ses résultats, que notre raison était enfin au point, que la société industrielle se

² J. KRISHNAMURTI, *La Sola Rivoluzione*, Ubaldini Editore, Roma 1973, trad. di G. Sardelli, p. 50 (ed. orig. *The only Revolution*, Victor Gollancz Ltd, London 1970).

³ B. PASCAL, *Pensées*, Gallimard, Paris 2004, p. 173.

mettait sur des rails, que les sous-développés allaient se développer, que les développés n'étaient pas sous-développés; on a eu l'illusion euphorique de quasi-fin des temps. Aujourd'hui, il ne s'agit pas de sombrer dans l'apocalypse et le millénarisme, il s'agit de voir que nous sommes peut-être à la fin d'un certain temps et, espérons-le, au commencement de temps nouveaux»⁴.

Da quella data ad oggi il mondo ha continuato il repentino cammino verso il nuovo; prima ampio e remoto, almeno nella geografia, ora a portata di mano. Attualmente viviamo in un mondo globalizzato, in un villaggio globale. Il mercato e la finanza sono mondiali e globalizzati. La rete della comunicazione è mondiale. «Si può dire che oggi non viviamo un'epoca di cambiamento quanto un cambiamento d'epoca»⁵, evidenziava Papa Francesco in un suo discorso ancora nel 2015, nel tentativo di fugare gli ultimi dubbi che potrebbero annidarsi nei convincimenti di qualcuno. Un tale cambiamento influenza inevitabilmente anche la trasmissione del sapere nella relazione educativa docente/discente, in cui il docente, per poter mantenere la sua funzione educativa specifica e intenzionale, può e deve potenziare la sua capacità creativa e di accoglienza del diverso e del nuovo: cioè il lato femminile che appartiene a tutti gli esseri umani⁶. Per cogliere lo spirito del tempo, in cui la trasmissione del sapere passa anche attraverso l'innovazione tecnologica e digitale in un ambiente di apprendimento 'liquido', occorre avere uno sguardo olistico tale da consentire di andare al di là sia della testa ben piena che della testa ben fatta, per il recupero di una piena umanità entusiasta e contagiosa dell'educazione. Bisogna accompagnare questo incontro educativo, affinché non diventi uno scontro tra nuovo e vecchio, tra modelli innovativi e modelli tradizionali di trasmissione del sapere; questi ultimi non possono certamente essere ridotti a cliché, perché sono stati e sono ancora modelli di alta cultura umanistica. Occorre piuttosto costruire in modo collaborativo nuovi modelli educativi e di istruzione.

Per spiegare quanto il cambiamento d'epoca ci abbia pervaso e ci riguardi, mi piace riprendere la metafora⁷ magistralmente illustrata da

⁴E. MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, Ed. Du Seuil, Paris 1990, p. 143 (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).

⁵Discorso del Santo Padre Francesco Bergoglio all'Incontro con i Rappresentati del V Convegno nazionale della Chiesa Italiana, Firenze 10 novembre 2015.

⁶Cfr. E. LEVINAS, *Humanisme de l'autre homme*, Livre de Poche, Paris 1987.

⁷M. SERRES, *Petite Poucette*, Le Pommier, Paris 2012, pp. 14-16: «Ces enfants habitent

Michele Serres in *Petite Poucette*, ampliarla e personalizzarla a proposito dell'educazione, e porre le solite e giuste, insolite e insolubili domande, perché in perpetuo divenire, sul significato dell'educazione, sul contenuto dell'educazione, sul discente, sul ruolo del docente, sulla relazione da impostare e i nuovi fondamenti, in riferimento al nuovo paradigma educativo.

La narrazione di un'educazione naturale, oggi, sarebbe a prima vista una narrazione pedagogica molto artificiale. Rispetto ai tempi in cui Jean-Jacques Rousseau scrisse *Émile ou De l'éducation*, abbiamo, infatti, la grande possibilità di lasciare spazio all'intelligenza artificiale per bearci della facoltà superiore e insostituibile dell'essere umano: la creatività. In campo pedagogico, somministrare il sapere parcellizzato, settoriale e liofilizzato, sia pure in modo efficiente ed efficace, non approda più a risultati apprezzabili per la formazione, istruzione e soprattutto per un'educazione. Eppure nella nostra idea di scuola, in modo del tutto anacronistico rispetto alla realtà in cui ci troviamo, resistono ancora oggi materie, discipline e dipartimenti. In un mondo liquido in cui l'alta velocità permea ogni angolo del globo, le scuole e le università inseguono, a volte ostacolano, e certo non sostengono lo sviluppo di una qualsiasi sedicenne del villaggio globale, dell'attuale, naturale, 'Emilia' di cui vogliamo ora ipotizzare l'esistenza e osservare.

L'Emilia attuale, che il docente si propone di educare, formare e istruire, vive gran parte della sua vita reale nel mondo virtuale. C'è poco di materico in tutto ciò che determina la sua identità e la sua vita quotidiana. Ogni suo pensiero passa attraverso il setaccio di un confronto virtuale: le sue relazioni, il suo conoscere, il suo divertimento, la sua realizzazione personale. Il suo è un confronto costante e globale con persone conosciute nella realtà e con persone conosciute virtualmente e sconosciute nella realtà. Il suo linguaggio è cambiato. La sua narrazione del quotidiano è cambiata. La sua istruzione e formazione passa attraverso infiniti canali e può conoscere cose imprevedibili e saper costruire cose inimmaginate da chi la circonda. Ha accesso immediato

donc le virtuel. Les sciences cognitives montrent que l'usage de la Toile, la lecture ou l'écriture au pouce des messages, la consultation de Wikipédia ou de Facebook n'excitent pas les même neurones ni les même zones corticales que l'usage du livre, de l'ardoise ou du cahier. Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent, ni n'intègrent, ni ne synthétisent comme nous, leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête. [...] Il ou elle écrit autrement. Pour l'observer, avec admiration, envoyer, plus rapidement que je ne saurai jamais le faire de mes doigts gourds, envoyer, dis-je, des SMS avec les deux pouces, je les ai baptisés, avec la plus grande tendresse que puisse exprimer un grand-père, Petite Poucette et Petit Poucet».

a tutto il sapere umano, basta cliccare. Sulla sua possibilità di accesso al sapere non tramonta mai il sole e lei ne è consapevole. Tutti hanno accesso a tutto. Basta un piccolo dispositivo, un qualsiasi giochetto elettronico e l'informazione è accessibile a tutti. L'istruzione di massa, che non passa più solo attraverso strutture storiche e tradizionali come scuole e università, non dovrebbe giungere alla distruzione di massa delle istituzioni tradizionali dell'istruzione. Cito, come uno dei tanti esempi che si potrebbero fare rispetto ai nuovi canali di istruzione, i corsi universitari MOOC (Massive Open Online Courses - Corsi aperti online su larga scala) che sono totalmente diversi dai corsi universitari tradizionali. Nei corsi universitari aperti online su larga scala non ci sono barriere, i corsi sono virtualmente frequentati da centinaia di migliaia di studenti di tutto il globo, non viene richiesto alcun passaporto, ogni studioso o appassionato può intervenire nelle discussioni, si può usufruire di una istruzione di alta qualità impartita dalle migliori e più prestigiose università mondiali, 24h su 24h, gratuita e partecipata⁸. Smaterializzati i limiti conosciuti del *cronos* e del *topos*. Con un click.

«Che errore, cari maestri, professori e ministri delle conoscenze, competenze e abilità, che ci obbligate a pagare libri di carta, incuranti del nostro cronos, di oneri economici e insensibili agli aggravi ambientali che ne derivano! Perché dovremmo limitarci ad una interpretazione del testo, quando naturalmente abbiamo accesso a numerosissime analisi dello stesso testo? Sarebbe utile alla causa, alla nostra causa, ampliare la discussione e cooperare per non dover reinventare ogni volta la ruota. Siamo in un altro mondo, spazio, topos»

– direbbe la nuova Emilia, una qualsiasi sedicenne del villaggio globale.

Chi è solito abbeverarsi al ruscello non può accontentarsi di una coppa. E le ragazze e i ragazzi lo stanno già facendo. Abbiamo la possibilità di camminare insieme a loro, di guardare questo spazio, che è uno spazio nuovo e che i giovani sentono essere il loro, e guidarli. Esiste infatti un elemento di asimmetria tecnica, spesso, a favore dei discenti. Ma questa abilità tecnica non è conoscenza, non è sapere critico, è solo 'addestramento', abilità nel senso più comune e altamente pericoloso, proprio perché reca in sé, a volte, la pretesa del sapere. È in questo contesto che deve riuscire ad esprimere la sua funzione pedagogica il docente. È questa la difficoltà da affrontare. Il sapere di

⁸ Cfr. ad esempio <<http://mooc.ing.uniroma3.it/>>; <<http://www.federica.eu/mooc/>> (ultimo accesso 25.12.2016).

migliaia di generazioni di studiosi si trova a disposizione, accessibile a ogni ragazzina e ragazzino curiosi, a qualsiasi Emilia o Emilio, naturalmente creatori di realtà virtuali e incantati dall'intelligenza artificiale. Nessun mistero da svelare, la realtà è sotto gli occhi e sulle mani di tutti. Sembra che la rete mondiale, *www - world wide web*, abbia realizzato la promessa evangelica del «Chiedete e vi sarà dato; cercate e troverete; bussate e vi sarà aperto; perché chiunque chiede riceve, e chi cerca trova e a chi bussa sarà aperto»⁹. E gli studenti lo sanno. L'Emilia e l'Emilio attuali ne sono consapevoli e la stanno già utilizzando.

Continuando con l'equivoco, o intuizione lessicale su Emilia/Emile, porto come esempio che emerge dal basso, quindi della già capovolta pedagogia, l'insegnamento attraverso un approccio didattico di tipo immersivo che punta alla costruzione di competenze linguistiche e abilità comunicative in lingua straniera insieme allo sviluppo e all'acquisizione di conoscenze disciplinari. Questa è la definizione ufficiale della metodologia EMILE/CLIL (*Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère - Content Language Integrated Learning*). I discenti hanno richiesto, apprezzato e sono stati valorizzati dall'insegnamento della storia, della filosofia, dell'arte, della chimica, della fisica e altre discipline curriculari in lingue altre rispetto alla loro lingua madre. Attraverso la metodologia CLIL si forniscono agli studenti strumenti indispensabili per lavorare e vivere in una realtà internazionale e/o multiculturale. In molte scuole italiane sono stati realizzati moduli di studio di discipline curriculari in L2, principalmente inglese e francese. In tale metodologia è insita la necessità di attivare uno studio laboratoriale sia tra i docenti sia tra i discenti e affinare competenze progettuali, didattiche, tecniche, digitali e soprattutto relazionali. Lo studio di un modulo di storia, ad esempio, in L2 porta con sé la capacità di cambiare punto di vista, capacità di ricerca e competenze comunicative. Il sapere così costruito non è più statico e monolitico. È fluido, condizionato e arricchito da molti punti di vista in cui non ci sono classificazioni di accadimenti cronologici considerati oggettivi, ma lo studio di popoli diversi da quello di appartenenza con prossimità e approfondimenti culturali e linguistici, oltre che storici. Potremmo riassumere dicendo: competenze interculturali costruite e consapevoli. Attraverso la metodologia CLIL si evidenzia la volontà, l'interesse e l'apertura verso una conoscenza della dimensione umana anche attraverso la vicinanza

⁹ *Vangelo e Atti degli Apostoli*, Vangelo di Matteo, 7, 7-12, Edizioni Paoline, Milano 1985, p. 27.

linguistica. I decisori politici, prendendo atto di questa pratica sperimentale di successo attuata in molte scuole, hanno assecondato una richiesta partita dal basso creando ad hoc una legislazione per regolare e diffondere questa buona pratica. I ragazzi sono consapevoli del nuovo, conoscono il nuovo, sono il nuovo. Padroneggiano strumenti potentissimi e tali strumenti hanno cambiato *à toujours* la galassia pedagogica Gutenberg.

La costruzione del sapere è, potenzialmente, a infinite mani. Su un dato argomento ci sono miriadi di informazioni, rielaborazioni, analisi, racconti e documenti accessibili e disponibili, in cui tutti e ciascuno possono apportare la loro pietra. La narrazione pedagogica oggi è scritta a molte mani, a molte menti, in molte lingue e infinite sfaccettature. È difficile e improbabile difendere ancora il passato metodo educativo. Le biblioteche sono diventate virtuali, si sono smaterializzate e l'inafferrabile utopia di un sapere accessibile e disponibile a tutti si è realizzata in un'altra dimensione. I giovani sono collegati ad una rete mondiale e globale che abbatte molte barriere e rinnova il concetto antico di *topos* e *chronos*. La narrazione degli eventi non è più lineare con un inizio e una fine. La narrazione diventa specchio della realtà trasformata e trascesa rispetto a ciò che i giovanissimi hanno ereditato dalla generazione che li ha preceduti: divorzi, muri, guerre, razzismi, separazioni di classi (sociali e scolastiche). I giovani hanno ricostruito sopra le dure e fredde macerie ereditate dall'ascendenza e hanno inteso silenziosamente, con le mani sotto i banchi e nei corridoi delle scuole e delle università, la tela del bozzolo da cui sta uscendo definitivamente la farfalla. È questa un'epifania che è sotto gli occhi di tutti. Siamo uniti, tutti insieme, tutti connessi. I discendenti hanno impostato un nuovo paradigma esistenziale.

In questo nuovo scenario, un docente per sentirsi, se non cittadino a pieno titolo del nuovo mondo, almeno un cittadino transfrontaliero, e non residuo pesante di un mondo individualista, deve ritrovare la stella polare del suo ruolo pedagogico. Infatti è la discendente Emilia, e non il docente, a padroneggiare la tecnica dell'accesso a un'altra dimensione; il docente non può più insegnare una materia quando nel mondo di Emilia la 'materia' è stata trascesa. E allora, partendo dalla scintilla che sempre accende la celebre e tutt'altro che risolutiva, mai davvero realizzata, formula pedagogica pronunciata da Montaigne all'indomani della rivoluzione Gutenberg – «Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine» – cerchiamo punti di riferimento per un docente che cerchi di orientare al meglio il proprio percorso operativo.

Nella storia dell'uomo è cambiato ancora una volta il paradigma educativo (il primo cambiamento si ebbe con il passaggio dalla tradizione orale a quella scritta e ora si ha il passaggio dalla tradizione scritta a quella digitale). Di fronte alle trasformazioni e ai rovesciamenti a cui stiamo assistendo, assumono un rilievo indispensabile le capacità dell'attesa e dell'accoglienza del diverso e dell'ignoto, caratteristiche femminili insite in ogni essere umano¹⁰. Allora, per consentire un incontro autentico con la discente Emilia, il docente deve esplorare un nuovo modello di relazione, che nulla ha a che vedere con l'innovazione tecnologica. Paradossalmente, i discenti hanno in mano il sapere, o meglio la tecnologia di accesso al sapere, e lo sanno gestire meglio dei docenti. Ma Jacques Maritain insegna: «La question est de savoir quelle est l'exacte signification de la technologie pour l'homme, et de ne pas transformer la technologie en suprême sagesse et règle de la vie humaine, et de ne pas changer les moyen en fins»¹¹. Spostiamo allora lo sguardo dalle mani, anzi dai pollici di Pollicina o della nuova Emilia, e portiamolo sulla testa del docente. Riprendiamo la celebre frase di Montaigne sulla testa ben fatta, che era la risposta profonda a chi gli chiedeva come sarebbe dovuta essere la 'testa' di un insegnante. Concentrando lo sguardo sulla 'persona', e non su un solo contenuto o su un metodo o su una tecnica, emerge una complessità di accezioni di questa parola di cui il docente dovrebbe essere consapevole, di cui si dovrebbe appropriare: persona creata e persona creatrice, persona pensata e persona pensante, persona in relazione a sé stessa e all'altro. In questa riflessione sulla 'persona', vorrei far mia una fine riflessione espressa da Francesco Mattei:

«[...] diventar soggettivo necessita di operazioni non solo e non tanto concettuali: il soggetto è vita, passione, relazione all'essere, tensione al vero, relazione al Tu, dimora del pensare, libertà della decisione. La maieutica è lo strumento, la via, il cammino, il processo. Non una tecnica, dunque. Perché l'essere e la vita, la luce e il bello vanno oltre la techne»¹².

Uno sguardo, per quanto messo a fuoco, non potrà mai racchiudere la complessità della persona. Il pensato, per quanto raffinato, non potrà

¹⁰ Cfr., R. G. ROMANO (a cura di), *Ciclo di vita e dinamiche educative nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano 2004.

¹¹ J. MARITAIN, *Pour une philosophie de l'éducation*, Parole e Silence, Paris 2012, p. 127 [ed. orig. 1970].

¹² F. MATTEI, *Sfibrata Paideia*, Anicia, Roma 2009, p. 135.

contenere il pensiero. E allora, per mantenere integro l'incanto che si prova davanti alla naturale bellezza e all'immenso, l'uomo potenzia l'intuizione e trascende l'esperito creando l'arte, la poesia e la letteratura. Nel film *I cento passi*¹³ il giornalista e attivista Peppino Impastato, per ragioni legate alla sopravvivenza della società, sognava a voce alta e suggeriva come la pedagogia avrebbe potuto rovesciare lo schiacciante e infame giogo del crimine organizzato della Mafia: «Bisognerebbe educare la gente alla bellezza. Perché in uomini e donne rimangono sempre vivi la curiosità e lo stupore».

