

Le roman historique pour la jeunesse : quels savoirs pour quelles disciplines ?

Diane Boër

Université de Genève, Suisse

Introduction : le roman historique pour la jeunesse, un genre textuel

Nous nous intéressons dans cette contribution à un objet textuel, le roman historique pour la jeunesse (désormais RHJ), et à son enseignement dans le cadre de la discipline Français au secondaire I en Suisse romande. Apparue au XIX^e siècle quasiment en même temps que le roman historique « pour adultes¹ », le RHJ se caractérise par sa visée didactique (Louichon, 2016), c'est-à-dire un objectif de transmission de savoirs historiques². Notre questionnement est le suivant : dans quelle mesure cette visée didactique a-t-elle été exploitée par l'école ? Quelles sont les disciplines scolaires concernées par la lecture d'un RHJ ?

Nous considérons le RHJ comme un genre textuel, ce dernier pouvant se définir comme « un outil sémiotique historiquement et culturellement forgé » (De Pietro et Schneuwly, 2003, p.34) déterminé par son activité langagière. Quels sont les savoirs concernés par la lecture d'un RHJ en Français ? Brunel (2013) a notamment montré comment le RH se heurte aux phénomènes de disciplinarisation³ caractéristiques de l'école secondaire : dans son corpus, les enseignants de français « vise[nt] des objectifs de connaissances historiques plutôt que littéraires », et les dispositifs mis en place sont « plus proches des tâches scolaires de la discipline histoire que du français » (p.235).

Nous consacrerons donc la deuxième partie de notre travail à l'analyse de données empiriques. Dans le cadre de notre recherche, deux séquences de Français, dans deux classes du secondaire I en Suisse francophone, consacrées à deux RHJ singuliers ont été filmées, transcrites selon les conventions d'usage, et des synopsis⁴ des séquences ont été réalisés. L'analyse du verbatim et des interactions langagières nous permettront d'identifier la nature de l'objet enseigné et la manière dont son ancrage dans les disciplines Histoire et Français, en tenant compte de la dimension socio-historiquement constituée des disciplines scolaires, participe de la transposition didactique (Bronckart et Plazaola Giger, 1998). 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 et Dolz, 2009) dans la perspective théorique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, 1996). Celle-ci

¹ Boulaire, 2002, et Manson, 2013, relèvent que des versions pour enfants des romans de Scott sont publiées dès les années 1850. En Angleterre, le premier RHJ, *The Children of the New Forrest*, de Frederick Marryat, est publié en 1847 (Pouliot, 1996).

² Louichon (2016) relève que « plutôt que d'aider à acquérir le sens de l'Histoire, il s'agirait de transmettre un savoir historique sur une époque, des événements, des personnages [...] » p.14.

³ Au sens de « processus de constitution des disciplines scolaires et leur déploiement progressif dans l'organisation scolaire » (Schneuwly et Dolz, 2009, p.19).

⁴ Au sens de résumés descriptifs et hiérarchisés, voir Schneuwly, Dolz et Ronveaux, 2006.

conçoit les genres textuels dans une dimension communicationnelle, située et historico-culturelle. En outre, nous considérons l'objet enseigné comme le résultat d'un processus de transformation qui est celui de la transposition didactique (Schneuwly, 1995, Schneuwly et Ronveaux, 2021), composée de deux volets : la transposition externe (de l'objet de savoir à l'objet à enseigner) et la transposition interne (de l'objet à enseigner à l'objet effectivement enseigné).

1. Scolarisation d'un genre pour la jeunesse

Nous aimerions montrer ici que la visée didactique du RHJ évoquée plus haut n'est plus exactement la même depuis ses débuts au XIX^e siècle et que l'évolution de cette fonction se fait notamment en lien avec la scolarisation de cet objet textuel. Pour Denizot (2013), la scolarisation désigne une combinaison de plusieurs phénomènes, relevant de la transposition didactique comme de la secondarisation ou de la reconfiguration. Nous supposons que le RHJ, un « genre qui marche » (Solet, 2003, p.7), est un objet qui s'est modifié en fonction des finalités qui lui ont été assignées dans le cadre scolaire.

1.1 Jalons historiques d'un genre textuel

Dans les années 1830, les maisons d'édition catholiques publient de nombreux contes historiques, avec une préférence pour l'Antiquité et les débuts du christianisme, dans l'objectif de fournir une éducation morale (Manson, 2005). La plupart de ces contes choisissent également comme période historique la Révolution et les guerres qui ont secoué la Vendée, ce qui permet à l'édition catholique de diffuser les opinions royalistes et contre-révolutionnaires. L'intérêt se porte ensuite vers le Moyen-âge et les thèmes catholiques comme Jeanne d'Arc, les Croisades et les débuts du christianisme. En 1855, *Fabiola ou l'Eglise des catacombes* du cardinal Wiseman connaît un tel succès que l'éditeur Casterman crée une collection « Fabiola » dans laquelle sont publiés des récits historiques pour la jeunesse, consacrés aux premiers temps du christianisme. L'édition religieuse n'est toutefois pas la seule à s'intéresser au roman historique depuis la traduction en français des premiers romans de Walter Scott, et de nombreux RHJ sont publiés sous le Second Empire, certains consistant en des adaptations de Walter Scott, de Fenimore Cooper ou d'Alessandro Manzoni, mais s'inspirant aussi directement des romans de cape et d'épée d'Alexandre Dumas. Il nous faut aussi évoquer les romans à forte valeur nationale d'Emile Erckmann et Alexandre Chatrian, qui ne sont pas destinés à la jeunesse dans un premier temps, mais qui, avec la III^e République, sont vivement recommandés comme œuvres à offrir lors des remises de prix scolaires (Manson, 2013).

