

SCRITTURA VINCOLATA, SCRITTURA ESPERIENZIALE: UN PERCORSO CREATIVO IN LINGUA STRANIERA

Benoît Monginot¹, Sibylle Orlandi²

Le riflessioni che seguiranno nascono da un'esperienza pedagogica svoltasi presso l'Università Statale di Milano e l'Università di Torino: nel corso dell'anno accademico 2018-2019 abbiamo proposto laboratori di scrittura creativa a studenti universitari italofoni che studiano lingue e letterature straniere e si destinano a carriere legate all'insegnamento delle lingue, alla traduzione o all'ambito culturale in senso lato.

La nostra riflessione verterà sulla dinamica – nonché sulla dialettica – che si installa, nel corso del laboratorio, fra il vincolo e l'esperienza. Se il vincolo sembra costituire un *input* decisivo, se, insomma, funge da stimolo per l'atto di creazione, non può determinare integralmente quest'ultimo senza che ci sia il rischio di trasformare la scrittura in una esercitazione staccata dal vissuto dello studente. Allo stesso modo, l'assenza di vincolo può diventare un ostacolo: la regola riconosciuta come tale permette l'ingresso nel territorio del gioco, disinnescando le possibili paralisi e mettendo fra parentesi il problema della valutazione.

Ci sembra pertanto che i due grandi orientamenti, che strutturano il paesaggio dei laboratori di scrittura – il primo che privilegia un approccio centrato sulla creazione di vincoli, sul modello oulipiano, il secondo che mette l'accento sull'esperienza individuale – entrino in tensione feconda, purchè i loro rapporti non vengano considerati nella modalità dell'esclusione reciproca. Percorrere un itinerario creativo in una lingua straniera vuol dire accettare di esplorare questa terra di mezzo: fra la zona delimitata del vincolo e quella senza confine del vissuto soggettivo, fra lo spazio ludico condiviso e una forma d'investimento più intimo.

Cercheremo di interrogare il modo in cui, concretamente, si costruisce e si dispiega questa dinamica – questa dialettica – nei laboratori di scrittura in francese, destinati a degli apprendenti per i quali il francese è una lingua straniera. Si tratta dunque di comprendere come questa dinamica possa rappresentare una strategia particolarmente efficace per l'apprendimento di una lingua seconda.

Indagheremo, in un primo momento, le modalità pratiche e i principî pedagogici che entrano nella progettazione di un laboratorio di scrittura creativa in lingua seconda. Dopodiché analizzeremo alcune produzioni scritte, realizzate in aula dai nostri studenti, in cerca di segni che testimonino la tensione tra arbitrarietà degli *input* proposti e appropriazione soggettiva dello scritto.

¹ Università di Torino.

² Université de Nantes.

1. DALL'IDEAZIONE ALLO SVOLGIMENTO DI UN LABORATORIO DI SCRITTURA CREATIVA

1.1. *Resistenze*

La realizzazione di un laboratorio creativo, esplicitamente identificato come tale, non è cosa semplice nell'ambito universitario. Innanzitutto si tratta di trovare uno spazio all'interno di piani di studi stabiliti da dipartimenti che non sempre si dimostrano favorevoli all'iscrizione di tali pratiche nei propri percorsi accademici. Quando non è possibile far comparire nell'offerta formativa un insegnamento espressamente dedicato alla scrittura creativa, si possono proporre, per così dire di nascosto, all'interno di esercitazioni e laboratori di "produzione scritta" o "tecniche redazionali"³. Questa tipologia di attività suscita poi ulteriori resistenze da parte degli studenti. In effetti, per un pubblico avvezzo a esercitazioni linguistiche centrate sull'acquisizione di competenze grammaticali e/o comunicazionali esplicitamente prestabilite, la scrittura creativa può risultare spiazzante e la sua legittimità può essere messa in questione.

La circospezione dell'istituzione e del pubblico studentesco dei lettori è comprensibile. Le pratiche dei laboratori di scrittura creativa spostano l'accento dall'acquisizione metodica di una correttezza grammaticale a strategie di esplorazione della lingua. Di conseguenza, i laboratori procedono piuttosto all'insegna di un'interrogazione pedagogica che non secondo la progressione didattica classica che prevede un elenco ragionato di items da studiare e acquisire. Nell'ambito dei laboratori di scrittura creativa la realizzazione di produzioni linguisticamente corrette non rappresenta l'obiettivo principe quanto piuttosto un effetto collaterale, auspicabile certo, ma non tale da condizionare le pratiche adottate⁴.

1.2. *Modalità pratiche*

L'obiettivo principale di un laboratorio di scrittura consiste innanzitutto nello stimolare la produzione di testi. Da qui una definizione minimale di ciò che è un laboratorio di scrittura creativa: un insieme di pratiche e posizioni pedagogiche che cercano di vincere le eventuali inibizioni dei partecipanti, al fine di portarli a scrivere e di guidarli nella scrittura. Tutto inizia dunque con un modo particolare di organizzare il tempo e lo spazio delle attività didattiche e con l'affermazione di alcuni principi pedagogici.