L'educazione come viatico e comunione. A questo punto dell'evoluzione umana, per educare bisogna recuperare e interconnettere tutte le formule del nuovo e del passato: utilizzare le mani, e cioè imparare ad usare le nuove tecniche di accesso al sapere; avere le teste ben piene, e cioè continuare ad impegnarsi e costruirsi un patrimonio culturale durante tutto l'arco della vita; avere teste ben fatte, e cioè essere capaci di pensiero critico; lasciare lo spazio per l'intuizione e ricercare la comprensione della persona e dell'altro da noi nella sua integrità, nella sua universalità, unicità e complessità. Un docente in grado di recuperare positivamente quanto gli è stato tramandato dalla migliore tradizione pedagogica e umanistica, anche senza particolari aperture al nuovo, guarderebbe comunque i nuovi Emilia/Emilio che si trova davanti, tra i banchi o nell'aula universitaria, con occhi allenati, con una testa ben piena, con una testa ben fatta. Li guarderebbe, li osserverebbe e, come punto di partenza, valorizzerebbe i discenti in quanto persone. La figura del docente non è taumaturgica o miracolosa, necessita della relazione con l'altro, dell'avvicinamento dell'altro, dando avvio al processo educativo partendo da dove l'altro si trova. Angelo Broccoli, a conclusione del suo lavoro *L'educazione tra le immagini del moderno*, prendendo anche in prestito un esempio molto esplicativo di Giovanni Gentile, afferma:

«Per me l'educazione non è soltanto trasmissione di cultura. È anche questo. Ma è anche formazione della personalità. [...] E queste sono cose che non riguardano più le macchine per insegnare, le tecnologie educative. [...] Mi piace concludere proprio con Gentile, il quale diceva che, se l'educazione è l'arte di insegnare qualcosa a qualcuno, non esiste miglior educatore di un ladro che insegna al proprio figlio la nobilissima arte del rubare. Volendo intendere, naturalmente, che l'educazione non è soltanto acquisizione di

¹³ *I cento passi*, regia di Giordana M. T., Italia, 2000.

determinati comportamenti o contenuti, ma è anche maturazione dell'individuo. È anche, in definitiva, accostamento dell'individuo a valori»¹⁴.

Allora, il docente, che cosa può insegnare ai suoi allievi? Cosa può trasmettere loro? Cosa può tirare fuori (*ex ducere*) per loro e da loro che l'intelligenza artificiale non può e non potrà mai fare per loro? Il docente può e deve trascendere il finto limite costituito dal medium, che siano la parola orale, la carta stampata o la rete mondiale e avere uno sguardo universale alla conoscenza. Il docente non si limita ad istruire o formare. Il docente educa. Educa ai valori universali, allo spirito critico, al rispetto, alla rielaborazione individuale. Il docente trasmette la passione agli studenti perché egli stesso ha trasceso i limiti del noto a prescindere dalla tecnica e trae piacere nello studio, nella ricerca e nella scoperta.

«È il punto dove l'educazione sconfinava nella seduzione nel suo significato etimologico di 'condurre in disparte, condurre via'. [...] Nei termini della psicoanalisi, questo significa che non ci può essere trasmissione del sapere senza transfert, [...] valorizziamo il transfert come messa in moto del desiderio, come movimento di separazione dal già conosciuto e dalla ripetizione di ciò che è stato. Allora l'educare coincide con l'apertura stessa della vita, con la possibilità di fare esperienza della vita come apertura illimitata. [...] Senza desiderio di sapere non c'è possibilità di apprendimento soggettivato del sapere; senza transfert, trasporto, erotizzazione, non si dà possibilità di un sapere legato alla vita, capace di aprire porte, finestre, mondi. Perché vi sia desiderio di sapere è necessario un contagio, un incontro con un testimone di questo desiderio»¹⁵.

Queste riflessioni dello psicanalista Massimo Recalcati, che narra il suo incontro con una docente che l'ha iniziato al piacere della conoscenza, trovano riscontro nell'opera di Michel Serres, *Le tiers-instruit*:

«Séduire: conduire ailleurs. [...] Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre»¹⁶.

¹⁴ A. BROCCOLI, *L'educazione tra le immagini del moderno*, a cura di F. Mattei, Anicia, Roma 1989, p. 152.

¹⁵ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, Giulio Einaudi editore, Torino 2014, pp. 59-61.

¹⁶ M. SERRES, *Le Tiers-Instruit*, Éditions François Bourin, Paris 1991, pp. 28-29.

Il docente vive ciò che investiga e continua ad investigare per tutta la sua vita. «Il maestro è il metodo» diceva Giovanni Gentile. Il vero medium dell'educazione è il docente che avvia una relazione in corresponsabilità con il o la discente. Quando si parla di educazione, istruzione e formazione non si dovrebbe scegliere tra una testa ben piena o ben fatta o addirittura perdere la testa per essere un buon docente. Per essere persone dotate di identità culturale, di spessore critico, di intelligenza e consapevoli della propria umanità bisogna mettere in campo tutte le risorse che ci appartengono e quando poi si parla di docenti la faccenda si complica ulteriormente, perché intervengono intenzionalmente nell'educazione di bambini e adolescenti. Hārith ben Asad Muhāsibī, commentando un frammento del Corano, afferma:

«Nel Corano la facoltà con cui l'uomo è esortato a comprendere e a riflettere viene talvolta chiamata fu'ād (che ha il senso di intelligenza e anche quello di cuore) o albāb (plurale di lubb, con il senso di intelligenza, comprensione, ma anche di nocciolo, centro). L'intelligenza è infatti detta risiedere nel cuore [...]»¹⁷.

Essere una persona dotata di pensiero critico e capace di comprensione è lavoro di una vita e coinvolge mani, testa e cuore. L'educazione è un processo in divenire che non si esaurisce mai. Nessun docente è mai giunto alla chiusura del proprio processo educativo. Quando si dice che il processo educativo è complesso in realtà si minimizza la portata dell'educazione. La persona continua la sua educazione per tutta la vita e quindi non c'è neanche nessun docente che possa arrogarsi il ruolo di docente assoluto, poiché ciascuno contiene in sé la finitezza dell'educazione. Educare non è insegnare una materia. In quest'epoca i giovani studenti hanno dimostrato di essere rapidissimi nella tecnica e nel reperimento delle informazioni. Hanno costruito essi stessi il loro nuovo mondo. Un mondo di connessioni, di scambi, di solidarietà, di amicizie. Hanno sbriciolato la materia e ne hanno cambiato i connotati. Nessun docente adulto pensava e sperava di vedere realizzato il miracolo di avere a portata di dito tutto il sapere umano. Il docente che da giovane studente faticosamente, per il compito in classe, portava in braccio una briciola del sapere umano cristallizzato, il dizionario, prima di portare in braccio un figlio. I discenti che il docente si trova davanti sono pieni di coraggio e pionieri oltre le frontiere dell'immaginato e lui, adulto e fuori dal nuovo mondo, si interroga su cosa offrire loro.

¹⁷ HĀRITH BEN ASAD MUHĀSIBĪ, *Che cos'è l'intelligenza?*, Luni Editrice, Milano 1998 (titolo originale *Mā'yyat-ul-'aqli*, VIII-IX sec. D.C), p. 11.

Ebbene, il docente può offrire la sua umanità e la sua comprensione, il suo pensiero raffinato e libero per un mondo più rispettoso dell'Uomo e della Natura, dei sentimenti e dei valori che umanizzano l'uomo. Riprendendo il concetto di educazione naturale di Rousseau improntata a soddisfare i bisogni esistenziali e più profondi per la piena realizzazione della natura umana, uguale in tutte le epoche e a prescindere dalle tecnologie, si evince che la base dell'educazione è immutata nei secoli. Rousseau affermava che

«[...] dans l'ordre naturel les hommes étant tous égaux leur vocation commune est l'état d'homme, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe. Avant la vocation des parents la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre: il sera premièrement homme; tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit, et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne»¹⁸.

Oggi come allora non si possono sottovalutare o reprimere i discenti nella creatività e negli slanci narrativi, perché sarebbe come contenere un fiume. Non si può sminuire l'attuale condizione umana in nome di ciò che non esiste più. La narrazione non è più dall'alto verso il basso, con un inizio e una fine, dall'uno verso molti. La ricerca non è più una ricerca di informazioni, ma di valori, di verità, di trasparenza, di vicinanza. Sms, chat, Facebook, Messenger, Whatsapp sono tutte narrazioni di vita quotidiana. I testi dei discenti, spesso micro-testi, diventano medium attraverso cui i docenti possono trovare un punto d'incontro. I giovani hanno bisogno di supporto, di essere guidati nella conoscenza dell'evoluzione dell'umanità e della loro soggettività nel tentativo di uscire dalla grotta dell'ignoranza. Il docente consapevole, ponte tra passato e futuro, ha cognizione di un cambiamento delle tappe evolutive della nuova generazione. Per stupire e mantenere salda la fiducia nell'adulto e non essere escluso dalla dialettica dell'educazione nella relazione docente-discente, il docente ha solo un asso nella manica da giocare: la sua umanità, la sua esperienza di vita, la sua visione ampia e meravigliata della meravigliosa vita. Il docente di oggi deve avere la volontà di creare, non di ripetere, reperire, riprodurre. Egli ha, per la prima volta nella storia della scienza della educazione, la possibilità

¹⁸ J.-J. ROUSSEAU, *Émile ou De l'éducation*, Gallimard, Paris 1969, pp. 87-88 [ed. orig. 1762].

e il dovere di potenziare il lato femminile. La femminilità è la capacità di pro-creare, la capacità di accettare lo straniero, il diverso, l'eccellenza, il debole, lo sconfitto, quello che non vuole vincere e quello che non ha nulla. Particolarmente evocativo ed esplicativo del concetto di femminilità qui espresso, è un dipinto a olio su tela di Rembrandt Hamenszoon Van Rijn della fine de XVII secolo, *Ritorno del figliol prodigo*. In questo quadro, nel particolare delle mani del padre che accoglie con dolcezza e misericordia, una mano è maschile e l'altra è femminile. È accettare la fragilità dell'uomo a renderci persone¹⁹. In tutto questo la femminilità, che appartiene a tutti²⁰, non patisce il diverso, il difficile, il genio, ma guarda sempre sia fuori, verso le possibilità che la difficoltà deve far scaturire, sia dentro di sé, nella ricerca continua del proprio miglioramento affinché possa essere di aiuto, fungere da strumento di innalzamento della persona, di qualunque persona. Afferma Massimo Recalcati:

«L'incontro tra generazioni diverse, tra insegnanti e allievi, ma anche quello tra il soggetto e l'alterità reale e simbolica dell'istituzione, obbliga a decentrarsi dal proprio Io e a rompere il legame con il gruppo familiare. Un'apertura inedita diventa possibile e in essa può emergere un'attitudine, una vocazione, un'inclinazione singolare. In una parola: il desiderio del soggetto. Mobilitato dall'incontro con la parola dell'insegnante e dalla scoperta della dimensione erotica del sapere è questo desiderio singolare che appare sulla scena. Esso nasce per lo più sempre storto. Non è mai conforme a quello che l'Altro può attendere. Questa stortura appartiene di diritto al ritratto del figlio, di ogni figlio. La forza dell'educazione non è recuperarla a un ideale standard di normalità, ma potenziarla, difenderla, amarla. Ecco una buona definizione dell'educazione: amare la stortura della vite»²¹.

¹⁹ Cfr. I. ROBINET, *Lao Zi et le Tao*, Bayard Éditions, Paris 1996, pp. 192-193: «L'homme est un monde pluriel. L'unité de la personne humaine est à construire. Il faut unir les esprits et le corps qui est leur demeure, le lieu de leur présence. Il faut aussi conjoindre les divers esprits entre eux».

²⁰ Cfr. L. PINKUS, *Il mito di Maria*, Edizioni Borla, Roma 1986, p. 51: «Collegata al livello fenomenologico-esistenziale è la riflessione compiuta con originalità, tutt'ora vivace, da una corrente di pensiero di cui possono essere rappresentate Simone de Beauvoir o Simon Weil, che presentano il problema di una ricerca, quasi necessariamente intimistica [...]. Queste autrici origineranno una corrente di riflessioni che verrà ampiamente approfondita in seguito, dando luogo a sviluppi molto creativi. Dalla soggettività infatti della donna si è passati a considerare il femminile come componente dialettico del rapporto interpersonale, come persona dalle molteplici, multidimensionali e dinamiche espressioni, come componente infine di ogni essere umano».

²¹ M. RECALCATI, *L'ora di lezione*, Giulio Einaudi editore, Torino 2014, p. 150.

Sono qualità, disposizioni e valori impossibili da dissimulare. Un docente non può fare finta di educare. I discenti a tutte le età hanno bisogno di umanità, di accoglienza, di accettazione e della possibilità di esprimersi. La non esclusione, l'inclusione intesa come soggetti in relazione a un contesto, per quanto complessa, ci avvicina alla conoscenza del tutto.

Nel mondo occidentale contemporaneo, i discenti a quattro anni sanno già leggere e spesso sanno già scrivere/digitare parole su una tastiera. Hanno accesso illimitato ad ogni tipo di testo scritto, visivo e audio. Un docente di scuola primaria deve fare altro che insegnare a leggere e scrivere. Un docente universitario si trova, nella migliore delle ipotesi, di fronte a un discente o una discente agile che potrebbe aver viaggiato più di lui e che ha una velocità di ricerca e di produzione infinitamente potenziata e rapida. Così i docenti, alleggeriti e liberati dal peso della trasmissione della stratificazione culturale, possono svelare l'inganno del presente, iniziare i discenti alla visione critica, al progressivo cammino perfettibile del giusto, del permanente e del bello. Dalle tante macerie lasciate dalle materie insegnate nel passato, la scintilla vitale dell'educazione, il principio primo, è rimasta viva e immutata. Basta alzare lo sguardo verso la libertà e la realizzazione della persona.

Jacques Maritain, descrivendo il processo educativo, si esprime così:

«C'est de guider l'homme dans le développement dynamique au cours duquel il se forme en tant que personne humaine, pourvue des armes de la connaissance, de la force de jugement, et des vertus morales [...]»²².

E aggiunge, a proposito del percorso, in continuo divenire, alla realizzazione della persona:

«Les principales aspirations de la personne sont des aspirations à la liberté, [...] je parle de cette liberté qui est spontanéité, expansion, ou autonomie, et que nous devons conquérir par un constant effort et un continuel combat»²³.

Maggiore libertà finalmente aleggia nelle istituzioni e sceglie, cambia, si rinnova, muta e va avanti. Molti pregiudizi e barriere sono stati eliminati a beneficio di un pensiero più libero e critico nella narrazione e nella fruizione della narrativa. Anche il compito dei docenti si è

²² MARITAIN, cit., p. 28.

²³ *Ibid.*, p. 29.

alleggerito e sta tornando, dopo decenni di nozionismo, alla guida del pensiero creativo e alla riflessione.

Conosciamo l'Alfa e non ancora l'Omega della narrazione della storia dell'uomo che è avvenuta fino ad ora con la voce, sulla pelle, sulla pietra, sulla pergamena, sulla cera, sulla carta, sui metalli e ora si è spostata su una nuvola virtuale continuando la sua traiettoria.

E pensare, pensare che fino a pochi anni fa, 'avere la testa tra le nuvole' era un grande rimprovero!

Bibliografia

- HĀRITH BEN ASAD MUHĀSIBĪ, *Che cos'è l'intelligenza?*, Luni Editrice Milano 1998 (titolo originale *Mā'iyat-ul-'aqli*, VIII-IX sec. D.C.).
- KRISHNAMURTI J., *The only Revolution*, Victor Gollancz Ltd, London 1970 (trad. it. *La Sola Rivoluzione*, Ubaldini Editore, Roma 1973, traduz. di G. Sardelli).
- MARITAIN J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Parole e Silence, Paris 2012 (ed. orig. 1970).
- MATTEI F., *Persona*, Anicia, Roma 2015.
- MATTEI F., *Sfibrata Paideia*, Anicia, Roma 2009.
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Ed. Du Seuil, Paris 1990 (trad. it. *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, Sperling & Kupfer, Milano 1993).
- MORIN E., *Amour; Poésie, Sagesse*, Éditions Éd. Du Seuil, Paris 1997 (trad. it. *Amore, poesia, saggezza*, Armando Editore, Roma 1999).
- MORIN E., *Enseigner à vivre*, ACTES SUD/PLAY BAC, Arles 2014 (trad. it. *Insegnare a vivere*, Cortina Raffaello, Milano 2015).
- MORIN E., *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999 (trad. it. *La testa ben fatta*, Cortina Raffaello, Milano 2000).
- PASCAL B., *Pensées*, Gallimard, Paris 2004 [ed.orig. 1669].
- PINKUS L., *Il mito di Maria*, Edizioni Borla, Roma 1986.
- RECALCATI M., *L'ora di lezione*, Giulio Einaudi editore, Torino 2014.
- ROBINET I., *Lao Zi et le Tao*, Bayard Éditions, Paris 1996,
- ROUSSEAU J.J., *Émile ou De l'éducation*, Gallimard, Paris 1969 (ed. orig. 1762).
- SERRES M., *Petite Poucette*, Le Pommier, Paris 2012 (trad. it. *Non è un mondo per vecchi*, Bollati Boringhieri, Torino 2013).
- SERRES M., *Le Gaucher boiteux. Puissance de la pensée*, Le Pommier, Paris 2015 (trad. it. *Il mancino zoppo*, Bollati Boringhieri, Torino 2016).

SERRES M., *Le Tiers-Instruit*, Éditions François Bourin, Paris 1991.
Vangelo e Atti degli Apostoli, Vangelo di Matteo, 7, 7-12, Edizioni
Paoline, Milano 1985.
VISCO I., *Investire in conoscenza*, Il Mulino, Bologna 2009.

