

BOËR, Diane; DOLZ, Joaquim. O romance histórico : tradition discursive et didactique. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

LE ROMAN HISTORIQUE : TRADITION DISCURSIVE ET DIDACTIQUE

The historic romance: discursive and didact tradition

Diane Boër¹

Joaquim Dolz²

Diane.boer@unige.ch

Joaquim.dolz-mestre@unige.ch

RESUME: Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur 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 (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004). 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. Pour se faire, les auteurs analysent les conditions socio-historiques dans lesquelles le genre apparaît au XIXe siècle en France sous l'influence du mouvement romantique, et son évolution jusqu'aux différentes formes qu'il peut prendre aujourd'hui. Dans un deuxième temps, les auteurs étudient la scolarisation de ce genre dans le cadre de la discipline français langue de scolarisation, ainsi que les propositions de sa didactique, et constatent l'importance du rôle du roman historique pour la jeunesse dans l'entrée du genre à l'école. Dans un troisième temps, après l'analyse d'un support d'enseignement, les auteurs réfléchissent à des propositions concrètes d'enseignement, notamment grâce à une modélisation didactique qui prend en compte l'historicité de ce genre. Ainsi, la notion de tradition discursive facilite l'établissement du modèle didactique du genre dans sa propre dynamique historique et, partant, son enseignement.

MOTS-CLES: roman historique, modélisation didactique, tradition discursive.

ABSTRACT: This article is part of a research on the teaching objects of the historical novel genre in Secondary I (13-14 years old) in French-speaking Switzerland, in the context of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1996) and genre theory in school (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). The purpose of this article is to study the relevance of the notion of discursive tradition in the context of the didactic modelling of the genre via three stages. The first is to consider the "historical novel" object as a historically situated genre and belonging to a discursive tradition. To do so, the authors analyze the socio-historical conditions in which the genre appeared in 19th century France under the influence of the Romantic movement, and the evolution of the genre to the different forms it takes today. In a second step, the authors study the schooling of this genre within the framework of the French discipline as schooling language, as well as the proposals of the didactic. They note the importance of the role of the

¹ Doctorante en Science de l'Éducation – Didactique du français, Université de Genève.

² Docteur en Science de l'Éducation – Didactique des langues, Université de Genève. Professeur ordinaire en didactique des langues et formation des enseignantes, Université de Genève – Suisse.

historical novel for the youth in the entry of the genre in school. In a third phase, after analyzing a teaching medium, the authors reflect on concrete teaching proposals, particularly with a didactic model that takes into account the historicity of this genre. Thus, the notion of discursive tradition facilitates the establishment of the didactic model of the genre in its own historical dynamics and, therefore, its teaching.

KEYWORDS: historic novel, didactic modelling, discursive tradition.

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre os objetos de ensino do gênero romance histórico no Ensino Fundamental II³ (13-14 anos) na Suíça francófona, a partir do quadro do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1996) e da teoria dos gêneros na escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O objetivo deste artigo é estudar a relevância da noção de tradição discursiva no contexto da modelização didática do gênero por meio de três etapas. A primeira é a de considerar o objeto "romance histórico" como um gênero historicamente situado e pertencente a uma tradição discursiva. Para tanto, os autores analisam as condições sócio-históricas em que o gênero surge no século XIX na França sob a influência do movimento romântico e sua evolução nas diferentes formas que pode assumir hoje. Numa segunda etapa, os autores estudam a adaptação desse gênero em contexto escolar no quadro do francês língua de escolarização, bem como as propostas de sua didatização, e constataam a importância do papel do romance histórico para a juventude considerando a entrada deste gênero na escola. A terceira etapa, após a análise de um meio de ensino, os autores refletem sobre propostas de ensino concretas, em particular graças à modelização didática que leva em conta a historicidade do gênero. Assim, a noção de tradição discursiva facilita o estabelecimento do modelo didático do gênero em sua própria dinâmica histórica e, portanto, em seu ensino.

PALAVRAS-CHAVE: romance histórico, modelização didática, tradição discursiva.

INTRODUCTION

Jouant sur les frontières disciplinaires, le roman historique est un genre littéraire qui, tout en connaissant un grand succès éditorial depuis sa naissance au XIXe siècle, continue de subir des critiques, tant sur sa valeur historique que littéraire. Si sa scolarisation dans sa forme actuelle est récente, c'est par l'intermédiaire de la fiction pour la jeunesse qu'elle s'est généralement produite. « Lorsqu'elle est spécifiquement dédiée à la jeunesse, la fiction historique a généralement une visée plus spécifiquement didactique » (LOUICHON, 2016 : 14). Aussi nous tenterons dans cette contribution de répondre à trois questions : premièrement, comment le roman historique s'est-il constitué en genre au début du XIXe siècle ? Deuxièmement, quelles sont les propositions de la didactique du français sur ce genre littéraire ? Enfin, dans un troisième temps, nous envisagerons quelles sont les pratiques concrètes de l'enseignement de ce genre après en avoir proposé une modélisation didactique en tant que tradition discursive (OESTERREICHER, 2002; KABATEK, 2003; CASTILHO ; ANDRADE ; GOMES, 2018), c'est-à-dire prenant en considération les divers processus

³ N. T.: Ensino fundamental II corresponde ao Secundário I no cantão de Genebra - Suíça.

de construction du genre au long du temps et les régularités de l'héritage culturel qui se dégagent (LOISEAU, 2013).

L'objectif de cette contribution est d'examiner la pertinence didactique de la notion de tradition discursive. Pour ce faire, l'étude de l'évolution historique du roman historique depuis sa naissance comme genre littéraire permettra l'élaboration d'une modélisation didactique du genre. Celle-ci considère les différentes modalités du roman historique, les contenus thématiques abordés, l'organisation de sa structure narrative ainsi que le répertoire linguistico-discursif qui le caractérise. Les principaux ouvrages constituant le canon scolaire et les différentes propositions de pratiques d'enseignement proposées seront examinées. Grâce à ces analyses, nous pourrions vérifier l'intérêt et les possibilités de didactisation de l'historicité du genre roman historique au Secondaire.

La présente contribution s'inscrit dans le cadre de 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 (SCHNEUWLY ; DOLZ, 2004).

