

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione. Il senso dell'interpretazione di alcune poesie di Cros e di Prévert

Fernando Cipriani

fercip2002@yahoo.it

Sunto. Il metodo del dubbio cartesiano deve dominare anche nella ricerca pedagogica e didattica. Apparentemente in matematica la certezza dei dati cancella il dubbio, che però stranamente continua a sussistere per un transfert “magico”, nel mistero della quotidianità, quindi nella poesia, come ci insegnano alcune poesie di Cros e di Prévert, a condizione che l'insegnante applichi in modo creativo e in forma di gioco, e quindi per memorizzarle in classe, le tecniche della suggestione, accompagnate dal mimo o dal disegno o dalla rappresentazione grafica. All'infanzia va riconosciuto quindi il diritto al divertimento partecipato, al gioco educativo, all'umorismo talvolta soggiacente al testo, anche per la matematica, come insegna Jacques Prévert.

Parole chiave: metodo diretto e audiovisivo, semantica della certezza e incertezza dell'interpretazione, lo stereotipo, le sequenze narrative, la morale.

1. Premessa: un umorismo¹ pedagogico a scuola

Esordiamo con la storia umoristica contenuta nella poesia di Prévert *Il conto/L'addition*² che riguarda la possibilità di sommare sostanze diverse (in realtà di sommare delle consumazioni di genere diverso: sigarette, caffè, uova sode, piselli e altro). Il cliente rimprovera al cameriere di non conoscere le regole principali della matematica (“è ma-te-ma-ti-ca-mente impossibile sommare sostanze di specie diversa!”) che avrebbe dovuto apprendere a scuola; il cliente non solo si rifiuta di pagare ma porta via come ricordo un portatovagliolo (ignorando o fingendo d'ignorare per tornaconto che si possono sommare i costi).

Possiamo tuttavia creare l'atteggiamento umoristico facendo leva su alcune forme di gioco, del mimo e del disegno, su mezzi e metodi dell'apprendimento. Il tentativo di ridurre tutto a didattica significa trascurare da parte dell'insegnante quella distensione

¹ Il presente articolo deriva in gran parte con opportune modifiche dall' Appendice al mio libro, Fernando Cipriani, (2019) *Dal buon umore all'umorismo*, Solfanelli, Chieti, pp. 145-158.

² Non diamo per ragioni di spazio il dialogo tra il cliente e il cameriere che si può trovare comunque con testo a fronte in J. Prévert, *Storie e altre storie*, a cura di Ivos Margoni, traduzione dello stesso, Feltrinelli, Milano 1965 (Prima edizione), pp. 72- 75. Per le altre poesie di Prévert qui presenti (da noi tradotte) si trovano in molti manuali di lingua francese.

necessaria all'umorismo, ma il nostro discorso a questo punto è riservato agli insegnanti che per un momento rinunciano al loro ruolo direttivo e si fanno "apprendenti", cioè si mettono al posto dei loro allievi, ridiventano in una certa misura "bambini", facendosi aiutare proprio da loro, che sapranno suggerire la soluzione giusta, il mezzo e il gesto più appropriati, per cui la classe forma un'unità solidale ben organizzata.

2. Suggerimenti pedagogici: dal mimo quale sostituzione del metodo audiovisivo alla tecnica suggestopedica

Premettiamo che si apprende una lingua straniera non con la presentazione di regole astratte (grammatica, sintassi e vocabolario) ma con le forme ludiche (indovinelli, drammatizzazione, mimo, disegno e fumetti), solo successivamente si passa al discorso metalinguistico, si riflette cioè sulla unità della lezione, sulle sue strutture linguistiche, fonetiche e grammaticali. *Insegnare* etimologicamente significa segnare dentro, una verità che presuppone l'interiorizzazione di ciò che si apprende senza alcuna imposizione esterna. Il fin troppo noto metodo diretto nel nostro caso si basa sul supporto audiovisivo, qui però rappresentato dalla voce dell'insegnante o al limite dall'ascolto della registrazione, a cui contemporaneamente si aggiunge il mimo, effettuato possibilmente prima dall'insegnante e poi da alcuni componenti della classe come controllo di quanto memorizzato prima. Il mimo (espressioni facciali e gestualità spesso suggerita dai ragazzi) favorisce il metodo diretto, che non fa ricorso per l'apprendimento della lingua straniera (il francese nel nostro caso) alla lingua madre o alla traduzione per evitare l'errore e l'interferenza linguistica.