Dagmar Reichardt¹

«*Radicata a Roma*»: la svolta transculturale nella scrittura
italofona nomade di Jhumpa Lahiri²

ABSTRACT:

Il romanzo autobiografico *In altre parole* (2015) della scrittrice anglo-italofona Jhumpa Lahiri segna una svolta nella letteratura della migrazione italo-fona: per la prima volta l'autrice statunitense pubblica un testo in italiano, che per lei è una «terza lingua», «una lingua [...] di affetto e di riflessione». In questo suo «dialogo con l'ignoto», durante il suo esilio volontario, scopre non solo la lingua come «metafora principale» e come terzo spazio d'evasione, ma l'italiano si trasforma in lei da una «lingua del desiderio» in una «lingua della libertà», finché realizza paradossalmente che si sente «radicata a Roma». Rivalutando e sovvertendo il proprio passato, sviluppa una scrittura femminile ibrida, potenzialmente plurilingue e trasparentemente transculturale, costruendo un'eccezionale autenticità circolare tramite la tecnica innovativa di un *transcultural switch* (svolta transculturale). Identificando la migrazione come una condizione esistenziale e convertendo la sua vocazione per l'altro in un'utopia transculturale, Lahiri intende risvegliare nel lettore una sensibilità per tutto quello che potrebbe percepire come altro, diverso o straniero. *In altre parole* offre un moderno concetto di *Letteratura italo-fona transculturale nell'era globale*, creando le basi per futuri Studi Transculturali indo-italiani o asiatici-occidentali o anche italo-europei.

The autobiographical novel *In altre parole* (2015) by the American-Italophone writer Jhumpa Lahiri marks a shift in the Italophone Migration Literature: for the first time, the acknowledged American author publishes a text in Italian – for her, a «third language», «a language [...] of affection and reflection». During her voluntary exile and through this «dialogue with the unknown», Lahiri discovers not only the language as a «principal metaphor» and as a third space of evasion, but inside of her the Italian language – «language of desire» – transforms itself into a «language of freedom», until she finally finds herself paradoxically «rooted in Rome». Re-evaluating and subverting her own past, the female author develops

¹ Latvian Academy of Culture, Riga. E-mail: <dagmarreichardt@hotmail.com>.

² Una stesura preliminare del presente saggio è in corso di stampa per gli Atti del Convegno *Scrivere tra le lingue/Écrire entre les langues*, tenutosi all'Università di Montpellier nel periodo 19-20 novembre 2015, a cura di Daniele Comberiati e Flaviano Pisanelli, presso l'editore Aracne, Roma.

a hybrid writing, potentially multilingual and transparently transcultural, thus creating a circulating, outstanding authenticity using the innovative technique of a *transcultural switch*. Identifying migration as an existential condition of life and by converting her vocation for the Other in a transcultural utopia, Lahiri intends to reawake in the reader a sensitivity for all that could appear other, different or foreign to him or her. *In altre parole* proposes a modern concept of an Italophone Transcultural Literature in the Third Millennium, pioneering future Indo-Italian, Asia-Western or Italo-European Transcultural Studies.

1. *La tecnica della 'svolta transculturale'*

«Io mi sento radicata a Roma»³, afferma Jhumpa Lahiri (1967, Londra) il 22.10.2015 dopo il suo ritorno dall'Italia a New York. La scrittrice statunitense di origine bengalese, formatasi a New York, dopo venti anni di regolari lezioni di lingua italiana nella metropoli alla East Coast, nel 2012 decise di traslocare assieme ai due figli e il marito Alberto Vourvoulias-Bush, giornalista guatemalteco, nella capitale italiana. Rimarrà con la famiglia a Roma per due anni, anni che la trasformeranno profondamente e che formeranno una svolta identitaria ed estetica decisiva nella sua carriera da scrittrice.

Il suo soggiorno in Italia è preceduto da una vita culturalmente ricca e svariata: Jhumpa Lahiri nasce nel 1967 a Londra da genitori provenienti dallo stato indiano del Bengala Occidentale, regione di Calcutta. Dal 1969 in poi trascorre l'infanzia e la giovinezza negli Stati Uniti nel comune di Kingston, Rhode Island, contea di Plymouth – cittadina posta nella parte orientale dello Stato del Massachusetts, dove nel 1620 approdò la famosa nave Mayflower con a bordo i primi Padri Pellegrini europei (*Pilgrim Fathers*) per fondare nel villaggio fin allora abitato solo da indiani indigeni il primo insediamento stabile della Nuova Inghilterra nel Nuovo Mondo – visitando frequentemente i familiari a Calcutta. Più tardi si trasferisce a New York City, dove vive tuttora, dopo l'emigrazione in Italia e la riemigrazione negli Stati Uniti nel 2015.

L'autrice anglo-indiana ha pubblicato in lingua inglese due raccolte

³ J. LAHIRI, *Le parole per dire casa*, una conversazione in italiano tra gli autori Jhumpa Lahiri e Chiara Marchelli, introduzione di Andrea Visconti, video della Casa Zerilli-Marimò, 22.10.2015, <<http://www.casaitaliananyu.org/content/jhumpa-lahiri-and-chiara-marchelli-2015>>, 23:48', (ultimo accesso 28.7.2016). – In seguito citeremo da questa intervista come uno di tre documenti mediatici ovvero paratestuali pubblicati da Jhumpa Lahiri nel contesto dell'uscita del suo romanzo *In altre parole* (2015) e specificati in ordine delle loro date di apparizione nella nostra bibliografia.

di racconti: 1999 esce *Interpreter of Maladies* (*L'interprete dei malanni*, 2003), che vince il Premio Pulitzer nel 2000. Nel 2008 segue la raccolta *Unaccustomed Earth* (*Una nuova terra*, 2008). Inoltre è autrice di due romanzi: nel 2003 era apparso *The Namesake* (*L'omonimo*, 2007) – adattato per il cinema da Mira Nair (*Monsoon Wedding*, 2001 USA; *Il destino nel nome*, 2006 Italia) con un cameo di 'Aunt Jhumpa' – e nel 2013 *The Lowland* (*La moglie*, 2013)⁴. Dopo i primi successi, specie tramite la versione cinematografica di *The Namesake*, che rende noto il tema della diaspora culturale indiana negli Stati Uniti a un vasto pubblico e dopo esser stata nominata membro dell'American Academy of Arts and Letters nel 2012 – spinta da una forte motivazione di ricerca identitaria verso nuovi orizzonti culturali – si trasferisce a Roma.

Tornata in America nel 2014, nell'anno accademico 2015/16 ottiene una cattedra per la scrittura creativa presso il Lewis Center for the Arts della Princeton University, dopo aver ricevuto la medaglia *2014 National Humanities Medal* ufficialmente conferitale il 3.9.2015 da parte del Presidente degli Stati Uniti Barack Obama⁵. Durante il suo periodo prolungato a Roma, Jhumpa Lahiri – sorprendentemente – scrive un libro in italiano che intitola *In altre parole* e che esce nel 2015 presso l'abituale editore milanese Guanda⁶. Il libro vince subito il Premio Viareggio-Versilia Internazionale 2015 e viene tradotto in inglese nel 2016 da Ann Goldstein, rinomata traduttrice americana di diversi autori italiani tra i quali Elena Ferrante, Pier Paolo Pasolini, Primo Levi, Giacomo Leopardi e Alessandro Baricco. Questa traduzione, intitolata *In Other Words*, viene pubblicata – programmaticamente⁷ – in versione

⁴ Finora tutte le traduzioni in italiano dei libri di Jhumpa Lahiri sono stati pubblicati dall'editore Guanda a Milano. In ordine cronologico i 4 titoli delle traduzioni in italiano sopra nominati sono i seguenti: *L'interprete dei malanni* (2003), *L'omonimo* (2007), *Una nuova terra* (2008) e *La moglie* (2013). Lahiri si è quindi impegnata per la traduzione delle sue opere in italiano sin dagli inizi della sua carriera da scrittrice.

⁵ Nel periodo tra il Premio Pulitzer del 2000 e la Medaglia nazionale consegnata a Jhumpa Lahiri il 3.9.2015 la scrittrice ha vinto altri premi americani, tra i quali il PEN/Hemingway Award, il Frank O'Connor International Short Story Award, il Premio Gregor von Rezzori e il DSC Prize for South Asian Literature.

⁶ Dopo il suo ritorno a New York Lahiri ha cercato di spiegare le sue motivazioni di scrivere d'ora in poi in italiano in un suo articolo su *The New Yorker* redatto da lei in italiano e tradotto in inglese dall'editor al *New Yorker* Ann Goldberg, che ha anche tradotto *In altre parole* in inglese; cfr. J. LAHIRI, *Teach yourself Italian*, in «The New Yorker», 7.12.2015, <<http://www.newyorker.com/magazine/2015/12/07/teach-yourself-italian>> (ultimo accesso 28.7.2016).

⁷ Nella sua brevissima premessa – scritta solo in lingua inglese – all'edizione bilingue l'autrice, rinviando al suo capitolo su *L'adolescente peloso/The Hairy Adolescent*

bilingue italo-inglese dall'editore newyorchese Knopf.

Il testo originale di *In altre parole* è composto da una serie di 23 racconti, dei quali 22 sono apparsi in anteprima sul settimanale *Internazionale* – un foro di pubblicazione nato nel 1993 e accessibile sia in formato web che in formato cartaceo seguendo il modello francese del *Courrier International*, fondato a Parigi nel 1990. È il primo libro – autobiografico – che Jhumpa Lahiri scrive in italiano, una lingua che ha iniziato a studiare a New York a partire del 1994⁸, senza nessuna necessità pratica, ma come dice lei stessa, per «vocazione»⁹, «desiderio»¹⁰, motivata da un sentimento d'amore simile a un «colpo di fulmine»¹¹.

Invece di usare il *code-switching* come lo hanno fatto altre scrittrici della migrazione italofone prima di lei¹², Lahiri rimane intenzionalmente nel solo sistema linguistico italiano, rinunciando a un continuo gioco con un vocabolario straniero e con relativi neologismi. Esce un testo scritto in una lingua limpida, semplice, leggermente distaccata e asciutta, onesta, documentale e – in questa sua propria estetica minimalista – profondamente autentica.

Al *code-switching* Lahiri preferisce l'immersione totale nella lingua del paese d'arrivo che per lei è l'Italia. Questo tuffo nel «lago [...] molto profondo»¹³ – metafora per la lingua italiana – o salto nel buio che l'autrice rischia o si avventura, anzi si azzarda a fare, è non solo un avvicinamento all'amata cultura italiana, ma equivale a un impossessamento, a una conquista vera e propria, a un, se vogliamo, *transcultural switch* – una 'svolta transculturale' ovvero un cambio di cultura intenzionale – per coniare un neologismo a livello ricettivo. L'autrice stessa dichiara di sentire molte «incertezze» in riguardo al suo «salto in italiano», ammettendo che sia

nello stesso libro, spiega al lettore che non avrebbe potuto tradurre il suo proprio libro per motivi di autenticità, scelta personale e artistici (cfr. J. LAHIRI, *In Other Words*, Knopf, New York 2016, pp. XIII-XIV).

⁸ Cfr. J. LAHIRI, *In altre parole*, Guanda, Milano 2015, p. 21.

⁹ *Ibid.*, p. 35.

¹⁰ *Ibid.*, p. 23.

¹¹ *Ivi.*

¹² La tecnica del *code-switching* è stata utilizzata estensivamente per esempio nel romanzo chiave *Madre piccola* di Cristina Ali Farah (C. ALI FARAH, *Madre piccola*, Frassinelli, Milano 2007) con l'intento di creare una scrittura di migrazione caratterizzata da un'estetica diversa, identificabile e appropriata. Per ulteriori dettagli si rinvia a D. REICHARDT, *Transkulturelle Gewaltaspekte in der zeitgenössischen scrittura femminile italoфона: Sibhatu, Ali Farah, Ghermandi, Scego*, in *Transkulturelle italoфона Literatur. Letteratura italoфона transculturale*, a cura di M. Kleinhans, R. Schwaderer, Königshausen & Neumann, Würzburg 2013, pp. 115-137.

¹³ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 13.

«insolito [...] scegliere questa strada» e di non sapere dove la condurrà¹⁴. Nonostante ciò Jhumpa Lahiri «cambia cultura» per ritrovare la propria identità culturale nell'altro, nello sconosciuto, nella cultura italoфона alla quale si ravvicina seguendo movimenti nomadi nella vita reale (il trasloco dall'America in Italia) e nella sua vita interiore (innamorandosi dell'«altra» lingua, ovvero dell'italiano).

Questa sua prima autobiografia, che Lahiri ha scritto in italiano, è dedicata allo scrivere tra le lingue ovvero allo scrivere in una lingua «adottata»¹⁵, che per la voce narrante è piena di fascino, ma anche di pene. Il personaggio principale femminile che parla in prima persona singolare – alter ego della scrittrice – usa la metafora di una «relazione»¹⁶ in questo contesto. Parla della lingua italiana come di un «amante» – rimarrà, così spesso le pare, però un amore irraggiungibile, inappagato e caratterizzato da varie impossibilità: «non posso diventare una scrittrice italiana»¹⁷ conclude rassegnata.

Con *In altre parole* Lahiri ci racconta il suo amore per le «altre» parole, ovvero l'italiano, ma anche il suo progressivo apprendimento della lingua. Il libro è un genere ibrido tra taccuino, diario intimo, racconto breve, glossa, romanzo e scrittura terapeutica «ai margini»¹⁸, quindi una scrittura di periferia, che usa né l'italiano standard, né un dialetto, ma un italiano decentralizzato e soggettivo, un italiano che è in progresso e che il parlante – ovvero la scrivente – si sta ancora conquistando.

2. La lingua come «casa» alternativa

Lahiri sceglie quindi l'italiano seguendo un intento terapeutico come è tipico per gli scrittori della migrazione¹⁹, usando un italiano appreso

¹⁴ J. LAHIRI, *Il mistero secondo Jhumpa Lahiri*, intervista di Vittorio Bedogna, Leonardo Merlini, Jacopo Zanchini e Alessandro Zicca a Jhumpa Lahiri, piattaforma elettronica di *Internazionale*, 28.11.2014, <<http://www.internazionale.it/video/2014/11/28/i-misteri-di-jhumpa-lahiri>> (ultimo accesso 28.7.2016).

¹⁵ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 23.

¹⁶ *Ibid.*, p. 25.

¹⁷ *Ibid.*, p. 126.

¹⁸ *Ibid.*, p. 75.

¹⁹ La motivazione terapeutica dello scrivere – un aspetto ancora poco studiato pur essendo di grande interesse non solo didattico, ma particolarmente anche sociologico, culturale e psicologico-medicinale – produce spesso una «scrittura empatica» che può essere esteticamente molto efficace. Si veda per ulteriori chiarimenti: D. REICHARDT, *Bonaviri terapeuta. Letteratura di migrazione e scrittura empatica*, in *Migrazione*

dapprima non in Italia, ma all'estero, nel mondo italofono di New York, ovvero insegnatole da un'italiana all'estero. È infatti un'insegnante vedova veneziana a Brooklyn, una italo-americana che induce l'io narrante a voler andare a vivere in Italia²⁰, paese che diventerà poi anche nella vita reale anagrafica di Jhumpa Lahiri la méta di quell'«esilio volontario»²¹ che la scrittrice affronta con la sua famiglia nel 2012.

Per Lahiri – autrice di letteratura della migrazione e anche precoce rappresentante di quel che i sociologi chiamano un *Third Culture Kid* (che normalmente è un rappresentante della cosiddetta terza generazione) dopo aver pubblicato quattro opere letterarie di successo negli Stati Uniti in lingua inglese – la metafora della casa come rifugio rimane un paradosso: un posto accogliente e di affetto da un lato, e dall'altro lato un posto chiuso, una prigione nella quale si soffoca e dalla quale bisogna scappare. Quest'opposizione paradossale è tipica della letteratura di migrazione e della scrittura transculturale. Lo sradicamento di Lahiri è dovuto a motivi biografici e, allo stesso tempo, a una crisi emozionale che cerca di gestire con uno spirito deciso anche a scegliere soluzioni drastiche. Il suo dilemma – caratterizzato da una profonda irrazionalità – è che l'autrice contrariamente alla sua biografia reale sente l'Italia come la sua 'casa' e gli Stati Uniti come l'altrove: ha, come ammette in una conversazione con Chiara Marchelli nel 2015, un «rapporto conflittuale con il concetto di casa»²².

Ecco come la scrittrice stessa in quest'occasione sintetizza il problema complesso che la preoccupa, sia a livello estetico che personale ovvero autobiografico. Innanzitutto si tratterebbe di una questione di biopolitica: l'apparizione fisica dell'io narrante la definisce come indiana, discendente di una famiglia di origine bengalese, che si distingue dal mondo bianco, occidentale e maschile che la circonda. Per armonizzare la sua origine con

e patologie dell'humanitas nella letteratura europea contemporanea, (a cura di) A. Vranceanu, A. Pagliardini, Forum Translationswissenschaften n. 14, Peter Lang, Frankfurt am Main *et al.* 2012, pp. 219-230. – È conosciuta invece già un poco più dettagliatamente la relazione specifica tra trauma e autobiografia, reperibile – tra molti altri casi – anche nel contesto della migrazione, per esempio nella scrittura di Luigi Pirandello o, ancora, Giuseppe Bonaviri: cfr. EAD., *Trauma e autobiografismo in Pirandello e Bonaviri*, in: *Finzioni & Finzioni. Illusione e affabulazione in Pirandello e nel modernismo europeo. Atti del Convegno Internazionale Lovanio/Anversa, 19-21 maggio 2010*, (a cura di) B. Van den Bossche, M. Jansen, N. Dupré, Franco Cesati Editore, Firenze 2013, pp. 301-311.