1. LE ROMAN HISTORIQUE : NAISSANCE D'UN GENRE LITTÉRAIRE

Le XIXe siècle est généralement considéré comme le siècle de naissance du roman historique dans sa forme et sa spécificité actuelle (LUKÁCS, 1965/2000 ; BERNARD, 1996 ; GENGEMBRE, 2006 ; DURAND-LE GUERN, 2008). Il nous faut toutefois souligner que le fait de situer l'action dans une période antérieure à celle du scripteur n'est bien entendu pas une nouveauté du XIXe siècle. Gengembre comme Durand-Le Guern sont d'accord pour dire que cela n'en fait pas pour autant des romans historiques puisque l'Histoire n'y constitue qu'un cadre, un prétexte à un décor et des costumes, mais sans aucun rôle spécifique dans le déroulement de l'action et les motivations des différents personnages. L'histoire n'y est, comme au théâtre, qu'une « toile de fond » (DURAND-LE GUERN, 2008 : 10). Nous nous permettrons de nuancer ce propos à l'aide d'un exemple précis, la nouvelle *Histoire de la Princesse de Montpensier* de Madame de Lafayette, publiée à titre anonyme en 1662. Ecrite sous le règne de Louis XIV, l'action de cette nouvelle se déroule un siècle plus tôt, à la cour des

Valois. Rappelons les mots qui ouvrent la nouvelle de Mme de La Fayette (1662 : 39): « Pendant que la guerre civile déchirait la France sous le règne de Charles IX, l'amour ne laissait pas de trouver sa place parmi tant de désordres et d'en causer beaucoup dans son empire. »⁴

Nous ne souhaitons pas donner ici un cours de littérature, toutefois il nous semble pertinent de développer pourquoi ce texte, qui se présente lui-même comme une nouvelle historique, ne se contente pas d'utiliser l'Histoire comme un décor. D'emblée, les événements historiques, en l'occurrence les batailles des guerres de religion en France au XVIe siècle, sont mises en parallèle avec le cheminement amoureux. Une étude fine de la structure de la nouvelle montre que les différentes péripéties de la narration sont étroitement corrélées à la temporalité des batailles : ainsi la princesse est appelée à la cour ou renvoyée chez elle en fonction de la politique royale⁵. Et que dire de la mort du Comte de Chabannes, assassiné lors de la nuit de la Saint-Barthélemy ? D'autre part, il nous paraît intéressant de mentionner également les sources utilisées par Mme de Lafayette pour écrire sa nouvelle (parfois reprises presque mot à mot), notamment *l'Histoire des guerres civiles* d'Enrico Davila (1576-1631), et *l'Histoire de France depuis Faramond* de François Eudes de Mézeray (1610-1683). Ces deux titres nous renseignent sur la méthode employée par l'écrivaine, que l'on pourrait qualifier d'historique dans le sens où elle recherche l'exactitude historique de son propos. Dire que l'Histoire ne sert que de cadre dans le cas de *la Princesse de Montpensier* nous paraît dès lors trop réducteur. En revanche, il y a bien entendu une différence significative entre les écrits de Mme de Lafayette et le père du genre Walter Scott, et nous devons souligner que s'effectue un changement majeur au XIXe siècle dans la manière d'écrire la fiction historique.

Le facteur explicatif le plus important est lié à la Révolution Française, qui, par le bouleversement politique et social qu'elle enclenche, amène une 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 au cœur de laquelle se trouve l'individu qui a son rôle à y jouer. Le XIXe siècle, le « siècle de l'Histoire », mais aussi celui de la science, des techniques et de l'industrie révolutionne ainsi le roman, donc la fiction historique. Ce que le XIXe siècle apporte à la fiction

⁴ Mme de Lafayette, *La Princesse de Montpensier*, Paris : Flammarion, 2017.

⁵ Voir le dossier qui accompagne l'édition de la nouvelle chez Flammarion, *ibid.*

historique, c'est « la particularité des personnages [qui] dérive de la spécificité historique de leur temps » (GENGEMBRE, 2006 ; 23).

Cependant, la fiction historique telle qu'elle s'est formée au XIXe siècle ne peut se penser sans le filtre du romantisme ; car c'est ce mouvement artistique et littéraire qui va lui permettre de se constituer en genre. Le mouvement romantique se veut une réponse au « mal du siècle ». 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. Celles-ci pourront prendre la forme d'un passé idéalisé, mais également une réalité transcendée par l'irrationnel, puisqu'en même temps qu'apparaît le roman historique, la littérature fantastique prend également son essor (pensons au *Frankenstein* de Mary Shelley, 1818). Pour les romantiques, l'idéal historique se cristallise autour du Moyen-Age⁶ (Chateaubriand, *Génie du christianisme*, 1802), dont l'exemple le plus achevé est constitué par le *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo (1831).

Le rôle du drame romantique dans la stabilisation du genre du roman historique n'est pas à négliger : l'exigence de la « couleur locale » permet de définir le rôle que prendra l'Histoire dans la fiction :

« Ce n'est point à la surface du drame que doit être la couleur locale, mais au fond, dans le cœur même de l'œuvre, d'où elle se répand au dehors d'elle-même, naturellement, également, et, pour ainsi parler, dans tous les coins du drame, comme la sève qui monte de la racine à la dernière feuille de l'arbre. Le drame doit être radicalement imprégné de cette couleur des temps ; elle doit en quelque sorte y être dans l'air, de façon qu'on ne s'aperçoive qu'en y entrant et qu'en sortant qu'on a changé de siècle et d'atmosphère⁷ ». (VICTOR HUGO, 1844 : 37-38).

L'exigence de la règle des trois unités ayant été audacieusement mise de côté par les romantiques, il est désormais possible de montrer sur scène des héros issus d'un milieu populaire, dans un décor aussi commun qu'une rue (et non plus le sempiternel extérieur d'un palais), et dans un laps de temps étiré afin de souligner le parcours du ou des héros aux affres avec l'Histoire. Ainsi, dans *Hernani* de Victor Hugo (1830), le spectateur passe d'un palais espagnol au tombeau de Charlemagne, accentuant ainsi l'évolution d'Hernani, chef d'une bande de brigands, en Don Juan, noble de la Cour d'Espagne.

⁶ De la même manière que la Renaissance va idéaliser l'Antiquité.

⁷ Victor Hugo, préface de *Cromwell*, 1827.

