Christine Lara, *Pour une réception communo-culturelle de la lecture. Étude d'Atala de Chateaubriand*

Valeria Ramacciotti

Edizione digitale

URL: <http://journals.openedition.org/studifrancesi/2792>

DOI: 10.4000/studifrancesi.2792

ISSN: 2421-5856

Editore

Rosenberg & Sellier

Edizione cartacea

Data di pubblicazione: 1 dicembre 2013

Paginazione: 613-614

ISSN: 0039-2944

Notizia bibliografica digitale

Valeria Ramacciotti, « Christine Lara, *Pour une réception communo-culturelle de la lecture. Étude d'Atala de Chateaubriand* », *Studi Francesi* [Online], 171 (LVII | III) | 2013, online dal 30 novembre 2015, consultato il 18 settembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/studifrancesi/2792> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/studifrancesi.2792>

Questo documento è stato generato automaticamente il 18 settembre 2020.

Studi Francesi è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale.

Christine Lara, *Pour une réception communo-culturelle de la lecture. Étude d'Atala de Chateaubriand*

Valeria Ramacciotti

NOTIZIA

CHRISTINE LARA, *Pour une réception communo-culturelle de la lecture. Étude d'Atala de Chateaubriand*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 274.

- 1 In questo studio l'autrice, Christine Lara, rende conto di una approfondita inchiesta sulla ricezione di un testo squisitamente letterario, *Atala* di F.-R. de Chateaubriand, proposto alla lettura di studenti appartenenti alla stessa classe di studi secondari, la seconda di un «lycée général et technologique», che corrisponde ad una terza del liceo scientifico o istituto tecnico italiani (età tra i 15 e i 16 anni). L'interesse dell'inchiesta consiste principalmente nel fatto che si tratta di gruppi di lettori della stessa età e dello stesso grado di formazione scolastica, ma situati in contesti geografici diversi: il territorio metropolitano (Lot-et-Garonne, Aquitania), il territorio d'Oltremare (Guadalupa nelle Antille francesi e Tahiti in Polinesia) e che si presuppone daranno risposte diverse agli stessi quesiti. La sfida pedagogica è ardua, in quanto la lettura per molti studenti non è intesa come piacere, ma semplicemente come obbligo scolastico: qui si tratta invece di indurre gli allievi a leggere in maniera scorrevole un testo, che può presentare delle difficoltà, e a commentarlo secondo personali criteri valutativi. Dopo aver esposto le teorie critiche che in questi ultimi decenni si sono susseguite sul problema dei rapporti tra autore, testo e lettore, da Barthes a Picard, da Eco a Pennac, la studiosa passa a rendere conto del metodo seguito: certo è ben consapevole che ogni lettura è plurale, nel senso che ogni lettore reagisce in modo personale in base al suo patrimonio ereditario e culturale, ma è anche, a suo avviso, comunitaria, «car elle permet à un ensemble culturel de retrouver des éléments connus, d'interpréter certains aspects de la lecture comme un seul lecteur». A questi due tipi di lettura,

quella personale e quella comunitaria, si aggiunge inevitabilmente la lettura scolastica letteraria che imponendosi per i testi classici con i suoi stereotipi accademici spesso intralcia la libera ricezione dello studente, impedendogli sovente il piacere della lettura. Dopo un excursus sulla genesi di *Atala* e sulla scarsa presenza di Chateaubriand tra i testi proposti nelle scuole e nelle antologie, forse anche perché raramente è proposto per l'esame finale, una larga parte del lavoro è dedicata all'analisi delle schede che accompagnano i vari momenti della lettura. Si parte da un approccio alle illustrazioni di copertina delle edizioni in commercio, che spesso riproducono quadri famosi, nella convinzione di innescare così un processo cognitivo, affettivo e intellettuale: ovviamente il giudizio dei tre gruppi li collega a una cultura o tradizione di cui condividono la storia. Si sentono ben presenti nei commenti degli studenti le diversità dei gruppi geografici: si tratta solo di ipotesi di lettura, ma gli allievi metropolitani mettono l'accento sulla scena e sulla natura esotica, mentre quelli di Oltremare danno più importanza ai personaggi e alla situazione; inoltre il quadro di Girodet, *Atala au tombeau*, è quello che suscita maggiori commenti e adesioni, in quanto l'immagine rappresenta una situazione che commuove in ogni epoca: la morte dell'essere amato.

- 2 Il problema che si pone in seguito è quello di come affrontare la lettura del libro: viene proposta prima una lettura rapida, *buissonnière*, fatta d'un fiato, senza cercare di decifrare i codici letterari sottesi, per arrivare poi ad una lettura più articolata con la guida degli insegnanti: una difficoltà da non sottovalutare infatti è il dislivello linguistico, molto forte soprattutto in Polinesia. Nella discussione sui temi del romanzo che più colpiscono gli adolescenti si notano le diversità più evidenti fra i gruppi e i motivi di discussione: la lunghezza del prologo, il lessico che contiene termini sconosciuti agli allievi metropolitani, riguardanti per lo più la flora e la fauna, la morte di *Atala*, giudicata senza senso, l'importanza della verginità, la religione che per la maggior parte degli allievi ha rovinato le vite dei protagonisti, il ruolo della natura. Invitati ad esprimersi sui personaggi, i maschi dichiarano la loro preferenza per *Atala* e le ragazze per *Chactas*; ma il processo di identificazione è inverso, in quanto risente di un forte impatto culturale che trattiene i maschi dall'identificarsi con un personaggio femminile: si distingue la Polinesia la cui cultura accetta invece gli omosessuali senza difficoltà. Come conclusione di questa parte l'autrice non può che riconoscere che il suo assunto di partenza è verificato: e cioè con una lettura "libera" si instaura uno scarto rispetto alla lettura "ufficiale", la soggettività del lettore è necessaria alla dinamica del rapporto con il testo, all'accettazione dell'opera, fenomeno psichico normale e necessario, ma spesso rifiutato dagli orientamenti istituzionali.
- 3 Si passa quindi ad una lettura in base a schede più complesse, metodo istituzionalizzato in Francia dal 1977 e che ora si trova a tutti i livelli di classi, con rubriche diverse a seconda degli insegnanti. Le prime informazioni richieste sono il genere e l'epoca dell'opera, si passa poi alle notizie sull'autore, al riassunto; è ovvio che data la fissità dello schema proposto, anche le risposte risentano di una certa uniformità, dovuta anche a probabili incursioni su Internet. Le schede successive sono numerose e estremamente particolareggiate, si va dall'analisi tematica allo studio stilistico, al *commentaire*, che non possono che essere un po' deludenti e superficiali, pur mostrando sempre le diversità di ricezione nei diversi gruppi. In particolare nello studio critico, nella valutazione storica, è evidente che questi lettori sono influenzati dai loro codici personali e culturali: spesso affiorano il rifiuto della religione in quanto imposizione

straniera, la percezione di una civiltà sradicata, conseguenza nefasta della colonizzazione, l'aspirazione ad un recupero dell'identità perduta, la condanna della schiavitù.

- 4 Altra questione di indubbio interesse proposta dalla studiosa è quella concernente la letteratura che fiorisce nelle regioni di Oltremare e che è assai poco rappresentata nei programmi scolastici. Questi sono comunque programmi nazionali aventi per scopo di fornire a tutti gli studenti «la constitution d'une culture» e una prospettiva storica sullo spazio culturale a cui appartengono. Ma se si esaminano le liste di testi, che di rado gli insegnanti integrano, abbiamo l'impressione che non ci sia una cultura letteraria al di fuori di quella rappresentata dagli autori canonici, sia pur con le lodevoli eccezioni di Césaire, Senghor, Hampâté, Diop: bisognerebbe invece dare più spazio agli autori di lingua francese provenienti precisamente da quegli spazi culturali da cui provengono anche quegli studenti che hanno bisogno di non veder frustrata la loro identità comunitaria. Difficile comunque trovare un *corpus* per l'insegnamento adatto agli studenti d'Oltremare: gli insegnanti interrogati a questo proposito hanno riconosciuto, per quanto li riguarda, che è indispensabile non tanto la formazione di studi, quanto piuttosto la pratica e l'esperienza in classe e in generale si sono divisi tra l'idea di rifiutare o adottare per l'insegnamento i testi della produzione letteraria d'Oltremare: in alcuni casi si integrano con autori locali i programmi dove predominano gli autori classici, ma è forte l'importanza attribuita all'esame finale, e in generale la letteratura d'Oltremare resta percepita come marginale.
- 5 In conclusione dunque, dopo l'analisi delle risposte degli studenti alla lettura di *Atala*, Christine Lara prende atto che sono presenti due livelli di ricezione: sia quello sostenuto dai teorici della lettura da una trentina d'anni, sia un secondo livello, certo più evidente nelle comunità d'Oltremare, un livello che l'autrice definisce *communo-culturel*, che appartiene ad una comunità e ad una storia. La cultura di un'area particolare non può non influenzare l'interpretazione che gli studenti faranno di un testo, il quale resta l'asse centrale dell'atto della lettura, ma che il lettore può interpretare e ricevere secondo la sua identità socio-culturale. Per questo sarebbe necessario non limitarsi a considerare solo i tre poli della lettura, ma arricchirla di un quarto polo, quello *communo-culturel*, e questo con l'aiuto degli insegnanti, che possono in tal modo evitare lo scacco scolastico, il poco interesse che sempre più gli allievi dimostrano verso la lettura.