²⁰ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 35.

²¹ *Ibid.*, p. 38.

²² LAHIRI, *Le parole per dire casa*, cit., 21:02'.

l'ambiente attuale si crea un terzo spazio d'evasione 'tra le lingue': da autrice statunitense usa attivamente l'italiano, lingua del luogo e della cultura di scelta dove si è trasferita, lingua, inoltre, da lei chiamata «la lingua del desiderio»²³ ovvero «la lingua della libertà»²⁴.

Da qui la sua affermazione imperturbabile: «Roma è l'unico posto nel mondo dove mi sento stranamente, sorprendentemente a casa [...]. È uno stato d'animo, è una sensazione sentirsi a casa. E io mi sento radicata a Roma. Ed è così!»²⁵. Il suo senso di appartenenza è costituito da parole. Continua Lahiri: «Non ho alcuna casa precisa e specifica»²⁶, «non ho una patria vera»²⁷ ma, tuttavia, conclude, «mi sento a casa scrivendo in italiano»²⁸. Anziché una casa fatta di pietre e tegole solide sono quindi la lingua volatile, la letteratura e le parole, i luoghi che le offrono la protezione e l'identità personale, delle quali ha bisogno, e che costituiscono il materiale artistico ed estetico con il quale Lahiri stessa si è costruita *ex nihilo* questa sua 'casa' che l'accoglie, la difende, la circonda, la riceve, la ripara e la definisce.

Infatti, per Jhumpa Lahiri né New York, dove è cresciuta, né Calcutta, da dove proviene la sua famiglia d'origine, sono delle vere case: secondo lei l'America è fatta di immigrati²⁹, è l'«esilio linguistico»³⁰, dove «la mia lingua madre, il bengalese, [...] è considerata straniera»³¹. La sua India invece è rappresentata dai suoi genitori, non è 'lei'. L'India per Lahiri è «più un atteggiamento che un paese reale»³², non un «luogo di affetto»³³ dove si sente inclusa: 'Non ho mai vissuto in un posto dove ero completamente accettata', ribadisce in un'intervista al settimanale tedesco *Der Spiegel*³⁴. «Tra questi due lati separati [...] c'ero in comune io»³⁵, specifica l'autrice e si affretta a cercare l'«intreccio»³⁶ trovandolo nella

²³ *Ibid.*, 1:02:48'.

²⁴ *Ibid.*, 33:50'.

²⁵ *Ibid.*, 23:48'.

²⁶ *Ibid.*, 20:13'.

²⁷ *Ibid.*, 1:02:17'.

²⁸ *Ibid.*, 34:41'.

²⁹ Cfr. C. VOIGT, *Kalkutta, New York, Rom*, in «Der Spiegel», 35/2004, p. 116, <<http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/128859977>> (ultimo accesso 28.7.2016).

³⁰ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 25. Cfr. anche LAHIRI, *Le parole per dire casa*, cit., 23:30'.

³¹ LAHIRI, *In altre parole*, cit., pp. 25-26.

³² EAD., *Il mistero secondo Jhumpa Lahiri*, cit., 2014, 01:50'.

³³ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 11.

³⁴ Cfr. VOIGT, *Kalkutta, New York, Rom*, cit., p. 116. [La traduzione dal tedesco in italiano è mia].

³⁵ LAHIRI, *Il mistero secondo Jhumpa Lahiri*, cit., 02:46'.

³⁶ *Ibid.*, 03:01'.

scrittura e nella letteratura: ricorda Pessoa³⁷, legge Moravia, Pavese e Quasimodo³⁸, Carlos Fuentes, Cervantes, Shakespeare, Dante³⁹, Beckett, Nabokov, Conrad, identificandosi con questi ultimi tre autori che, come lei, «hanno deciso, per vari motivi, di lavorare in una lingua straniera»⁴⁰.

3. *Scrittura nomade*

La ‘casa’ è tra i cinque concetti che Jennifer Burns⁴¹ elenca come tipici per la letteratura di migrazione italoфона – identità, memoria, casa, luogo, letteratura – e che in Lahiri formano un’unità: sono congruenti, costitutivi per la sua opera. Partendo proprio da queste riflessioni, anche l’autrice italoфона di origini somale Igiaba Scego (nata nel 1974, a Roma), che come Lahiri è, in senso biologico, rappresentante della seconda generazione ‘tra’ (transculturale, ovvero ‘tra’ le lingue, ‘tra’ i luoghi, ‘tra’ le culture), sovrappone Roma (il presente) a Mogadiscio (la memoria di un non-luogo)⁴², concludendo infine che *La casa è dove sono io*⁴³. In analogia a questa affermazione di Scego, per Jhumpa Lahiri – citando Antonio Tabucchi all’inizio del libro che, come lei, si è scelto liberamente una lingua ‘alternativa’, ovvero il portoghese⁴⁴ – è la lingua a costituire il suo «luogo di affetto e di riflessione»⁴⁵, sovrapponendo – attraverso il criterio linguistico – Roma sia all’India sia agli Stati Uniti.

³⁷ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 126. Cfr. anche LAHIRI, *Teach yourself Italian*, cit.

³⁸ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 38.

³⁹ *Ibid.*, p. 73.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 139.

⁴¹ J. BURNS, *Migrant imaginaries. Figures in Italian migration literature*, Italian Modernities n. 18, Peter Lang, Oxford-Bern et al. 2013.

⁴² Questa tecnica è stata evidenziata dalle curatrici Kathrin Ackermann e Susanne Winter che hanno pubblicato un volume sullo spazio domestico nella letteratura e nel cinema contemporaneo italofono: cfr. K. ACKERMANN, S. WINTER (a cura di), *Spazio domestico e spazio quotidiano nella letteratura e nel cinema dall’Ottocento a oggi*, Civiltà italiana. Terza serie n. 3, Franco Cesati Editore, Firenze 2014, p. 16.

⁴³ I. SCEGO, *La mia casa è dove sono*, Loescher, Milano 2010. Per ulteriori dettagli e altre possibili analogie con l’opera di Scego si rimanda al saggio critico sulla scrittura transculturale di Igiaba Scego redatto da Susanne Kleinert: cfr. S. KLEINERT, *Transkulturalität, Erzählperspektive und oraler Erzählstil in Igiaba Scegos Oltre Babilonia und La mia casa è dove sono*, in *Transkulturelle italoophone Literatur. Letteratura italoфона transculturale*, a cura di M. Kleinhaus, R. Schwaderer, Königshausen & Neumann, Würzburg 2013, pp. 201-218.

⁴⁴ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 11.

⁴⁵ *Ivi*.

Come Scego, anche Lahiri rappresenta in termini estetici una figura femminile genuinamente transculturale e, a livello sociologico, la seconda generazione di scrittrici migranti italofone – solo che nel caso di Lahiri si tratta di un’immigrazione volontaria ‘sua’ che in primo luogo ha motivi culturali (la sua curiosità per tutto quello che è ‘italiano’), personali (di gusto) e di appetito transculturale (vuole ampliare il suo registro linguistico ed artistico). In quest’ottica *In altre parole* è certo un libro che riflette l’esperienza migratoria dell’autrice in lingua italiana e che si rifà alle cinque categorie descritte da Burns. Ma all’essere migrante qui si aggiunge un’ulteriore caratteristica, una certa qualità passeggera e nomade⁴⁶ che non implica più semplicemente una migrazione, ma una deterritorializzazione e decentralizzazione rizomatica nel senso di Gilles Deleuze e Félix Guattari (*Rhizome*, 1976)⁴⁷, indicando meno il subire una migrazione e invece l’azione intenzionale di migrare, meno le tematiche tipiche e ormai tradizionali (fino a dato postcoloniali) della letteratura della migrazione italoфона, focalizzando invece la contro-immagine di una poetessa vagante nel XXI secolo. Il messaggio alla fine è l’affresco analogo e virtuale di tante migrazioni al plurale, reali e fittizie, intrecciate tra di loro su un piano globale, utopicamente universale, quindi di un perenne migrare in assoluto. È lo stato migratorio di per sé – che include sia l’emigrazione, sia l’immigrazione, sia la riemigrazione – a definire ormai la sua biografia e la sua opera concepita come infinito *work in progress*. Lo stampo nomade della sua esistenza, della sua identità, del suo modo di vivere e di scrivere è evidente dopo il ritorno di Jhumpa Lahiri a New York, dove aveva iniziato a studiare la lingua italiana da lontano e da dove ritorna nel 2014 dopo aver scritto il suo primo volume in italiano uscito, appunto, nel 2015. Lahiri torna consapevole, ormai, di non essere più una scrittrice né meramente immigrata (dall’India o dall’Europa negli Stati Uniti), né giusto emigrata (da New York a Roma), né soltanto riemigrata (dall’Italia in America), ma di essere diventata una scrittrice nomade.

Questo nuovo *way of life* nomade le richiede coraggio, prontezza, energia e un modo ancora più intenso di lavorare sul piano artistico di quanto non lo facesse già: infatti, nella motivazione per il conferimento

⁴⁶ Ricordiamo che Isciaba Scego ricorse proprio a questo lessema intitolando il suo primo romanzo *La nomade che amava Alfred Hitchcock* (I. SCEGO, *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Sinnos, Roma 2003).

⁴⁷ Cfr. G. DELEUZE, F. GUATTARI, *Rhizome*, Les Éditions de Minuit, Paris 1976. Il concetto del nomadismo viene ripreso in: ID., *Mille-Plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Les Éditions de Minuit, Paris 1980.

della *National Humanities Medal* alla Casa Bianca a Washington nel 2015, Barack Obama aveva elogiato la trasposizione artistica dell'esperienza indo-americana in 'narrazioni di straniamento e appartenenza' («narratives of estrangement and belonging») nell'opera anglofona di Lahiri⁴⁸. Ricordando la poetessa americana Emily Dickinson (1830-1886) – citata anche da Jhumpa Lahiri stessa, che è cresciuta nel Massachusetts dove Dickinson trascorse tutta la vita⁴⁹ – Obama sottolinea il compito dell'arte di narrarci e trasmetterci 'verità rare' («rare truths»), spesso basate su esperienze autobiografiche, ma sempre anche su esperienze comuni che tutti gli americani, anzi tutti gli esseri umani conoscono e in parte condividono⁵⁰. Da queste narrazioni risulta evidente un'identificazione da parte del ricevente, che, identificandosi, si riconosce, si capisce meglio, comprende meglio l'altro, e in questo modo 'allarga' non solo il proprio orizzonte, ma l'opera, a metalivello, approfondisce la storia americana 'allargando' («enlarging») la storia umana in generale: è questo il riconoscimento che spetterebbe, secondo Obama, a Jhumpa Lahiri⁵¹.

Quale preciso tipo di spazio migratorio costruisce Jhumpa Lahiri, scrittrice riflessiva, colta, vulnerabile, che con *In altre parole* ci presenta un romanzo di immigrazione (in Italia) – genere completamente opposto al profilo dominante della *Great American Novel* per esempio di un Nathaniel Hawthorne – riuscendo non solo a entrare nella Casa Bianca e a conquistarsi una cattedra a Princeton, ma anche a muoversi così liberamente tra i continenti (America, Asia, Europa), le città (New York, Calcutta, Londra/Roma) e le culture (la sfera culturale di stampo

⁴⁸ Barack Obama annuncia: «In her works of fiction, Dr. Lahiri has illuminated the Indian American experience in beautifully wrought narratives of estrangement and belonging» (B. OBAMA, *Remarks by the President at the National Medals of the Arts and Humanities Awards Ceremony*, The White House, Office of the Press Secretary [comunicato stampa], 10.9.2015, <<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/09/11/remarks-president-national-medals-arts-and-humanities-awards-ceremony>> (ultimo accesso 28.7.2016) [tutte le traduzioni delle citazioni di questo testo dall'inglese in italiano sono mie].

⁴⁹ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 136.

⁵⁰ «The men and women that we honor today, recipients of the National Medals for the Arts and the Humanities, are here not only because they've shared rare truths, often about their own experience, but because they've told rare truths about the common experiences that we have as Americans and as human beings» (B. OBAMA, *Remarks by the President at the National Medals of the Arts and Humanities Awards Ceremony*, cit.).

⁵¹ «The 2014 National Humanities Medal to Jhumpa Lahiri for enlarging the human story» (*ibid.*).

americano, indiano, britannico/italiano)? – Qui ci pare centrale l'ipotesi secondo la quale Jhumpa Lahiri scoprirebbe la migrazione come utopia e come una seducente possibilità di «riscrivere l'Italia»⁵² dal suo punto di vista, facendo parte della comunità di scrittori nomadi come lei.

La sfera migratoria che attrae Lahiri è il 'terzo spazio' (*Third Space*) descritto dal teorico statunitense di origine indiana Homi K. Bhabha⁵³. È un mondo ibrido, innovativo, cosmopolita che appartiene a chi fa una vita multilocale, è l'affascinante modo di vivere praticato dai nomadi globali (*Global Nomads*), nomadi digitali (*Digital Nomads*) o cosiddetti *Third Culture Kids TCK* (appartenenti alla sfera di una terza cultura poliglotta). Di nuovo Lahiri si ritrova 'tra' le generazioni: in quanto all'aspetto migratorio pare essere rappresentante della seconda generazione, ma in quanto a quello nomade o transculturale apparterebbe piuttosto a quest'ultimo gruppo sociale dei *TCK*, normalmente correlato alla terza generazione.

Il suo viaggio in Italia è come un *grand tour* nell'era del Terzo Millennio, durante la quale l'Italia diventa uno schermo di proiezione per quello che il critico tedesco Eckart Stölting ha definito la 'città d'oro' (*goldene Stadt*, ossia il paese d'emigrazione), mentre conia il concetto di 'patria arcadica' (*arkadische Heimat*, ossia il paese d'origine) per il ricordo – spesso mistificato – che l'emigrato ne conserva all'estero⁵⁴. L'immigrazione secondo Stölting è sempre un processo psicologico complesso, che ha un impatto potente sull'identità dell'immigrato. Da una parte causa sempre uno *choc* culturale, dall'altra parte l'esperienza vissuta in un paese diverso da quello di origine apre nuovi orizzonti culturali, cambiando anche fondamentalmente la prospettiva verso il paese che viene considerato come la propria patria. Se diversi paesi d'arrivo formano una serie continua nel corso di una biografia, allora la loro descrizione o narrazione letteraria diventa paradigmatica: un (attuale) luogo d'arrivo diventa emblematico e esemplare per tutti i nuovi luoghi che il soggetto nomade (o protagonista di un testo letterario) si conquista durante un lungo periodo di vita.

In questo senso la Roma di Lahiri è il luogo nostalgico, la città struggente per eccellenza: la tensione interiore della protagonista

⁵² N. MOLL, *L'infinito sotto casa. Letteratura e transculturalità nell'Italia contemporanea*, Pàtron, Bologna 2015, p. 111.

⁵³ H.K. BHABHA, *The Location of Culture*, Routledge, London 1994.

⁵⁴ Cfr. E. STÖLTING, *Goldene Stadt und arkadische Heimat. Mechanismen im Emigrationsdiskurs*, in «Zibaldone. Zeitschrift für italienische Kultur der Gegenwart», 2/1998, p. 11 e p. 15 [le traduzioni dal tedesco in italiano sono mie].

femminile, la sua «nostalgia»⁵⁵, la sua *Italomania* all'americana, la sua «vocazione»⁵⁶ individuale per l'Italia è un incentivo alla scrittura molto efficace. L'«attaccamento letterale alle nuove parole»⁵⁷ italiane la fa sentire «diversa»⁵⁸, le apre uno spazio mentale nuovo, le permette di riconoscersi esteticamente per meglio poter definire in sintesi la propria condizione personale, sofferta ma realista: «Sono una scrittrice senza una vera lingua [...] mia»⁵⁹.

4. Migrazioni transnazionali e transculturali

Il nomadismo globale di Jhumpa Lahiri implica e riprende, rinnovandoli, diversi discorsi teoretici degli anni Sessanta e Settanta: spaziando dal termine del *global village*⁶⁰ introdotto dal filosofo canadese Herbert Marshall McLuhan (1911-1980) nei primi anni Sessanta, a quello del nomadismo di Deleuze e Guattari⁶¹ e infine al concetto della transculturalità del filosofo tedesco Wolfgang Welsch⁶². Inoltre – visto che siamo confrontati con una migrazione volontaria di una nomade globale e non con una migrazione direttamente o indirettamente forzata come spesso è il caso considerando le migrazioni provenienti dal cosiddetto Terzo Mondo – le sfumature tra la *Letteratura della migrazione*⁶³

⁵⁵ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 26 e p. 95.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 35

⁵⁷ LAHIRI, *Le parole per dire casa*, cit., 53:19'.

⁵⁸ *Ibid.*, 36:49'.

⁵⁹ *Ibid.*, 1:04:40'.

⁶⁰ H. MARSHALL MCLUHAN, *Understanding Media. The Extensions of Man*, Gingko Press, Berkeley/CA 2003 [1964/1994].

⁶¹ Si vedano le due opere sopra citate rispettivamente degli anni 1976 e 1980: DELEUZE, GUATTARI, *Rhizome*, cit.; e: ID., *Mille-Plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, cit.

⁶² W. WELSCH, *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*, in *Spaces of culture. City, Nation, World*, a cura di M. Featherstone, S. Lash, Sage, London et al. 1999, pp. 194-213, <http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html> (ultimo accesso 28.7.2016).