Par conséquent, s'ouvre avec cette nouvelle ère politique une autre voie pour le RHJ, laïque, patriotique, qui vante les idéaux de démocratie et de liberté propres à la Révolution française. C'est le début du culte des grands ancêtres de la Nation comme Vercingétorix, Jeanne d'Arc et Napoléon⁵ qui s'enseigne également par le RHJ. Dès la fin du siècle, coexistent deux courants : l'un a surtout pour fonction de remplir des objectifs moraux liés à l'éducation religieuse, l'autre relève de l'éducation citoyenne en visant à enseigner l'amour de la patrie et des valeurs républicaines. Ce faisant, le RHJ s'ouvre à d'autres périodes historiques et à des héros d'autres classes sociales, plus populaires. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre Mondiale que le RHJ

⁵ Voir notamment Thiesse (1999) sur le rôle du roman historique dans la construction du roman national en Europe.

connaît un renouveau (Solet, 2003), et la production éditoriale des années soixante, si elle favorise toujours le Moyen-Âge, met en scène des personnages de l'âge des lecteurs, de toute origine sociale, avec le souci de décrire la vie quotidienne de ces jeunes héros. Dans les années quatre-vingt, l'arrivée progressive de la littérature de jeunesse au sein même de l'école secondaire (notamment avec les listes d'œuvres du MEN en France) donne l'impulsion à une nouvelle et importante production éditoriale⁶ qui se voit comme un accompagnement des plans d'études de la discipline Histoire (Manson, 2013). Dernièrement, l'introduction dans ces programmes de l'enseignement de la Shoah et du fait génocidaire a conduit à l'éclosion d'un RHJ très particulier dont l'objectif est avant tout de soutenir l'enseignement du devoir de mémoire (Finet, 2019). Ainsi, les objectifs et les disciplines scolaires qui concernent le RHJ ont évolué au fil du temps. D'une éducation morale et patriotique, le RHJ est passé à une visée didactique relevant de la discipline Histoire, puis d'enjeux mémoriaux.

Si Soriano (1974) le qualifie d'objet parascolaire, cette forte caractéristique didactique du RHJ explique qu'il semble aujourd'hui relever d'une pratique habituelle de l'école, notamment des bibliothèques scolaires (Solet, 2003) et d'une pratique de lecture courante chez les jeunes lecteurs (voir notamment les listes d'œuvres relevées par Baudelot, Cartier et Détrez, 1999). Toutefois, le RHJ relevant de la littérature de jeunesse, associé à la « lecture-plaisir » (Chartier et Hébrard, 2000), il n'est pas envisagé comme une œuvre patrimoniale⁷ (Bishop et Belhadjin, 2015) qui pourrait faire l'objet d'un travail plus développé en littérature. Il s'agit avant tout « d'enrichir les expériences de lecture des élèves » (Brunel, 2013, p.226) sous la forme de lecture cursive, et d'acquérir au passage des connaissances historiques. Nous pouvons donc avancer que le RHJ scolarisé n'aurait pas pour fonction de « vulgariser des savoirs savants, mais de servir des finalités proprement scolaires » (Denizot, 2010, p. 213), en l'occurrence le travail sur la dimension référentielle du texte.

1.2 L'étiquetage générique en question

D'autre part, certains textes peuvent être enseignés comme des romans historiques alors même que cette étiquette générique peut être questionnée. S'appuyant sur les données d'une même recherche, Thévenaz-Christen (2014) et Ronveaux et Védrines (2015) ont montré qu'il existe une pratique scolaire de lecture en classe d'*Inconnu à cette Adresse* (Kressmann Taylor, 1938, 2002 pour l'édition française), présenté par les enseignants comme un roman historique, mais enseigné de manière à travailler le récit de vie. En outre, les dispositifs didactiques accordent une large place à la dimension référentielle du texte⁸. Dans ce sens, le texte, objet de remaniements éditoriaux et d'apprêts didactiques, est soumis par là à un phénomène de désancrage (Reuter, 1990) qui efface ses caractéristiques génériques premières, à commencer par sa situation de communication, et qui « neutralise » le caractère fictif du récit. Ainsi, « l'école produit une genericité qui ne correspond pas toujours aux normes dégagées par la

⁶ En 2002, Thaler et Jean-Bart parlent « d'une sorte d'apogée » (p.43) du genre. Voir leur travail notamment pour une analyse des différentes formes que peut prendre le RHJ contemporain.

⁷ Brunel (2013) relève que les enseignants interrogés sur le RHJ « ne le[s] articulent quasiment jamais aux ouvrages de littérature patrimoniales étudiés » (p.236).