A l'apport des romantiques s'ajoute celui de Walter Scott (1771-1832), généralement considéré comme le père du roman historique moderne. En effet, l'œuvre de Walter Scott va apporter la dimension patriotique au romantisme et permettre l'écllosion du genre sur la scène littéraire. Les traductions de ses écrits arrivent en France dès 1817 (GENGEMBRE, 2006 : 51) et connaissent immédiatement un franc succès qui feront des émules jusqu'aux Etats-Unis (F. Cooper, *Le Dernier des Mohicans*, 1826, par exemple). Ecrivain prolifique, W. Scott propose un roman fondé sur une formule érigée en principe par les romantiques : « 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). Porté aux nues par Hugo, Dumas et Balzac, son succès en agacera plus d'un, à commencer par Flaubert qui, dans *Madame Bovary*, fait ironiquement se languir Emma à sa fenêtre dans l'attente d'un hypothétique chevalier qui viendra la sauver⁸. Le XIXe siècle consacre ainsi le roman historique, au point que même ses contemporains s'en sont rendus compte : « On n'écrit plus de nos jours que des romans historiques » mentionne le journal *Le Globe* du 23 juillet 1825 (cité par GENGEMBRE, 2006, p.26). Quant à la dimension nationale, elle n'est pas à négliger ; après tout Hugo et Dumas sont aux premières loges de la révolution de 1830⁹ 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 événements contemporains. En 1830, les révolutionnaires eux-mêmes ont conscience des événements de la Révolution de 1789 et de la potentialité de rejouer celle-ci.

Nous ne pouvons pas ici retracer en détail l'évolution du roman historique au cours du XXe siècle, et ce d'autant plus que les événements qui ont secoué ce siècle sont devenus une réserve inépuisable d'intrigues pour les auteurs de romans historiques. Toutefois il nous paraît important de souligner que s'effectue au début du XXe siècle une évolution notable du genre qui va conduire à un éclatement polymorphique. Liée au post-modernisme et au Nouveau Roman, elle constitue en un

⁸ « Avec Walter Scott, plus tard, elle s'éprit des choses historiques, rêva bahuts, salle des gardes et ménestrels. Elle aurait voulu vivre dans quelque vieux manoir, comme ces châtelaines au long corsage, qui, sous le trèfle des ogives, passaient leurs jours, le coude sur la pierre et le menton dans la main, à regarder venir du fond de la campagne un cavalier à plumes blanche qui galope sur un cheval noir. » Flaubert, G. (1857/2014). *Madame Bovary*. Paris : Flammarion, p.97.

⁹ « Pour le lecteur de 1831, il ne faisait évidemment aucun doute que l'assaut des gueux décrit par Victor Hugo dans *Notre-Dame de Paris* renvoyait au pillage de l'archevêché et de la cathédrale pendant les journées de juillet 1830 », Camille Pascal, *L'été des quatre rois* (2019), note de bas de page p.200. L'auteur s'inspire à son tour de ce passage de Victor Hugo pour décrire ce pillage en question. Où quand le roman historique nourrit le roman historique.

rejet du roman « traditionnel », c'est-à-dire celui d'un Balzac ou d'un Zola. Ainsi, les années qui suivent la Seconde Guerre Mondiale voient apparaître de multiples formes du roman historique : biographie romancée, policier, science-fiction, uchronie, voir métafiction historiographique comme *HHhH* de Laurent Binet (2010). Ainsi le roman historique devient l'occasion de développer des dimensions psychologiques de personnages historiques (comme les *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar, 1951), ou encore de mettre en lumière des dimensions sociologiques tenues à l'écart du discours historique traditionnel, comme la condition féminine ou les minorités racisées par exemple. Ces nouvelles formes du roman historique encouragent une critique de la vérité historique et une remise en question du positivisme dix-neuviémiste. Toutefois, malgré la multiplication de ces sous-genres, la présence de régularités au niveau des caractéristiques du genre nous permet d'affirmer qu'ils se situent dans la tradition discursive du roman historique.

Nous pouvons également avancer qu'aujourd'hui une tendance se dessine, celle de distinguer les romans historiques « populaires » des romans historiques « érudits » élevés au rang de chef d'œuvre littéraire (DURAND-LE GUERN, 2008). On trouve dans la première catégorie des écrivains comme Christian Jacq, spécialiste de l'Égypte ancienne, ou encore Régine Deforges et son cycle de *la Bicyclette Bleue* (1981). Ces lectures « légères » sont placées en constante opposition par la critique avec des textes relevant d'une écriture dite littéraire : les *Mémoires d'Hadrien* constituent l'exemple par excellence de la deuxième catégorie, dans laquelle nous pouvons également ajouter les écrits de Max Gallo. En réalité, la distinction s'opère plus sur des critères d'exactitudes historiques que littéraires. Ainsi, le reproche le plus fréquent adressé à Christian Jacq porte sur sa description de l'Égypte antique, bien loin de la réalité scientifique selon les spécialistes, et relevant plutôt de l'« égyptomanie » que de l'égyptologie (DURAND-LE GUERN, 2008 : 71). D'autre part, il nous paraît intéressant de constater que les romans historiques salués par la critique (ou en tout cas élevés au rang de littérature de qualité) sont souvent consacrés à de « grands » personnages de l'Histoire : Napoléon ou De Gaulle par exemple. C'est oublier la leçon de Walter Scott : l'Histoire n'est pas (ou plus) celle des grands personnages, mais celles des anonymes, des héros moyens du quotidien qui sont confrontés aux affres les plus concrètes de cette Histoire inéluctable.

Et au Brésil ? La littérature brésilienne a également connu un mouvement romantique au début du XIXe siècle qui a permis l'éclosion d'un roman historique aux

caractéristiques similaires au genre européen. José de Alencar (1829-1877) est notamment l'auteur de *O Guarani*, publié dès 1857. Au XXe siècle, la trilogie d'Érico Veríssimo, *o Tempo e o Vento*, publiée entre 1949 et 1962, se plonge dans l'histoire brésilienne du XVIIIe au XXe siècle à travers une saga familiale devenue incontournable. Relevons encore *Mad Maria*, de Marcio Souza (1980), qui emmène le lecteur dans la construction du chemin de fer entre Madère et Mamoré entre 1907 et 1912. Enfin, *Boca do Inferno* (1989), premier roman d'Ana Miranda, aborde quant à lui le Salvador au XVIIe siècle.