Una prima pista consiste nel definire uno spazio a parte che rispecchi e agevoli le nuove dinamiche relazionali⁵. È importante segnalare fin dall'inizio la rottura con l'ordine abituale della lezione, ad esempio creando uno spazio circolare piuttosto che frontale. Una disposizione dei tavoli a forma di U permette di far circolare la parola, sia scritta che orale, in un modo più fluido. L'atto stesso di cambiare la disposizione dell'aula nei primi minuti del laboratorio e di rimettere tutto nell'ordine iniziale alla fine diventa un rituale, che rende visibile e sensibile il confine tra il "tempo ordinario" e il "tempo creativo", tra "la solita aula" e "lo spazio dell'esperienza creativa". Questa nuova

³ Per un sopralluogo recente della situazione in Francia vd. Houdart-Mérot, 2018; ricordiamo per una fotografia della situazione italiana alla fine degli anni '90 l'importante pubblicazione a cura di Lepri, 1997.

⁴ A tal proposito, Perdriault (2014: 101) scrive: «Le travail de révision suppose un certain retrait du *maître*. L'animateur suspend la norme, il écarte provisoirement toute attitude orthopédique, ce qui laisse la place au tâtonnement, à l'erreur, à la réflexion».

⁵ Sull'importante questione dell'ambiente che si deve cercare di creare, vd. Perdriault, 2014: 31-42.

disposizione spaziale permette quindi l'instaurazione di un rituale che verrà ripreso di volta in volta. Questo rituale s'inventa col gruppo, tenendo conto dello spazio, del tempo a disposizione, del tipo di lavoro. L'idea è di stabilire un percorso con delle tappe che verranno riprese e adattate nel corso del semestre.

Ecco un esempio di strutturazione della seduta: a un primo *input* (che può essere la lettura di un testo, come vedremo più tardi) fa seguito una proposta dell'animatore, seguita a sua volta da un tempo di scrittura (individuale, a coppie o di gruppo), che apre a un momento di lettura collettiva e di discussione. Nell'arco della seduta (tra un'ora e due ore, idealmente circa un'ora e mezza), i partecipanti creano un testo individuale o collettivo, che corrisponde a una proposta. Idealmente, quindi, ogni seduta costituisce un'unità di creazione completa, dalla quale si esce con una produzione. Un incontro settimanale, o quindicinale, permette di mantenere vivace il legame del gruppo.

1.3. *Posizioni pedagogiche*

Il principio fondante di questi dispositivi consiste in un determinato numero di posizioni pedagogiche che mirano ad aggirare gli eventuali blocchi dell'apprendente. La prima riguarda la valutazione, ed in effetti è importante che i feedback dati ai partecipanti non siano di ordine valutativo. È al contrario necessario partire dal presupposto che non ci siano produzioni sbagliate: ogni testo è un'esplorazione e in quanto tale rappresenta un valore sia per l'autore che per l'intero gruppo. Si cerca dunque di mettere in atto una pedagogia dell'incitamento e della valorizzazione senza per questo precludere la possibilità di offrire letture critiche delle produzioni⁶.

Bisogna poi considerare che le attività proposte presuppongano l'esistenza nell'apprendente di un insieme di saperi che devono essere riconosciuti e sfruttati al meglio. Tali saperi consistono da una parte in competenze linguistiche e culturali, dall'altra risalgono a esperienze esistenziali e individuali, ed essi possono non coincidere, come è ovvio, con quelli espressamente promossi dall'istituzione. Riconoscere questi saperi e considerarli validi punti di partenza per la scrittura permette al processo di apprendimento e alle pratiche di scrittura di svolgersi senza creare fratture tra il soggetto e i saperi istituzionali⁷.

Sotto lo stesso segno dell'assenza di valutazione e della considerazione orizzontale dei saperi, la pedagogia del laboratorio di scrittura creativa cercherà infine di prevenire l'instaurarsi di rapporti gerarchici tra i partecipanti. Questo tentativo implica una grande attenzione dedicata ai rapporti all'interno del gruppo nonché agli scambi collaborativi, affinché non prevalga il rapporto frontale e verticale allievo-maestro.

1.4. *Forme del laboratorio di scrittura*

Considerati questi aspetti del rapporto pedagogico, possiamo adesso proporre una descrizione concreta delle attività. L'obiettivo è sempre la stimolazione della scrittura: si tratta dunque di immaginare qualcosa che inneschi la redazione di un testo e aiuti i partecipanti a superare lo scoglio della scrittura sia esso dovuto alla mancanza o, al contrario, alla sovrabbondanza di idee e di cose da dire.

⁶ Vd. Perdriault, 2014: 90-107.

⁷ Vd. Bon, 2005: 69: «[...] le regard de ceux que nous induisons à écrire vaut au même degré, au même niveau, que ce que nous pourrions dire, de notre côté de la culture».