⁸ Par exemple, Ronveaux et Soussi (2014) montrent notamment que, dans un questionnaire sur le texte et les documents qui l'accompagnent, « les questions concernant la lecture du récit portent, sans transition, de la référence du monde représenté [...] au personnage [...], comme s'il s'agissait de la même réalité, hors de l'effet filtrant de la médiation du récit » (p.256).

critique » (Gabathuler et Ronveaux, 2016, p. 174) : le roman historique, en tant qu'objet d'enseignement, voit ses caractéristiques génériques brouillées, et est mis au service de savoirs qui oscillent entre la discipline Histoire et la discipline Français.

Du point de vue de l'activité langagière, nous considérons que le genre textuel « roman historique » relève du Raconter. Par conséquent, dans le cadre de la modélisation didactique du genre (De Pietro et Schneuwly, 2003), il convient d'être particulièrement précis au niveau de l'identification des caractéristiques de la situation de communication. Pour Peyronie, (2000), « est roman historique tout récit romanesque dont l'action se situe à une époque nécessitant pour son auteur un relais historiographique » (p.280). Il convient donc de situer la période historique de l'intrigue et celle de la rédaction du roman, qui doivent être suffisamment éloignées pour que l'auteur s'appuie sur une solide documentation historiographique. Au niveau des contenus thématiques, l'analyse de l'intrigue doit permettre de souligner sa dimension fictionnelle, malgré sa vraisemblance.

Ces constats posés, notre problématique est la suivante : compte tenu du processus de scolarisation du RHJ et des différentes visées didactiques qui lui ont été attribuées, comment est-il enseigné aujourd'hui en Français en Suisse francophone ? Quelles sont les prescriptions officielles concernant ce genre (transposition externe) ? Quelles sont les représentations des enseignants et quel objet d'enseignement pouvons-nous dégager de l'analyse des pratiques (transposition interne) ? Quels obstacles pouvons-nous identifier chez les élèves et que témoignent-ils de l'objet enseigné ?

2. Les prescriptions officielles en Suisse Romande

Dans le Plan d'études romand (PER, CIIP, 2010), le roman historique est explicitement mentionné comme ressource pédagogique dans le cadre de la discipline Histoire au cycle 3⁹ (SHS 32), dans la rubrique « les représentations de l'Histoire », dont les attentes fondamentales sont les suivantes : « identifie[r] les références historiques dans des représentations documentaires, ou de fiction » et « compare[r] de façon critique une représentation documentaire ou une fiction à une source historique (PER, SHS 32, cycle 3). Le roman historique est ici considéré comme une œuvre, mais analysée à des fins de comparaisons avec des sources historiques et dans le cadre d'une méthodologie relevant de la discipline Histoire, pas dans sa dimension littéraire.

Pour la discipline Français, en L1 31 « Lire et analyser des textes de genres différents et en dégager les multiples sens », dans la rubrique du texte *qui raconte*, les genres conseillés pour la 11^e année (élèves de 15 à 16 ans) sont le récit de science-fiction, le récit fantastique et le *récit historique*. Ce dernier devient une catégorie englobante qui peut regrouper plusieurs genres comme le roman historique mais également la biographie ou l'autobiographie. « Récit » est entendu comme synonyme de « roman », et « historique » comme « relatif à l'Histoire ». Soulignons que le PER, en particulier pour le secondaire I, est le produit de compromis entre plusieurs courants théoriques (comme la narratologie) et la tradition des études littéraires (Ronveaux, 2012), qui se manifestent notamment par des objets protéiformes. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les tensions constitutives du PER peuvent être en partie à l'origine des

⁹ De la 9^e à la 11^e année, soit les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

pratiques d'enseignement sous l'appellation « roman historique » d'objets textuels dont l'activité langagière principale relève du Relater et sont marqués par leur forte dimension référentielle.

3. Analyse des pratiques d'enseignement

Notre analyse multifocale repose sur la mise en évidence de la macrostructure de la séquence, sur les instruments utilisés par les enseignants (résumés, questionnaires, lecture à voix haute, etc), ainsi que sur les actions langagières et les gestes didactiques (Ronveaux, Schnewly et Grafelitt, 2019). Ce faisant, nous pouvons ainsi dégager des genres d'activités scolaires (GAS) propres à la discipline Français tels que Aeby Daghe (2014) a pu les définir. En outre, l'identification des obstacles du côté des élèves et des éventuels gestes de régulation des enseignants (Tobola Couchepin, Dolz et Mabillard, 2017) nous permettent d'affiner l'analyse de l'objet enseigné.

3.1 Exploration préliminaire

En préambule de notre recherche, nous avons pu réaliser un questionnaire (annexe 1) avec 26 enseignants de secondaire en formation du canton de Genève, dans lequel il leur était notamment demandé de citer le(s) titre(s) de leur choix s'ils devaient enseigner le roman historique dans leur classe. Il s'agit pour certains (voir annexe 2) de textes qui ont une forte dimension référentielle ; toutefois leurs situations de communication, et par conséquent l'activité langagière dont ils relèvent, diffèrent fortement du RH. Prenons l'exemple de *Petit Pays* de Gaël Faye¹⁰ (2016) : il s'agit d'un roman dont l'intrigue se déroule pendant la guerre civile du Burundi, toutefois elle est fortement inspirée de l'enfance même de Gaël Faye. Il s'agit donc plutôt d'un récit rétrospectif (Delbrassine, 2015). Ainsi, l'étiquetage générique est conditionné par la dimension référentielle du texte et sa dominante narrative. Or, par notre ancrage théorique, nous considérons que Narrer et Relater sont des activités langagières qui impliquent des « modalités différentes de rapport au référent » (Ronveaux et Védrines, 2015, p.65).