Arrivés au terme de ce parcours historique autour de la naissance et de l'évolution de ce genre littéraire, nous considérerons donc le genre roman historique selon la définition de Durand-Le Guern (2008 : 09) : « 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 proposé ». 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 *réalistes*. Enfin, et c'est là l'essentiel, le roman historique repose sur l'intentionnalité de l'auteur : si celle-ci est de reconstruire un cadre historique vraisemblable qui trouve sa justification dans les péripéties du récit, alors nous pouvons avancer que nous sommes en présence d'un roman historique. A présent que nous avons reconstitué l'historicité de ce genre, il convient d'analyser dans quelle mesure il a été didactisé.

2. LE ROMAN HISTORIQUE : QUELLE DIDACTISATION?

Succès de librairie, le roman historique n'a toutefois pas encore complètement acquis ses lettres de noblesse à l'école. Dans les manuels, il reste en grande partie absent jusqu'au années quatre-vingt-dix, puis, avec l'importance éditoriale que prend la fiction historique pour la jeunesse, elle y trouve peu à peu sa place (LAROQUE, 2013). Notons toutefois que ce pan de l'édition n'est pas une nouveauté puisqu'il existe déjà au XIXe siècle et se développe notamment sous le Second Empire avec des ambitions pédagogiques affichées. Avec la Troisième République, il est largement utilisé pour la construction de la conscience nationale (LOUICHON, 2016). Aujourd'hui, ce genre suscite encore chez les enseignants, malgré la reconnaissance d'une certaine validité didactique, une forme de méfiance « parce qu'ils se demandent

si un roman historique constitue bien un vrai roman au sens plein et littéraire du terme » (HELD, 1985 :96).

C'est par la littérature pour la jeunesse que le roman historique va faire pleinement son entrée à l'école, et dès lors intéresser la didactique (THALER ; JEAN-BART, 2002 ; BRUNEL, 2013 ; VIGNARD, 2013 ; DELBRASSINE, 2014 ; LOUICHON, 2016)¹⁰. « Lorsqu'elle est spécifiquement dédiée à la jeunesse, la fiction historique a généralement une visée plus spécifiquement didactique » (LOUICHON, 2016 : 14), d'où sa proximité avec le *Bildungsroman*, le roman de formation, dans lequel le terme allemand *Bildung* (formation, éducation) prend tout son sens. Le roman historique pour la jeunesse peut donc être vu comme un genre *didactique* qui aurait une finalité bien spécifique : il constitue « une autre entrée dans l'histoire », « un outil d'apprentissage pertinent » (FALAIZE, 2008 : 54), en somme un autre moyen d'apporter des connaissances historiques. Ce faisant, cette orientation proprement didactique tend à montrer une réalité historique qui n'a de réalité que le nom : les personnages sont stéréotypés et souvent dotés d'une psychologie contemporaine. Cela empêche le développement d'une véritable conscience historique (BOULAIRE, 2002 ; THALER ; JEAN-BART, 2002 ; LOUICHON, 2016). D'autre part, l'émergence du devoir de mémoire dans les années nonante a contribué à l'élaboration de fictions littéraires centrées sur la Shoah (au point que l'on a pu parler de roman lazaréen, voir DELBRASSINE, 2006) qui tentent d'accomplir l'objectif difficile de préserver la sensibilité des jeunes lecteurs tout en transmettant la mémoire indicible¹¹ d'un génocide, s'éloignant ainsi des critères du roman historique (CAMBIER, 2013). L'autre enjeu du roman historique pour la jeunesse, c'est qu'il prend en compte dans sa conception son destinataire, c'est-à-dire son lecteur. Pour s'assurer de l'engagement de ce dernier, les auteurs ont souvent recours à des procédés qui font grincer des dents les puristes ; un anachronisme langagier par exemple (LOUICHON, 2014)¹². Ainsi, les

¹⁰ Nous considérons ici la littérature pour la jeunesse sous la forme roman. Il est toutefois important de noter que l'album historique a également fait l'objet de recherches (RICHARD-PRINCIPALLI ; FRADET, 2013 ; CONNAN-PINTADI ; PLISSONNEAU, 2013).

¹¹ Voir la critique de ce terme chez Lacoste (2010 : 34). Elle avance l'idée que qualifier l'expérience des camps d'« indicible » a permis de justifier que l'on fasse la sourde oreille à la multitude de témoignages des rescapés des camps après la guerre.

¹² Cette prise en compte du lecteur peut parfois même devenir un procédé narratif : le narrateur s'inscrit dans le temps du lecteur, avec lequel il partage ses choix narratifs. On parle alors de métafiction historiographique (JAUBERT ; LALAGÜE-DULAC ; LOUICHON, 2013). *HHhH* de Laurent Binet (2010) en constitue un bon exemple.

auteurs de roman historique pour la jeunesse multiplient les procédés littéraires destinés à anticiper les éventuelles incompréhensions du jeune lecteur¹³¹⁴.

Il nous faut mentionner, en parallèle du roman historique original pour la jeunesse, le phénomène d'adaptation de romans historiques « classiques » pour cette même jeunesse. Par exemple, *les Trois Mousquetaires* d'A. Dumas a connus de nombreuses adaptations de ce type¹⁵. Toutefois, c'est plutôt le caractère du roman d'aventures qui est mis en avant, voir sa morale. La dimension historique est secondaire et l'appartenance au genre littéraire du roman historique peu voire pas du tout considérée. Pourtant, ce texte remplit toutes les conditions du genre : histoire nationale, personnages principaux fictifs, personnages secondaires réels, intrigue historique, langage historiquement daté, etc. Nonobstant, ce roman est pourtant devenu un « classique » scolaire, comme nombre de romans du XIXe siècle, s'insérant dans une tradition discursive *pédagogique*, mais non didactique.

Des propositions didactiques et des réflexions autour du roman historique existent depuis la fin des années nonante. Si la plupart sont faites dans le cadre de l'Histoire (DELEPLACE, 2007 ; HEBERT ; ETHIER, 2009 ; CARIOU, 2012), certaines peuvent être envisagées par la didactique du Français (PRIEUR, 1999 ; SOLET, 2003 ; PELTIER, 2002, 2005, 2008 ; POULIOT, 2008 ; PERRONNET, 2011 ; NOËL-GAUDREAU, 2013). En revanche, celles-ci s'adressent plutôt à l'école primaire. Par exemple Peltier, fervent promoteur de ce « genre didactique », fait des propositions pédagogiques pour le cycle III (dans le système scolaire français, soit 9-12 ans, voir PELTIER, 2008).