Esiste comunque sempre la possibilità che comporta l'autocorrezione da parte del discente o meglio di chi impara, che nei diversi stadi dell'apprendimento deve tendere all'autonomia (anche quando siamo nell'età propria dell'eteronomia, ragazzi dai 7 ai 12 anni cioè dalla dipendenza di obblighi e compiti) dunque all'indipendenza dai condizionamenti esterni, sottolineata particolarmente dal pedagogista Sergio Hessen. Nell'apprendimento conviene quindi seguire alcune regole fondamentali: il rispetto del principio della gradualità nell'apprendimento (dosaggio delle difficoltà di cui l'insegnante prende coscienza e che scaglionava per ogni unità didattica) e la partecipazione del gruppo classe alle attività di ogni singolo gruppo e quindi la capacità del singolo di vivere in gruppo.

La poesia di Jacques Prévert *Colazione del mattino/ Déjeuner du matin*, che racconta semplicemente le azioni di un signore che prende un caffè con latte e parte sotto la pioggia, mentre il suo significato globale resta sfuggente, come vedremo, e apre la porta all'incertezza, al mistero, dunque al significato profondo della poesia.

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione...

<i>Déjeuner du matin</i>	Colazione del mattino
Il a mis le café dans la tasse il a mis le lait dans la tasse de café il a mis le sucre dans le café au lait avec la petite cuiller il a tourné il a bu le café au lait et il a reposé la tasse sans me parler il a allumé une cigarette il a fait des ronds avec la fumée il a mis les cendres dans le cendrier sans me parler sans me regarder. Il s'est levé il a mis son chapeau sur sa tête il a mis son manteau de pluie parce qu'il pleuvait et il est parti sous la pluie sans une parole sans me regarder. Et moi, j'ai pris ma tête dans mes mains et j'ai pleuré	Lui ha messo il caffè nella tazza ha messo il latte nella tazza di caffè ha messo lo zucchero nel caffelatte con il cucchiaino ha mescolato ha bevuto il caffelatte e ha posato la tazza senza parlarmi. Ha acceso una sigaretta ha fatto dei cerchi con il fumo ha messo la cenere nel portacenere senza parlarmi senza guardarmi. Si è alzato Ha messo il cappello sulla testa ha messo l'impermeabile perché pioveva ed è partito sotto la pioggia senza una parola senza guardarmi. Ed io, ho preso la testa fra le mani ed ho pianto

Questa poesia trae spunto dal quotidiano, da azioni quotidiane, quasi rituali (prendere, bere, mettere, poggiare, guardare, parlare, uscire, piangere), con un lessico sostanzialmente scontato, elementare: caffè, latte, zucchero, tazza, sigaretta, portacenere, fumo, mantello, ombrello, pioggia, lacrime, testa, mani.

3. L'applicazione del metodo audiovisivo e il superamento dello stereotipo. L'incertezza dell'interpretazione

Il testo viene diviso in quattro sequenze narrative legate alle azioni di *lui (il)* e può essere illustrato e rappresentato 1 - con tazza e vuota e due caraffe, 2 - sigaretta e portacenere, 3 - uomo con cappello, mantello, pioggia, 4 - testa di persona che piange con la testa tra le mani. Il superamento del vecchio metodo audio-visivo avviene mediante una rappresentazione del testo attraverso il mimo, il gesto (senza ricorrere alla presenza degli oggetti).