3.2. Une première séquence genevoise : *Sobibor* de Jean Molla

Dans un deuxième temps, nous avons filmé deux séquences didactiques, l'une dans le canton de Genève et l'autre dans une école secondaire francophone du canton de Berne. L'enseignante qui nous a ouvert sa classe de 11^e (soit la dernière année de la scolarité obligatoire) dans le canton de Genève a choisi de travailler sur le texte singulier *Sobibor* de Jean Molla, dans l'édition Gallimard Jeunesse de 2018, qui comporte notamment un important dossier pédagogique. Il s'agit d'un roman pour la jeunesse publié pour la première fois en 2003. La narratrice, Emma, est une jeune fille de 17 ans qui souffre d'anorexie. Sa maladie s'aggrave lors de la mort de sa grand-mère, à l'occasion de laquelle elle trouve le journal d'un certain Jaques Desroches. Il s'agit en fait d'un français qui s'est engagé volontairement du côté de l'armée allemande, et qui va se retrouver en charge de la logistique d'extermination du camp

¹⁰ Ce texte a été récompensé par de nombreux prix littéraires, notamment le Goncourt des lycéens 2016. Il s'agit bien entendu ici de pratiques déclarées, toutefois nous pouvons constater le rôle des prix littéraires dans la scolarisation de certains textes (Raux et Acerra, 2022).

de Sobibor en Pologne. La narration alterne entre le récit d'Emma et des extraits du journal. Précisons que ce texte a longtemps fait partie de la liste de lectures recommandées pour le collège en France : il s'agit donc d'un texte validé par l'institution scolaire française. Cette validation a été renforcée par l'obtention de plusieurs prix littéraires : prix du roman historique de la ville de Poitiers 2004, Prix SNCF 2004 dans la catégorie « romans pour adolescents », Prix « J'ai lu, j'élis » 2004 de la ville de Poitiers, etc. *Sobibor* remplit tous les critères de la littérature de jeunesse scolarisée : un auteur également enseignant, des prix littéraires, un dossier pédagogique, une recommandation des instructions officielles françaises, et des thématiques qui concernent à la fois les adolescents (l'anorexie, le secret de famille) et l'institution scolaire (la Shoah et le devoir de mémoire). Un rapide coup d'œil au catalogue des bibliothèques scolaires du canton de Genève permet de constater que *Sobibor* est présent dans la quasi-totalité des établissements scolaires secondaires (15 sur 19).

Toutefois, sa dimension générique peut être questionnée. En effet, même s'il s'agit d'un récit enchâssé, l'héroïne reste une adolescente des années 2000 dont la maladie comme symptôme du secret familial constitue l'enjeu majeur du récit. De notre point de vue, *Sobibor* relève plutôt de la littérature pour la jeunesse consacrée à la Shoah, dont la dimension didactique concerne avant tout le devoir de mémoire, et non de la transmission de connaissances historiques (Finet, 2019)¹¹. Dès lors, comment ce texte est-il concrètement abordé en classe de Français ? Pour quels savoirs ?

Nous avons filmé quatre périodes de la séquence entre février et mars 2020. Ces enregistrements vidéo ont été transcrits puis synopsés de manière à identifier l'objet d'enseignement qui se dégage lors de la mise en place de dispositifs didactiques par l'enseignante. L'ensemble de la séquence est articulé autour d'un support de type questionnaire composé par l'enseignante, que nous avons analysé selon la méthodologie développée par Bain et Erard (2018) permettant de caractériser les éléments textuels pointés par les 62 questions (annexe 3). Nous avons notamment différencié dans les contenus thématiques la diégèse référentielle des éléments psychologiques et sociaux, et, pour les éléments de narratologie, nous avons précisé quatre catégories : le schéma narratif et la progression de l'intrigue, le narrateur, les personnages, et le temps, les lieux et actions. Cette analyse nous montre une prépondérance des questions relatives aux éléments de narratologie, en particulier sur les personnages et sur le déroulement de l'action. La situation de communication et la diégèse référentielle ne sont abordées que de manière extrêmement ponctuelle. A titre d'exemple, citons la question 43 : « comment Jaques se sent-il lorsqu'il tue l'enfant d'Eva Hirschbaum de sang-froid ? ». Cette question est emblématique de l'approche du questionnaire par les personnages : il s'agit avant tout d'établir leurs sentiments, leurs émotions, comme s'il s'agissait d'individus réels (Dumortier, 1996). Or ce passage du roman est particulièrement important, puisque l'auteur tente de montrer, par le biais de personnages fictifs, les techniques de manipulation à l'œuvre qui ont permis que des êtres humains participent aux rouages du génocide. Pourtant, le questionnaire ne s'y intéresse pas.