Si può probabilmente affermare che le strategie per stimolare la scrittura creativa possono essere ripartite in due macrocategorie: quelle basate sull'esperienza e quelle basate su vincoli linguistici. Le prime invitano i partecipanti a mobilitare un ricordo, una percezione, un'osservazione⁸ e ad usarla come punto di partenza per la scrittura. Le altre propongono vincoli stilistici indipendenti da un referente semantico (scrittura senza verbi, ecc.)⁹.

Questi sono, naturalmente, solo i poli di uno stesso *continuum*, su cui si potrebbero immaginare molti tagli intermedi. Infatti, i *workshop* di natura esperienziale si appoggiano spesso su vincoli linguistici ben definiti, come dimostrano ad esempio i lavori di François Bon (Bon, 2015), Laura Lepri, Del Giudice. E, d'altra parte, la pratica dimostra che i *workshop* basati su vincoli arbitrari portano spesso a una ri-motivazione del vincolo da parte del partecipante, o per lo meno producono testi che testimoniano l'iscrizione di una soggettività, l'appropriazione del discorso nonostante l'alterità arbitraria delle istruzioni¹⁰.

Ciononostante resta significativo pensare tale polarizzazione, dal momento che essa riflette la dinamica insita in questo tipo di pratica che si basa su una dialettica tra l'esperienza di un soggetto e l'esteriorità di una sollecitazione. Come cercheremo di dimostrare, questa dinamica è al centro degli effetti pedagogici prodotti dal dispositivo nei nostri laboratori.

2. DAL VINCOLO AL FLUSSO ESPERIENZIALE, ANDATA E RITORNO: ANALISI DI PRODUZIONI STUDENTESCHE

2.1. *Premesse: l'arte della deviazione e i suoi benefici nell'apprendimento*

Gli esempi di produzioni che commenteremo in questa parte sono nati nell'ambito di laboratori fortemente caratterizzati da vincoli linguistici – peraltro, come vedremo dopo, non escludono, anzi favoriscono, delle forme di scrittura eminentemente personali per non dire intime. Ci sembra che il vincolo sia uno stimolo nel contesto di una scrittura in lingua seconda. Noi esamineremo i benefici che possono trarne gli studenti: i benefici ovvi nell'apprendimento di una lingua straniera, i benefici direttamente legati al vincolo, i benefici legati alla dialettica tra vincolo e esperienza, che sono acuiti dal fatto di giocare con la lingua dell'altro. In primo luogo, il laboratorio favorisce l'acquisizione di nuove competenze nonché il consolidamento di quelle già acquisite, ma permette anche di imparare in modo autonomo a seconda dei propri bisogni espressivi. In secondo luogo, imparando una lingua, lo studente affronta i limiti inerenti al processo di apprendimento. Nel laboratorio, invece, in qualche modo, le limitazioni prescritte sostituiscono questi limiti, si adattano ad essi, e aprono uno spazio di esplorazione: di nuovo, in un modo apparentemente paradossale, il vincolo assume una funzione liberatrice, diventa una risorsa.

⁸ Tra gli esponenti di queste pratiche si possono citare François Bon o alcuni tra i fondatori della Scuola Holden. Vd. in Lepri, 1997 i tre primi capitoli, che raccolgono interviste ad Alessandro Baricco, Dario Voltini e Sandro Veronesi, s'intitolano significativamente "Percepire", "Ascoltare" e "Guardare".

⁹ Basti ricordare le proposte dell'Oulipo o di Gianni Rodari (1973). L'Oulipo, in quanto gruppo, si può definire con Reggiani (1999: 7) come «une équipe de recherche dont le but est d'inventer de nouvelles 'formules' créatrices, ou d'en faire resurgir d'oubliées». La parola "formule" è usata da François Le Lionnais, 1973.

¹⁰ Vd. Maizonniaux, 2015.

Oltre a questi benefici evidenti, possiamo fare l'ipotesi che i laboratori abbiano un effetto pedagogico magari più profondo e meno ovvio. In effetti si potrebbe considerare che molti dei processi chiamati in causa dall'apprendimento di contenuti preesistenti, si svolgono secondo una dialettica spesso velata tra appropriazione e alterità del sapere. Di fatto, chi cerca di appropriarsi di un sapere fa l'esperienza di una distanza tra sé e l'alterità di questo sapere o delle competenze associate che si cerca di raggiungere.

Possiamo ipotizzare che i laboratori di scrittura creativa, fondati su *input* linguistici vincolanti, rendono palese tale alterità del sapere (che l'apprendente cerca di raggiungere) attraverso l'esplicitazione del vincolo, il quale rispecchia l'alterità del compito manifestandone la gratuità e l'arbitrarietà. L'esplicita arbitrarietà del vincolo istituisce dunque un gioco che favorisce l'adesione dell'apprendente all'alterità del compito. In questo modo viene colmata la distanza tra il soggetto e, a volte, la temibile alterità del sapere. In un certo senso, il gioco rende abitabile il presente dell'apprendimento perché trasforma in adesione ad una regola l'imposizione subita del compito.