Alla semantica della certezza si oppone l'incertezza dell'interpretazione e del contesto delle azioni, quindi del rapporto interpersonale/sociale dei personaggi (lui e io) con coinvolgimento del destinatario: il lettore, il gruppo-classe. Si effettua la verifica della comprensione con tre tipi di domande a cui corrispondono tre tipi di risposte : *si/no e forse/non si sa* (*oui, non, peut-être/on ne sait pas*); dunque negazione affermazione, *dubbio*. Ecco alcuni esempi:

Ha acceso la sigaretta?/Est-ce qu'il a allumé la cigarette ? – Si/Oui,

- *Ha acceso il sigaro ?- No, ha acceso una sigaretta, ma il sigaro/ - Est-ce qu'il a allumé le cigare ? - Non il n'a pas allumé le cigare, mais une cigarette*
- *Le due persone si conoscono ?- Est-ce que les deux personnes se connaissent ?- Forse si conoscono - Peut-être qu'ils se connaissent.*
- *Si tratta d'innamorati? di marito e moglie ? Est-ce qu'il s'agit d'un couple d'amoureux ou d'un mari et de sa femme – Non si sa! - On ne sait pas!*

Conclusione : il mistero attraverso il dubbio s'introduce nella realtà, nel quotidiano, la poesia è nell'incertezza, nel definire la relazione tra le persone, (tra *io/moi* e *lui/il*) il luogo e il contesto.

È opportuno ricordare a questo punto che la competenza culturale non include soltanto la competenza linguistica ma anche una padronanza di ciò che il sociologo Pierre Bourdieu chiama degli *habitus*, delle identità culturali, una “grammatica generativa dei nostri comportamenti”, una serie ordinata di capacità che vanno oltre il linguaggio e implicano le regole del comportamento sociale.

Questa poesia di J Prévert può essere memorizzata attraverso il mimo e la tecnica suggestopedica (la parola viene ripetuta in forma di eco); dall'illustrazione del testo attraverso la forma del mimo si passa al questionario, orientato verso la soluzione del testo, aperto e polisemico. Si ottiene così il superamento dello stereotipo, cioè dalla quotidianità e banalità si passa al mistero, al significato profondo soggiacente al testo. L'autonomia di chi apprende può essere combinata e conciliata con la tecnica suggestopedica (non in senso psicanalitico) cioè con l'uso della suggestione, secondo il bulgaro Lozanof, spesso usato nell'apprendimento delle lingue; l'animatore deve

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione...

padroneggiare tutte le risorse della voce, fare nascere l'emozione piacevole. Questa tecnica è affidata all'insegnante, animatore di un gioco verbale. Nella prima fase restano dunque fondamentali la partecipazione emotiva e il coinvolgimento di chi apprende sul filo di un umorismo non appariscente. In un secondo tempo la tecnica delle suggestione viene affidata e padroneggiata dal gruppo classe, secondo ritmi propri, individuali.

La linguistica generale non ignora che la lingua è accompagnata da un linguaggio del corpo articolato in tratti spesso universali, a volte soggetti a culture specifiche, ma sempre espressione creativa di condivisione e di trasmissione dei saperi. L'espressione mimica libera chi apprende da imposizioni esterne del tutto convenzionali e fa del soggetto l'agente principale dell'apprendimento. L'insegnante deve insomma favorire l'empatia cioè situazioni atte a suscitare una partecipazione emotiva agli stati d'animo altrui, dunque affettiva, un comportamento pro-sociale, come raccomanda Guido Petter, onde evitare forme di bullismo.

Il supporto audio-visivo diventa ancora più efficiente perché viene sostituito dalla parola combinata con il mimo (mani, sguardo, viso e corpo). Altro problema da superare, relativo all'apprendimento della lingua e della cultura di un paese straniero. Lo stereotipo culturale presente nei nostri manuali propone il paese straniero da un punto di vista generale, codificato dai mezzi di comunicazione di massa (gli uomini politici più noti, gli attori e i cantanti famosi, i grandi scrittori, i monumenti, le macchine, i piatti, i vini, i cibi caratteristici, la vita quotidiana). Questa poesia di Prévert è proposta nei libri scolastici come un'unità didattica con illustrazioni, in parte devianti, vedi per esempio la sequenza ultima della conclusione inattesa, che chiude con una sorpresa (il disegno/la foto della donna che piange, figura accettata e codificata anche nelle note dell'edizione "La Pléiade"). La poesia presenta dunque uno stereotipo culturale della colazione e dei gesti susseguenti, le relazioni tra lui e lei secondo l'immaginario collettivo: le immagini, il linguaggio quotidiano, i gesti della quotidianità di due persone.