⁶³ C1, ritto da Daniele Comberiati nel suo studio della letteratura degli immigrati in Italia nel periodo 1989-2007: D. COMBERIATI, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Destini incrociati n. 2, Peter Lang, Bruxelles/Bern et al. 2010. – La Lahiri, in questa linea di interpretazione, figurerebbe come una rappresentatrice di un nuovo gruppo di immigranti in Italia, motivata non da un passato coloniale italofono, da guerre o disfunzioni economiche e politiche nel paese di provenienza, ma spinta da sfide psicologiche nell'era globale e attratta da uno stile di vita effimero di stampo nomade-transculturale.

e la *Letteratura mondiale*⁶⁴ (*Weltliteratur*) nell'opera di Lahiri si confondono, si mescolano e interferiscono diventando ibride e formando continuamente nuove intersezioni transculturali.

Nel caso della scrittura di Jhumpa Lahiri si tratterebbe di un nuovo concetto di *Letteratura nell'era globale* che traduce l'idea della *World Literature* nel senso inteso dallo studioso di letteratura americano David Damrosch nel suo libro *What Is World Literature?* (2003), incentrato meno su un canone ipotetico di opere prime e più sulla circolazione e ricezione di testi. Damrosch osserva che in questo contesto spicca soprattutto la letteratura che si presta particolarmente bene alla traduzione. Quest'ultimo aspetto della traduzione – che è centrale nell'opera della Lahiri – sul piano teorico è stato poi ulteriormente elaborato da parte di Emilie Apter (*The Translation Zone*, 2006) che riprende le tesi sulla traduttologia già elaborate dalla studiosa francese Pascale Casanova (*La République mondiale des lettres*, 1999) combinandole criticamente con quelle di Damrosch.

Il critico letterario d'origine italiana Franco Moretti – fratello del regista e produttore cinematografico Nanni Moretti – individua un'analogia tra l'idea di *World Literature* e il capitalismo occidentale, *ergo*

⁶⁴ *Letteratura mondiale* è la classificazione terminologica italiana proposta nel 2010 dagli autori Armando Gnisci, Nora Moll e Franca Sinopoli (cfr. A. GNISCI, F. SINOPOLI, N. MOLL, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2010). Secondo loro, il tema della *Letteratura mondiale* – posto da Goethe nei primi decenni del XIX secolo e da lui sintetizzato nel nome di *Weltliteratur*, ripreso poi da Marx e Engels nel *Manifesto del Partito comunista* del 1848 – nel Novecento sfocia nelle poetiche e negli studi della decolonizzazione (cfr. particolarmente i seguenti 2 volumi di Armando Gnisci del 2003 e 2007: A. GNISCI, *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Roma 2003; A. GNISCI, *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, Quaderni di storia della critica e delle poetiche n. 27, Bulzoni, Roma 2007). Nella prospettiva degli autori Gnisci, Moll e Sinopoli, «il fenomeno planetario della letteratura delle diaspore, dell'esilio e della Grande Migrazione contemporanea, la massa ingente di traduzioni letterarie da tante lingue verso tante lingue sono le vie che [...] bisogna considerare per capire il senso del nostro tempo e della mondialità che in esso finalmente si compie, anche se tra imprevedibili contraddizioni» (GNISCI, SINOPOLI, MOLL, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, cit., retro copertina). – Altre recenti terminologie tecniche italofone per lo stesso fenomeno sono state proposte nella letteratura secondaria da Rosanna Morace con il suo concetto di *Letteratura-mondo* (cfr. R. MORACE, *Letteratura-mondo italiana*, La modernità letteraria n. 36, Edizioni ETS, Pisa 2012) o da Giuliana Benvenuti e Remo Ceserani che usano l'etichetta di una *Letteratura nell'era globale* per definire l'insieme di testi letterari «senza confini» (G. BENVENUTI, R. CESERANI, *La letteratura nell'età globale*, Universale Paperbacks Il Mulino n. 620, Il Mulino, Bologna 2012, retro copertina).

neoliberale, contemporaneo. Secondo lui, tutti e due i sistemi promuovono una ineguaglianza, uno sbilancio nel macrosistema che costituisce l'umanità:

«We can finally grasp the *unity* of world literature, as in Goethe's and Marx's *Weltliteratur*. [...]: like capitalism, *Weltliteratur* is itself one and unequal, and its various components – the world's many national and local literatures – are often thwarted in their development by their position within the system as a whole. [...]: powerful literatures from the core constantly “interfere” with the trajectory of peripheral ones [...], thus constantly increasing the inequality of the system»⁶⁵.

Moretti dunque è scettico sull'ipotesi di una *Letteratura mondiale* che possa promuovere l'unità tra le diverse sfere sociali, culturali e letterarie. Jhumpa Lahiri – in quanto rappresentatrice della famiglia linguistica indo-europea che nel disegno dell'albero linguistico proposto da Moretti nel suo studio sulla tecnica analitica del *Distant Reading*⁶⁶ è correlata alle popolazioni iraniane, europee, sarde e indiane – sarebbe da definire un *autore distante* (*distant author*), come lo saranno presumibilmente quasi tutti gli autori della letteratura della migrazione italoфона⁶⁷.

Nella sua introduzione al suo saggio *Distant Reading* Moretti, che prima aveva già pubblicato *La letteratura vista da lontano* in lingua italiana⁶⁸, inizia le sue riflessioni sulla letteratura europea contemporanea riferendosi al termine della 'speciazione allopatrica'⁶⁹ proposto da Ernst Mayr: l'allopatria implica l'idea di avere una patria altrove. Idea, che ispira l' 'autrice distante' Jhumpa Lahiri non solo a trasferirsi in Italia, ma addirittura a seguire quel che qui abbiamo definito una 'svolta transculturale' ovvero un *transcultural switch*, impadronendosi cioè dell'italiano come lingua terza (o quarta se vogliamo distinguere tra l'inglese britannico e quello americano) e pubblicando un libro in questa lingua dell'altro, ovvero in italiano.

⁶⁵ F. MORETTI, *Distant Reading*, Verso, London/New York 2013, p. 127 [corsivi di F.M.].

⁶⁶ Cfr. *Ibid.*, p. 126.

⁶⁷ Il termine dell'*autore distante* – nell'originale inglese *distant author* – originariamente è stato introdotto da M. Ziaul Haque (cfr. M. ZIAUL HAQUE, *Translating Literary Prose. Problems and Solutions*, in «International Journal of English Linguistics», vol. 2, n. 6, 2012, p. 99).

⁶⁸ F. MORETTI, *La letteratura vista da lontano*, Einaudi, Torino 2005.

⁶⁹ Franco Moretti usa nell'originale inglese l'espressione *allopatric speciation* (MORETTI, *Distant Reading*, cit., p. 1. [La traduzione del termine dall'inglese in italiano nel testo continuo è mia]).

Applicando al romanzo *In altre parole* la famosa domanda retorica della teorica statunitense di origine bengalese Gayatri C. Spivak *Can the subaltern speak?*⁷⁰, non può esservi alcun dubbio che come persona, donna e scrittrice, dappertutto ‘straniera’ se vogliamo, Lahiri si trovi in un certo stato di subalternità o che almeno il suo libro italiano si orienti, coscientemente o incoscientemente che sia, a questo approccio femminista. Non solo il titolo *In altre parole* – letteralmente tradotto nell’edizione bilingue italo-inglese con *In Other Words* – pare ispirato da una precedente pubblicazione teorica di Spivak intitolata *In Other Worlds. Essays in Cultural Politics* (1987). Ovvio che gli alter ego di Jhumpa Lahiri e tutti i suoi personaggi prototipici si sentano subalterni e che la sua scrittura autobiografica in questo senso segua sia un’idea centrale che un’etica di impegno. Durante il suo soggiorno in Italia l’autrice scriveva una rubrica nell’inserito settimanale *D – la Repubblica delle donne* del quotidiano *La Repubblica* incentrato su lavoro, società, moda e cultura femminile, nella quale si occupava, spesso tra le righe, del suo migrare: lo concepiva come un’autentica ricerca estetica per conquistarsi la lingua italiana, equivalente, per lei, allo spazio domestico, ad una identità insieme nuova e intimamente familiare.

Ora da quando Spivak è entrata nel nostro canone teoretico per le analisi del testo, sappiamo che per le scrittrici l’esilio diventa ‘il’ motore della loro scrittura e che la loro presumibile subalternità è una *conditio sine qua non* per il loro contro-discorso estetico ovvero *writing back* per citare l’espressione dell’autore indiano naturalizzato britannico Salman Rushdie (*The Empire Writes Back with a Vengeance*, 1982). La scrittura femminile delle autrici della letteratura della migrazione italo-fona molto chiaramente ne riflette il nesso con la produzione letteraria femminile in generale, con la subalternità, con i discorsi di violenza e il postcolonialismo⁷¹. La trasformazione di Lahiri in un *nomadic*

⁷⁰ G.C. SPIVAK, *Can the Subaltern Speak?*, in *Marxism and the Interpretation of Culture*, a cura di C. Nelson, L. Grossberg, University of Illinois Press, Chicago 1988, pp. 271-313.

⁷¹ Questo nesso è stato sufficientemente evidenziato, tra altri, nelle interviste con autrici della migrazione italo-fona provenienti dall’Africa condotte da Daniele Comberiati (cfr. D. COMBERIATI, *La quarta sponda. Scrittrici in viaggio dall’Africa coloniale all’Italia di oggi*, Caravan, Roma 2009). Si veda inoltre il mio saggio critico sulla scrittura femminile della migrazione illustrata attraverso le opere italo-fone di Sibhatu, Ali Farah, Ghermandi e Scego (cfr. REICHARDT, *Transkulturelle Gewaltaspekte in der zeitgenössischen scrittura femminile italo-fona: Sibhatu, Ali Farah, Ghermandi, Scego*, cit., pp. 120 ss.).

*subject*⁷² – una nomade femminile – è un atto di sovversione, liberazione e emancipazione sia sul piano culturale (dal dolore provocato dalla perdita di una qualunque sfera culturale), sia sul piano del gender (dalla posizione doppiamente subalterna delle migranti femminili).

La presenza subalterna nella cultura italoфона rispecchia inversamente un significativo potenziale dinamico non solo della letteratura della migrazione in Italia, ma anche della ‘scrittura come terapia’ in generale⁷³, generando così una nuova corrente letteraria e anche – come nel caso di Lahiri – una nuova forma di subalternità. Infatti *In altre parole* marca una cesura sotto diversi aspetti: innanzitutto, immergendosi nel mondo italiano, servendosi dei corsi di lingua privati, della tecnica della traduzione e, finalmente, del soggiorno prolungato in Italia, Lahiri va oltre i limiti di ogni concetto culturale monolitico. Quasi come in una terapia di confronto l’autrice bengalese-europea-statunitense crea un nuovo stato di subalternità volontaria recandosi in un quarto paese a lei ancora praticamente sconosciuto dopo aver vissuto prima in diverse maniere le sfere culturali indiane, britanniche e americane.

Inoltre, in *In altre parole*, Lahiri non usa più l’immaginario indiano-bengalese, decidendosi invece non solo di esprimersi con ‘altre parole’ ancora, ovvero in italiano, ma anche di parlare della lingua italiana stessa, che le apre una zona ‘neutrale’ in termini di estetica, di critica, cultura e politica. Da un lato il suo discorso di formazione essenzialistico che riguarda l’apprendimento dell’italiano e il suo trasferimento a Roma – il quale assomiglia per via del suo carattere istruttivo ed educativo e in considerazione dell’anno 2015, nel quale appare il volume che lo protocolla, a un’eccessivo *grand tour* sconcertante che è insieme tradizionale e moderno – le offre il materiale artistico per creare una sorta di *Bildungsroman* degli anni Duemila. D’altro lato questo suo radicale taglio biografico e artistico-professionale equivale ad un’iperbolica intensificazione del motto sessantottino ‘il privato è pubblico’ e a una totale decostruzione dell’Oriente stereotipato dall’Occidente come l’ha proposta dieci anni dopo l’inizio storico del movimento del Sessantotto Edward Said (*Orientalism*, 1978). Da questo punto di vista *In altre parole* documenta un viaggio sentimentale rivolto alla formazione e all’intrattenimento e, in più, rientra nell’immaginario della

⁷² Questa l’espressione che Rosi Braidotti conia già nel titolo del suo saggio del 1994: R. BRAIDOTTI, *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, Columbia University Press, New York 2011² [1994].

⁷³ Cfr. D. REICHARDT, *La presenza subalterna in Italia e la scrittura come terapia*, in «Incontri. Rivista europea di studi italiani», 2013, 28/1, pp. 16-24.

letteratura di confessione transnazionale e decolonizzata nel senso di Armando Gnisci⁷⁴.

Infine risulta che anche l'effetto di autenticità letteraria sotto queste condizioni è esteticamente programmato: il testo di Lahiri non intende in primo piano di amalgamare le culture – americane, bengalesi-indiane o italiane-europee che siano –, ma di sviluppare nel lettore una sensibilità sempre maggiore per tutto quello che l'autrice di questo diario transculturale percepisce come altro, diverso, strano ovvero straniero. Si oppone ad ogni forma di degradazione. La conquista linguistica di Lahiri è caratterizzata da una «incertezza totale: posso scrivere o no?»⁷⁵. Le rimane un cartesiano dubbio esistenziale: «Sono sempre in dubbio. Ho soltanto l'intenzione, insieme a una fede cieca ma sincera, di essere capita e di capire me stessa»⁷⁶.

5. Trasposizione e trasformazione: l'amore per la cultura

Alla sua diversità, alla sua precarietà interiore, alla sua nostalgia di vivere una totalità armoniosa Lahiri – in tipica correlazione con le questioni del genere, della migrazione e della transculturalità – contrappone l'alternativa letteraria delle «dimore di carta»⁷⁷, l'alternativa politica di fare un cambio di «cittadinanza come pratica di democrazia»⁷⁸ – partecipando al sistema politico democratico come «agente delle proprie esperienze, ragioni e desideri»⁷⁹ – e infine l'alternativa di reinventarsi in una nuova veste: Lahiri scopre inaspettate zone di contatto con sé stessa e segue una raffinata strategia di metamorfosi della soggettività trasformandosi, rinnovandosi, sviluppandosi in un'altra e optando per un ingegnoso rapporto con la lingua e per un linguaggio espressivo squisitamente suo. L'«attaccamento letterale alle nuove parole»⁸⁰ italiane la fa sentire «diversa»⁸¹, le apre uno spazio mentale, le permette la fuga, l'esplorazione, l'imperfezione, una sintesi del binomio di essere anglo-indiana, risolvendo il suo dilemma arricchendosi

⁷⁴ Cfr. GNISCI, *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, cit.

⁷⁵ LAHIRI, *Il mistero secondo Jhumpa Lahiri*, cit., 2014, 01:10'.

⁷⁶ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 53.

⁷⁷ C. BARBARULLI, L. BORGHI (a cura di), *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*, University Press Letteratura n. 13, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliaritano CUEC, Cagliari 2006, pp. 39 ss.

⁷⁸ *Ibid.*, pp. 89 ss.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 90.

⁸⁰ LAHIRI, *Le parole per dire casa*, cit., 53:19'.

⁸¹ *Ibid.*, 36:49'.

e riconoscendosi esteticamente.

Dalla sua motivazione profonda di scrivere nasce un processo faticoso e ambivalente, in linea di massima comunque positivo, rilassante, produttivo, esteso. L'io narrante caratterizza l'apprendimento dell'italiano come qualcosa di misterioso, creativo, come un «dialogo con l'ignoto»⁸². La figlia di genitori indiani aveva riscontrato da studentessa la sua passione per l'italiano durante un viaggio a Firenze compiuto in compagnia della sorella nel 1994⁸³, e da allora, tornata da giovane donna a New York, incominciò a studiare la lingua che imparò, scrive Lahiri, come «una terza lingua»⁸⁴, creandosi il «triangolo»⁸⁵ inglese – bengalese – italiano. Quando scrive in italiano ha una sensazione di rilassamento, si sente 'felice, ispirata, libera', più centrata, 'umana' e 'spontanea'⁸⁶: l'italiano la aiuta a trovare «un'altra direzione per la mia scrittura»⁸⁷. Infine la scrittrice anglo-indiana si rende conto che non vuole tornare a scrivere in inglese⁸⁸. Vuole invece «continuare a scrivere in italiano»⁸⁹, sia perché l'eventuale fallimento le pare più formativo, sia perché le piacerebbe tradurre dall'italiano autori come Anna Maria Ortese⁹⁰ e Domenico Starnone⁹¹. L'italiano è 'l'altro', un'occasione per crescere e ingrandirsi, un'avventura, una – vana! – lotta per essere riconosciuta come indiana negli Stati Uniti, come americana a Roma e come scrittrice anglo-indiana per la sua opera italoфона nel mondo globalizzato.

In corrispondenza con questo sforzo, la sua autopresentazione oscilla tra i ruoli di vittima e di conquistatrice: usurpa l'Italia e, allo stesso tempo,

⁸² J. LAHIRI, *Il Viareggio-Versilia Internazionale a Jhumpa Lahiri*, intervista a Jhumpa Lahiri, video RAI, 31.8.2015, <<http://www.letteratura.rai.it/articoli/il-viareggio-versilia-internazionale-a-jhumpa-lahiri/29161/default.aspx>>, 02:28', (ultimo accesso 28.7.2016).

⁸³ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 21.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 115.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 113.

⁸⁶ J. LAHIRI, *Jhumpa Lahiri: "I am, in Italian, a tougher, freer writer"*, con un'intervista di Kathryn Bromwich, in «The Guardian», 31.1.2016, pp. 6/7 e 7/7 <<https://www.theguardian.com/books/2016/jan/31/jhumpa-lahiri-in-other-words-italian-language>> (ultimo accesso 28.7.2016) [le traduzioni dall'inglese in italiano sono mie].

⁸⁷ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 52.