Tali fenomeni sono esacerbati quando il gioco si fa nella lingua dell'altro e con la lingua dell'altro. Basti considerare che i manuali funzionano sovente per competenze comunicazionali (orientarsi, presentarsi, esprimere gusti e preferenze, ecc.) e comportano un elemento di vincolo (costrizione). Nel corso di una lezione classica, bisogna parlare di questo o di quello in contesti finti e distaccati dal contesto reale. Ci si finge dunque un simulacro di situazione, finti scopi pragmatici che facciano da pretesto ad un atto comunicazionale, a costo di dire ciò che non si pensa. E tutto ciò senza che l'atto di fingere sia mai tematizzato. Si crea allora uno scarto fra il contesto reale del corso e il contesto finto della comunicazione. Paradossalmente, l'esplicitazione del vincolo e la riconoscenza della sua gratuità ristabiliscono una sorta di presente, un *hic et nunc* dell'attività pedagogica e la possibilità di un'iscrizione del soggetto nel presente dell'esperienza. In sostanza, si tratta di colmare la distanza tra finzione comunicazionale arbitraria e presente dell'apprendimento grazie al gioco e ai suoi espliciti vincoli.

2.2. *Qualche esempio di appropriazione dell'arbitrario*

Riporteremo e analizzeremo adesso alcuni esempi di testi prodotti durante i nostri laboratori. Rifletteremo in un primo momento su tre testi scritti nell'ambito di un laboratorio di impostazione oulipiana in cui prevale il vincolo linguistico, prima di soffermarci su un laboratorio bilingue basato su *input* misti (linguistici e esperienziali). Cercheremo di capire se e come si manifesta nella scrittura vincolata un movimento di appropriazione da parte degli studenti. A tale effetto, presteremo particolare attenzione a tutti i segni che testimoniano i seguenti fenomeni:

- la presa in considerazione della materialità del linguaggio da parte dello studente, e del modo particolare in cui questa materialità si realizza in francese (ad esempio, attraverso la non coincidenza tra grafia e fonìa);
- l'adattamento o persino la deviazione dei vincoli proposti, in quanto rivelano un'adesione attiva e deliberata al vincolo;
- la (ri)costituzione di un immaginario e di un contesto a partire da un materiale linguistico decontestualizzato e ancora privo di senso ma reso disponibile dai vincoli che fungono da *input*.

2.2.1. *Abitare un lipogramma*¹¹

La proposta fatta agli studenti si organizzava in quattro fasi:

- innanzitutto, leggere il testo di partenza (Georges Perec, *La Disparition*), lasciando agli studenti il compito di scoprirne il “segreto”, eventualmente guidandoli;
- presentare il progetto di Perec: l’assenza della lettera “E” nel romanzo è legata alla sparizione dei genitori, scomparsi durante la Seconda Guerra Mondiale – “eux” (loro), pronomi plurale omofono della lettera “E”;
- chiedere a ognuno di scegliere una vocale, che non sia la “E”;
- proporre ad ognuno di scrivere un testo senza la vocale scelta, con un motivo che giustifichi quell’assenza, che sia percepibile senza essere espresso letteralmente.

Il fatto di chiedere una scelta che non sia gratuita ma motivata, come del resto lo è la scelta di Perec, permette di dare radici esperienziali a un lavoro formale. Nel gruppo, l’indagine sul testo iniziale crea un’emulazione e un ambiente favorevole al gioco e alla sperimentazione. Nello stesso tempo, la proposta, una volta chiaramente formulata, suscita spesso un’inibizione, perché il vincolo è molto forte, e se il lipogramma è già di per sé una sfida, lo è ancora di più in una lingua seconda. Ciò detto, l’ultimo incontro del semestre, che è dedicato in parte a uno scambio di esperienze, ha rivelato sovente che il lipogramma è piaciuto molto agli studenti, proprio per quella dinamica di restrizione-liberazione di cui abbiamo parlato.

I risultati sono stati inattesi, anche per gli studenti: paradossalmente i testi prodotti sono stati da loro giudicati più personali di altri testi scritti con vincoli meno forti. In altre parole, ognuno si è appropriato del vincolo in un modo singolare. Ripoteremo in questa sede tre esempi – i cui autori resteranno anonimi – scelti per la varietà e la ricchezza delle proposte.

Testo di partenza (estratto di Georges Perec, *La Disparition*):

Anton Voyl n’arrivait pas à dormir. Il alluma. Son Jaz marquait minuit vingt. Il poussa un profond soupir, s’assit dans son lit, s’appuyant sur son polochon. Il prit un roman, il l’ouvrit, il lut ; mais il n’y saisissait qu’un imbroglio confus, il butait à tout instant sur un mot dont il ignorait la signification.

Il abandonna son roman sur son lit. Il alla à son lavabo ; il mouilla un gant qu’il passa sur son front, sur son cou.