Le premier travail conséquent sur le roman historique proposé par la didactique du français est proposé par Garcia-Debanc en 1991. Sa proposition se base sur une recherche à double objectif, dans le cadre de la production écrite : d'une part déterminer quelles sont les marques linguistiques utilisées par les élèves pour faire la différence entre un récit historique fictionnel et un récit d'historien, d'autre part utiliser les résultats de cette recherche pour développer des activités et permettre aux enseignants *d'enseigner* cette différence. Son analyse porte en partie sur l'identification des repères linguistiques utilisés par les élèves pour se situer dans le

¹³ Voir à ce sujet les différentes interviews d'Evelyne Brisou-Pellen, notamment chez Peltier (2008).

¹⁴ On notera que Lukács lui-même avait noté la difficulté d'utiliser un langage « historique » dans le roman historique. Toutefois, il balaie la critique en qualifiant cette volonté d'authenticité « d'erreur naturaliste » (LUKACS, 1954 : 220).

¹⁵ Par exemple une version abrégée chez Gallimard jeunesse, dans la collection Textes Classiques Abrégés, 2020 pour la dernière édition.

genre. Elle relève une confusion « entre le référent du texte, le document historique cité et le texte d'historien lui-même » (GARCIA-DEBANC, 1991 : 15). En outre, un premier questionnaire en début d'analyse montre déjà la difficulté pour des élèves de CM2 (10-11 ans) de répondre à la question *qu'est-ce qu'un roman historique ?*.

C'est en 2013, grâce au numéro 48 de *Repères* que la recherche propose une large réflexion sur la question de la fiction historique en classe de Français. Les travaux qui y sont rassemblés attestent que le genre roman historique a tendance à se heurter à la disciplinarisation scolaire. L'étude menée par Brunel montre par exemple, grâce à des questionnaires adressés à des enseignants de Français, que ceux-ci voient avant tout l'intérêt historique dans l'étude du genre, ce qui les conduit « à viser des objectifs de connaissances historiques plutôt que littéraires, et à conduire des dispositifs plus proches des tâches scolaires de la discipline Histoire que du Français » (BRUNEL, 2013). C'est pourquoi Dupont souligne que l'étude de ce genre particulier ne peut se faire que pensée et conçue en articulation entre les deux disciplines Histoire et Français (DUPONT, 2013). De la même manière, Sève (2013) montre que la compréhension du texte est limitée par la mobilisation de savoirs scolaires en Histoire et, par conséquent, que la lecture d'un récit de fiction historique ne permet pas « automatiquement » la construction de savoirs scolaires (LALAGÜE-DULAC, 2017), comme le souhaitait pieusement Umberto Eco (1985). Enfin, ces difficultés se trouvent confirmées dans le travail de Pilorgé et Reguerre (2013) qui analysent une situation de mise en écriture d'un récit de fiction historique par des élèves de 3^e (collège français) ainsi que leurs productions. Les résultats montrent les difficultés des élèves à mobiliser à la fois les savoirs scolaires de l'Histoire et ceux du Français dans la réalisation de l'exercice. En revanche, les obstacles relèvent majoritairement de la discipline Français (position du narrateur, choix du récit par exemple).

Nous voyons donc que la recherche en didactique du français s'intéresse au roman historique, mais d'abord au niveau primaire. Cela reflète-t-il les pratiques des enseignants ? Si nous n'avons pas la réponse, ce phénomène nous semble en partie être dû à la disciplinarisation caractéristique du secondaire, rendant difficile l'utilisation en classe d'un objet bidisciplinaire dont les caractéristiques restent mal définies, ou en tout cas dont la définition ne fait pas l'objet d'un consensus avéré. En outre, s'il paraît plus légitime en classe d'histoire, la recherche a montré qu'il ne permettait pas « automatiquement » de construire des savoirs scolaires historiques. Pour le français, Brunel (2013) propose de l'utiliser pour favoriser la création d'une culture littéraire :

dans le cas de Molière par exemple, le roman historique peut être utilisé pour décrire à la fois le contexte historique, mais également pour approcher le travail de l'écrivain. Schneuwly et Dolz (2009) constatent l'importance de l'historicité des pratiques d'enseignement de deux objets comme la subordonnée relative et le genre argumentatif, qui sont sédimentées dans les pratiques à côté des nouveautés introduites. Cela montre et renforce l'intérêt d'étudier les traditions didactiques au moment de proposer des innovations.

3. UNE PROPOSITION DIDACTIQUE

De notre point de vue, l'historicité du genre doit être au cœur de sa modélisation didactique, que nous envisagerons dans le tableau suivant par le découpage de ses dimensions enseignables :

Identification de la situation de communication	Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • Situer la période historique de l'intrigue ET celle de la rédaction du roman • Distinguer la fiction de l'Histoire
	Contenus thématiques	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier l'intrigue, son interaction avec l'Histoire et sa contemporanéité • Dégager les stéréotypes des personnages
Planification		<ul style="list-style-type: none"> • Chronologie linéaire ou enchâssée
Textualisation		<ul style="list-style-type: none"> • Système des temps du passé avec alternance imparfait/passé composé • Utilisation d'un langage et d'un vocabulaire identifié comme celui de l'époque concernée

Paratexte		<ul style="list-style-type: none"> • L'édition contient-elle un dossier pédagogique et/ou un support, des documents historiques ?
------------------	--	--

Tableau 1 : Modélisation didactique du genre Roman Historique
Source : les auteurs

La modélisation didactique intervient dans le cadre de la transposition didactique (DE PIETRO, J.-F. ; SCHNEUWLY, B., 2003) : par cette transposition, l'objet littéraire roman historique devient un objet d'enseignement par la délimitation de ses dimensions enseignables. Ici de toute évidence la situation de communication revêt un enjeu fondamental puisque, comme tout genre de texte écrit, elle met en évidence l'intentionnalité de l'auteur et le principe de contemporanéité qui sont au cœur de notre définition du roman historique. D'autre part, le travail sur les personnages et le schéma actanciel (REUTER, 1991/2009 ; REUTER, 2005 ; ADAM, 1984) 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. Enfin, les éléments de textualisation qui seront mis en évidence s'inspirent des conclusions de Garcia-Debanco (1991) qui souligne la nécessité d'isoler les éléments linguistiques propres au roman historique. Le paratexte est également à prendre en compte ; par exemple de nombreux auteurs choisissent d'accompagner leurs ouvrages de références bibliographiques : une fois de plus, c'est révélateur du message qu'il veut donner à son lecteur. Dans le cas de la littérature de jeunesse, c'est encore plus flagrant puisque le paratexte-et même l'illustration de la couverture- constituent des indicateurs importants de la généricité du texte.