L'analyse du synopsis nous montre également une centration de l'activité maïeutique de l'enseignante sur les personnages du récit et leurs dimensions psychologiques. Les activités qui

¹¹ Finet (2019) montre notamment comment la Shoah est devenu un objet « surscolarisé » (p.25) et a, au passage, institutionnalisé la dimension d'éducation morale et citoyenne de la littérature de jeunesse.

composent la séquence sont caractéristiques de la lecture au secondaire : il s'agit d'une alternance entre la lecture à haute voix par l'enseignante d'un chapitre puis de réponses au questionnaire dans un échange avec la classe dirigé par l'enseignante. La question des caractéristiques du genre est abordée en début de séquence lors de l'introduction au genre, mais n'est plus sollicitée qu'à de rares occasions dans le reste de la séquence, et uniquement à des fins d'interprétation du texte :

E: excellent↓ donc la faim (*écrit au tableau*) devient XXX après devient une satisfaction // pour elle: et quelque chose qu'elle aime sentir↓ / et là on peut faire un lien / la faim c'était la condition de qui par rapport au fait que c'est un roman historique et puis que y a des liens constants entre ce que Emma dit (vit ?) et le passé: de qui est-ce que c'était la condition quotidienne la faim↑ (*Sobibor*, 4-1/1, l. 194-199)

En effet, l'enseignante effectue de nombreuses mises en réseau (Aeby Daghé, 2014) entre *Sobibor* et *Si c'est un homme*, que la classe lit en parallèle. Il s'agit, en début de séquence, d'établir un rapport d'opposition sur le plan factuel-fictionnel entre un texte que l'enseignante désigne comme une autobiographie et le roman historique¹², mais bien vite cette mise en réseau est utilisée au service de l'interprétation du texte sur un rapport de similitude entre l'anorexie du personnage principal et les prisonniers d'Auschwitz chez Primo Levi :

E: exactement exactement↓ donc (*écrit au tableau*) les prisonniers dans les camps ils avaient constamment faim↓ donc ça c'estH exactement la situation de Primo Levi ça veut dire que même: on leur donnait à manger mais comme on leur donnait pas assez à manger hé ben ils étaient pas rassasiés après le fait d'avoir mangé: donc constamment en fait ils vivaient avec cette sensation de faim: et elle c'est exactement pareil sauf que elle elle en tire une sorte de euh de joie et de bien-être évidemment c'était pas le cas dans les camps mais c'est le fait d'avoir: tout le temps faim↓ (*Sobibor*, 4-1/1, l. 203-211)

L'analyse détaillée des obstacles montre que cette manière de construire l'objet enseigné n'est pas sans conséquences sur la maîtrise de la situation de communication par la classe. Ainsi, lors de la leçon 3, alors que l'enseignante vient de lire à haute voix un passage du journal de Jaques Desroches, un élève lève la main pour demander s'il s'agit d'une histoire vraie. Nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'un obstacle didactique généré par la référence régulière à un texte relevant d'une activité langagière différente, celle de Relater, sans que ne soient expressément pointées les caractéristiques génériques de ces deux textes.

3.3 Une deuxième séquence bernoise : *La Cour aux étoiles* d'Evelyne Brisou-Pellen

Nous avons également suivi une deuxième séquence consacrée au RHJ dans le canton de Berne, dans une école secondaire francophone. L'enseignant de 10^e, par ailleurs également enseignant d'Histoire, a choisi de travailler sur *La Cour aux étoiles*, d'Evelyne Brisou-Pellen, dans l'édition 2019 de Rageot. Ce texte ne bénéficie pas d'une même scolarisation que *Sobibor*, toutefois il s'agit d'un RHJ « typique » de la production éditoriale des années 1980 qui s'intéresse en particulier à dresser un panorama de la vie quotidienne. En France, Evelyne

¹² Aebly Daghé (2014) a montré que le recours à la mise en réseau en début de séquence a généralement cette fonction de « tissage de rapports d'opposition entre les textes » (p.120), notamment sur le plan du genre.

Brisou-Pellen est l'auteure de nombreux RHJ qui, comme ceux d'Odile Weulersse, ont petit à petit fait leur place à l'école, surtout dans le cadre de lectures cursives, c'est-à-dire qui ne font pas l'objet d'une séquence mais sont effectuées dans l'objectif affirmé de compléter la culture historique des élèves (Ahr, 2006). Le héros de *La Cour aux étoiles*, Renaud, est un jeune serf qui s'enfuit de son domaine natal pour échapper à sa condition et se retrouve pris en charge à Paris par une bande de brigands qui lui apprend à se déguiser pour mendier. Petit à petit, il se lie d'amitié avec le Chevalier, surnom du chef de cette bande, à qui il va sauver la vie lors de l'épidémie de peste noire. Si le lexique utilisé permet dès les premières lignes de situer l'intrigue au Moyen-âge, il reste très difficile d'identifier avec précision de quel Moyen-âge il s'agit. Seul deux indices permettent de situer l'intrigue au XIV^e siècle : le récit que fait le Chevalier de son enfance et l'épidémie de peste à la fin du roman. Il n'y a donc pas d'évènement historique à proprement parler dans le texte qui constitue avant tout un roman d'apprentissage dans un contexte historique qui prend forme grâce aux descriptions des vêtements ou des pratiques quotidiennes (Thaler et Jean-Bart, 2002). Toutefois, de nombreux stéréotypes narratifs comme la forêt inquiétante ou la ville grouillante rapprochent sensiblement cette forme de RHJ du conte pour enfants (Boulaire, 2002)¹³.