Son pouls battait trop fort. Il avait chaud. Il ouvrit son vasistas, scruta la nuit. Il faisait doux. Un bruit indistinct montait du faubourg. Un carillon, plus lourd qu’un glas, plus sourd qu’un tocsin, plus profond qu’un bourdon, non loin, sonna trois coups. Du canal Saint-Martin, un clapotis plaintif signalait un chaland qui passait.

Sur l’abattant du vasistas, un animal au thorax indigo, à l’aiguillon safran, ni un cafard, ni un charançon, mais plutôt un artison, s’avançait, traînant un brin d’alfa. Il s’approcha, voulant l’aplatir d’un coup vif, mais l’animal prit son vol, disparaissant dans la nuit avant qu’il ait pu l’assaillir.

¹¹ LIPOGRAMMA (dal greco λιπο “che manca di” e γράμμα “lettera”): testo in cui è vietato l’uso di una determinata lettera.

Primo testo: I., lavoro spaziale, iconicità e flusso esperienziale :

Liquide,
transparente,
fuyante,
fraîche,
pure, désaltérante,
vivante. Effrayante, dévastatrice,
agitée, cachée, impénétrable, mystérieuse,
clandestine. L'eau se répand sur la terre et aux pieds de la ville.
Devant, derrière, sur le macadam. Elle marche, elle file, elle mange le pavé.
Elle arrive à la fin du chemin, elle vire à gauche, elle s'amuse, elle remue.
Elle pénètre dans les demeures, elle saute, elle danse, elle passe par
la fenêtre, elle s'éclate sur le mur.
Et la femme n'arrive pas
à arrêter ces larmes,
qui se répandent,
qui glissent, qui
s'échappent.
Ses larmes de
chagrin, ses
larmes de
tristesse, ses
larmes de malheur.
Elle va, elle s'enfuit, elle
se sauve. Elles avancent, elles partent,
elles s'esquivent. Ses perles d'eau,
ses grains salés, ses pensées
la libèrent. L'eau
guérit, l'eau
cicatrise, l'eau
efface.

Il testo di I. testimonia, come si può vedere, un movimento di appropriazione dello spazio della pagina in modo tale da consentirne il paragone con un calligramma. Cosa degna di nota, I. ha amputato un testo dedicato all'acqua della lettera "O" (lettera, in francese, omofona della parola "acqua"). Possiamo qui misurare il piacere preso a giocare con la distanza che separa la lingua francese dall'italiana: questa proposta, perché prende atto della non corrispondenza fonetica/grafia che caratterizza il francese, costituisce ad un tempo un'elegante presa in giro delle difficoltà incontrate da ogni apprendente italofono posto di fronte a una ortografia non fonetica e un reinvestimento di queste stesse difficoltà che si sono trasformate per lo studente, lungo la durata del laboratorio, in molle poetiche (un tale dispositivo non avrebbe potuto vedere la luce nella lingua materna di I.). Di fatto, l'iconicità del testo, che riproduce visivamente il flusso dell'acqua, permette il dispiegarsi di una sensibilità acuta. Emerge l'espressione di una intimità che non potrebbe darsi apertamente e che qui affiora grazie al sotterfugio rappresentato dal lavoro formale.

Secondo testo: P., elusione del proprio "blocco" e adattamento creativo:

Une nuit de tropiques. Une nuit exotique et dense comme une culture de micro-insectes en ferment. Une nuit plus qu'exotique, presque une robe : toute cette obscurité est devenue un vêtement. Corps. Cette nuit enrobe le

désœuvré qui erre vers une ville éveillée. Des villes sur une île près du Mexique. Villes de nuit, de nuits sensuelles peintes de musique. Urbi et orbi. Qui vient, sort, enroule, invite, effleure. Une musique, une ronde, une guenille qui rejoint les corps en direction d'une petite boîte qui donne sur un énorme croisement. On boit des mojitos, "Mon Dieu! Que de vertiges!"

(à partir de Philippe Claudel, *Parfums*)

Questa proposta di P. merita un'attenzione particolare. Nel corso del laboratorio, lo studente si è trovato in grande difficoltà con l'esercizio e ha escogitato un modo per sormontare il blocco, modificando il processo di creatività. La sua prima riflessione è stata: "non riesco a produrre un lipogramma". Ma in una seconda fase ha sviluppato uno stratagemma, scegliendo di sfruttare un testo già esistente ed eliminando la materia verbale, dal momento che non si sentiva in grado di aggiungere delle parole sulla pagina bianca davanti a lui (in questo caso, ha tolto le parole con una "A", ristrutturando un paragrafo estratto da *Parfums*, di Philippe Claudel). In tal senso, la proposta di P. costituisce un rovesciamento: affronta l'esperienza della scrittura come un "togliere/tagliare" piuttosto che come un "aggiungere" (esperienza che era già stata affrontata nelle prime settimane del laboratorio con il "caviardage" di un testo, alla maniera di Emilio Isgró). È un'illustrazione del fenomeno presentato prima: davanti a un ostacolo, a un momento di paralisi, ha trovato un "escamotage". In definitiva, P. ha adattato la regola, associandola a un altro vincolo precedentemente incontrato nel laboratorio. In francese, potremmo dire che egli "fait feu de tout bois" – cioè utilizza ogni mezzo a disposizione, usando tutte le risorse disponibili.