⁸⁸ Questa decisione di Lahiri mette in allarme la critica americana che titola *Vincitore del Premio Pulitzer abbandona la scrittura e la parola parlata inglese*: cfr. T. HADLEY, In Other Words by Jhumpa Lahiri review. A Pulitzer prize winner gives up writing and speaking in English, in «The Guardian», 30.1.2016, <<https://www.theguardian.com/books/2016/jan/30/in-other-words-jhumpa-lahiri-review-learning-italian>> (ultimo accesso 28.7.2016) [la traduzione del titolo di questo articolo dall'inglese in italiano è mia].

⁸⁹ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 134.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 108.

⁹¹ LAHIRI, *Jhumpa Lahiri: "I am, in Italian, a tougher, freer writer"*, cit., p. 77.

come indiana in America si sente offesa, discriminata, abbandonata e indifesa. La sua «*scrittura tra confonde i confini*»⁹² e aspira alle trasposizioni geografiche, culturali, linguistiche e mediali. Dopo il suo studio intensivo dell'italiano Jhumpa Lahiri vuole trasmettere i risultati della sua 'svolta transculturale' in maniera transmediale, visto che la sua è anche una migrazione che gioca con la messa in scena mediatica: arrivando da New York e avendo alle spalle già parecchia esperienza con il cinema, la televisione, la critica massmediatica e il mondo delle immagini, intende usare tutti gli effetti sinergici dei media, del transfer culturale e dello *star-system* all'americana anche in Italia per diffondere le sue concezioni dell' 'altro' attraverso ambedue i parametri orali e di scrittura, puntando su tutti i *social networks* e possibili mezzi di comunicazione artistici, acustici, visivi e letterari nel mondo analogo e in rete. L'autrice propaga in Italia e fuori dell'Italia una nuova identità transculturale collettiva usando i media, la promozione pubblica, le presentazioni internazionali d'autore o la sua partecipazione ai festival, ricorrendo attivamente alle comunità mediatiche rapide (Facebook, Twitter ecc.). Sempre in cerca di alleanze individuali durevoli, usa i rapporti politici o anche situazioni sociali che le si presentano diventando un'autrice tutta 'trans': non solo transculturale e transcontinentale, ma anche transmigrazione e transmediale – scrittrice della migrazione, nomade globale, nomade digitale e *TCK* in unione personale.

Per illustrare l'appropriazione dell'italiano in *In altre parole* Lahiri inventa quattro metafore diverse: 1) all'inizio del libro paragona la nuova lingua con un lago – ovvero una distanza – che l'io narrante sente di dover attraversare. Spiega che l'elemento liquido è «rischioso», un «traguardo irraggiungibile», ma che è decisa di voler «attraversare questo lago italiano»⁹³. 2) Aggiunge poi la metafora del bosco, che ci ricorda immediatamente la selva oscura dantesca e che Lahiri paragona con «la mia memoria linguistica labile»⁹⁴. 3) In un terzo momento, l'autrice trasforma la descrizione del suo studio linguistico nella metafora di un amante: «l'italiano», dichiara, è per lei un innamoramento felice (perché alla fine ne 'esce il libro') e struggente (perché avverte una distanza «tra me e l'italiano») allo stesso tempo⁹⁵. 4) Ricorre infine alla metafora dell'impalcatura⁹⁶ per includere nell'affresco di questo

⁹² BARBARULLI, BORGHI (a cura di), *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*, cit., p. 49 [il corsivo è ripreso dall'originale].

⁹³ LAHIRI, *Il Viareggio-Versilia Internazionale a Jhumpa Lahiri*, cit., 03:30'.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ L'immagine fittizia dell'impalcatura riprende per via della sua funzionalità il para-

suo inspiegabile innamoramento con la lingua e cultura italiana tutte le persone che l'accompagnano e la sostengono durante quest'esperienza: i lettori, il suo editore, gli insegnanti di lingua, i giornalisti e critici, gli agenti dell'economia creativa, i traduttori e i redattori che le danno pazientemente suggerimenti e le offrono delle correzioni⁹⁷.

Sottolineando l'etica dell'apprendimento e il valore di processi collettivi, l'autrice ci trasmette che imparare e scrivere in italiano per lei sono un nuovo approccio sconcertante, ma anche esteticamente stimolante e produttivo: questo nuovo linguaggio crudo, puro e semplice che si forma nella mente dell'io narrante e della scrittrice stessa

«significa proprio una rinascita, direi, per me da scrittrice [...], credo che [...] mi dia una maturità – riesco a pensare diversamente e anche a vedere certe cose più chiaramente in italiano – per quanto sia strano!»⁹⁸.

Scrivendo 'tra' le lingue, Lahiri immagina il sogno fantastico di una vocazione per l'altro, convertendolo in un'utopia. Cerca di risolvere le sue motivazioni complesse, questa sua avventura culturale e le contraddizioni che riscontra nella sua vita sociale scrivendo un romanzo d'amore 'diverso': un romanzo d'amore per la cultura. Ma Jhumpa Lahiri non 'ama' semplicemente la cultura italiana dando, regalando e offrendo, ma – come succede anche nei rapporti amorosi reali – vuole ricevere qualcosa in cambio: attenzione, calore umano, emozioni, visibilità, riconoscimento e accettazione. Pur dichiarandolo più o meno s/velatamente, tra le righe, il caso Lahiri è la storia di una trattativa culturale continua tra le culture: ci dimostra che la base dell'incontro, dello scambio e della coabitazione è – deve essere – sempre il dialogo alla pari.

gone paradossale che fa Jacques Derrida tra la lingua e una protesi (cfr. J. DERRIDA, *Le monolinguisme de l'autre, ou, la prothèse d'origine*, Galilée, Paris 1996), insistendo sull'impossibilità di non parlare «mai che una sola lingua» e, allo stesso tempo, di non parlare «mai una sola lingua» (BARBARULLI, BORGHI (a cura di), *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*, cit., p. 43).

⁹⁷ LAHIRI, *In altre parole*, cit., pp. 28-29.

⁹⁸ LAHIRI, *Il Viareggio-Versilia Internazionale a Jhumpa Lahiri*, cit., 09:20'.

6. In altre parole (2015) e la lingua dell'altro

Per Lahiri lo 'scrivere tra le lingue' è quindi un programma culturale e uno stile di vita. Nella non-fissazione di confini o limitazioni alcuni scopre attraverso la fissazione delle parole nel suo taccuino la propria libera volontà e libertà d'azione. Vivendo un 'nomadismo del nuovo millennio'⁹⁹ tutto suo in quel paese di immigrazione che è diventata l'Italia, Jhumpa Lahiri sviluppa attraverso il suo cosmopolitismo intellettuale e la sua larghezza transculturale un modello di vita *cross-culture* adatto all'era della globalizzazione. Amalgamando i continenti e le lingue si impegna a contribuire attraverso questi suoi 23 racconti scritti 'in altre parole' alla formazione graduale e collettiva di una 'letteratura mondiale', intesa come genere ulteriormente ideato negli ultimi anni, fra altri, in Italia dal team di autori composto da Armando Gnisci, Franca Sinopoli e Nora Moll¹⁰⁰, o anche da Giuliana Benvenuti e Remo Ceserani¹⁰¹, e preparato ovvero sviluppato concettualmente sul piano teorico – storico, postcoloniale e letterario – nella critica anglofona prima da Beverly Allen e Mary Russo¹⁰², poi da Patrizia Palumbo¹⁰³, poi ancora da Marie Orton e Graziella Parati¹⁰⁴, e più recentemente da Jacqueline Andall e Derek Duncan¹⁰⁵.

L'esperienza coloniale e la lingua dell'altro rimangono tuttavia

⁹⁹ La studiosa rumena Maria-Sabina Draga Alexandru nel suo studio comparato della letteratura anglofona di Jhumpa Lahiri e della scrittrice contemporanea bangladesese-britannica Monica Ali attribuisce ai giorni nostri appunto il fenomeno di un nomadismo del nuovo millennio – «a new millennium nomadism» (M.-S. DRAGA ALEXANDRU, *From the Subaltern to the Female Nomad in Narratives of Transnational Migration by Jhumpa Lahiri and Monica Ali*, in «TRANS. Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften. Internet journal for cultural studies. Revue électronique de recherches sur la culture», n. 17/novembre 2008, p. 2/9 <http://www.inst.at/trans/17Nr/5-4/5-4_alexandru.htm> (ultimo accesso 28.7.2016) [la traduzione dall'inglese è la mia].

¹⁰⁰ GNISCI, SINOPOLI, MOLL, *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, cit.

¹⁰¹ BENVENUTI, CESERANI, *La letteratura nell'età globale*, cit.

¹⁰² B. ALLEN, M. RUSSO (a cura di), *Revisioning Italy. National identity and global culture*, University of Minnesota Press, Minneapolis/London 1997.

¹⁰³ P. PALUMBO (a cura di), *A place in the sun. Africa in Italian colonial culture from post-unification to the present*, University of California Press, Berkeley et al. 2003.

¹⁰⁴ M. ORTON, G. PARATI (a cura di), *Multicultural Literature in Contemporary Italy*, Rosemont Publishing, Cranbury/NJ 2007.

¹⁰⁵ J. ANDALL, D. DUNCAN (a cura di), *National belongings. Hybridity in Italian colonial and postcolonial cultures*, Italian Modernities n. 7, Peter Lang, Oxford et al. 2010.

impressi nella memoria culturale della scrittrice italo-indiana-americana e vengono a galla puntualmente e improvvisamente nella sua scrittura ibrida, potenzialmente plurilingue e trasparentemente transculturale. La vita artistica di Lahiri è caratterizzata da fragilità, duplicità, opposizioni, sdoppiamenti, da un estraniamento esterno e interno. In conseguenza la protagonista di *In altre parole* si sente un «Giano bifronte»¹⁰⁶, avendo un'identità oscillante e combattuta tra le culture – quella italiana e americana, quella indiana e inglese. In conclusione ritiene che nella vita «la lingua è lo specchio, la metafora principale»¹⁰⁷.

In questo contesto pare sintomatico il fatto che la figura italiana culturalmente più nota in India, secondo il poeta, critico e intellettuale indiano Ghan Shyam Singh¹⁰⁸, sia Dante – anche lui un esiliato – conosciuto in India soprattutto grazie alla letteratura inglese coloniale apparsa nella seconda metà dell'Ottocento. D'altra parte sappiamo anche che alcuni grandi scrittori contemporanei italiani si sono interessati dell'India – tra molti altri basti ricordare i nomi di Tabucchi, Bonaviri, Pasolini, Moravia, Dacia Maraini, Calvino e Manganeli, ma anche la coetanea di Lahiri e scrittrice della migrazione italoфона Lily-Amber Laila Wadia, nata nel 1966 a Bombay, trasferitasi in Italia nel 1986, oggi residente a Trieste, attiva tra le comunità di extracomunitari in Italia e (co-)autrice di libri come *Pecore nere* (2005), *Amiche per la pelle* (2007), *Mondopentola* (2007), *Come diventare italiani in 24 ore* (2010) o *Su tutte le donne* (2012)¹⁰⁹.

Come vale anche per Wadia, la migrazione di Lahiri è quella di un'erudita: Lahiri non vive nel precariato. Da parte il fatto che sia Wadia che Lahiri intendono evidenziare sostanzialmente la migrazione come una condizione esistenziale (soprattutto femminile, pur non espressamente femminista), lo specifico fenomeno Lahiri sta in questa sua migrazione d'amore per l'italiano: attraverso la sua auto-proclamata rinascita in Italia trasmette al lettore anche l'idea di una rinascita dell'Italia. L'Italia della Lahiri è amabile, moderna, vibrante, creativa, piena di iniziative, di coraggio verso la cultura e di un sofisticato potenziale artistico capace di infinite possibilità di riscrittura e

¹⁰⁶ LAHIRI, *In altre parole*, cit., 39.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 72.

¹⁰⁸ G.S. SINGH, *L'India e la cultura italiana*, in *La cultura italiana nel mondo. Atti del Convegno Internazionale, Pescara 12.-13.7.2001*, (a cura di) Premi Internazionali Ennio Flaiano, con la partecipazione del Ministero degli Affari Esteri, Ediards, Pescara 2001, pp. 123 ss.

¹⁰⁹ Per ulteriori analisi letterarie italo-indiane si veda lo studio di Giuliana Benvenuti (cfr. G. BENVENUTI, *Il viaggiatore come autore. L'India nella letteratura italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2008).

ricodificazioni identitarie – è tutta «dentro di me»¹¹⁰. Allo stesso tempo però è – e rimane – anche l'altro, l'alterità, che ricorda alla protagonista «il muro della lingua»¹¹¹, l'essere distante, il proprio «vuoto della mia origine»¹¹², di essere «traumatizzata» dalle lingue¹¹³.

I temi profondi, più nascosti della 'Lahiri italiana' riguardano la psicologia dell'immigrato in un *Futuro liquido* (2014), ovvero nei tempi insicuri descritti dal sociologo britannico di origini polacche-ebraiche Zygmunt Bauman¹¹⁴: l'incertezza, il lutto, il dolore, l'abbandono, la perdita, le paure, la precarietà, l'ambiguità culturale, il *culture-shock*. Se la protagonista scrive di sentirsi «una bambina»¹¹⁵, allora intende comunicare al lettore che si sente sola, indifesa, in balia di una dualità dolorosa, naufragata, spaccata, sempre disperatamente in cerca di quel suo «triangolo» stabilizzante. Il suo problema è che «io vago per il mondo»¹¹⁶ sentendosi «esiliata perfino dalla definizione di esilio»¹¹⁷ e soffrendo di quelle turbolenze transculturali (*Transcultural Turbulences*) che gli studiosi tedeschi Christiane Brosius e Roland Wenzlhuemer rintracciano tra l'Europa e l'Asia¹¹⁸.

Mentre Cristina Ali Farah ha riscritto il mito della 'mamma italiana' in versione postcoloniale intitolando il suo romanzo di successo *Madre piccola* (2007), l'alter ego della Lahiri immigrante invece si riscopre bambina bisognosa, dipendente, imperfetta. Individuando nell'aspetto bisognoso la nostalgia di un «riparo fragile»¹¹⁹ e elevandolo al rango di una condizione umana *tout court*, nelle sue confessioni trascritte *In altre parole* il suo dizionario quasi miracolosamente si trasforma in un genitore protettivo 'tra' le righe: nell'interstizio emerge l'invisibile e idealistica metafora di una contro-Babele, di una Babele pacifica che non separa ma che tiene insieme una diversità positiva. È proprio attraverso

¹¹⁰ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 22.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 107.

¹¹² *Ibid.*, p. 125.

¹¹³ *Ibid.*, p. 109.

¹¹⁴ L'originale inglese di Zygmunt Bauman era uscito già sette anni prima della traduzione in italiano del 2014, intitolata, appunto, *Futuro liquido* (Z. BAUMAN, *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge 2007). Recentemente Bauman ha attualizzato la tematica collegandola direttamente con il tema della migrazione: Z. BAUMAN, *Strangers at Our Door*, Polity Press, Cambridge 2016 (ed. ital. *Stranieri alla porte*, trad. di M. Cupellaro, Laterza, Bari/Roma 2016).

¹¹⁵ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 115 e p. 132.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 100.

¹¹⁷ *Ivi.*

¹¹⁸ Cfr. lo studio di C. BROSIUS, R. WENZLHUEMER (a cura di), *Transcultural Turbulences. Towards a Multi-Sited Reading of Image Flows*, Springer, Berlin/Heidelberg 2011.

¹¹⁹ LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 69.

l'uso delle traduzioni, del muoversi 'tra' le lingue e dello studio di una terza lingua che traspare uno dei maggior pregi della letteratura di Lahiri che è l'autenticità circolare che l'autrice riesce a stabilire nel triangolo tra il testo, il lettore e sé stessa. Attorno a questa formazione triangolare ruotano come innumerevoli pianeti tutte le potenziali lingue del nostro mondo, capaci di garantire rapporti umani, la comunicazione tra i popoli e tutti i contatti *cross-over* immaginabili tra gli individui – ogni lingua, così pare, è possibile, è studiabile.

In altre parole ci racconta di queste trasformazioni che sono necessarie per trovare nuove Vie della Seta che portino a Roma o altrove. Ci mostra come riscrivere nuove identità collettive¹²⁰ e ci convince del fatto che i soggetti nomadi – intesi secondo la teoria nomade esposta da Rosi Braidotti nel suo studio sulla *Nomadic Theory* del 1994¹²¹ – possono apprendere, immergendosi in 'altri' mondi dove «ogni lingua [...] può migrare, può diffondersi»¹²², come rivalutare e convertire il proprio passato. Tramite lo stile autobiografico ci incoraggia a ricostruirci, come lei, con l'aiuto di «parole [...] nomadi»¹²³ un «luogo dell'anima»¹²⁴ e di non rassegnarci se «la lingua sembra, tuttora, un cancello chiuso»¹²⁵. Attraverso «i momenti di transizione»¹²⁶ e di «trasformazione»¹²⁷ l'io autobiografico scrive proprio «per rompere il muro»¹²⁸, per sentirsi più «ospite, una viaggiatrice»¹²⁹, per avere finalmente la «sensazione

¹²⁰ Con queste «nuove identità collettive» qui s'intende la (ri-)costruzione letteraria di 'nuove' identità decolonizzate e decentralizzate in sintonia con l'idea centrale della miscellanea di Gisela Brinker-Gabler e Sidonie Smith, apparsa sotto il titolo *Writing New Identities*, che nel saggio di Gita Rajan ricorda la cultura di resistenza di Mahatma Gandhi che a proposito dell'India osserva ciò che si può rapportare anche sull'individuale figura femminile d'immigrata nel romanzo italiano di Lahiri: «[...] her so-called weakness turned out to be her strengths» (RAJAN G., *(Con)figuring Identity. Cultural Space of the Indo-British Border Intellectual*, in *Writing New Identities. Gender, Narration and Immigration in Contemporary Europe*, a cura di G. Brinker-Gabler, S. Smith, University of Minnesota Press, Minneapolis/London 1997, p. 96).

