



HAL
open science

L'utilisation du roman historique en classe

Lucie Bouriez

► **To cite this version:**

| Lucie Bouriez. L'utilisation du roman historique en classe. Education. 2014. dumas-01071954

HAL Id: dumas-01071954

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071954>

Submitted on 7 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MASTER SMEÉF

Sciences et Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Spécialité **Professorat des écoles**
Domaine de formation des Sciences Humaines et Sociales

Parcours M2 sans alternance

Année universitaire 2013 – 2014

UE6 MEMOIRE DE RECHERCHE SEMESTRE 4

Prénom et nom de l'étudiant : Lucie Bouriez

Intitulé du rapport: L'utilisation du roman historique à l'école

Prénom et nom du directeur de mémoire : Isabelle Olivier

Site de formation : Arras

Section : M2 Sans Alternance



REMERCIEMENTS

Je remercie Madame Isabelle Olivier, ma directrice de Mémoire au site ESPE d' Arras, pour son accompagnement et son soutien dans la réalisation de ce Mémoire.

Je remercie Mr Bernard Bon, directeur de l'école Jean de la Fontaine à Biache-Saint-Vaast, d'avoir accepté de m 'accueillir au sein de son établissement.

Je remercie Mme Lydie Lefebvre de son accueil chaleureux dans sa classe de CM2.

SOMMAIRE

Introduction.....	p.2
I/ La théorie.....	p.3
A/ <u>Qu'est ce que le roman historique ?</u>	p.3
a) <i>Une première définition du roman historique</i>	
b) <i>Un petit historique de ce genre</i>	
c) <i>Le roman historique en France, aujourd'hui.</i>	
d) <i>Qu'en est-il du roman historique pour la jeunesse ?</i>	
B/ <u>Le roman historique : le souci de vérité historique et la question de la vraisemblance</u>	p.6
C/ <u>Le roman historique : un moyen ludique d'appréhender l'histoire ?</u>	p.8
D/ <u>Quelles différences entre documentaire et roman historique ?</u>	p.9
E/ <u>Ce genre peut-il donner le goût de la lecture et favoriser la compréhension ?</u>	p.9
II Problématique et hypothèses de travail.....	p.13
A/ <u>Problématique</u>	p.13
B/ <u>Enjeux de la problématique</u>	p.13
C/ <u>Les hypothèses de travail</u>	p.14
D/ <u>Corpus de travail</u>	p.15
a) <i>Présentation du corpus de travail</i>	
b) <i>Pourquoi choisir ce corpus de travail en particulier ?</i>	
III/ Investigations.....	p.18
A/ <u>Présentation du lieu d' expérimentation et du cycle concerné</u>	p. 18
B/ <u>Présentation des séances prévues</u>	p.18
C/ <u>Analyse des résultats obtenus</u>	p.24
a) <i>Qu'est-ce que un roman historique selon les élèves ?</i>	
b) <i>Le roman historique nous permet d'aborder la distinction entre réalité et fiction au sein du récit</i>	
c) <i>Le roman historique permet de travailler la compréhension</i>	
d) <i>Le roman historique : un moyen ludique pour appréhender l'Histoire, même s'il y a quelques limites</i>	
Conclusion.....	p.35
Bibliographie.....	p.36

Introduction

Pour la réalisation de mon mémoire, j'ai choisi de m'orienter vers le séminaire de littérature. Après présentation des différents thèmes, mon choix s'est finalement porté sur le genre qu'est le roman historique.

Cette volonté s'explique de plusieurs manières. Une des premières raisons est mon goût pour l'Histoire, qui est évidemment omniprésente dans les romans historiques, et ce quel que soit l'époque (j'ai d'ailleurs fait une licence Histoire). Par ailleurs ce genre qu'est le roman historique m'a toujours plu dans la mesure où on ne s'ennuie pas : les actions, les péripéties, les aventures ne manquent pas, et les rebondissements sont au rendez-vous. De ce fait, après la présentation de ce genre lors du séminaire, j'ai tout de suite opté pour cette voie.

Par ailleurs, lors des stages que j'ai effectués durant le Master, mais également pendant la 3^e année de licence d'histoire, je n'ai pas vu de séances sur un roman historique. Non pas que les enseignants ne travaillent pas ce genre, seulement je n'ai pas eu l'occasion d'observer un enseignant aborder ce type d'œuvre en classe. De ce fait la réalisation de ce mémoire semble être pour moi l'occasion d'étudier comment le roman historique peut être traité en classe, et de voir plus précisément quels avantages il peut avoir à l'école.