La séquence construite pour *La Cour aux étoiles* présente à la fois des similitudes et des différences avec celle de *Sobibor*. L'enseignant mobilise également la lecture à haute voix et le travail par le biais de questionnaires qui s'intéressent en majorité aux dimensions psychologiques et aux motivations des personnages. Toutefois, contrairement à *Sobibor*, les activités sont ici plus diversifiées : un travail est fait sur le vocabulaire grâce notamment à l'utilisation de listes que chaque élève doit compléter et mémoriser. Les élèves doivent également réaliser des activités de recherche autour du contexte historique (notamment identifier avec précision le siècle du récit), que l'enseignant complète par le visionnage d'une petite vidéo sur la question de l'hygiène au Moyen-âge¹⁴. Enfin, une dernière activité est proposée qui consiste à jouer une scène théâtrale tirée d'un dialogue entre Renaud et le Chevalier. L'importance accordée à la recherche thématique sur le contexte historique du récit dans cette séquence nous amène à identifier un nouveau GAS (Aeby Daghe, 2014) relevant du discours sur la production et la réception du texte, qui permet de travailler la situation de communication du texte singulier.

Comme pour *Sobibor*, la première période de la séquence est consacrée à une introduction au genre, présenté comme une fiction mélangée à des faits historiques. Cette introduction se caractérise par l'utilisation, déjà relevée pour *Sobibor*, d'une mise en réseau avec un autre texte déjà vu en classe pour souligner leur opposition sur le plan factuel :

E: alors une question que vous reverrez un peu plus tard: / eh la nouvelle que nous avons étudiée de Maupassant: "aux champs": qu'est-ce que vous en dites: /// parce que c'était une histoire hein: vous êtes d'accord: "aux champs" // qu'est-ce que vous en dites: nouvelle historique: roman historique ou pas roman historique: sur ce qu'on vient de lire /je sais bien que ça vous remonte à quelques mois mais::

¹³ La page Wikipédia du roman le classe d'ailleurs dans la catégorie « conte » et non « roman historique ». https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Cour_aux_%C3%A9toiles, consultée le 15 mai 2022.

¹⁴ Visible au lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=iQN6-iyvxCg>

E: d'après vous/ Yann:

El6-Y: historique je pense

E: d'accord merci: qui est-ce qui a une autre eh / un autre point de vue: qu'est-ce qu'il a fait Maupassant quand il a écrit↑ à quoi il s'est attaché essentiellement↑ vous vous rappelez↑ ou bien

Els: oui

E: Maupassant il a essayé de H (*gestualisation*) décrire: de montrer: avec le plus de précision possible et de justesse possible: quoi↑ // qu'est-ce qu'il a essayé de montrer Maupassant↑ / oui

El6-Y: ben eh:

E: non mais eh: en général: dans ses œuvres / comme Zola: comme d'autres: qu'est-ce qu'il a essayé de montrer↑ oui

El6-Y: la vérité des choses:

E: oui ce qui se passait autour de lui /

E: donc le fait que: il a décrit: (*gestualisation*) il a inventé des histoires qui se passaient à son époque: est-ce que ça en fait un roman historique

El: non XX

E: non parce que: pour lui c'était pas historique: à ce moment-là: c'était ce qu'il voyait autour de lui:

El: ah

E: il faisait partie de ce mouvement naturaliste et puis réaliste: qui pour lui il décrivait ce qu'il voyait↓ (*La Cour aux étoiles*, 1-3/3, 1.142-172).

Couplée avec l'appel à la mémoire didactique, la mise en réseau aide à construire la définition du genre et surtout à souligner sa dimension fictionnelle et le travail de l'auteur dans la construction de l'univers référentiel. Cette mise en réseau se situe en début de séquence, lorsqu'il s'agit d'identifier le genre du texte singulier, puis n'est plus sollicitée dans le reste de la séquence.

Dans nos deux séquences, le genre textuel « roman historique » est défini en début de séquence en même temps que le texte singulier est présentifié par la lecture à haute voix. Ensuite, les séquences sont construites de manière à articuler des activités, en majorité liées à la compréhension du texte et aux dimensions psychologiques des personnages, mais sans que ces activités ne soient réellement déterminées par le genre textuel. La situation de communication ne semble pas déterminante dans la manière d'aborder le texte. Bien que la séquence sur *La*

Cour aux étoiles articule des recherches thématiques sur le contexte historique, celles-ci ne sont ensuite pas mises en perspective avec les dimensions génériques, notamment la situation de communication. Cette séquence propose en revanche une élémentarisation plus développée que celle sur *Sobibor*, notamment sur la textualisation, avec le travail sur le lexique. Toutefois, cela nous semble être plutôt la manifestation de pratiques d'enseignement habituelles que d'une réelle détermination par les caractéristiques génériques.