L'avantage de notre modélisation didactique est de réussir à solidariser l'ensemble des dimensions enseignables à partir des travaux précédemment cités, tout en anticipant les besoins des apprenants et en s'adaptant aux pratiques du Secondaire.

Comment le genre est-il concrètement enseigné sur le terrain ? Nous pouvons déjà dégager quelques constatations à l'analyse d'une proposition didactique réalisée par le département de l'Instruction publique genevoise en 1994, et destinée aux enseignants.tes du secondaire. Du point de vue des auteurs de ce document, « le genre tout entier demeure un merveilleux moyen d'aborder et de comprendre le passé et le présent » (GENÈVE, 1994 : 03), et proposent en guise d'introduction, des extraits de propos d'auteurs sur la valeur du roman historique. Notons que parmi ceux-ci, on

trouve un auteur de romans historiques (Henri Troyat), un historien/biographe/essayiste comme Alain Decaux, ou encore une archiviste et historienne comme Régine Pernoud. Nous ne sommes donc pas uniquement face à des auteurs de romans historiques qui défendraient leur gagne-pain, mais face à des auteurs de genres multiples (la biographie, l'essai, la vulgarisation historique etc.) qui, par leur profil d'historiens, font figurent d'autorité et valident la pertinence du roman historique comme genre qui permet d'apprendre, c'est-à-dire comme genre didactique. En outre, ces auteurs, s'ils soulignent l'importance de maîtriser la dimension historique, insistent sur la nécessité de maîtriser également l'art de romancer, mais toujours dans la mesure où cet art ne trahit pas l'Histoire. D'où l'exigence, toujours selon eux, de mettre en scène des personnages fictifs, et d'éviter les périodes historiques abondamment documentées : « la réalité est infiniment plus séduisante que ce qu'un homme pourra imaginer » dicit André Castelot (GENÈVE, 1994 : 05).

L'essentiel du document pédagogique consiste en une liste de titres, certains accompagnés de commentaires, et classés par période chronologique. Nous partons ainsi de la préhistoire à nos jours, avec des entrées plus détaillées, comme l'Affaire Dreyfus, ou encore l'Afrique et la Chine aux XIXe et XXe siècles. Notons une dernière entrée intitulée « problèmes actuels » dans laquelle nous pouvons trouver des titres relatifs à l'Amérique latine, le handicap, le Proche-Orient, le racisme ou encore la condition féminine. La plupart des titres proposés sont des ouvrages pour la jeunesse, et on notera également que cette liste mélange romans historiques contemporains et romans historiques du XIXe siècle (Walter Scott, Victor Hugo, Théophile Gautier, Alexandre Dumas) ; s'y trouve même le célèbre *Quo Vadis* d'Henryk Sienkiewicz paru en 1900¹⁶.

A y regarder de plus près en réalité, de nombreux titres de cette liste nous paraissent difficilement relever du genre littéraire dont il est question. Citons trois exemples, *Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, *Croc-Blanc* de Jack London, et *Lettres à sa fille* de Calamity Jane. Les deux premiers titres sont des ouvrages de fiction qui, s'ils se déroulent effectivement dans une époque antérieure à la nôtre, n'ont pas pour objectif de reconstruire celle-ci. De la même manière, la correspondance de Calamity Jane répond difficilement aux caractéristiques du genre. Un peu plus loin, pour la rubrique Première Guerre Mondiale, les premiers titres sont

¹⁶ Son adaptation au cinéma en 1951 consacre le genre du péplum. Une réflexion sur les liens entre les deux genres, l'un littéraire, l'autre cinématographique, nous paraîtrait intéressante à mener.

des « témoignages devenus classiques » : Henri Barbusse, Blaise Cendrars, Roland Dorgelès, Ernest Junger, E.M. Remarque, et « une réflexion critique » de Jean Norton Cru. Une réflexion plus large serait nécessaire ici, mais il nous paraît important de souligner que le témoignage est à l'opposé du roman historique ! Au contraire de celui-ci, le témoignage entend rapporter la réalité des faits ; le témoignage est un récit bien sûr, mais non fictionnel¹⁷. Ainsi, cette liste de romans historiques à tendance à s'élargir et à dépasser les limites du genre : références bibliographiques, « classiques » de la littérature, correspondance, témoignages et essais s'y côtoient. Peut-on l'expliquer par un manque de définition du genre ?

D'autre part, notre recherche en cours nous a également permis de constater un flou dans les limites de ce genre du côté des enseignants eux-mêmes. En effet, nous avons pu constater que des ouvrages étaient enseignés comme des romans historiques alors qu'ils n'ont pas toujours les traits les plus caractéristiques du genre, comme *Inconnu à cet adresse* (KRESSMAN TAYLOR, 1938). Roman épistolaire dont l'action se déroule quelques années seulement avant sa date de publication, il ne répond pas entre autres au critère de reconstruction d'une époque historique par une démarche systématique de l'auteur.

La modélisation didactique du genre, tout en s'adaptant à la singularité des différents textes, permet d'éviter ce flou grâce à une distinction claire entre le contexte de production du texte et l'époque de la narration. Elle permet de faire le lien entre ces deux moments par l'analyse de l'intrigue et du rôle référentiel qu'y joue l'Histoire et dès lors, de questionner l'appartenance au genre au question.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous aimerions partir des limites et des potentialités du travail actuel du terrain pour proposer trois pistes de travail. Nous avons vu 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, c'est-à-dire *in fine* l'identifier en tant que tradition discursive. Du point de vue de la didactique, il nous semble fondamental de dépasser l'idée généralement admise que le roman historique à lui seul permet la construction de savoirs historiques.

¹⁷ Même si certains des noms cités ici ont été accusés de « romancer » leur témoignage. Voir à ce sujet Cru, 2006, Lacoste, 2011 et Védrières, 2017.