Cependant, il est vrai qu'au départ je ne savais pas réellement comment lier roman historique et apprentissages. Mais après quelques lectures je me suis aperçue que ce genre pouvait être un bon moyen pour travailler les différents aspects du récit long. En effet comme tout texte, le roman historique ne peut-il pas permettre aux élèves de travailler la compréhension ? Seulement, il fallait faire attention à ne pas voir non plus le roman historique comme un prétexte pour travailler le récit long. Outre la compréhension, j'ai compris, et ce à travers mes lectures, que le roman historique avait d'autres atouts en classe, notamment en histoire.

Ainsi, et après réflexion, la problématique finalement choisie est la suivante : Le roman historique en classe de littérature à l'école : quels enjeux ?

I/ La théorie

A/ Qu'est-ce que le roman historique ?

a) *Une première définition du roman historique*

Si l'on devait donner une première définition du roman historique, ce serait la suivante : « Le roman historique mêle la grande histoire, celle de la réalité, à la petite histoire, celle de la fiction¹ » (c'est une définition de Michel Peltier issue de son livre *Lire des romans historiques au quotidien: cycle 3*). Ainsi, le roman historique est un genre qui mêle la réalité et la fiction, autrement dit, c'est une histoire inventée, avec des personnages et des péripéties inventées, mais le tout se déroulant à une époque qui a réellement existé. Et à côté de ces personnages inventés, on peut retrouver des personnages réels, tels que des rois, des princes... Les personnages fictifs côtoient les vrais personnages. Ce genre présente des personnages réels et inventés qui évoluent dans un contexte historique fidèlement reconstitué, et plus encore, on peut dire que le roman historique associe le divertissement (la fiction) et l'apport de connaissances historiques (qui elles-mêmes sont fiables, et c'est ce que nous allons voir après).

b) *Un petit historique de ce genre*

Pour réaliser ce petit historique, je me suis appuyée sur un article de Claude Burgelin intitulé « Roman historique » issu de l'encyclopédie en ligne *Encyclopedia Universalis*², ainsi que sur un article de Michel Peltier intitulé « Entrer dans l'histoire par la littérature de jeunesse » publié sur le site internet *Télémaque littérature de jeunesse*³.

Le roman historique est un genre qui s'est développé au XIXe siècle. Le créateur du genre est Walter Scott, qui mit en scène des événements importants de l'histoire du peuple Écossais, de l'Angleterre ou encore de la France. Il est connu pour les célèbres *Ivanhoé* et

1 Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p.7.

2 Claude Burgelin, « Roman historique », *Encyclopedia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/roman-historique/>, consulté le 15 mai 2013.

3 Michel Peltier, « Entrer dans l'histoire par la littérature de jeunesse », *Télémaque littérature de jeunesse* [en ligne], URL: <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/histoire.htm>, consulté le 02/02/14.

Quentin Durward, même s'il fut critiqué à un certain moment. Il inséra dans cette Histoire avec un grand « H » des héros à la fois narrateurs et témoins. Ses textes sont maintenant présents dans la littérature de jeunesse, mais de manière allégée. Beaucoup d'écrivains se sont ensuite lancés dans cette aventure qu'est la rédaction de romans historiques, notamment Victor Hugo avec *Notre Dame de Paris*, Balzac avec *Les Chouans*, (Victor Hugo est également connu pour sa grande œuvre *Les Misérables*). Enfin on peut également citer Alexandre Dumas qui écrivit *Les trois mousquetaires* et plaça son intrigue sous le règne de Louis XIII. Il est important de souligner que le roman historique était détesté par la monarchie qui refusait de mêler la fiction à l'Histoire. C'est grâce à la révolution de 1830 que ce genre a pu se développer en France.

L'énorme succès du roman historique vient de la combinaison fiction et document historique : l'Histoire est présentée d'une manière très vivante, car le lecteur, en suivant les aventures du héros, est lui-même propulsé dans ces époques passées. Il suit le personnage principal au fil de l'action : c'est comme s'il était à côté du héros, dans l'époque évoquée. En un mot, on peut dire que la grande Histoire est appréciée car elle est présentée au sein d'une fiction vivante, et inversement la fiction plaît car elle permet la plongée dans une Histoire fidèlement reconstituée.

c) *Le roman historique en France, aujourd'hui*

Michel Peltier indique que l'offre de romans historiques en France est riche et variée¹. Les formes sont diverses : romans, recueils d'histoires courtes, bandes dessinées, ... De même les époques présentées sont nombreuses : de la Préhistoire aux Grandes Guerres, en passant par le Moyen-Age ou les Grandes Découvertes. Cependant des périodes sont plus traitées que d'autres, notamment le Moyen-Age qui semble inspirer de nombreux auteurs.