L'unità presuppone sul piano didattico una presentazione e una memorizzazione del testo poetico senza giungere a un'interpretazione individuale del testo, che malgrado un esempio di stereotipia (caffè -> sigaretta/ impermeabile -> pioggia/ tristezza -> lacrime) diventa polisemico, acquista significato seguendo la contestualizzazione del luogo, tuttavia non identificato (ristorante? casa? bar?), delle azioni e delle relazioni (pre)supposte tra i due soggetti: *lui* che compie determinate azioni e *io* che osserva e racconta.

Tra gli obiettivi sociali e culturali deve figurare dunque almeno il superamento dello stereotipo culturale, cioè della superficiale rappresentazione che noi abbiamo in un primo momento della civiltà di un paese straniero: *le petit déjeuner*, la nostra colazione del mattino, sembra ispirare la poesia di Prévert che capovolge in una certa misura il *petit déjeuner* in *Déjeuner du matin*. In sintesi: la partecipazione della classe alla lezione

in lingua (metodo diretto) comporta la sostituzione dell'audio visivo con la voce dell'insegnante e con il mimo che l'accompagna contemporaneamente; distinguere le varie sequenze narrative del testo, memorizzare queste sequenze attraverso i gesti seguiti dalle parole o frasi della poesia, accompagnate da una ripetizione espressiva.

4. La riflessione metalinguistica e il questionario. La soluzione enigmatica

Per la memorizzazione della poesia distinguiamo quindi:

A) la fase della comprensione orale del testo, senza il supporto del manuale o del cartaceo, in questa fase la partecipazione emotiva è indispensabile;

B) la fase dell'interpretazione attraverso l'attivazione di un questionario orale, volto alla comprensione strutturale del testo, quella profonda, cioè del senso profondo del testo poetico, per non distruggerne il messaggio polisemico, compreso quello estetico-artistico

C) la fase della riflessione grammaticale e linguistica che non deve sovrapporsi mai all'interpretazione del testo.

Solo dopo la partecipazione socio-affettiva della classe si passa alla riflessione metalinguistica; *lo stereotipo della lingua straniera* è rappresentato nella poesia su diversi piani per tratti caratterizzanti: la fonetica (in lingua francese la forte presenza di *e* accentata e nasalizzazione) la grammatica (azioni al passato) e la sintassi (prevalenza della paratassi).

Il questionario mira al superamento dello stereotipo iniziale che presentava la quotidianità dei gesti e la banalità delle associazioni (pianto/pioggia/tristezza) fino a svelare il mistero che s'introduce nella quotidianità. Quale è la situazione che tratteggia la poesia? Si tratta dello stereotipo di una donna (*io/moi*) e di un uomo (*lui/il*) che si sono separati o si stanno separando? Ma è questo poi il vero senso della poesia? Torniamo alla tecnica della scoperta del messaggio che va collegato al senso globale del testo poetico. Simile conclusione pedagogica e didattica, conclusione inattesa e misteriosa, il pianto della persona (non obbligatoriamente una donna) rompe certamente con gli schemi abituali degli stereotipi. Il senso più profondo della poesia va nella direzione di una soluzione enigmatica, condivisa dalla classe: per la doppia valenza di quell'*io/mi* in quanto a sesso, età, appartenenza sociale, in definitiva per l'identità indecisa degli attanti, tanti elementi di quello che abbiamo chiamato l'incertezza, il non definito. La soluzione resta aperta riguardo all'individuazione dei rapporti esistenti tra i due protagonisti della scena (*lui e io/ il e moi*), al luogo/non luogo dell'azione. Le domande che hanno come risposte *forse (peut-être)* s'insinuano sempre più nel testo e cancellano l'interpretazione iniziale dello stereotipo proposto, attraverso domande

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione...

individuali, dell'apprendente che (si) rivolge domande senza ottenere risposte definitive, assolute e certe. Obiettivi, a un livello superiore: prendere coscienza della funzione extratestuale, del grado di letterarietà del testo poetico e della tipologia del testo, applicare la strategia o la dimensione funzionale del testo includente la competenza anche socio-pragmatica rivolta a integrare l'apprendimento con le funzioni linguistiche espresse dal contesto relazionale e affettivo tra i due attori principali (*lui e l'io/il et moi*).