Conclusion

Pour conclure, nous souhaiterions souligner l'apport de notre analyse quant à ce qui s'enseigne lors de la lecture d'un roman historique en Français : nos deux enseignants construisent des séquences didactiques composées d'activités caractéristiques des genres d'activités scolaires de la discipline Français : lecture à haute voix, questionnaires, listes de vocabulaires etc. Il s'agit bien là de travailler des savoirs propres à la discipline Français. Le RHJ peut donc tout à fait être un objet d'enseignement en français sans interférences majeures avec la discipline scolaire Histoire. Dans la séquence sur *Sobibor* par exemple, le contexte historique est abordé de manière à assurer la compréhension des motivations des personnages, ou pour proposer une lecture interprétative de la partie narrative contemporaine.

En revanche, nous constatons que les caractéristiques du genre, si elles sont présentées aux élèves en début de séquence, ne sont plus sollicitées dans le reste de celle-ci, et ne constituent pas des éléments de pointage lors de la lecture, malgré les recommandations du PER. Le questionnaire de *Sobibor*, qui structure la séquence, est particulièrement manifeste : seules les deux premières questions abordent la situation de communication. Ainsi, les activités réalisées ne dépendent pas du genre textuel ni de l'activité langagière dominante. Il s'agit avant tout pour les deux enseignants de faire lire un texte et d'en assurer la compréhension, en particulier des dimensions psychologiques des personnages. Le travail sur le contexte historique participe de cet objectif. Or nous considérons que le mode de lecture d'un texte diffère en fonction de son activité langagière et que, parmi les savoirs de la discipline Français, l'identification des caractéristiques génériques du texte singulier, en particulier de sa situation de communication, est fondamentale et participe également de sa compréhension.

Ces premiers résultats d'analyse nous invitent à émettre quelques propositions pour la formation des futurs enseignants du secondaire I. Il s'agira, en premier lieu, de les rendre attentifs aux processus de constitution des plans d'études, et des différentes tensions qui peuvent les parcourir, mais aussi aux processus éditoriaux qui peuvent brouiller les codes génériques des textes. En deuxième lieu, il conviendrait d'insister sur la dimension constitutive de l'activité langagière dans les genres textuels, et sur l'intérêt de la modélisation didactique de ceux-ci comme outil de planification des séquences.

Références bibliographiques

Aeby Daghe, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres : Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.

Ahr, S. (2006). *L'enseignement de la littérature au collège*. Paris : L'Harmattan.

- Bain, D. et Erard, S. (2018). Le questionnaire : Quelles utilisations pour la lecture de textes littéraires ? Dans C. Ronveaux et B. Schneuwly (dir.), *Lires des textes réputés littéraires : Disciplination et sédimentation* (p. 279-303). Berne : Peter Lang.
- Baudelot, C., Cartier, M. et Détrez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bishop, M.-F., et Belhadjin, A. (2015). *Les patrimoines littéraires à l'école : Tensions et débats actuels*. Paris : Honoré Champion.
- Boulaire, C. (2002). *Le Moyen Âge dans la littérature pour enfants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97(1), 35-58.
- Brunel, M. (2013). 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.
- Chartier, A.-M., et Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture : 1880-2000*. Paris : Fayard.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique (2010). *Plan d'études romand*. CIIP.
- De Pietro, J.-F., et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : Un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- Delbrassine, D. (2015). Les récits pour la jeunesse : Des choix d'écriture qui en font de nouveaux « lieux de mémoire ». Dans Dumortier, J.-L., Granata, V., Raxhon, P., et Van Beveren, J. (dir.), *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions* (pp. 267-284). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Denizot, N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques*, 145-146, 211-230.
- Denizot, N. (2013). *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang.
- Dumortier, J.-L. (1996). Les romans historiques et les récits des historiens. Pour une approche pluridisciplinaire de compétences spécifiques en lecture. *Cahiers de Clio*, 127, 71-108.
- Finet, B. (2019). *La Shoah racontée aux enfants, une éducation littéraire ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gabathuler, C. et Ronveaux, C. (2016). La généricité au travail dans la lecture de textes littéraires. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vydrags (dir.), *Statuts des genres en didactique du français*. (pp. 173-191). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Louichon, B. (2016). Introduction. Dans B. Louichon et S. Brehm (dir.), *Fictions historiques pour la jeunesse en France et au Québec* (pp. 11-20). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