Terzo testo: M., dall'umorismo e dalla meccanicità al canto funebre e all'interrogazione etica:

L'ÉLÉPHANT

L'éléphant est une bête grasse, replète, charnue, grosse, abondante, dodue, potelée, opulente. L'éléphant adore manger, dévorer, consommer, croquer, absorber, engouffrer tout le temps, toute la journée, de l'aube jusqu'au coucher de l'astre, quand la lune commence à émerger dans l'atmosphère.

On peut rapprocher sa forme ronde de son bon caractère : calme, doux, sage, posé, prudent, pondéré, réservé, modéré, vertueux, mesuré, retenu, sensé, pénétrant, sagace, perçant, capable, agréable, honnête, correct, fort, brave, généreux. Lorsqu'un parent meurt, l'éléphant pleure. Les éléphants se déplacent toujours ensemble, onques seules. Ces bêtes demeurent en grands clans : elles sont affables et accommodantes.

La leçon que nous devons apprendre d'eux, c'est que même lorsqu'on est un peu gros et qu'on vénère les repas (déjeuner et goûter surtout), de temps en temps on est une personne excellente, très heureuse et très charmante.

Nella sua proposta, M. definisce l'elefante togliendo la lettera "I", perché – spiega la studentessa – questa vocale simboleggia l'antitesi dell'animale: la "I" è lunga e magra, mentre l'elefante è grosso e generoso. In un discreto slittamento, però, l'umorismo e la meccanicità che caratterizzano il testo, almeno la prima metà, con l'accumulo di aggettivi e lo stile pseudo-scientifico, si trasformano, inaspettatamente, in un canto funebre («Lorsqu'un parent meurt, l'éléphant pleure») e in un'esplorazione dei rapporti inter-individuali, umani – con il paragone finale tra animali e umani («La leçon que nous devons apprendre d'eux, c'est que même lorsqu'on est un peu gros et qu'on vénère les

repas [déjeuner et goûter surtout], de temps en temps on est une personne excellente, très heureuse et très charmante»). In qualche modo, l'esperienza estetica coincide, o meglio apre su un'esperienza etica.

2.2.1. *Da una lingua all'altra*

Il secondo laboratorio di cui parleremo è un laboratorio bilingue destinato a studenti italofoeni che hanno un livello B2 in francese. Come vedremo, la scelta del bilinguismo qui si giustifica con la volontà di tessere legami tra la lingua madre (supporto dell'investimento emozionale) e la lingua studiata (nella quale lo studente potrebbe stentare a proiettare affetti e emozioni). Il laboratorio, di cui dettaglieremo ora il protocollo, sfrutta la dinamica prodotta dall'alternanza tra vincoli che obbligano ad una stretta limitazione linguistica e momenti di espansione espressiva, poiché tale dinamica sembra consentire un investimento dell'apprendente nella scrittura a prescindere da – o forse sfruttando al meglio – l'alterità della lingua straniera.

Prima fase:

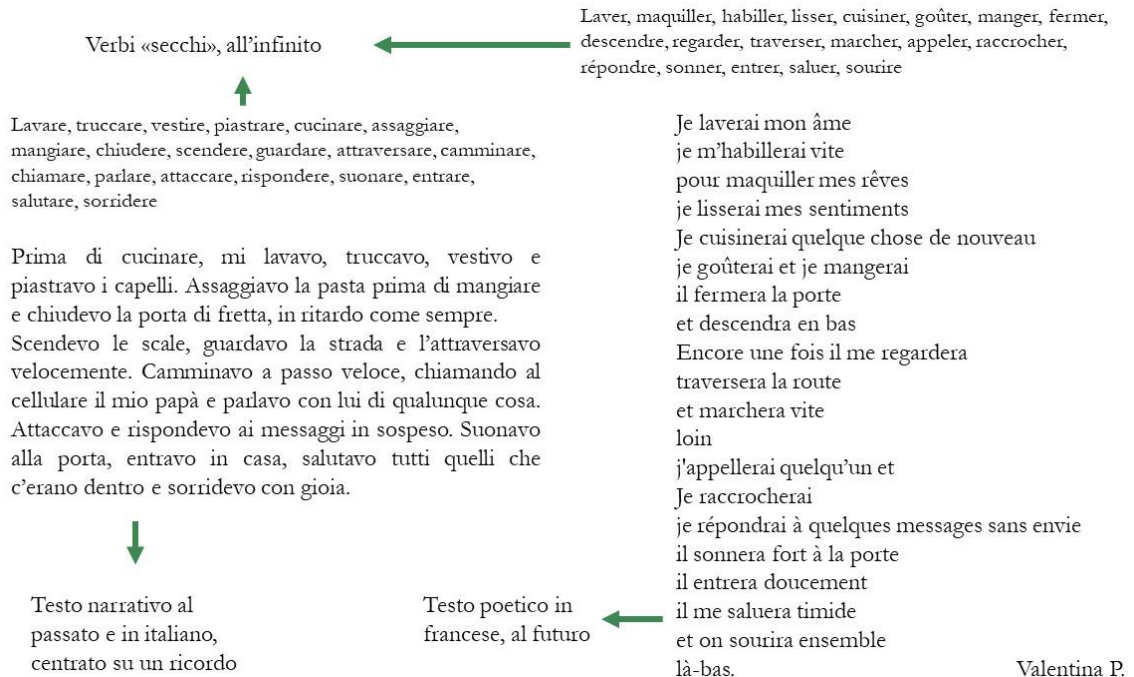
- in un primo momento si chiede allo studente di pensare ad un tragitto quotidiano a lui ben noto, magari un tragitto dell'infanzia.
- a partire dalla mobilitazione del ricordo, gli si chiede di scrivere in italiano e all'infinito tutti i verbi che corrispondono alle azioni – sue e non – presenti in questo percorso.
- si tratta allora di scrivere al passato il racconto di questo ricordo utilizzando tutti e solo questi verbi.