Appartiene ancora allo stereotipo un'altra poesia di Prévert: *Per te amore mio (Pour toi mon amour)* che si basa anch'esso sulla tecnica della "suggestopedia", per la ripetizione in eco di frasi, segmenti e parole. Questa poesia ancora una volta narra la quotidianità, i gesti quotidiani: essa può essere memorizzata con la partecipazione attiva della classe e che disorienta il lettore in un certo senso nell'ultima strofa per quella risoluzione improvvisa. Il finale a sorpresa contiene gli elementi di un umorismo "serio": l'amore non può essere comprato andando al mercato, cioè con i regali. Il poeta (un innamorato) è andato in diversi mercati e ha comprato qualcosa per la sua donna che egli chiama «*mon amour*» («*amore mio*»); dovremo capire e poi interpretare la conclusione, dopo averla sempre memorizzata. L'insegnante fa innanzitutto apprendere e memorizzare le sequenze della storia con tre simboli dei mercati visitati dal poeta, servendosi ovviamente del disegno/foto dei simboli che possono essere schematizzati: uccelli, fiori e ferro vecchio, rappresentato da catene. Sono simboli e oggetti che sono preferibili in un primo tempo, al momento della memorizzazione, alle eventuali fotografie. La poesia, che siamo purtroppo costretti a non visualizzare per ragioni di spazio, è dunque costellata dai mercati parigini tanto amati e ricercati e che quindi costituiscono una nota di colore sulla civiltà francese, su quella parigina in particolare, famosa anche per quel suo «*marché aux puces*» («*mercato delle pulci*»).

Questa poesia di Jacques Prévert, presentata e sperimentata in classe, è unica nel suo genere, anch'essa poesia del quotidiano, del linguaggio quotidiano e tuttavia enigmatica nell'ultima strofa, se non problematica perché propone nella conclusione quasi un "indovinello", comunque la soluzione di un enigma³. Alla domanda (possibilmente in lingua per l'insegnante di francese): – *Perché il poeta va a cercare la sua donna al mercato degli schiavi e non la trova?* La risposta si fa attendere, poi qualcuno arriva alla fine (riassumiamo la nostra esperienza didattica) a proporre che l'amore non può essere incatenato, altri aggiungono che possiamo regalare tutto al/alla nostro/a innamorato/a ma dobbiamo restare liberi, anche quando ci sentiamo posseduti e legati affettivamente. Ancora qualcuno sostiene: l'amore non ci deve rendere schiavi; non mancano naturalmente riferimenti all'attualità delle donne schiavizzate dai propri mariti.

³ Ancora una volta Prévert insiste su ripetizioni e sostituzioni paradigmatiche, usando, ma anche superando, ciò che sembra frutto e risultato dello strutturalismo. Per cercare una soluzione, non priva di *umorismo*, compatibile con il significato globale del testo, l'ultimo mercato visitato dal poeta/innamorato va inteso soprattutto in senso figurato.

5. Invenzione, creazione e scoperta

Ecco un'altra storia particolarmente umoristica con cui vogliamo concludere. Accenniamo innanzi tutto al disegno necessario alla memorizzazione. Si raccomanda sempre il coinvolgimento della classe o di un gruppo per il ritornello (*refrain*), per l'aggettivo ripetuto tre volte e pronunciato in senso "aumentativo". Particolare attenzione va riservata alla scoperta del senso e del significato della poesia di Charles Cros, *L'aringa affumicata/Le hareng saur* scritta per i ragazzi, (come è detto nel testo) senza dimenticare alla fine della composizione la risoluzione del testo quale ricompensa e gratificazione dell'apprendimento.

L'aringa affumicata (Ch. Cros)

C'era un gran muro bianco – nudo, nudo, nudo
Contro il muro una scala – alta, alta, alta
e per terra un'aringa affumicata – secca, secca, secca

viene un tale tenendo tra le mani – sporche, sporche, sporche
un martello pesante, un gran chiodo, – appuntito, appuntito, appuntito
un rotolo di spago – grosso grosso grosso