- Manson, M. (2005). The Editorial Strategies of Provincial Catholic Publishing Houses for the Young in the 19th Century France. Dans J. De Maeyer, H.-H. Ewers, R. Ghesquière, M. Manson, P. Pinsent, et P. Quaghebeur (dir.), *Religion, children's literature and modernity in Western Europe 1750-2000* (pp. 422-444). Louvain : Leuven University Press.
- Manson, M. (2013). Roman historique. Dans I. Nières-Chevrel et J. Perrot (dir.), *Dictionnaire du livre de jeunesse : La littérature d'enfance et de jeunesse en France* (p. 822-825). Paris : Editions du cercle de la librairie.
- Peyronie, A. (2000). Note sur une définition du roman historique suivie d'une excursion dans *Le Nom de la rose*. Dans D. Peyrache-Leborgne et D. Couégnas (dir.), *Le roman historique : Récit et histoire* (pp. 278-289). Nantes : Pleins feux.
- Pouliot, S. (1996). Le roman historique : Lieu idéologique et identitaire. *Lurelu*, 18(3), 6-11.
- Raux, H. et Acerra, E. (2022). Du prix littéraire à la classe : un processus de scolarisation fondé sur l'avis des élèves. Communication présentée dans 23^e Rencontres des chercheur·euses·s en didactique de la littérature, Genève, Suisse.
- Reuter, Y. (1990). Définir les biens littéraires ?, *Pratiques*, 67(1), 5-14.
- Ronveaux, C. (2012). L'enseignement de la littérature en Suisse romande, au risque de la continuité des discours et de la littérature. Dans J.-L. Dumortier, J. Van Beveren, et D. Vydraghs (dir.), *Curriculum et progression en français* (p. 673-685). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, C., Schneuwly, B. et Grafelitt. (2019). Discipliner par la littérature : Questions et options méthodologiques pour une approche descriptive et explicative quasi expérimentale en milieu écologique. Dans N. Denizot, J.-L. Dufays et B. Louichon (dir.), *Approches didactiques de la littérature* (pp. 139-155). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, C. et Soussi, A. (2014). Construire la référence, comprendre des histoires et avoir accès à la littérature. Dans Thévenaz-Christen (dir.), *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : L'exemple genevois* (pp. 241-290). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Ronveaux, C. et Védrières, B. (2015). S'impliquer dans la fiction ou comprendre l'anéantissement ? Récits d'histoire, témoignages et mémoire. Dans J.-L. Dumortier, V. Granata, P. Raxhon et J. Van Beveren (dir.), *Devoir de mémoire et pouvoir des fictions* (pp. 59-80). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français : État d'une discipline* (pp. 47-62). Paris : Nathan.
- Schneuwly, B. et Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., Dolz-Mestre, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : Un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian et Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques : Actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

- Schneuwly, B., et Ronveaux, C. (2021). Une approche instrumentale de la transposition didactique. *Pratiques*, 189-190, 10.4000/pratiques.9515
- Solet, B. (2003). *Le roman historique invention ou vérité ?* Paris : Éditions du Sorbier.
- Soriano, M. (1974). *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, choix d'auteurs*. Paris : Flammarion.
- Thaler, D. et Jean-Bart, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.
- Thévenaz-Christen, T. (2014). *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire : L'exemple genevois*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Thiesse, A.-M. (1999). *La création des identités nationales : Europe XVIIIe -XXe siècle*. Paris : Éditions du Seuil.
- Tobola Couchepin, C., Dolz, J. et Mabillard, J.-P. (2017). Sur la trace des obstacles des élèves et des régulations des enseignants : Une recherche ascendante en production écrite. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 27-32.

Annexes

Annexe 1 : questionnaire enseignant

1. Quel texte choisiriez-vous pour étudier le roman historique en classe de 11^e ?
2. Décrivez brièvement comment vous traiteriez l'œuvre choisie en classe.
3. Indiquez les objectifs que vous pensez/souhaitez réaliser avec vos élèves.

Annexe 2 : tableau des réponses à la question 1¹⁵ (plusieurs réponses possibles par enseignant)

- *Petit pays* (cité huit fois)
- *Inconnu à cette adresse* (cité neuf fois)
- *La jeune fille à la perle*
- *Quatre-vingt treize*
- *Le Chevalier des touches*, Jules Barbey d'Aurevilly,
- *Effroyables jardins*
- *Le garçon en pyjama rayé*
- *La Vague*¹⁶, Todd Strasser
- *Dans la peau d'un noir*, John Howard Griffin
- *L'ami retrouvé*
- *Le colonel Chabert*
- *La controverse de Valladolid*
- *Le livre du roi*, Arnaldur Indridason
- *Antigone*, Jean Anouilh
- *Champollion l'égyptien*
- *L'or*, Blaise Cendrars
- *La guerre de Troie n'aura pas lieu*

¹⁵ Nous indiquons l'auteur dans certains cas pour faciliter l'identification du texte.

¹⁶ Ici l'enseignant précise qu'il sait que ce n'est pas un roman historique.

Annexe 3 : éléments textuels pointés par le questionnaire de *Sobibor*

| Catégories | | Numéro de questions | Part en pourcentage |
|---|--|---|---------------------|
| Situation de communication | | 1, 2 | 3,22 |
| Globalité du texte (organisation générale, planification) | | 5, 62 | 3,22 |
| Contenus thématiques | Diégèse référentielle | 4, 14 | 3,22 |
| | Éléments psychologiques et sociaux | 3, 8, 22, 28, 47, 49, 59 | 11,29 |
| Éléments de narratologie | Schéma narratif et progression de l'intrigue | | 0 |
| | Narrateur | | 0 |
| | Personnages | 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 31, 32, 43, 44, 45, 46, 48, 51, 52, 56, 58 | 43,54 |
| | Temps, lieu et actions | 12, 16, 17, 27, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 50, 53, 54, 57, 60, 61 | 29,03 |
| Textualité et signification | | 36, 37, 42, 55 | 6,45 |