Seconda fase:

- si chiede di tradurre l'elenco dei verbi in francese, sempre all'infinito.
- a partire da essi e senza utilizzare altri verbi, lo studente scrive un testo in versi liberi che rispetti le seguenti regole: non deve parlare di ciò di cui parla il testo precedente; deve usare almeno una volta il futuro, un deittico di prima persona e il deittico spaziale "là-bas".

L'intero percorso porta alla composizione di dittici bilingui. Prima di analizzare un esempio di scritto, è utile riflettere sulla natura di questo laboratorio. L'organizzazione del lavoro è deliberatamente molto direttiva al fine di poter accompagnare studenti le cui competenze in francese sono ancora troppo fragili per permettere produzioni autonome di testi complessi. Bisogna sottolineare che lo svolgimento delle attività fa alternare fasi di restrizione espressiva (si pensi al contrasto tra il ricordo vivo e l'elenco degli infiniti) con momenti di liberazione (il passaggio dagli elenchi ai testi). In tale meccanismo, la posta in gioco è già quella dell'investimento soggettivo: in effetti, se risulta difficile iscriversi nella stesura di un elenco tratto da un ricordo, il passaggio dall'elenco al racconto verrà invece vissuto sul modo di una espressività ritrovata. D'altronde, la direzione cui tende l'attività è abbastanza chiara: legando il ricordo e il passato alla lingua madre il processo di scrittura ne fa il suolo in cui radicare il testo in francese. Quest'ultimo, al futuro, può allora prestarsi come supporto di un'iscrizione soggettiva.

Figura 1. *Laboratorio bilingue*



La proposta di Valentina P. che abbiamo scelto di riprodurre qui è interessante per varie ragioni. Nel secondo testo, scritto in francese, si verificano due fenomeni che possono essere rilevanti per una riflessione sull'iscrizione del soggetto nel discorso che egli produce. Il testo evoca una trama amorosa che, da un certo punto di vista, sembra chiara e definita: vi si tratta della partenza («il fermera la porte / et descendra en bas / encore une fois il me regardera / traversera la route / et marchera vite / loin») e del ritorno («il sonnera fort à la porte / il entrera doucement») di una figura maschile. D'altronde, ed è il secondo punto, l'emergere della fantasia amorosa si esprime attraverso una specie di indeterminazione: né i personaggi né la loro relazione sono tematizzati in maniera precisa. Tale vaghezza può essere considerata un tratto distintivo del possibile fantasmatico alla base di ogni fantasia. Il carattere fantasmatico della scena – cioè il coinvolgimento di figure legate al desiderio inteso in senso lato – pare ovvio e la poesia si presenta come una sorta di *rêverie* intima.

Azzardare ipotesi psicoanalitiche sul meccanismo che ha portato all'invenzione di questa trama sarebbe inutilmente avventuroso, oltre ad essere fuori luogo. Si può altresì tenere per buono che il testo comporti una tensione tra raffigurazione concreta di un nucleo narrativo e un margine di indeterminazione. A convincercene sarà anche il passaggio progressivo da un uso metaforico e astratto dei verbi («je laverai mon âme», «maquiller mes rêves», «je lisserai mes sentiments») a una narrazione concreta ancorata nella realtà dei corpi e delle cose («je cuisinerai»).

Questi aspetti del testo sono molto significativi in quanto rispecchiano una tensione che si può considerare indotta dal processo di scrittura stesso: quella tra la definizione della trama del ricordo e la potenzialità degli infiniti per natura disponibili in qualsiasi contesto. In effetti, il vincolo, che consiste nell'elencare i verbi del racconto, poiché implica una decontestualizzazione apparentemente arbitraria (il passaggio dal racconto contestualizzato del ricordo alla messa a disposizione di una serie di verbi senza

contesti), suscita lo spiegarsi di molteplici scenari virtuali che possono prestarsi allo sviluppo di una scrittura aperta alla reinvenzione di un contesto allo stesso tempo finzionale e intimo.