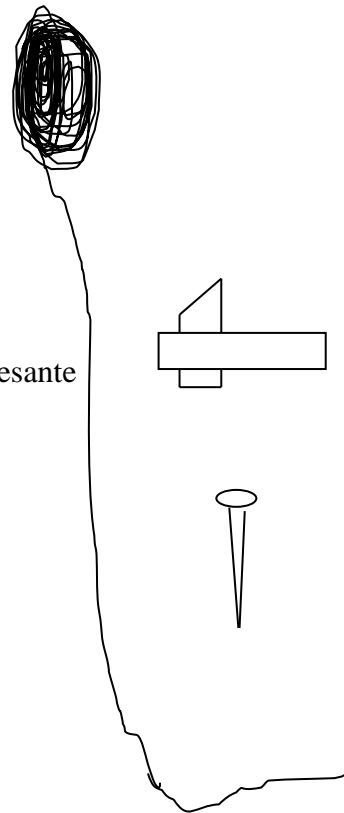
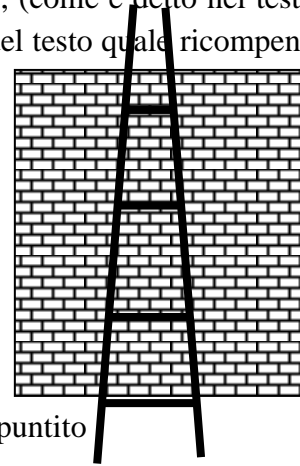
lui sale sulla scala – alta alta alta
pianta il chiodo appuntito – toc toc toc
in cima al muro bianco – nudo nudo nudo

lascia andare il martello – che cade che cade che cade
lega al chiodo lo spago – lungo lungo lungo
e a un estremo l'aringa affumicata – secca secca secca

poi scende dalla scala – alta alta alta
toglie la scala, raccoglie il martello – pesante pesante pesante
e se ne va altrove – lontano lontano lontano

dopo l'aringa affumicata – secca secca secca
sospesa a quello spago – lungo, lungo, lungo
molto lentamente oscilla – sempre sempre sempre

Ho scritto questa storia – semplice semplice semplice
per irritare la gente – seria seria seria
e divertire i bimbi – piccoli piccoli piccoli



Le hareng saur (Charles Cros)

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione...

Il était un grand mur blanc, – nu, nu, nu,
Contre le mur une échelle – haute, haute, haute.
Et, par terre, un hareng saur – sec, sec, sec.

Il vient, tenant dans ses mains, – sales, sales, sales,
Un marteau lourd, un grand clou, – pointu, pointu, pointu,
Un peloton de ficelle, – gros, gros, gros

Alors il monte à l'échelle – haute, haute, haute
Et plante le clou pointu – toc, toc, toc,
tout en haut du grand mur blanc – nu, nu, nu,

Il laisse aller le marteau – qui tombe, qui tombe, qui tombe,
Attache au clou la ficelle – longue, longue, longue,
Et, au bout, le hareng saur – sec, sec, sec.

Il redescend de l'échelle – haute, haute, haute,
L'empporte avec le marteau – lourd, lourd, lourd ;
Et puis, il s'en va ailleurs, – loin, loin, loin.



Et, depuis, le hareng saur, – sec, sec, sec,
Au bout de cette ficelle, – longue, longue, longue,
Très lentement se balance, – toujours, toujours, toujours

J'ai composé cette histoire, – simple, simple, simple,
Pour mettre en fureur les gens, – graves, graves, graves,
Et amuser les enfants – petits, petits, petits

Si può fare una poesia semplicemente con una storia, scandita da alcune azioni che si susseguono nel tempo. Quello che vale per Prévert vale anche per Cros⁴, poeta simbolista che annuncia il surrealismo e che viene incluso nella famosa *Antologia dell'umorismo nero/Anthologie de l'humour noir* (che qui certamente ha poco di funebre) di André Breton. Siamo ancora una volta di fronte a una poesia della quotidianità. Nell'*Aringa affumicata* un tizio entra in una stanza porta in mano una scala, un martello, un chiodo e un gomitolino di spago: vedremo tra poco in cosa consiste il tocco umoristico.