¹²¹ BRAIDOTTI, *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, cit.

¹²² LAHIRI, *In altre parole*, cit., p. 25.

¹²³ *Ibid.*, p. 96.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 149.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 28.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 125.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 124.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 107.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 69.

di volare» conservando tra le righe «l'eco affascinante di una distanza, quella che sempre ci separa dall'oggetto amato: la distanza impercettibile e infinita del desiderio»¹³⁰. Per Lahiri l'amore semplicemente 'c'è' e non chiede giustificazioni, ma rappresenta piuttosto una di quelle 'verità rare' che non si riconoscono spesso. Il suo amore per la cultura italiana è una necessità sia personale che artistica che sbocca in una liberazione paradossale, ineluttabile, 'vera'¹³¹: con *In altre parole* la sua migrazione è diventata un'utopia transculturale.

Abbiamo cercato di esporre quanto il 'caso letterario' di Jhumpa Lahiri offra ottime possibilità per illustrare la corrente della moderna letteratura italo-fona transculturale del Terzo Millennio, analizzandola con strumenti che dagli anni Settanta e Ottanta in poi ci hanno messo a disposizione le teorie critiche francofone (Deleuze, Derrida, Casanova), anglofone (Said, Damrosch, Apter, Braidotti, Bauman), germanofone (Stölting, Welsch, Brosius/Wenzlhuemer) e italo-fone (Gnisci, Comberlatti, Ceserani, Moretti, Moll, Sinopoli) per affrontare nuovi orizzonti negli Studi Transculturali. In aggiunta il caso Lahiri ci permette di realizzare contemporaneamente un *distant reading*, seguendo Moretti, e un *close reading* come lo si pratica sin dagli inizi del decostruttivismo derridiano a partire dagli anni 1980 e 1990.

Constatiamo in conclusione che Lahiri non solo si è impegnata a tradurre tutti i suoi libri in italiano in tempo utile, ma che in aggiunta si è immersa completamente nella lingua e cultura italiana praticando sia a livello letterario sia nella sua biografia personale una 'svolta transculturale' che certamente potrà promuovere ulteriori Studi Transculturali incentrati sulle tematiche indo-italiane o asiatiche-occidentali o italo-europee. Le zone d'intersezione e d'interstizio tra le due sfere culturali dell'Italia e dell'India mantengono in effetti – se pensiamo per esempio al settore della moda 'italiana' dei nostri giorni che produce ed importa moltissimi tessuti in India e dall'India¹³² – fin dai tempi di Marco Polo

¹³⁰ *Ibid.*, interno di copertina.

¹³¹ Così commenta appunto anche il Presidente Barack Obama caratterizzando i punti in comune dei premiati nel 2014 con la *National Humanities Medal*: «And they all have one thing in common: They do what they do because of some urgent inner force, some need to express the truth that they experience, that "rare truth"» (OBAMA, *Remarks by the President at the National Medals of the Arts and Humanities Awards Ceremony*, cit.).

¹³² In quanto al tema della moda italiana si veda il volume: D. REICHARDT, C. D'ANGELO (a cura di), *Moda Made in Italy. Il linguaggio della moda e del costume italiano*, con un'intervista a Dacia Maraini, *Civiltà italiana – Terza serie* n. 10, Franco Cesati Editore, Firenze 2016; nel quale a p. 14 si rinvia particolarmente al collegamento tra l'Italia e l'India.

(ca. 1254-1324) e del reticolo dell'antica Via della Seta strettissimi rapporti transculturali, aprendo l'orizzonte occidentale verso l'odierno continente asiatico emergente su tutti i livelli, soprattutto su quello culturale, mentre viceversa si avverte il fascino culturale e artistico con il quale il mondo indiano, attraverso i suoi ricchi scambi e sviluppi transculturali nel passato e nel presente, da sempre ha ispirato anche l'Italia.

Bibliografia

- ACKERMANN K., WINTER S. (a cura di), *Spazio domestico e spazio quotidiano nella letteratura e nel cinema dall'Ottocento a oggi*, Civiltà italiana. Terza serie n. 3, Franco Cesati Editore, Firenze 2014.
- ALI FARAH C., *Madre piccola*, Frassinelli, Milano 2007.
- ALLEN B., RUSSO M. (a cura di), *Revisioning Italy. National identity and global culture*, University of Minnesota Press, Minneapolis/London 1997.
- ANDALL J., DUNCAN D. (a cura di), *National belongings. Hybridity in Italian colonial and postcolonial cultures*, Italian Modernities n. 7, Peter Lang, Oxford 2010.
- BARBARULLI C., BORGHI L. (a cura di), *Forme della diversità. Genere, precarietà e intercultura*, University Press Letteratura n. 13, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliariitana CUEC, Cagliari 2006.
- BAUMAN Z., *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty*, Polity Press, Cambridge 2007.
- BAUMAN Z., *Strangers at Our Door*, Polity Press, Cambridge 2016.
- BENVENUTI G., *Il viaggiatore come autore. L'India nella letteratura italiana del Novecento*, Il Mulino, Bologna 2008.
- BENVENUTI G., CESERANI R., *La letteratura nell'età globale*, Universale Paperbacks Il Mulino n. 620, Il Mulino, Bologna 2012.
- BHABHA H.K., *The Location of Culture*, Routledge, London 1994.
- BRAIDOTTI R., *Nomadic Subjects. Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, Columbia University Press, New York 2011² [1994].
- BROSIUS C., WENZLHUEMER R. (a cura di), *Transcultural Turbulences. Towards a Multi-Sited Reading of Image Flows*, Springer, Berlin/Heidelberg 2011.
- BURNS J., *Migrant imaginaries. Figures in Italian migration literature*, Italian Modernities n. 18, Peter Lang, Oxford/Bern 2013.
- COMBERIATI D., *La quarta sponda. Scrittrici in viaggio dall'Africa*

- coloniale all'Italia di oggi*, Caravan, Roma 2009.
- COMBERIATI D., *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Destini incrociati n. 2, Peter Lang, Bruxelles/Bern 2010.
- DELEUZE G., GUATTARI F., *Rhizome*, Les Éditions de Minuit, Paris 1976.
- DELEUZE G., GUATTARI F., *Mille-Plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2*, Les Éditions de Minuit, Paris 1980.
- DERRIDA J., *Le monolinguisme de l'autre, ou, la prothèse d'origine*, Galilée, Paris 1996.
- DRAGA ALEXANDRU M.-S., *From the Subaltern to the Female Nomad in Narratives of Transnational Migration by Jhumpa Lahiri and Monica Ali*, in «TRANS. Internet-Zeitschrift Kulturwissenschaften. Internet journal for cultural studies. Revue électronique de recherches sur la culture», n. 17/novembre 2008, 9 pp., <http://www.inst.at/trans/17Nr/5-4/5-4_alexandru.htm> (ultimo accesso 28.7.2016).
- GNISCI A., *Creolizzare l'Europa. Letteratura e migrazione*, Meltemi, Roma 2003.
- GNISCI A., *Decolonizzare l'Italia. Via della Decolonizzazione europea n. 5*, Quaderni di storia della critica e delle poetiche n. 27, Bulzoni, Roma 2007.
- GNISCI A., SINOPOLI F., MOLL N., *La letteratura del mondo nel XXI secolo*, Bruno Mondadori, Milano 2010.
- HADLEY T., In *Other Words by Jhumpa Lahiri review. A Pulitzer prize winner gives up writing and speaking in English*, in «The Guardian», 30.1.2016, <<https://www.theguardian.com/books/2016/jan/30/in-other-words-jhumpa-lahiri-review-learning-italian>> (ultimo accesso 28.7.2016).
- KLEINERT S., *Transkulturalität, Erzählperspektive und oraler Erzählstil in Igiaba Scego's Olre Babilonia und La mia casa è dove sono*, in *Transkulturelle italoophone Literatur. Letteratura italoфона transculturale*, a cura di M. Kleinhans, R. Schwaderer, Königshausen & Neumann, Würzburg 2013, pp. 201-218.
- LAHIRI J., *Il mistero secondo Jhumpa Lahiri*, intervista di Vittorio Bedogna, Leonardo Merlini, Jacopo Zanchini e Alessandro Zicca a Jhumpa Lahiri, piattaforma elettronica di *Internazionale*, 28.11.2014, <<http://www.internazionale.it/video/2014/11/28/i-misteri-di-jhumpa-lahiri>> (ultimo accesso 28.7.2016).
- LAHIRI J., *In altre parole*, Guanda, Milano 2015.
- LAHIRI J., *Il Viareggio-Versilia Internazionale a Jhumpa Lahiri*, intervista a Jhumpa Lahiri, video RAI, 31.8.2015, <<http://www.letteratura.rai.it/articoli/il-viareggio-versilia-internazionale-a-jhumpa-lahiri/29161/>>

[default.aspx](#)> (ultimo accesso 28.7.2016).

LAHIRI J., *Le parole per dire casa*, una conversazione in italiano tra gli autori Jhumpa Lahiri e Chiara Marchelli, introduzione di Andrea Visconti, video della Casa Zerilli-Marimò, 22.10.2015, <<http://www.casaitaliananyu.org/content/jhumpa-lahiri-and-chiara-marchelli-2015>> (ultimo accesso 28.7.2016).

LAHIRI J., *Teach yourself Italian*, in «The New Yorker», 7.12.2015, <<http://www.newyorker.com/magazine/2015/12/07/teach-yourself-italian>> (ultimo accesso 28.7.2016).

LAHIRI J., *Jhumpa Lahiri: 'I am, in Italian, a tougher, freer writer'*, con un'intervista di Kathryn Bromwich, in «The Guardian», 31.1.2016, <<https://www.theguardian.com/books/2016/jan/31/jhumpa-lahiri-in-other-words-italian-language>> (ultimo accesso 28.7.2016).

LAHIRI J., *In Other Words*, Knopf, New York 2016.

MARSHALL MCLUHAN H., *Understanding Media. The Extensions of Man*, Gingko Press, Berkeley/CA 2003 [1964/1994].

MOLL N., *L'infinito sotto casa. Letteratura e transculturalità nell'Italia contemporanea*, Pàtron, Bologna 2015.

MORACE R., *Letteratura-mondo italiana*, La modernità letteraria n. 36, Edizioni ETS, Pisa 2012.

MORETTI F., *La letteratura vista da lontano*, Einaudi, Torino 2005.

MORETTI F., *Distant Reading*, Verso, London/New York 2013.

OBAMA B., *Remarks by the President at the National Medals of the Arts and Humanities Awards Ceremony*, The White House, Office of the Press Secretary [comunicato stampa], 10.9.2015, <<https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2015/09/11/remarks-president-national-medals-arts-and-humanities-awards-ceremony>> (ultimo accesso 28.7.2016).

ORTON M., PARATI G. (a cura di), *Multicultural Literature in Contemporary Italy*, Rosemont Publishing, Cranbury/NJ 2007.

PALUMBO P. (a cura di), *A place in the sun. Africa in Italian colonial culture from post-unification to the present*, University of California Press, Berkeley 2003.

RAJAN G., *(Con)figuring Identity. Cultural Space of the Indo-British Border Intellectual*, in *Writing New Identities. Gender, Narration and Immigration in Contemporary Europe*, a cura di G. Brinker-Gabler, S. Smith, University of Minnesota Press, Minneapolis/London 1997, pp. 78-99.

REICHARDT D., *Bonaviri terapeuta. Letteratura di migrazione e scrittura empatica*, in *Migrazione e patologie dell'humanitas nella letteratura europea contemporanea*, a cura di A. Vranceanu, A. Pagliardini, Forum Translationswissenschaften n. 14, Peter Lang, Frankfurt am Main

2012, pp. 219-230.

REICHARDT D., *Transkulturelle Gewaltaspekte in der zeitgenössischen* scrittura femminile italoфона: *Sibhatu, Ali Farah, Ghermandi, Scego*, in *Transkulturelle italoophone Literatur. Letteratura italoфона transculturale*, a cura di M. Kleinhans, R. Schwaderer, Königshausen & Neumann, Würzburg 2013, pp. 115-137.

REICHARDT D., *La presenza subalterna in Italia e la scrittura come terapia*, in «Incontri. Rivista europea di studi italiani», 2013, 28/1, pp. 16-24.

REICHARDT D., *Trauma e autobiografismo in Pirandello e Bonaviri*, in: *Finzioni & Finzioni. Illusione e affabulazione in Pirandello e nel modernismo europeo. Atti del Convegno Internazionale Lovanio/Anversa, 19-21 maggio 2010*, a cura di B. Van den Bossche, M. Jansen, N. Dupré, Franco Cesati Editore, Firenze 2013, pp. 301-311.

REICHARDT D., D'ANGELO C. (a cura di), *Moda Made in Italy. Il linguaggio della moda e del costume italiano*, con un'intervista a Dacia Maraini, *Civiltà italiana – Terza serie n. 10*, Franco Cesati Editore, Firenze 2016.

SCEGO I., *La nomade che amava Alfred Hitchcock*, Sinnos, Roma 2003.

SCEGO I., *La mia casa è dove sono*, Loescher, Milano 2010.

SINGH G.S., *L'India e la cultura italiana*, in *La cultura italiana nel mondo. Atti del Convegno Internazionale, Pescara 12.-13.7.2001*, a cura di Premi Internazionali Ennio Flaiano, con la partecipazione del Ministero degli Affari Esteri, Edgars, Pescara 2001, pp. 123-134.

SPIVAK G.C., *Can the Subaltern Speak?*, in *Marxism and the Interpretation of Culture*, a cura di C. Nelson, L. Grossberg, University of Illinois Press, Chicago 1988, pp. 271-313.

STÖLTING E., *Goldene Stadt und arkadische Heimat. Mechanismen im Emigrationsdiskurs*, in «Zibaldone. Zeitschrift für italienische Kultur der Gegenwart», 2/1998.

VOIGT C., *Kalkutta, New York, Rom*, in «Der Spiegel», 35/2004, pp. 114-116, <<http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/128859977>> (ultimo accesso 28.7.2016).

WELSCH W., *Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today*, in *Spaces of culture. City, Nation, World*, a cura di M. Featherstone, S. Lash, Sage, London 1999, pp. 194-213, <http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Transculturality.html> (ultimo accesso 28.7.2016).

ZIAUL HAQUE M., *Translating Literary Prose. Problems and Solutions*, in «International Journal of English Linguistics», vol. 2/n. 6, 2012, pp. 97-111, <<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/22598/14599>> (ultimo accesso 28.7.2016).

Gli autori

VERONIC ALGERI ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Francesistica presso Sapienza, Università di Roma. Ha dedicato le sue ricerche alla polifonia linguistica attraverso l'opera di Julia Kristeva approdando al volume *L'histoire de soi dans la langue de l'Autre. La polyphonie linguistique dans l'œuvre de Assia Djebar* (Roma 2014). Si è interessata all'epoca coloniale e alla questione dell'immigrazione nella lingua e nella letteratura francesi contemporanee, temi che ha approfondito in numerose pubblicazioni. È membro del *Cercle des Amis d'Assia Djebar*, del *Larc*, gruppo di ricerca sull'estremo contemporaneo, diretto da Gianfranco Rubino, collabora con *Laboratorio Critico* ed è redattrice per l'area della Francesistica di *Costellazioni*, entrambe riviste afferenti al Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali della Sapienza. Prima di insegnare la lingua francese alla Sapienza, Università di Roma come lettrice o come docente a contratto, ha lavorato all'Università della Tuscia, alla Scuola Superiore per Mediatori Linguistici Carlo Bo e all'Università Roma Tre dove ha insegnato la lingua e la letteratura francese del XIX, del XX e del XXI secolo.

NAJM BOU FADEL, nato nel 1969 a Nabay (Libano), ha fatto i suoi primi studi universitari all'Università San Tommaso D'Aquino (Roma) in Filosofia e Teologia, e ha conseguito il dottorato di ricerca all'Università Libanese (nel 2005) sull'Ermeneutica nella filosofia italiana in Pareyson e Vattimo. Dal 1996, a Beirut, è insegnante, prima di italiano presso diverse istituzioni scolastiche e universitarie (tra cui l'Istituto Italiano di Cultura 1996-2008), poi di Filosofia all'Università Libanese. Ha svolto un'intensa attività di traduttore dall'italiano verso la lingua araba, tanto di volumi per l'infanzia per l'editrice Edicart, Milano (più di 50 testi) che di libri scientifici, storici e filosofici (*Il grande libro del corpo umano*, DeAgostini, Novara; *Un Mediterraneo di conflitti: storia di un dialogo mancato* di Franco Rizzi, Maltemi, Roma, 2004; *La fine della modernità* di Gianni Vattimo, Garzanti, Milano 1985; *Destra e sinistra* di Norberto Bobbio, Donzelli, Roma, 1994).

ORNELLA CANESTRARO è docente di scuola primaria. Dopo la Laurea in Scienze dell'Educazione ha conseguito la Laurea Magistrale in Scienze Pedagogiche e specializzazioni universitarie in didattica e psicopedagogia per il trattamento dei DSA e didattica e psicopedagogia dei disturbi dello spettro autistico. È referente dell'accordo di collaborazione tra l'Ateneo Roma Tre e l'Istituto Comprensivo Sora 1 tramite il progetto internazionale *Mare viaggio conoscenza*. Responsabile della promozione di laboratori teatrali con esperti di tecnica attoriale è impegnata da anni in progetti per la diffusione del teatro nel curriculum scolastico, per la promozione dell'inclusione, del benessere psicologico degli alunni e per la diffusione della lettura. Ha coordinato per il Comprensivo Sora 1 i contributi per la pubblicazione del volume *La mer en texte, la mer en classe* a cura di M. Geat, V. Devrièsère, Roma 2015.