Questo testo – e altri analoghi che non possiamo commentare qui – permette dunque di capire in che modo il vincolo può fungere da tramite tra l'apprendente e la lingua della quale egli cerca di appropriarsi. La decontestualizzazione, suscitata arbitrariamente, diventa il terriccio di altre contestualizzazioni, di altre iscrizioni del soggetto.

3. CONCLUSIONE

Per concludere, possiamo constatare che i testi che abbiamo osservato comportano i segni di un'appropriazione dello scritto in lingua seconda da parte degli autori. Quest'appropriazione può assumere varie forme: un gioco con le risorse della lingua seconda, una traslazione della regola di partenza, la costruzione di scenari immaginari a partire da un materiale linguistico asemantico e decontestualizzato ecc.

Una spiegazione probabile del fenomeno sta nel fatto che l'alterità della lingua straniera coincide con quella della proposta scritturale vincolante, la quale ne opera una sorta di trasposizione su un piano esplicitamente ludico. L'utilizzo del gioco sembra permettere il superamento del possibile distacco dell'apprendente nei confronti della lingua seconda. In questo modo, l'estraneità della lingua e la stranezza del vincolo si sommano, dando luogo a un inaspettato movimento di adesione e appropriazione.

Pertanto, si avvera quanto ipotizzato all'inizio di questo contributo: la polarizzazione tra scrittura vincolata e scrittura esperienziale non può essere descritta come una vera dicotomia (le produzioni considerate testimoniano una forte compenetrazione tra le due tipologie di pratiche), ma merita tuttavia di essere mantenuta in quanto permette di spiegare l'efficacia pedagogica dei laboratori di scrittura creativa a partire dalla descrizione di feconde tensioni tra sollecitazioni estranee e rimotivazioni soggettive.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baetens J., Schiavetta B. (2004), "Définir la contrainte", in *Le goût de la forme en littérature, Écritures et lectures à contraintes*, Colloque de Cerisy, Noesis, Collection Formules, pp. 344-347.
- Béhar H., Chevrier A. (a cura di) (2007), *Surréalisme et contraintes formelles*, Formules n°11, Noésis, Paris.
- Berthaut P. (2005), *La chaufferie de la langue – Dispositifs pour ateliers d'écriture*, Érès, Paris.
- Bon F. (2005), *Tous les mots sont adultes*, Fayard, Paris.
- Bon F. (1997), *Le Tiers-livre*, site internet: <https://www.tierslivre.net/>.
- Chailley S. (2017), *La Fabrique des histoires*, Ellipses, Paris.
- D'Astragal L. (2013), *Atelier d'écriture*, Hachette, Paris.
- Guiguet A., Roche A., Voltz N. (2005), *L'Atelier d'écriture*, Armand Colin, Paris.
- Haddad H. (2006), *Le nouveau magasin d'écriture*, Zulma, Paris.
- Haddad H. (2007), *Le nouveau nouveau magasin d'écriture*, Zulma, Paris.
- Houdart-Mérot V. (2018), *La création littéraire à l'université*, Presses Universitaires de Vincennes, Vincennes.

- Le Lionnais F. (1973), “La LiPo (le premier manifeste)”, in *La Littérature potentielle. Créations, re-crétions, récrétions*, Gallimard, Paris.
- Lepri L. (a cura di) (1997), *Quaderni di Panta: Scrittura creativa*, Bompiani, Milano.
- Le Tellier H. (2005), *Esthétique de l'Oulipo*, Le Castor Astral, Bordeaux.
- Maizonniaux C. (2015), “Exercice d'écriture sous contrainte et engagement du lecteur-scripteur de FLE”, in *Lidil*, 52, pp.177-197.
- Mégrier D. (2001), *Ateliers d'écriture à l'école élémentaire Cycles 2 et 3, 60 jeux poétiques*, Retz, Paris.
- Munari B. (1977), *Fantasia*, Laterza, Roma.
- Munari B. (1981), *Da cosa nasce cosa*, Laterza, Roma.
- OuLiPo (2017), “Contraintes”, site internet: <https://www.ouliipo.net/>.
- Perdriault M. (2014), *L'écriture créative-démarche pour les empêchés d'écrire et les autres*, Érès, Paris.
- Reggiani C. (2000), “Contrainte et littéralité”, in *Qu'est-ce que la littérature à contraintes? Avant, ailleurs et autour de l'Oulipo*, Formules, 4, Noésis, Paris, pp. 10-20.
- Reggiani C. (1999), *Rhétoriques de la contrainte: Georges Perec-l'OULIPO*, éditions InterUniversitaires, Saint-Pierre-du-Mont.
- Reggiani C. (2014), *Poétiques oulipiennes: la contrainte, le style, l'histoire*, Droz, Genève.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino.