UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Article scientifique | Article | 2021

Published version | Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Le roman historique : pour une modélisation didactique d'un genre scolarisé via la littérature de jeunesse

Boër, Diane

How to cite

BOËR, Diane. Le roman historique : pour une modélisation didactique d'un genre scolarisé via la littérature de jeunesse. In: Eutomia, 2021, vol. 29, n° 1, p. 59–76. doi: 10.51359/1982-6850.2021.251898

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:173114
Publication DOI: 10.51359/1982-6850.2021.251898

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license
https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/

EUTOMIA
Revista de Literatura e Linguística
ISSN 1982-6850

Le roman historique : pour une modélisation didactique d'un genre scolarisé via la littérature de jeunesse

O romance histórico: por uma modelização didática de um gênero escolar através da literatura juvenil

Diane Boër[i] (Université de Genève)

Résumé: Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche visant à identifier les objets d'enseignement du genre roman historique au Secondaire I (13-14 ans) en Suisse romande, dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1996) et de la théorie des genres à l'école. L'objectif de cet article est d'étudier la pertinence de la notion de tradition discursive dans le cadre de la modélisation didactique du genre via trois étapes. La première est de considérer l'objet « roman historique » comme un genre historiquement situé et relevant d'une tradition discursive. Ainsi, l'auteure analyse les conditions socio-historiques dans lesquelles le genre apparaît au XIXe siècle en France sous l'influence du mouvement romantique, et la manière dont il va se diffuser dans toute l'Europe et même au-delà. Dans un deuxième temps, l'auteure propose une modélisation didactique du genre qui souligne la situation de communication, laquelle prend en compte l'historicité du genre à des fins d'enseignement. Enfin, dans un troisième temps, l'auteure analyse la manière dont le genre a été scolarisé en France par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse, ainsi que son utilisation en classe en tant que support à l'enseignement d'autres objets. L'auteure soutient par contraste la pertinence de l'enseignement en classe de français langue de scolarisation du roman historique en tant que genre relevant d'une tradition discursive.
Mots-clés : roman historique, modélisation didactique, littérature de jeunesse, tradition discursive.

Resumo: Este artigo está inserido no contexto de uma pesquisa que visa a identificar os objetos de ensino do gênero romance histórico no Secundário I (13-14 anos), na Suissa francófona a partir do quadro do interacionismo

sociodicursivo (BRONCKART, 1996) e da teoria dos gêneros na escola. O seu objetivo é estudar a pertinência da noção de tradição discursiva no quadro da modelização didática do gênero em três etapas. A primeira considera o objeto « romance histórico » como um gênero historicamente situado e proveniente de uma tradição discursica. Dessa forma a autora analisa as condições socio-históricas como o gênero aparece no século XIX na França sob a influência do movimento romântico bem como a maneira pela qual ele se difunde em toda a Europa e mesmo fora dela. A segunda etapa, visando o ensino, a autora propõe uma modelização didática do gênero, ressaltando a situação de comunicação e levando em conta a historicidade do gênero. Por fim, na terceira etapa, a autora analisa a maneira como o gênero foi escolarizado na França por intermédio da literatura juvenil, bem como a sua utilização em sala de aula enquanto suporte para o ensino de outros objetos. A autora sustenta a relevância do romance histórico como um gênero dentro de uma tradição discursiva , no ensino do francês em sala de aula como língua de escolarização.
Palavras-chave: romance histórico, modelização didática, literatura juvenil, tradição discursiva.

Considérations initiales

Depuis sa naissance en tant que genre littéraire au XIXe siècle, le roman historique a été l'objet de nombreuses discussions, mais également de critiques. Par le jeu qu'il élabore avec la reconstitution historique et, partant, la possibilité d'en tirer une forme de savoir sur l'Histoire, ainsi que par les stéréotypes narratifs qu'il peut parfois présenter, sa littérarité est encore questionnée. Ainsi, lorsqu'il s'adresse à la jeunesse, il peut même être qualifié de paralittérature (ALLARD, 1987), alors même que c'est sous cette forme qu'il va être amené à être scolarisé, en tout cas en France. Nous nous proposons dans cette contribution de répondre aux trois questions suivantes: 1) Quelle historicité pouvons-nous dégager pour le genre littéraire « roman historique » ?, 2) Quelle modélisation didactiquepouvons-nous proposer pour intégrer davantage l'historicité du genre à son enseignement ? et 3) Dans quelle mesure ce genre et son historicité sont-ils enseignés en classe de français ?

Notre contribution s'inscrit dans le cadre des travaux genevois du Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné (GRAFE) qui cherchent à identifier les objets d'enseignement (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009) à partir de la modélisation didactique du genre. La perspective théorique est celle de l'interactionnisme socio-discursif (BRONCKART, 1996) et

de la théorie des genres à l'école. Nous considérons donc les modalités d'enseignement comme étant socio-historiquement situées et particulièrement dépendantes des évolutions et des transformations qui les ont précédées. En outre, l'interaction langagière étant au cœur de ces modalités d'enseignement, les genres textuels sont abordés dans une perspective communicationnelle, dont la modélisation didactique permet l'apprentissage, tout en prenant en compte la perspective historique et culturelle. C'est pourquoi nous allons d'abord esquisser la façon dont le roman historique s'est constitué en genre littéraire depuis le début du XIXe siècle. Cela nous permettra d'en proposer une définition et, partant, d'en réaliser la modélisation didactique à des fins d'enseignement. Nous verrons ensuite dans quelle mesure le genre a été scolarisé, afin de valider la pertinence de la notion de tradition discursive dans l'enseignement de ce genre littéraire.

1. La naissance d'un genre au XIXe siècle

Dans sa forme actuelle, le roman historique fait son apparition au début du XIXe siècle, d'abord en Grande-Bretagne puis en France avec le romantisme. Ce mouvement, depuis Chateaubriand et *Le Génie du christianisme* (1802), a amplifié un phénomène récent d'idéalisation du passé, notamment du Moyen-âge, dont on peut trouver la trace dans les années qui suivent la Révolution Française[1]. Dépassé par la rupture révolutionnaire et ses conséquences sur la société, l'individu n'est plus en phase avec l'époque dans laquelle il vit et cherche des échappatoires, parmi lesquelles figurent des temps plus anciens, mais également l'irrationnel et l'étrangeté. Ainsi, en parallèle au développement du roman historique émerge également la littérature fantastique et gothique.

La critique littéraire (DURAND-LE GUERN, 2008; GENGEMBRE, 2006) est d'accord pour expliquer cette naissance au début du XIXe siècle par les bouleversements politiques et sociaux provoqués par les mouvements révolutionnaires depuis 1789, qui entraînent entre autres une

[1] Le musée du Louvre, premier musée national européen, ouvre ses portes en 1793, sous le nom de Museum central des arts de la République. Ses objectifs sont, entre autres, d'assurer l'éducation du peuple et de développer l'amour de la patrie, dans une « obsession pédagogique » (p.57) caractéristique de la Première République. Voir POULOT (2008).

nouvelle conception de l'Histoire. Celle-ci n'est plus une succession de grands hommes, de dates, de règnes plus ou moins fabuleux et de grandes batailles, mais un processus, une force irrépressible au cœur de laquelle se trouve l'individu qui a son rôle à y jouer. Le XIXe siècle devient le « siècle de l'Histoire », mais aussi celui de la science, des techniques et de l'industrie, la production littéraire en est forcément marquée.

Si l'utilisation de l'Histoire dans la littérature n'est pas une pratique nouvelle[2], la différence apportée en ce siècle débutant consiste à façonner des personnages profondément ancrés dans leur époque, des « types » caractéristiques de leur temps (GENGEMBRE, 2006; LUKACS, 2000), et qui ne peuvent échapper à la force que génère le mouvement de l'Histoire. Les romantiques sont fortement marqués par cette conscience de l'empreinte d'une époque sur l'individu. Victor Hugo, Théophile Gautier et les autres sont aux premières loges de la révolution de 1830 et peuvent constater directement non seulement l'importance de la foule anonyme dans la création de cette Histoire mais également le poids de celle-ci sur les évènements contemporains. Dès le début, le roman historique romantique est considéré par ses auteurs comme une nouvelle manière d'aborder l'Histoire (donc avant la constitution de celle-ci en tant que science sociale, voir DELACROIX *et al.*, 2014), qui peut concurrencer le récit historique traditionnel. Ainsi, le roman historique, dans les années 1820-1830, est considéré par les auteurs romantiques comme une forme d'art littéraire supérieur, car il peut instruire tout en divertissant, et est le seul à même de rendre compte d'une époque révolue.

Walter Scott est généralement considéré comme le père du genre (DURAND-LE GUERN, 2008; GENGEMBRE, 2006; LUKACS, 2000). Ecrivain écossais à la formation d'avocat, il est déjà bien connu pour ses poèmes en forme d'ode à l'Ecosse lorsqu'il publie ses premiers romans historiques (*Waverley*, 1814). C'est la traduction d'*Ivanhoé* en français en 1820 qui fait de lui un auteur renommé sur le continent européen. L'œuvre de Walter Scott va apporter la dimension patriotique au romantisme et permettre l'éclosion du genre sur la scène littéraire. Ecrivain prolifique, il propose un roman fondé sur une formule érigée en principe par les romantiques : «

[2] Nous avons montré ailleurs (BOËR ET DOLZ, 2020) que le reproche fait par exemple à la nouvelle historique du XVIIe siècle de n'utiliser l'Histoire que comme décor était infondé. Voir notamment ZONZA (2007) et notre recherche doctorale en cours.

couleur locale et vie quotidienne, physionomie du passé, opposition entre des personnages types incarnant des forces antagonistes, dramatisation mêlée à des moments comiques, histoire nationale » (Gengembre 2006:51). Walter Scott crée des personnages de fiction, qui jouent un rôle secondaire au regard de l'Histoire, pour camper les héros de son intrigue. Il n'hésite pas non plus à utiliser des dialectes gaéliques pour renforcer la couleur locale. Porté aux nues par Victor Hugo, Alexandre Dumas et Honoré de Balzac, son succès en agacera plus d'un, à commencer par Gustave Flaubert qui, dans *Madame Bovary*, montre une Emma lectrice de Walter Scott, se languissant à sa fenêtre dans l'attente d'un hypothétique chevalier qui viendra la sauver. Pourtant, avant de tomber dans une certaine forme de disgrâce dans la seconde moitié du XIXe siècle, Walter Scott sert de modèle de référence pour les auteurs romantiques. Alfred de Vigny le premier, avec *Cinq Mars ou une conjuration sous Louis XIII* (1826), se pose comme le successeur français de Walter Scott. Pourtant, au contraire de celui-ci (et de Victor Hugo plus tard), Alfred de Vigny propose un roman historique dont les personnages principaux sont des personnages historiques (Cinq-Mars, Louis XIII, Richelieu). Profondément « ultra », Vigny saisit l'occasion de l'écriture de *Cinq Mars* pour développer ses idéaux politiques contre-révolutionnaires (JULLIOT, 2017) :

> « […] je plaçai les nôtres [les hommes dominants de l'Histoire] sur le devant de la scène, je les fis principaux acteurs de cette tragédie dans laquelle j'avais dessein de peindre les trois sortes d'ambition qui nous peuvent remuer, et, à côté d'elles, la beauté du sacrifice de soi-même à une généreuse pensée. Un traité sur la chute de la féodalité, sur la position extérieure et intérieure de la France au dix-septième siècle, sur la question des alliances avec les armes étrangères, sur la justice aux mains des parlements ou des commissions secrètes et sur les accusations de sorcellerie, n'eût pas été lu peut-être ; le roman le fut » (DE VIGNY, 1826, p.13-14).

Après des essais timides (*Han d'Islande*, 1823), Victor Hugo, qui a publié des comptes-rendus de certains œuvres de Walter Scott (notamment *La Fiancée de Lamermoor*, *Ivanhoé* et *Quentin Durward*), publie en 1831 le fameux *Notre-Dame de Paris*, archétype du genre et chef d'œuvre du romantisme. Dès lors, tout écrivain se doit de s'essayer au roman historique : Stendhal publie *La Chartreuse de Parme* (1839), Pétrus Borel, *Madame Putiphar* (1839), Théophile Gautier, *Le roman de la Momie* (1858), et même Gustave Flaubert se prête au jeu avec *Salammbô*

(1862). Alexandre Dumas est le grand auteur de romans historiques à la moitié du XIXe siècle, ainsi qu'Emile Erckmann et Alexandre Chatrian, qui sont aujourd'hui un peu oubliés [*Histoire d'un conscrit de 1813* (1864), *Waterloo* (1865)].

Très rapidement, le genre se diffuse dans toute l'Europe et même aux Etats-Unis et en Amérique du Sud, notamment grâce aux traductions de Walter Scott puis d'Alexandre Dumas (LETTOUMEUX, 2003) [Alessandro Manzoni, *Les fiancés* (1827 et 1842), Fenimore Cooper, *Le dernier des Mohicans* (1826), Nicolas Gogol, *Tarass Boulba* (1835)]. Si Walter Scott, Victor Hugo et Alexandre Dumas privilégiaient une histoire nationale plutôt récente, la diffusion du genre va permettre d'explorer de nouvelles époques, notamment l'Antiquité [Edward George Bulwer-Lytton, *les derniers jours de Pompéi,* (1834)] ou la colonisation portugaise au Brésil [José de Alencar, *O Guarani* (1857)].

Dans la deuxième moitié du XXe siècle, le genre continue de se diffuser, malgré sa relative perte de popularité chez les écrivains. Walter Scott est désormais méprisé, considéré comme un mauvais écrivain, un « arrangeur habile » (Zola, *les romanciers naturalistes*, 1881, cité par ROMAN, 1995, p.2)[3] et relégué au rang de lecture enfantine (MANSON, 2013). Même Victor Hugo prétend en 1868 n'avoir jamais écrit de roman historique (OZOUF, 2011; ROMAN, 1995), et les critiques pleuvent sur Alexandre Dumas, accusé d'avoir « violé l'Histoire ». La forme de publication en roman feuilleton qu'adopte Dumas participe également de ce dédain pour un genre désormais considéré comme populaire (BOYER, 1992; KALIFA, 2000; MIGOZZI, 1997). Cette mauvaise réputation du roman historique semble apparaître au moment où l'Histoire devient une discipline scientifique, et ne peut plus être concurrencée par la littérature. Dès lors, les romanciers ne sont plus en mesure de « dire le vrai » d'une époque et, ce d'autant plus qu'ils n'hésitent pas à livrer leur propre interprétation de l'Histoire (rappelons la position contre-révolutionnaire de Vigny dans *Cinq-Mars* que nous avons évoquée plus haut, ou les commentaires ironiques envers les historiens que le narrateur d'Alexandre Dumas pouvait tenir). Malgré tout, le genre reste vivace jusqu'à l'aube de la Première Guerre Mondiale [Léon Tolstoï, *La guerre et la paix* (1865-1869), Lewis Wallace, *Ben-Hur* (1880), Henry Sienkiewicz, *Quo vadis?* (1896)].

[3] Roman (1995) explique d'ailleurs que l'impopularité de Scott par la suite en France est notamment liée à sa *vie de Napoléon* (1827), œuvre marquée justement par ses positions anti-napoléoniennes.

Au XXe siècle, le roman historique connaît un certain regain après la Seconde Guerre Mondiale (TADIE, 2011) et le mouvement postmoderne [Marguerite Yourcenar, *Les Mémoires d'Hadrien* (1951), Louis Aragon, *La Semaine Sainte* (1958), Jeanne Bourin, *La Chambre des Dames* (1979)]. En outre, la « crise » de l'Histoire (NOIRIEL, 1996) qui suit le *linguistic turn* a des conséquences sur l'Histoire en tant que discipline historique[4], mais également sur la production littéraire de romans historiques[5]. Tadié (2011) note que la fin du XXe siècle se caractérise par un roman historique marqué par l'histoire familiale et individuelle des auteurs, qui se posent alors en véritables enquêteurs, mais également par les nouvelles recherches sur l'Occupation et la reconnaissance de la responsabilité française dans la déportation des Juifs (en 1995). Dès lors, le roman historique contemporain est fortement marqué par la question de l'écriture elle-même :

> « […] le mode de l'incertitude, la difficulté d'écrire sont souvent exhibés, comme si la question de l'indicible, centrale dans les écrits de la génération des témoins, avait fait place à une autre difficulté : celle qui consiste à écrire alors que l'on a pas vécu, à retrouver alors que les évènements sont lointains, à se sentir auteur alors que l'on ne possède ni la légitimité de l'expérience vécue, ni celle de la scientificité[6] » (BRUNEL, 2015, p.139).

Ce phénomène ne semble pas près de s'essouffler : « de manière générale, le roman historique semble trouver, à l'aube du XXIe siècle, un public avide de connaître son passé » (BRUNEL, 2015, p.136) [Jonathan Littell, *Les Bienveillantes* (2006), Laurent Binet *HHhH* (2010), Camille Pascal, *L'été des Quatre Rois* (2018)].

Au bénéfice d'une histoire plutôt récente, le roman historique est un genre littéraire qui évolue tout en gardant son succès auprès de son lectorat, malgré une réputation controversée

[4] On désigne par cette expression le mouvement, venu essentiellement des Etats-Unis, de critiques envers la discipline Histoire dans les années 1970. Parmi ces critiques, celle qui stipule que l'Histoire, sur le plan linguistique, ne diffère pas d'un texte narratif, est particulièrement importante pour notre sujet, puisqu'elle suppose que l'Histoire ne serait qu'un genre littéraire comme un autre. Voir Noiriel (1996).

[5] C'est également à ce moment que se développe l'uchronie, sous de nombreuses formes génériques et littéraires (science-fiction, fantastique, roman, bande-dessinée, etc.). On notera d'ailleurs que ce que relève Laurent Bazin à propos de l'uchronie peut tout à fait s'appliquer au roman historique : « Il est par ailleurs tout à fait remarquable que, de même que l'essor du genre au XIXe siècle coïncidait avec l'interrogation épistémologique de sciences en voie de constitution, son expansion dans les années 70 correspond à l'émergence de nouveaux paradigmes scientifiques […]» (BAZIN, 2015, p. 187).

[6] Nous avons conscience que le propos de Brunel sur la centralité de l'indicible dans le témoignage est fortement discutable.

qui voudrait y voir un genre populaire, donc moins « littéraire » (DURAND-LE GUERN, 2008). Quelle définition pouvons-nous proposer de ce genre ? Pour Durand- Le Guern, le roman historique est « un récit fictif, qui intègre à sa diégèse une dimension historique. Sa première particularité serait donc sa dimension référentielle, dans la mesure où la réalité vécue vient nourrir le récit propose» (DURAND-LE GUERN, 2008, p.9). Pour le dire autrement, le roman historique est un récit narratif fictif dont le cadre, les personnages, l'action sont historiquement situés et surtout historiquement vraisemblables. Enfin, et c'est là l'essentiel, le roman historique repose sur l'intentionnalité de l'auteur : il s'agit de reconstruire un cadre historique vraisemblable qui trouve sa justification dans les péripéties du récit. Le roman historique relève donc de la généricité auctoriale (SCHAEFFER, 1989), c'est-à-dire que c'est l'auteur qui choisit de situer son texte dans un genre particulier au moyen d'outils langagiers, donc de l'inscrire dans une tradition discursive. Quant au laps de temps nécessaire entre l'évènement historique et sa transformation en matière romanesque (question que se posait déjà Alexandre Dumas), pour Tadié, « le romancier doit être séparé de la période traitée par une génération au moins : raconter l'histoire de ses parents, non celle de sa jeunesse. Il doit avoir recours à l'enquête, et non à sa mémoire[7] » (TADIE, 2011, p.137).

En raison de l'ampleur de la diffusion de ce genre littéraire et de l'importance de la référence au modèle scottien, le roman historique peut être considéré comme relevant d'une tradition discursive (CASTILHO, ANDRADE, et GOMES, 2018; LOISEAU 2013). Dès lors, nous pouvons proposer une modélisation didactique qui prend en compte son historicité.

2. Modélisation didactique et scolarisation du genre

La modélisation didactique (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2009) se caractérise par le découpage des dimensions enseignables du genre.

[7] On parle de « roman rétrospectif » lorsque l'auteur utilise ses souvenirs d'enfance ou d'adolescence pour construire son récit (DELBRASSINE, 2015). Il est donc important de distinguer ce genre du roman historique, car il se situe au croisement de l'autobiographique et de l'historique, mais aussi du factuel et du fictionnel.

Situation de communication	Contexte	• Identifier la période historique dans laquelle se situe le récit • Identifier l'auteur et la date de rédaction du roman
	Contenus thématiques et tradition discursive	• Identifier le schéma narratif et l'intrigue, ainsi que le rôle joué par l'Histoire dans la trame narrative • Dégager les stéréotypes des différents personnages principaux • Identifier les nouveautés et/ou les régularités apportés dans la tradition discursive du genre
Planification		• Chronologie linéaire ou enchâssée
Textualisation (Relevant de la tradition discursive)		• Système des temps du passé avec alternance imparfait/passé composé • Champ sémantique de l'époque historique • Organisateurs temporels • Verbes relevant de l'introspection • Alternance de descriptions et de dialogues

Nous souhaitons ici revenir sur la question de la situation de communication ; l'identification de celle-ci nous paraît primordiale, d'autant plus avec un genre qui relève, on l'a vu, d'une généricité auctoriale. L'identification des différents éléments de la situation de communication constitue une étape essentielle dans la reconnaissance du genre, mais permet également d'éviter la confusion avec la source historique ou le récit historique. En effet, établir une distinction claire entre le contexte de production du texte et l'époque historique dans

laquelle le récit est situé (BERNARD, 1996) permet avant toute chose d'établir si l'auteur a, comme le souligne Tadié (2011), utilisé l'enquête et non sa mémoire. C'est d'autant plus important que le contexte de production du roman a une large influence sur le récit lui-même : par exemple, l'école des Annales a une forte empreinte sur le roman historique, qu'il soit destiné à la jeunesse ou non. L'analyse de l'intrigue et du rôle référentiel qu'y joue l'Histoire, le travail sur les personnages et le schéma actanciel (ADAM, 1984; REUTER, 2009, 2016) participent de l'analyse de la narrativité du texte au sens de la discipline français et du travail sur les genres de textes et du texte narratif, et permettent d'identifier les stéréotypes relevant de la tradition discursive du roman historique. Cette notion nous permet l'inscription d'un texte singulier dans un genre littéraire identifiable, et, une fois de plus, d'éviter la confusion avec un autre type de texte. Isoler les caractéristiques communes du genre et l'inscrire dans sa propre histoire littéraire favorise la reconnaissance générique d'un texte singulier. D'autre part, Ronveaux et Védrines (2015) ont montré l'importance d'établir une distinction entre les textes qui narrent et les textes qui relatent, « deux activités langagières distinctes » (RONVEAUX, VEDRINES, 2015, p.60), ainsi que « l'importance des codes génériques au moment de définir le pacte de lecture » (RONVEAUX, VEDRINES, 2015, p.71). De plus, ces auteurs soulignent qu'il convient d'être particulièrement attentif aux phénomènes de désancrage du texte à des fins d'enseignement, qui peuvent conduire à réduire des traits textuels (notamment ceux de la fictionnalité) au profit d'autres (notamment le contenu référentiel) pour servir un objet d'enseignement. Ce faisant, ce recadrage générique efface les conditions de production du texte et, dans le cas du roman historique, rend particulièrement difficile l'identification du genre, donc du pacte de lecture.

Le travail sur la textualisation se révèle également intéressant à mener. En effet, les éléments linguistiques propres au roman historique nous permettent également de penser en termes de tradition discursive. Bronckart (1996) considère le roman historique comme appartenant à la catégorie Narration (N). Ainsi, contrairement aux récits historiques (qui se situent entre N et DT, textes théoriques), on trouve dans N des organisateurs temporels, une alternance des temps verbaux imparfait/passé simple, et l'utilisation d'anaphores pronominales. Garcia-Debanc, (1991), qui souhaite notamment établir un lien entre marques linguistiques et

pacte de lecture[8], ajoute que la présence de dialogues est également un élément distinctif du texte romanesque. D'autre part, l'une des particularités du roman historique consiste en l'utilisation d'un champ sémantique spécifique destiner à marquer la référentialité historique et à contextualiser la période historique dans laquelle s'ancre le récit. Cet usage relevant de la tradition discursive du genre, il convient d'y apporter un examen attentif, notamment en soulignant la méthode auctoriale pour en signifier le sens au lecteur (périphrases, métaphores ou notes par exemple). On relèvera enfin que la possibilité pour le lecteur d'accéder à la « vie intérieure » des personnages constitue un élément caractéristique de la fictionnalité (COHN, 2001). Ainsi, l'analyse des éléments de textualisation permet de souligner l'appartenance à un genre précis d'un texte qui relève de la fiction narrative.

Le travail en français sur le roman historique en tant qu'objet littéraire a toute sa pertinence, dès lors que sa transposition didactique se fait avec une vigilance accrue quant à son historicité et ses caractéristiques génériques. Toutefois, nous allons voir que le processus de scolarisation du roman historique en France n'est pas sans conséquence sur la manière dont il est enseigné aujourd'hui. En effet, à l'école, le roman historique est d'abord un roman spécialement conçu pour les jeunes lecteurs. A quelles fins est-il utilisé ?

Le roman historique pour la jeunesse (RHJ) est indissociable d'une visée éducative : celle-ci fut d'abord morale et religieuse, puis patriotique, et enfin historique. Dès 1830, des contes historiques sont rédigés pour l'édification morale de la jeunesse, avec une prédilection pour les vies de Saints et les débuts du christianisme. Du côté catholique, *Fabiola ou l'Eglise des catacombes* du cardinal Wiseman (1855) connaît un tel succès que l'éditeur Casterman crée une collection « Fabiola » (MANSON, 2013). Du temps de son succès en France, Walter Scott est adapté pour la jeunesse, et, on l'a vu, lorsque grandit son impopularité, devient un auteur

[8] Toutefois, elle note que l'identification seule des marques linguistiques est insuffisante pour identifier de manière établie le roman historique, et que cet exercice doit être corrélé « avec une analyse précise des effets de lecture repérables dans le processus d'interprétation du texte » (GARCIA-DEBANC, 1991, p.21). Elle propose donc d'accompagner cette analyse par un regard plus précis sur les personnages, le vocabulaire d'époque (et la manière dont il est expliqué dans le texte narratif) et le paratexte.

« jeunesse » dans la seconde moitié du XIXe siècle[9]. Walter Scott n'est d'ailleurs par le seul auteur adapté, c'est également le cas de Fenimore Cooper, d'Alessandro Manzoni et plus tard d'Alexandre Dumas. En parallèle se développe un courant plus laïque incarné par Erckmann et Chatrian, dont les œuvres en particulier seront mises entre les mains des jeunes écoliers de la toute nouvelle IIIe République pour développer leur sentiment patriotique.

Le RHJ connaît un renouveau après la Seconde Guerre mondiale et le développement de l'école des Annales, avec une nouvelle production plus centrée sur la vie quotidienne. Avec l'entrée de la littérature de jeunesse dans les listes officielles du MEN dans les années 1990, de nouvelles productions voient le jour, pensées comme prolongements des programmes d'Histoire (notamment autour de la Shoah). D'ailleurs, pour le Secondaire I, les listes d'œuvres depuis 2002 font la part belle au RHJ, et favorisent les liens avec le programme d'Histoire. Dans l'abondante production éditoriale de RHJ peut se repérer une particularité : celle des textes consacrés aux deux guerres mondiales et aux génocides du XXe siècle. Si leur visée didactique demeure, l'objet de celle-ci a bougé : il s'agit avant tout de travailler sur la mémoire de ces évènements (d'où l'importance du thème narratif de la transmission). « [...] la question pour les auteurs n'est pas de retenir du passé les faits historiques significatifs, mais de choisir quels souvenirs de guerre doivent être transmis aux lecteurs de la génération suivante » (DELBRASSINE, 2015, p.282). Nous pouvons donc désormais identifier une quatrième étape dans l'évolution du RHJ, qui relève de l'éducation au devoir de mémoire[10], après celle de la morale, du patriotisme et de l'Histoire. L'analyse des procédés narratifs (ellipses) de ce type d'ouvrages est particulièrement instructive puisque, tout en se présentant comme des romans historiques, ils font justement l'impasse sur l'horreur de la réalité génocidaire pour protéger la sensibilité du jeune public auquel ils s'adressent (CAMBIER, 2013, 2015; DELBRASSINE, 2006).

Quant à son enseignement, le RHJ est régulièrement utilisé comme un support pédagogique, mais rarement comme une œuvre littéraire pouvant faire l'objet d'une analyse

[9] Il faut souligner la façon dont un auteur déconsidéré devient un auteur pour la jeunesse. C'est peut-être l'une des raisons de la mauvaise réputation de la littérature pour la jeunesse (DELBRASSINE, 2006). De manière plus générale, il s'agit d'une manifestation symptomatique du mépris envers cette même jeunesse.
[10] LALIEU (2001) a d'ailleurs montré la part importante de « l'appel à la jeunesse » dans le devoir de mémoire.

concrète (BRUNEL, 2013). En outre, il est plus utilisé à des fins relevant de la discipline Histoire ou de l'éducation à la citoyenneté[11] (CAMBIER, 2013; LAROQUE, 2013). Sa dimension générique et son historicité ne sont peu, voire pas abordées. En outre, si certains titres sont devenus des « classiques » de la littérature scolarisée, leur appartenance au genre du roman historique est très peu exploitée[12]. A l'inverse, certains textes peuvent parfois être enseignés comme des romans historiques alors même qu'ils ne relèvent pas de ce genre (*Inconnu à cette Adresse* de Kressmann Taylor par exemple, voir BRUNEL, 2013).

Ainsi, le RHJ, conçu comme une adaptation d'un genre littéraire pour en faciliter la compréhension, relève désormais de la littérature de jeunesse. Il est utilisé comme un support à l'enseignement, mais pas comme un genre littéraire en soi – il est donc plutôt mobilisé comme une lecture complémentaire que comme une lecture cursive en classe. En outre, c'est sa référentialité qui, tout en suscitant les réticences des enseignants, motive son utilisation, mais rarement sa dimension littéraire ou son historicité.

3. En guise de conclusion

Pour conclure, nous soulignerons la nécessité de proposer une définition du roman historique qui soit suffisamment souple pour englober toutes les variations du genre, et en même temps suffisamment précise pour permettre une circonscription du genre, et, partant, de l'identifier en tant que tradition discursive. En outre, une vision claire du modèle didactique du genre nous permettra d'analyser les dispositifs d'enseignements et les pratiques scolaires, ce qui est l'objectif de notre recherche doctorale en cours. La modélisation didactique du genre, tout en s'adaptant à la singularité des différents textes, permet d'éviter la confusion sur le genre grâce à une distinction claire entre le contexte de production du texte et l'époque de la narration. Elle

[11] LALAGÜE-DULAC (2017) a montré que la lecture de romans historiques dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire ne permet pas automatiquement la construction de savoirs scolaires dans cette discipline. De même, son utilisation dans le cadre du devoir de mémoire est fortement remise en question (DUMORTIER, 2015).

[12] Nous pensons ici tout particulièrement aux *Trois Mousquetaires* de Dumas (1844). Par exemple, l'édition jeunesse de Gallimard (qui est une version abrégée du texte original) le présente comme un « grand roman d'aventures ». Voir https://www.gallimard-jeunesse.fr/9782070631322/les-trois-mousquetaires.html, ainsi que la fiche pédagogique qui l'accompagne. Le travail sur le genre est proposé à la toute fin, et le texte est présenté d'abord comme un roman d'aventures, comme un roman d'apprentissage, puis enfin comme un roman historique.

permet de faire le lien entre ces deux moments par l'analyse de l'intrigue et du rôle référentiel qu'y joue l'Histoire, mais également de souligner les éléments de fictionnalisation par l'analyse des marques linguistiques propres au texte qui narre. Ce genre littéraire nous paraît tout à fait approprié pour le développement de stratégies de compréhension et de réception critique, mais nécessite pour cela de prendre en compte l'historicité du genre. Celle-ci participe de l'identification des stéréotypes narratifs de l'intrigue, mais aussi du traitement de la dimension référentielle du texte. Elle permet également une réflexion sur les nouveautés proposées par le texte singulier, en particulier la dimension critique contemporaine (féminisme ou critique coloniale par exemple).

L'analyse historique de la tradition discursive du roman historique donne des clés sur la dynamique du genre pour une meilleure compréhension de celui-ci et une adaptation aux textes singuliers et aux sous-genres du roman historique (policier, jeunesse etc.). La réception de l'œuvre singulière par le lecteur peut s'inscrire dans une tradition qui correspond à celle du genre identifié, conformément à l'horizon d'attente du lecteur (JAUSS, 1990). L'enseignement du roman historique en tant que tradition discursive permet une meilleure compréhension du genre et de son apport à la culture, ainsi qu'un développement de la littératie (COSERIU, 2001). Si le RH ouvre une curiosité sur l'Histoire, l'analyse de son historicité permet de le distinguer de la source historique ou du récit historique. Un travail en contraste avec un récit de type factuel peut être également l'occasion de renforcer cette distinction (JAUBERT, LALAGÜE-DULAC, et LOUICHON, 2013). On prêtera également attention aux programmes et plans d'études qui, par leur effet corpus, peuvent regrouper sous l'appellation « récit historique » des textes de genres différents qui nécessitent d'être identifiés afin de proposer le pacte de lecture adéquat.

Nous postulons que le roman historique est un genre narratif fortement référentiel, dont l'historicité donne des clés sur son fonctionnement mais également sur son évolution. Ainsi, nous défendons l'idée d'introduire un travail sur le genre en tant que tradition discursive afin de cerner ses régularités et, *in fine*, de l'identifier en tant que genre littéraire, dont l'enseignement peut se révéler tout à fait pertinent pour la classe de littérature.

Bibliographie

ADAM, Jean-Michel. **Le récit**. Paris: Presses universitaires de France, 1984.

ALLARD, Yvon. ***Le roman historique guide de lecture***. Longueuil: Le Préambule, 1987.

BAZIN, Laurent. Devoir de mémoire, pouvoir de l'imaginaire: propédeutique de l'uchronie. *In*: **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., Van Beveren, J. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015, p. 185–200.

BERNARD, Claudie. **Le passé recomposé. Le roman historique français du dix-neuvième siècle**. Paris: Hachette, 1996.

BOËR, Diane; DOLZ, Joaquim. Le roman historique: tradition discursive et didactique. **ReVel**, v. 18, n. 17, 2020.

BOYER, Alain-Michel. **La paralittérature**. Paris: Presses universitaires de France, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activités langagières, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRUNEL, Magali. La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière. **Repères**, n. 48, p. 223–240, 2013.

BRUNEL, Magali. L'exhibition de la fiction dans le roman sur la seconde guerre mondiale: renouvèlement du pacte du lecteur et intérêts didactiques. *In*: **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., Van Beveren, J. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015, p. 133–152.

CAMBIER, Agnès. Donner du sens à la perte de sens? Le paradoxe des récits pour la jeunesse autour de la Shoah. *In*: **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., Van Beveren, J. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015, p. 285–302.

CAMBIER, Agnès. Enjeux mémoriaux et littéraires des fictions pour la jeunesse autour de la Shoah. **Repères**, n. 48, p. 51–68, 2013.

CASTILHO, Ataliba T. de; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; GOMES, Valéria Severina. **História do português brasileiro : Tradições discursivas do português brasileiro: Constituição e mudança dos gêneros discursivos**. 1ª edição. São Paulo : Editora Contexto, 2018.

COHN, Dorrit. **Le propre de la fiction**. Paris: Seuil, 2001.

COSERIU, Eugenio. **L'homme et son langage**. Louvain: Editions Peeters, 2001.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick; OFFENSTADT, Nicolas.

Historiographies: concepts et débats. Paris: Gallimard, 2014.

DELBRASSINE, Daniel. **Le roman pour adolescents aujourd'hui écriture, thématiques et réception**. Créteil: SCEREN-CRDP de l'Académie de Créteil, 2006.

DELBRASSINE, Daniel. Les récits pour la jeunesse: des choix d'écriture qui en font de nouveaux "lieux de mémoire". *In*: **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., Van Beveren, J. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015, p. 267–284.

DE VIGNY, Alfred. **Cinq-Mars ou une conjuration sous Louis XIII**. Lausanne: La Guilde du Livre, 1826.

DUMORTIER, Jean-Louis. **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015.

DURAND-LE GUERN, Isabelle. **Le roman historique**. Paris: Armand Colin, 2008.

GARCIA-DEBANC, Claudine. Lire le Moyen-Âge ou Quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? **Pratiques**, v. 69, n. 1, 1991, p. 7–42.

GENGEMBRE, Gérard. **Le roman historique**. Paris: Klincksieck, 2006.

JAUBERT, Martine; LALAGÜE-DULAC, Sylvie; LOUICHON, Brigitte. Les fictions historiques: un objet littéraire, éditorial et scolaire qui interroge les frontières. **Repères**, n. 48, 2013, p. 7–16.

JAUSS, Hans Robert. **Pour une esthétique de la réception**. Paris: Gallimard, 1990.

JULLIOT, Caroline. Cinq-Mars, d'Alfred de Vigny : le premier roman historique français et la (dé)moralisation du lecteur. **Études françaises**, v. 53, n. 3, 2017, p. 27–42.

KALIFA, Dominique. La querelle du roman-feuilleton. **L'Histoire**, n. 241, 2000, p. 21–22.

LALAGÜE-DULAC, Sylvie. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). ***Education didactique***, v. Vol. 11, n. 1, , 2017 p. 105–121.

LAROQUE, Lydie. La fiction historique dans les manuels de français à l'école et au collège (du cours moyen à la 5e). **Repères**, n. 48, 2013, p. 103–119.

LETTOUMEUX, Mathieu. L'inspirateur du roman d'aventures historiques : quelques exemples en France, en Espagne et en Grande-Bretagne. *In*: **Dumas, une lecture de l'Histoire**. Michel Arrous. Paris: Maisonneuve & Larose, 2003, p. 507–534.

LOISEAU, Sylvain. La notion de tradition discursive : une perspective diachronique sur les genres textuels et sur les phénomènes de fréquence textuelle. **Pratiques**, n. 157–158, 2013, p. 91–104.

LUKÁCS, György. **Le roman historique**. Paris: Payot & Rivages, 2000.

MANSON, Michel. Roman historique. *In*: **Dictionnaire du livre de jeunesse : la littérature d'enfance et de jeunesse en France**. Paris : Editions du cercle de la librairie, 2013.

MIGOZZI, Jacques. **Le roman populaire en question(s) actes du colloque international de mai 1995 à Limoges**. Limoges: PULIM, 1997.

NOIRIEL, Gérard. **Sur la "crise" de l'histoire**. Paris: Belin, 1996.

OZOUF, Mona. Récit des romanciers, récit des historiens. **Le Debat**, v. n° 165, n. 3, 2011, p. 13-25.

POULOT, Dominique. **Une histoire des musées de France**. Paris: La Découverte, 2008.

REUTER, Yves. **Introduction à l'analyse du roman**. Malakoff: Armand Colin, 2016.

REUTER, Yves. **L'analyse du récit**. Paris: Armand Colin, 2009.

ROMAN, Myriam. Victor Hugo et le roman historique. Disponível em: <http://groupugo.div.jussieu.fr/Groupugo/95-11-25roman.htm>. Acesso em: 3 jul. 2021.

RONVEAUX, Christophe; VÉDRINES, Bruno. S'impliquer dans la fiction ou comprendre l'anéantissement ? Récits d'histoire, témoignages et mémoire. *In*: **Devoir de mémoire et pouvoir des fictions**. Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., Van Beveren, J. Namur: Presses universitaires de Namur, 2015, p. 59–80.

SCHAEFFER, Jean-Marie. ***Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*** Paris: Editions du Seuil, 1989.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

TADIÉ, Jean-Yves. Les écrivains et le roman historique au XXe siècle. **Le Debat**, v. n° 165, n. 3, 2011, p. 136–145.

ZONZA, Christian. **La nouvelle historique en France à l'âge classique (1657-1703)**. Paris: Honoré Champion, 2007.

---

[i] Titulaire d'une formation universitaire en Lettres, Diane Boër s'est d'abord penchée sur la question de la médiation culturelle et de la transmission du patrimoine historique et artistique, notamment grâce à ses expériences professionnelles au sein de différentes institutions culturelles genevoises. Après avoir enseigné la Littérature et l' Histoire, elle est actuellement assistante doctorante au sein de l'équipe du Professeur Joaquim Dolz-Mestre à

l'Université de Genève. Sa recherche doctorale est consacrée à l'enseignement du roman historique en classe de français au niveau secondaire en Suisse romande.
E-mail : Diane.boer@unige.ch

Recebido em 30/09/2021
Avaliado em 26/10/2021