IVANO CAPOCCIAMA, nato nel 1985, attore e regista, dottorando in Studi Letterari e Culturali presso l'Università degli Studi di Bologna (Critica Letteraria e Letterature Compare), ha conseguito il Diploma Accademico di Secondo Livello in Regia del Teatro Musicale presso il Conservatorio di Musica "Licinio Refice" di Frosinone, la Laurea Specialistica in Studi Teatrali (2008) e la Laurea in Storia e Pratiche delle Arti, della Musica e dello Spettacolo (2006) presso l'Università degli Studi dell'Aquila. Ha frequentato, inoltre, il *Master Arts & Cultural Skills for Management* presso l'Università LUISS Guido Carli di Roma e i Workshops di Perfezionamento attoriale *The actor who dances* (2010) e *Training d'attore* (2011) presso l'Odin Teatret (Holstebro – Danimarca). Studioso di teatro, si occupa di regia, recitazione e drammaturgia. Il suo lavoro artistico passa attraverso la cinematografia, la storiografia teatrale europea moderna e contemporanea, i Teatri Laboratorio, l'Antropologia Teatrale e, soprattutto, i rapporti tra drammaturgia e spettacolo. Dal 2000 collabora con diversi istituti scolastici, scuole teatrali e conservatori di musica.

Attualmente impegnata in un Dottorato di ricerca in Cultura, Educazione, Comunicazione presso l'Università degli Studi Roma Tre, EMILIA CIAMPANELLA è insegnante di scuola primaria di lingua italiana e di L2, inglese, da circa venticinque anni. Ha ricevuto un'educazione internazionale: laurea magistrale in Lingue e Letterature straniere (inglese-francese) presso l'Università degli Studi Roma Tre; diploma di laurea

quadriennale in Interpretazione Simultanea e Consecutiva in Conferenze Internazionali (italiano-francese-inglese) presso l'I.S.T.I. Bruxelles; corso di specializzazione *International Interpretation Conference Course* (inglese-francese-italiano) Cambridge; Master di II livello 'Dirigenti nelle Istituzioni Scolastiche', UNISU Università Telematica delle Scienze Umane. Docente e discente contemporaneamente per la maggior parte della vita, i suoi interessi di ricerca si rivolgono al miglioramento delle metodologie e degli stimoli motivazionali nel processo educativo. Nel tentativo di trovare un equilibrio tra la teoria e la pratica nel processo di insegnamento e apprendimento di una lingua straniera, è riuscita quasi sempre ad ottenere risultati positivi mantenendo viva la curiosità e rafforzando la resilienza, capacità indispensabile per progredire costantemente nel processo senza fine dell'apprendimento di una lingua straniera.

VIVIANE DEVRIÈSÈRE est agrégée de Lettres Classiques et titulaire d'un doctorat de langue et littérature françaises intitulé *La Littérature de jeunesse et l'identité européenne*. Elle est actuellement responsable du Master de Lettres, chercheuse à l'ISFEC Aquitaine et chercheuse associée à TELEM de Bordeaux 3. Expert européen auprès de l'agence Erasmus + France pour les programmes décentralisés, de l'AECEA, agence exécutive de Bruxelles, pour les programmes centralisés, et de l'ANEFORÉ, agence européenne du Luxembourg, elle est également co-fondatrice et Vice-Présidente d'Evalue, l'association des experts de l'agence européenne française Erasmus + France et expert ESCO (Aptitudes, Compétences, Certifications et Professions) auprès de la Commission Européenne. Parmi ses publications: *Stéréotypes et morale laïque* in «Synergie Chili», n.11, 2015; *De nouvelles compétences pour 2018: les compétences globales*, in «L'École des Lettres», août-octobre 2016; *La mer en texte, la mer en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France* (dir. avec M.Geat), Rome 2015; *Quali competenze per il mondo di domani?*, in A.M. Favorini (dir.) *Conoscenza, Formazione e Progetto di Vita: Metodi e Prospettive per l'Inclusione universitaria*, Roma, 2016; *La littérature de jeunesse et l'identité européenne. Étude des stéréotypes d'Européens*, en cours de publication [Paris, 2017].

Ancienne élève de l'ENS de Fontenay-Saint Cloud, agrégée de Lettres Modernes et titulaire d'une Habilitation à Diriger des Recherches de l'université Paris-Sorbonne, ANNE DOUAIRE-BANNY est Professeure à l'université Rennes 2 et est actuellement doyenne de la Faculté des Lettres à l'Institut Catholique de Paris. Ses travaux interrogent, par le biais de la littérature, la question de la rencontre des cultures et de la constitution des identités complexes. Ses derniers ouvrages parus: *Remembrances. La Nation en question ou l'autre continent de la francophonie*, Honoré Champion, Paris 2014; *Isthmes francophones. Du texte aux chants du monde. Mélanges offerts à Beïda Chikhi*, Presses de l'Université Paris-Sorbonne, Paris, 2012; *Césaire 2013: parole due. Actes du colloque de Cerisy-La-Salle* (co-direction avec R. Fonkoua), Présence Africaine, Paris 2014; *Kateb Yacine. Au cœur d'une histoire polygonale*, (co-dirigé avec B. Chikhi), Presses universitaires de Rennes, Rennes 2014; *Continents francophones*, in «*ELFE XX-XXI*», n° 4, décembre 2014 (co-dirigé avec S. Parent et R. Fonkoua).

MARINA GEAT è professore associato di Lingua e Letteratura francese al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Oltre a studi su temi specificamente letterari e linguistici (pubblicazione di articoli e volumi su Rachilde, Stendhal, Flaubert, Zola, Racine, Simenon, Malika Mokeddem, e sulle problematiche della traduzione, della semiotica testuale e della francofonia), le sue ricerche vertono attualmente sui valori educativi della letteratura in prospettiva transdisciplinare e europea. È coordinatrice Erasmus del Dipartimento, direttore scientifico della collana editoriale Roma TrE-Press "Le ragioni di Erasmus" e Docente del Dottorato internazionale "Cultura, Educazione, Comunicazione" dell'Università Roma Tre. È attualmente coordinatrice del Laboratorio Educazione e Formazione all'Europa. Tra le sue pubblicazioni più recenti *La Francophonie et l'Europe* (a cura di), Roma, 2011; *La mer en texte, la mer en classe. Réflexions littéraires et didactiques autour du sujet marin dans des écoles en Italie et en France* (a cura di, con Viviane Devrièsère), Roma 2015; *Introduction à la session Simenon*, in «*Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*», mai 2016, n. 68; *Federico Fellini et Georges Simenon: corrispondenza/corrispondenze*, in corso di pubblicazione [Roma, 2017].

VINCENZO ANTONIO PICCIONE è professore associato confermato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre. Insegna *Metodi e strategie socioeducative per le diversità e Teorie moderne dell'educazione e pedagogia dell'espressione*; è coordinatore Erasmus. È coordinatore del Laboratorio di ricerca Melpomene. Ha coordinato e diretto progetti di ricerca nazionali ed internazionali. È stato ed è membro di Comitati Scientifici di congressi nazionali ed internazionali. È dal 2015 Referee del MIUR. Dirige due collane editoriali, che hanno visto la pubblicazione di più di 40 volumi. Ambiti di interesse pedagogico-didattici: significato della narrazione come strategia, metodo, tecnica, strumento, pensiero narrativo, stili di apprendimento delle nuove generazioni, trasformazione dei setting educativi della contemporaneità. Tra le sue pubblicazioni in volume più recenti: *Minors and new universal rights* (a cura di), Roma 2011; *Mappe educative e formative 1. I nuovi setting pedagogici* Roma 2012; *Mappe educative e formative 2. Orizzonti di senso*, Roma 2013; *The new pedagogical settings* Roma 2013; *Transfer of Innovation. Universities and Quality Assurance: analysis of approaches and actions*, Roma 2015.

DARIO PROLA è ricercatore presso la Facoltà di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia dove dirige la sezione italiana. Ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Lingue, Culture e Società nel Mondo Slavo all'Università di Torino nel 2008; dal 2004 insegna all'Università di Varsavia, dapprima al Dipartimento di Italianistica, attualmente alla Facoltà di Linguistica Applicata (corsi di traduzione letteraria e linguaggi specialistici). I suoi principali ambiti di ricerca sono la letteratura contemporanea polacca e italiana; la letteratura comparata; la traduzione letteraria. Ha scritto vari saggi su autori polacchi ed italiani del Novecento. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Mito e rappresentazione della città nella letteratura polacca*, Roma, 2014; *La casa oltre il confine. Rappresentazioni dello spazio nella narrativa di Carmine Abate e Janusz Rudnicki*, in *Spazio domestico e spazio quotidiano nella letteratura e nel cinema dall'Ottocento ad oggi*, a cura di K. Ackermann e S. Winter, Firenze 2014; *Antonio, Serena e Torino: dialogo a tre voci nel romanzo La suora giovane di Giovanni Arpino*, in *L'Italia e la cultura europea*, a cura di A. Klimkiewicz, M. Malinowska M. et al., Firenze 2015; *Un mito ridotto: Pavese agli occhi della critica polacca in Cesare Pavese. Testimonianze, testi e contesti*, a cura di A. Catalfamo (a cura di), Catania 2015.

DAGMAR REICHARDT, dal 2016 è cattedratica di Industria culturale nel Dipartimento di Management internazionale di cultura e dei media presso l'Accademia Lettone di Cultura a Riga/Lettonia e direttrice del programma internazionale per dottorandi di Studi Transculturali; dal 2008 al 2016 ha diretto il Dipartimento di Italianistica presso l'Università di Groninga/Paesi Bassi, dove dal 2012 ha insegnato anche Letterature e Culture Moderne Europee. Ha pubblicato oltre 50 libri nell'editoria tedesca e italiana, ed è autrice di oltre 200 saggi accademici su temi dell'italianistica, degli studi culturali e della letteratura comparata. Dopo lo studio a New York City, Francoforte/Meno e Urbino ha conseguito il dottorato di ricerca sull'autore Giuseppe Bonaviri all'Università di Amburgo, prima di avere una cattedra alle Università di Brema/Germania, e Innsbruck/Austria. Nel 2007 ha vinto il Premio Internazionale dell'Italianistica Flaiano. Tra le sue pubblicazioni figurano traduzioni e edizioni critiche su Cesare Cases (1996), Giuseppe Bonaviri (2000; 2004), Pier Paolo Pasolini (2007) e Giovanni Verga (2016), oltre alla miscellanea trilingue *L'Europa che comincia e finisce: la Sicilia* (2006). Tra le sue recenti pubblicazioni: *Letteratura e cinema* (2014), *Moda Made in Italy. Il linguaggio della moda e del costume italiano* (2016) e *Verga innovatore – Innovative Verga* (2016).

GILBERTO SCARAMUZZO è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma, dove è direttore del Master e del Laboratorio di Pedagogia dell'Espressione. È stato per quattro anni membro dell'Istituto di Studi Pirandelliani e sul Teatro Contemporaneo ed è membro della Philosophy of Education Society of Great Britain. Ha insegnato alla Lumsa, all'Università Pontificia San Tommaso d'Aquino, all'Università di Valencia e all'Università di Cambridge. Tra i suoi lavori monografici: *In-tendere. L'umana sophia di Luigi Pirandello*, Roma 2005; *Paideia Mimesis. Attualità e urgenza di una riflessione inattuale*, Roma 2010; *Educazione poetica. Dalla "Poetica" di Aristotele alla poetica dell'educare*, Roma 2013; *Così è (se vi pare). Una lettura pedagogica*, Roma 2013. Tra gli articoli: *Aristotle's homo mimeticus as an educational paradigm for human cohesistence*, in «Journal of philosophy of education», 2016; *"Il punto vivo" di Luigi Pirandello. Un mistero educativo*, in «Paideutika», 2013; *Mimesis: dalla riflessione teoretica alla prassi educative*, in «Studi sulla formazione», 2013; *Sulla natura mimesica del discorso. Una lettura filosofico-educativa di pagine del "Cratilo"*, in «Educazione», 2012.

ANNE SCHNEIDER est Agrégée de Lettres et Maître de conférences en littérature de jeunesse, section 09 à l'Université de Caen (ESPE), LASLAR EA 4256 depuis 2010. Ses domaines de recherches sont, en littérature de jeunesse, fondés sur la littérature de jeunesse migrante, la guerre d'Algérie et la mémoire des grands conflits du XX^e et XXI^e siècle, les réécritures, transferts et adaptations, le théâtre pour la jeunesse et Tomi Ungerer. Elle fait également des recherches sur le mixte langagier, l'utilisation du carnet de lecture à l'école et la didactique du texte migrant. Elle s'intéresse à la francophonie, à Assia Djebar, à Aimé Césaire et aux écrivains issus de l'immigration maghrébine. Elle dirige la collection «Littérature de jeunesse et histoire» aux Presses Universitaires de Rouen-Le Havre. Elle co-organise avec M. Jeannin, en 2017, à l'ESPE de Caen les 18^e Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature sur la question de l'altérité. Elle est Vice-Présidente de l'Institut Charles Perrault. Sa thèse a été publiée sous le titre *La littérature de jeunesse migrante. Récits de l'Algérie à la France*, L'Harmattan, 2013, 420 p. Elle publie un recueil d'articles *La littérature de jeunesse, veilleuse de mémoire, regards français et européens*, à paraître aux Presses Universitaires de Rouen-Le Havre en 2017.

MICHELE TORTORICI, originario dell'isola di Favignana, è nato a Trapani nel 1947, vive a Velletri. È stato insegnante e dirigente scolastico. Poeta, scrittore, studioso di storia della letteratura italiana, si è occupato anche di logica ipertestuale applicata ai testi letterari e di media digitali. Tra le sue opere poetiche, *La mente irretita*, Manni 2008, tradotto in Francia (*La pensée prise au piège*, Vagabonde 2010), *I segnalibri di Berlino. Berliner Lesezeichen* (testo italiano con la traduzione tedesca di G. Bettoni, Campanotto 2009), *Versi inutili e altre inutilità* (Edicit 2010), *Viaggio all'osteria della terra* (Manni 2012), *Fine e principio* (Anicia, 2015), *La vita dell'isola* (Armando Siciliano editore, 2016). È appena uscito *Il cuore in tasca* (Manni, 2016). Nel 2013 ha pubblicato il romanzo breve *Due perfetti sconosciuti*, tradotto in Francia (*Deux parfaits inconnus*, Éditions Chemin de ronde, 2014). Nel maggio 2016 ha esordito al Teatro Porta Portese di Roma con lo spettacolo *Il mito siamo noi* tratto da suoi testi poetici. Come studioso, ha pubblicato saggi e interventi su alcune importanti riviste culturali. Nel 1993 ha pubblicato una *Storia della letteratura italiana nell'orizzonte europeo* (Oberon, Milano), da lui diretta e scritta con altri tre autori. Testimonianza dei suoi studi sul suono della parola poetica è

la relazione-performance a due voci tenuta con Annalisa Spadolini su *Musica e poesia: una partitura nel testo parlato* (Convegno internazionale di studi «Musica, arti, creatività», Roma, 31 marzo-1 aprile 2011). Del 2016 è il volume *La musica delle parole. Come leggere il testo poetico. E altri saggi*, Roma, 2016.

ÉMILIE ZUNZUNEGUI a fait sa formation en Lettres à l'ISFEC Aquitaine où elle a préparé le concours d'enseignante. Émilie Zunzunegui est professeur certifiée de Lettres, titulaire du Master MEEF Lettres Modernes. Depuis plusieurs années, elle s'intéresse à l'histoire d'Anne Frank et des enfants d'Izieu, en travaillant notamment sur la notion de mémoire et de témoignage. Elle est intervenue dans des classes de collège et de lycée pour échanger avec les élèves sur ces deux parcours de vie.

La pubblicazione degli Atti del convegno internazionale *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta* si propone di dare ampia disseminazione a riflessioni di studiosi che, a partire da approcci disciplinari diversi, si interrogano tutti circa l'importanza del testo letterario quale fattore strutturante di un modo complesso e ricco di guardare il mondo; di comprendere meglio se stessi e gli altri; di concepire la rete di relazioni, nel tempo e nello spazio, che compone il nostro ambiente di vita, fisico e mentale; di elaborare nuove prospettive di visione o forme di accesso alla realtà e al linguaggio più intime e dirette, come fa, ad esempio, la poesia. Sul solco del concetto di 'testa ben fatta', da Montaigne a Edgar Morin, la letteratura appare come una fondamentale modalità di connessione e di comprensione dei molteplici aspetti che realizzano la nostra umanità, per noi che siamo, innanzi tutto, degli esseri di parola e di testi. Le Scienze dell'educazione traggono certamente vantaggio da questa consapevolezza, anche, o soprattutto, nel mondo attuale.

The publication of the Proceedings of the international conference *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta* intends to give wide dissemination to the reflections of scholars who all – starting from different disciplinary approaches – question the importance of the literary text as a structuring factor of a complex and rich way to look at the world, to better understand oneself and the others, to conceive the network of relations – in time and space – which forms our – both physical and mental – living environment, to elaborate new perspectives of viewing or more intimate and direct modes of access to reality and language, just as poetry does. In line with the concept of a 'well-made head', from Montaigne to Edgar Morin, literature appears to be for us a fundamental mode of connection and comprehension of the multiple aspects which make our humanity, since we are, first of all, beings of word and texts. The Sciences of education undoubtedly benefit from this awareness, even – or especially – in the present world.