⁴ Si può aggiungere naturalmente (e si vuole) qualche notizia sull'autore della poesia disegnata e mimata. Charles Cros è un poeta vissuto a Parigi nella seconda metà dell'Ottocento, appassionato di musica, studioso di matematica, di scienze, di filosofia e lingue; ha insegnato ai sordomuti e conosceva dunque il linguaggio dei gesti e dei segni (su cui abbiamo appoggiato il mimo e quindi il metodo audio-visivo) ha inventato il fonografo, ma la sua relazione presentata all'Accademia delle Scienze nel 1877, non fu presa sul serio e l'invenzione fu poi perfezionata da Edison, al quale fu attribuito ufficialmente l'invenzione del fonografo. Vissuto all'epoca dei simbolisti e impressionisti, che frequentava (conosceva tra gli altri due poeti "maledetti", Rimbaud e Verlaine) incontrò nei salotti dell'epoca artisti che certamente (per le loro provocazioni artistiche) prefiguravano due correnti importanti dell'inizio Novecento, il dadaismo e il surrealismo.

Fernando Cipriani

Si tratta anche questa volta di una storia semplice in forma di poesia. L'insegnante invita i ragazzi a disegnare a modo loro (e lui stesso disegna contemporaneamente gli oggetti alla lavagna) nell'ordine: un muro, una scala contro il muro, un gomitolino di spago, un martello, un'aringa. Il gesto accompagna spesso la designazione (dito/a che indica/no il disegno) delle qualità degli oggetti (aggettivi) indicate dalle mani (lungo, alto, piccoli e di seguito anche i verbi *cadere/tomber/riscendere/redescendre*) o del viso (accigliato per *irritare/mettre en fureur*, poi eccessivamente serio per *les personnes graves/les gens graves*). Lo studente in genere è abile a suggerire i gesti e le espressioni del viso. La verifica di quanto si sta apprendendo è dunque contemporaneamente integrato al mimo.⁵

In un secondo tempo l'insegnante invita la classe a inventare una storia che metta in relazione gli oggetti e dà quindi l'avvio: – *Arriva un signore con una scala ... E che farà? (Un monsieur arrive avec une échelle. Qu'est-ce qu'il fera?)*. E i ragazzi continuano la storia mentre l'insegnante indica gli oggetti, aggiungendo gli aggettivi attribuiti nel testo a ognuno di essi e completa, suggerisce la parola nella sequenza; quando la classe resta un po' indecisa, suggerisce per esempio con un gesto l'oscillazione dello spago per la penultima strofa. Naturalmente in classe è facile indicare la parete spoglia e gli oggetti disegnati alla lavagna aggiungendo il mimo, intervenendo soprattutto con le mani e il gesto, come abbiamo detto, per suggerire la serie di aggettivi alla fine di ogni verso. Spesso sono i ragazzi a indicare il gesto più consona per suggerire l'aggettivo o il verbo. Quando la classe resta titubante interviene l'insegnante-animatore: – *Bene! quel signore sale sulla scala e immaginate cosa attacca allo spago? (– Il monte sur l'échelle et qu'est-ce qu'il attache à la ficelle?)*. Riposta in coro: – *l'aringa affumicata secca, secca, secca / le hareng saur sec, sec, sec*. Torna il discorso sull'incertezza degli aggettivi (“aumentativi” perché ripetuti) che

⁵ Subito dopo l'insegnante (d'italiano o di francese) chiede alla classe di dare un aggettivo (l'elenco degli aggettivi sono alla lavagna) per ognuno degli oggetti disegnati. Riconversione (ripetizione fonetica che ci riconduce alla tecnica suggestopedica delle parole ripetute dal gruppo classe in forma di eco). Identificazione degli oggetti: – Che cos'è? (qu'est-ce que c'est?) – È un martello (– C'est un marteau) e così via. Domande e risposte. D. – Cosa è appuntito (– qu'est-ce qui est pointu)? R. – Il chiodo/le clou. D. – Cosa è alta haute? – La scala/l'échelle– Cosa è grande? Qu'est-ce qui est grand?/... nudo/nu? ... grosso/gros? ... lunga/ longue? ...secco/ sec – Puntando poi sugli aggettivi: Come è la scala? Comment est l'échelle? R. – lunga, lunga, lunga (longue, longue, longue) e così via. Ovviamente l'insegnante non presenta il testo scritto ma ha per obiettivo la comprensione e produzione orale e soprattutto il coinvolgimento della classe o comunque del gruppo degli ascoltatori “attivi”. Continuiamo a riferirci alla nostra esperienza didattica in una classe di seconda media, ma la stessa esperienza è poi stata possibile ripeterla nelle classi di collegamento (Superiori, Francese seconda lingua) perfino all'Università. Gli adulti hanno ammesso che la distensione emotiva è stata favorevole all'apprendimento e alla memorizzazione della poesia.