En revanche, 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. En outre, à l'instar de Bernard (1996), nous considérons que l'analyse du roman historique est indissociable de son contexte d'écriture, et que c'est le discours qu'il propose sur l'Histoire qui est son véritable enjeu. Prenons *la Semaine Sainte* d'Aragon (1958) : si l'action se déroule en 1815, la réflexion qu'il propose sur l'engagement et la fidélité à ses convictions politiques s'ancre dans ce XXe siècle de l'après-guerre qui voit le monde coupé en deux au nom de la politique. Autre exemple, avec la série des *Angélique* (Anne Golon), publiée dès 1956 avec un grand succès, peut être abordée la question des stéréotypes de genres et de l'assignation à un imaginaire soi-disant romantique pour le lectorat féminin.

Reprenant l'idée de Brunel (2013), nous suggérons un premier travail permettant d'aborder la création littéraire, en comparant un roman historique avec une source historique. L'accent sur les dimensions langagières, mais également le paratexte, facilite la mise en évidence des caractéristiques d'un texte qui raconte et d'un texte qui relate. Prenons *Rouge Brésil* de Jean-Christophe Rufin (2001). Par l'intermédiaire de deux jeunes enfants embarqués pour servir de « truchements » (d'interprètes), l'auteur nous raconte les mésaventures de Villegagnon, chargé par le roi de France Henri II d'établir une colonie dans la baie de Rio, au nez et à la barbe du royaume du Portugal. Rufin a utilisé de nombreuses sources historiques pour composer ce roman, et on aura l'embarras du choix parmi les écrits de Thevet, Jean de Léry, Pierre Richer ou Villegagnon lui-même.

Un autre travail peut être mené sur les personnages, à la manière de Peyronie (2000), qui croise le niveau d'action dans l'intrigue avec la réalité historique desdits personnages. L'architecture du schéma narratif et des dynamiques des personnages participe de la construction d'un regard critique et de la mise à distance du récit. Dans *Rouge Brésil*, Rufin croise habilement personnages fictifs –Just et Colombe– et personnages historiques ; on remarquera notamment que les personnages fictifs sont amplement utilisés pour combler l'absence de sources historiques.

Toujours dans la dynamique historique du genre, il convient donc de réfléchir à la perspective non seulement de l'auteur, mais également des personnages qu'il met en scène. Soucieux de redonner vie à un épisode peu connu de l'histoire de France, celle de la colonie de la France antarctique, Rufin se situe uniquement dans une position euro-péo-centrée et une perspective historique occidentale. Le Brésil (et notamment la

description des Indiens Tupi, qui comble l'horizon d'attente du lecteur en alternant allègrement violence, sexualité et « état de nature » quasi mystique) que le lecteur saisit est forcément une représentation qui nécessite d'être identifiée et critiquée¹⁸.

Bien plus qu'un outil au service de savoirs historiques, le roman historique dépasse en réalité l'habituel clivage disciplinaire Français/Histoire. Il est au contraire transversal, au service de la construction de la distance critique et éclairée qui est celle de la mission scolaire.

Enfin et pour terminer sur la question centrale de notre propos, les différentes pistes de travail explorées dans ce travail montrent l'intérêt didactique de la notion de tradition discursive. Celle-ci facilite l'établissement du modèle didactique du genre dans sa propre dynamique historique. Elle aide à saisir les dimensions qui caractérisent la constitution, la continuité et l'espace de circulation discursive du genre tout en permettant aussi de situer la singularité du processus de transformation dynamique des nouvelles créations des auteurs et des activités de lecture et de production des apprenants.

RÉFÉRENCES

ADAM, Jean-Michel. *Le récit*. Paris : PUF, 1984.

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

BOULAIRE, Cécile. *Le Moyen-âge dans la littérature pour enfants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2002.

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*, 48, 223-240, 2013.

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

CARIOU, Didier. Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3. *Repères*, 45, 163-179, 2012.

CASTILHO, Ataliba T. de.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; GOMES, Valéria S. *História do português brasileiro: tradições discursivas do português brasileiro*:

¹⁸ Voir Tettevanzi, 2007.

constituição e mudança dos gêneros discursivos. São Paulo: Contexto, 2018.

CONNAN-PINTADO, Corinne ; PLISSONNEAU, Gersende. L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques. *Repères*, 48, 33-50, 2013.

CRU, Jean-Norton. *Témoins : essai d'analyse et de critique des souvenirs des combattants édités en français de 1915 à 1928*. Presses universitaires de Nancy : Nancy, 2006 (1929).

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

DELBRASSINE, Daniel. Le roman pour la jeunesse : un roman éducatif qui ne dit jamais son nom. In VAN BEVEREN Julien (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 51-70, 2014.

DELEPLACE, Marc. Le récit comme accès à la connaissance historique. *Pratiques*, 133-134, 33-54, 2007.

DE PIETRO, Jean-François ; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52, 2003.

DUPONT, Pascal. Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective et étude de cas. *Repères*, 48, 147-168, 2013.

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

ECO, Umberto. *Lector in fabula. Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Grasset, 1985.

FALAIZE, Benoît. Une autre entrée dans l'histoire. *Les cahiers pédagogiques*, 462, 54-55, 2008.

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

GENÈVE. *Romans historiques*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. Genève : Département de l'instruction publique, 1994.

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

HÉBERT, Audrey ; ETHIER, Marc-André. Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*, 154, 127-129, 2009.

HELD, Jaqueline. *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris : Hachette, 1985.

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

KABATEK, Joahanes. Tradiciones Discursivas y Cambio Lingüístico. Fundacion Duques de Soria. Seminário de História da Língua Espanhola : El cambio lingüístico na historia española. Nuevas perspectivas. *Soria*, Del 7 a 11 de julio de 2003.

LACOSTE, Charlotte. *Séductions du bourreau, négation des victimes*. Paris : PUF, 2010.

LACOSTE, Charlotte. *Le témoignage comme genre littéraire en France de 1914 à nos jours*. Thèse de Doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense et Université Paris VIII Vincennes Saint-Denis, 2011.

LALAGÜE-DULAC, Sylvie. Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Education et didactique*, 11(1), 105-122, 2017.

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

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

LOUICHON Brigitte. Lecture du roman historique. L'exemple de Deux graines de Cacao. In VAN BEVEREN Julien (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommages à Jean-Louis Dumortier*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2014.

LOUICHON, Brigitte ; BREHM, Sylvain. *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, 2016.

LUKÁCS, Georg. *Le roman historique*. Paris : Payot, 1965/2000.

NOËL-GAUDREAU, Monique. Plaidoyer pour le roman historique : Jeanne, fille du Roy, de Suzanne Martel. *Québec français*, 169, 88-89, 2013.

OESTERREICHER, Wulf. Autonomización del Texto e Recontextualización. Dos problemas fundamentales en las ciencias del texto. In: HOPKINS RODRÍGUEZ, Eduardo (Ed.) *Homenaje Luis Jaime Cisneros*. Lima, Pontificia Universidad Católica del peru, vol. I, 343-387, 2002.

PELTIER, Michel. *Trésors des récits historiques pour la jeunesse, cycle III*. Champigny : CRDP de l'Académie de Créteil, 2002.

PELTIER, Michel. *Littérature : roman et histoire, cycle 3*. Paris : Bordas Pédagogie, 2003.

PELTIER, Michel. Histoire et littérature de jeunesse. *JDI*, 1587, 2005.

PELTIER, Michel. *Lire des romans historiques au quotidien : Cycle 3*. Dijon : Scérén-CRDP de Bourgogne, 2008.

PERRONNET, Jean-Michel. Lire des romans historiques à l'école. *La Lettre de Bayard Éducation*, 10, 3, 2011.

PEYRONIE, André. Note sur une définition du roman historique suivie d'une excursion dans Le Nom de la rose. In. PEYRACHE-LEBORGNE, Dominique ;

- COUEGNAS Daniel (dir.), *Le roman historique : récit et histoire*, 278-289. Nantes : Editions Pleins Feux, 2000.
- PILORGÉ, Jean-Luc. ; REGUERRE, Anne-Catherine. Lire-Voir-Ecrire l'histoire et/ou une histoire en classe de troisième. *Repères*, 48, 201-221, 2013.
- POULIOT, Suzanne. Le roman historique. *Québec français*, 148, 68-70, 2008.
- PRIEUR, Thierry. Le roman historique, un genre didactique. *Trames*, 6, 19-28, 1999.
- REUTER, Yves. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Armand Colin, 2009/1991.
- REUTER, Yves. *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin, 2005.
- RICHARD-PRINCIPALLI, Patricia ; FRADET, Marie-Françoise. Histoire d'Histoire - une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ? *Repères*, 48, 85-101, 2013.
- SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas SP : Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, Bernard ; DOLZ, Joaquim. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : PUR, 2009.
- SÈVE, Pierre. Lecture des histoires, lecture de l'Histoire. Encyclopédisme et interprétation. *Repères*, 48, 121-146, 2013.
- SOLET, Bertrand. *Le roman historique : invention ou vérité ?* Paris : Editions du Sorbier, 2003.
- TETTAMANZI, Régis. *Le roman français et l'histoire du Brésil : Essai sur l'exotisme littéraire*. Recherches Amériques latines. Paris: L'Harmattan, 2007.
- THALER, Danielle ; JEAN-BART, Alain. *Les enjeux du roman pour adolescents: roman historique, roman miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- VEDRINES, Bruno. *L'assujettissement littéraire*. Thèse de doctorat : Université de Genève, 2017.
- VIGNARD, Anne. La collection « Mon Histoire » : quand « l'effet collection » favorise l'individu au détriment de l'Histoire. *Repères*, 48, 17-32, 2013.

RÉFÉRENCES DES OUVRAGES LITTÉRAIRES

- ARAGON, Louis. *La Semaine Sainte*. Paris : Gallimard, 1958.
- BINET, Laurent. *HHhH*. Paris : Grasset, 2010.
- CALAMITY, Jane. *Lettres à sa fille (1877-1902)*. Paris : Seuil, 1979.
- CHATEAUBRIAND, François-René. *Génie du christianisme*. Paris : Migneret, 1802.

- COOPER, Femimore. *Le dernier des Mohicans*. Charles Gosselin, 1826.
- DAVILA, Enrico. *Histoire des guerres civiles en France*, traduction Baudouin, Paris : Rocolet, 1644.
- DE ALENCAR, José. *O Guarani*. 1857
- DE LAFAYETTE, Marie-Madeleine. *La Princesse de Montpensier*, Paris : Flammarion. 2017 (1662).
- DE MEZERAY, François Eudes. *Histoire de France, depuis Faramond jusqu'à maintenant*. Paris : Mathieu Guillemot, 1643.
- DESFORGES, Régine. *La Bicyclette bleue*. Paris : Ramsay, 1981.
- DUMAS, Alexandre. *Les trois Mousquetaires*. Paris : Gallimard Jeunesse, 2020 (1844).
- FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Paris : Flammarion, (1857/2014).
- GOLON, Anne. *Angélique Marquise des Anges*, Paris: Colbert, 1957.
- HUGO, Victor. *Cromwell*. Préface. Paris: Charpentier, 37-38, 1844 (1827).
- HUGO, Victor. *Le dernier jour d'un condamné*. Paris: Charles Gosselin, 1829.
- HUGO, Victor, *Hernani*. Paris : Mame, Delaunay et Furne, 1830.
- HUGO, Victor. *Notre-Dame de Paris*. Paris : Charles Gosselin, 1831.
- KRESSMAN TAYLOR, Kathrine. *Inconnu à cette adresse*. Paris : J'ai lu, 2012 (1938).
- LONDON, Jack. *Croc-Blanc*. Paris : Georges Crès et Cie, 1923.
- MIRANDA, Ana. *Boca do Inferno*. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.
- PASCAL, Camille, *L'été des quatre rois*, Paris : Pocket, 2019.
- RUFIN, Jean-Christophe. *Rouge-Brésil*. Paris : Gallimard, 2001.
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein ou le Prométhée moderne*. Paris : Correard, 1821 (1818).
- SIENKIEWICZ, Henryk. *Quo Vadis*. Paris : Flammarion, 1900.
- SOUZA, Márcio. *Mad Maria*. Rio de Janeiro : Record, 1980.
- VERÍSSIMO, Erico. *O Tempo e o Vento*. São Paulo : Globo, 1949-1962.
- YOURCENAR, Marguerite. *Les mémoires d'Hadrien*. Paris : Plon, 1951.