Dalla certezza all'incertezza. Dal mimo alla rappresentazione...

designano una misura indefinita, vaga: la scala è alta, ma non si precisano i metri e parimenti la lunghezza dello spago, la pesantezza del martello e così via. Il verbo *che cade qui tombe* ripetuto tre volte dà foneticamente (soprattutto nel testo originale l'idea di una caduta per così dire fotografata al rallentatore).

Altri stimoli vengono lanciati per scoprire “la morale” esplicita di questa specie di favola che inizia (fa notare l'animatore) con *C'era una volta /Il était une fois*. – Chi possono essere ora, ragazzi, i destinatari di questa storia strana e divertente? Interviene l'insegnante con un suggerimento: – Il poeta avrebbe potuto dire *una scala molto lunga /une échelle très longue* piuttosto che *una scala lunga, lunga, lunga/ une échelle longue, longue, longue*. – Perché questa ripetizione dell'aggettivo a fine strofa? L'insegnante suggerisce ancora: – C'era una volta nel bosco una casa piccola, piccola, piccola; due/tre ragazzi dicono all'improvviso: – La poesia è stata scritta per i bambini! (Tale scoperta tra l'altro è stata da noi verificata). L'insegnante-animatore aggiunge, a conferma dell'ultima intuizione, abbassando la mano progressivamente e aspettando il completamento della frase: – *per divertire i ... bambini piccoli, piccoli, piccoli* (– *pour amuser les ... enfants, petits, petits, petits*); poi invita un ragazzo che spesso sorride a fare invece questa volta il viso molto serio e accigliato. L'insegnante completa e giustifica quest'ultimo intervento leggendo l'ultima strofa. Qualcuno ha osservato che quel signore che viene nella stanza e che porta scala, martello e gomitolino, potrebbe essere un operaio, forse un muratore, un altro aggiunge che quella corda che oscilla potrebbe rappresentare o suggerire un orologio a pendolo.

6. Conclusione aperta e non imposta

La lezione coralmente o per gruppi crea quel momento di distensione contrassegnata da buon umore (si pensi al rumore onomatopeico “toc, toc, toc” della poesia di Charles Cros) che presto diventerà scoperta dell'umorismo contenuto diffusamente nel testo poetico, in particolare nelle azioni e nella conclusione delle due storie presentate nelle poesie. Lo scioglimento in certo senso della narrazione-descrizione, presente nelle tre poesie alla fine, ricompensa chi apprende (lo scolaro o lo studente) dello sforzo manifestato con la sua partecipazione attiva alla lezione. L'umorismo inserito nel gesto e poi nella rappresentazione aiuta al rilassamento; esso sembra l'applicazione di un vecchio adagio: s'impara divertendosi o meglio ancora giocando. Sviluppare la competenza socio-pragmatica attraverso un insegnamento che favorisca un approccio affettivo e che coinvolga anche il corpo attraverso la forma ludica del mimo, significa rispettare il principio psico-pedagogico della “*décontraction*”, come direbbero i francesi (rilassamento fisico), quindi del superamento dell'ansia e di un'eccessiva concentrazione, che spesso condizionano fin troppo le lezioni di noi insegnanti.

Bibliografia

Breton A., (1966), *Anthologie de l'humour noir*, Jean-Jacques Pauvert, Paris

Bourdieu P., (1992), *Les règles de l'art*, Editions du Seuil, Paris

Cipriani F., (2019), *Dal buon umore all'umorismo*, Solfanelli, Chieti,

Hessen S., (1961), *I fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando Armando Editore, Roma

Lerède J., (1983), *La suggestopédie*, PUF, Paris

Petter G., (1997), *Psicologia e scuola dell'infanzia*, Giunti, Firenze

Prévert J., (1965), *Storie e altre storie*, a cura di Ivos Margoni, Feltrinelli, Milano