d) *Qu'en est-il du roman historique pour la jeunesse ?*

Au XIX^{ème} siècle, le public concerné était surtout celui des adultes. Mais par la suite le

¹ Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p.10.

roman historique dédié à la jeunesse s'est développé (de même que les albums ou BD historiques pour la jeunesse). Ces romans recouvrent de nombreuses périodes historiques : l'Antiquité, le Moyen-Age, les Grandes Guerres,

Michel Peltier a répertorié environ 3000 romans jeunesse historiques. Voici un tableau réalisé par ce dernier¹ :

Préhistoire : 150	Rome : 200	Égypte : 230	Gaulois : 100
Grèce : 100	Babylone : 4	Moyen Age : 600	Monde Moderne : 380
Révolution-Empire : 200	XIX : siècle : 400	Grande Guerre 14-18 : 100	Entre les deux guerres : 90
Période 39-45 : 400	1946 à nos jours : 150		

On remarque encore une fois que la période la plus éditée est le Moyen- Age. Le Monde Moderne et le XIX siècle sont également très présents. De même la période 39-45 est plus traitée que la période 14-18. De plus, on peut dire que les périodes les plus anciennes (Préhistoire, Rome, Égypte, Gaulois, Grèce, Babylone) sont les moins traitées. De même la seconde partie du XXe siècle jusqu'à nos jours est très peu présente. Néanmoins, toutes les époques sont traitées, cela permet aux élèves de se construire une « intelligence du temps historique² ». En effet en rencontrant différentes périodes, les jeunes lecteurs se rendent compte des continuités entre ces dernières, mais également des ruptures.

De plus, Michel Peltier précise que le roman historique pour la jeunesse « n'est pas une histoire déguisée³ ». En effet, il ne s'agit pas uniquement de transmettre des connaissances (comme pourrait le faire un cours d'Histoire traditionnel). C'est plus que cela. Le roman historique, par des dialogues et des descriptions, amène les élèves à se rendre compte de la réalité d'autrefois, d'acquérir une « image mentale de la vie de certaines époques racontées⁴ » Ils peuvent se faire une idée de ce qui se passait vraiment. Dans ce contexte, et afin que le lecteur puisse le plus possible vivre l'époque évoquée, l'auteur se doit de mettre en avant des qualités littéraires, et notamment des procédés littéraires qui renforcent la

1 Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p. 10.

2 Michel Peltier, « Entrer dans l'histoire par la littérature de jeunesse », *Télémaque littérature de jeunesse* [en ligne], URL: <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/histoire.htm> , consulté le 02/02/14.

3 Michel Peltier, *op. cit.*, p.9.

4 Michel Peltier, *op. cit.*, p.9.

véracité du récit : les héros, même fictifs, doivent être habillés comme à l'époque, vivre dans des demeures différentes d'aujourd'hui, manger différemment, se déplacer différemment.... Chaque détail doit être présenté dans son contexte, de manière à plonger entièrement nos jeunes lecteurs dans ce monde passé.

Enfin, soulignons que, à l'heure actuelle, les romans historiques pour la jeunesse sont de plus en plus présentés sous forme de trilogie. Les séries sont encore présentes tout de même, à l'instar de l'œuvre *Garin Trousseboeuf* de Evelyne Brisou-Pellen, formée d'environ 12 tomes. Le lecteur peut de ce fait retrouver le héros dans toutes les aventures.

B/ Le roman historique : le souci de vérité historique et la question de la vraisemblance

Comme nous l'avons vu auparavant, le roman historique associe à la petite histoire inventée la grande Histoire qui elle est réelle. Dans ce contexte la réalité historique doit être présentée avec un souci d'exactitude. Michel Peltier souligne d'ailleurs dans son livre *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3* que « L'origine de l'énorme succès actuel de ce type de roman, c'est la justesse de la restitution, de l'atmosphère, l'évocation de la période historique dans laquelle les héros évoluent¹ ». Cela signifie qu'un bon roman historique doit présenter fidèlement la réalité qui a pu exister. Cette matière historique inclue des références à des personnages célèbres (ou moins célèbres) à des événements importants (guerres,) Il s'agit donc d'intégrer une histoire inventée dans un contexte historique fidèlement restitué. Ainsi le roman historique apporte des connaissances fiables et les auteurs de romans historiques s'appuient, lors de leur rédaction sur des documents historiques, à l'instar de Evelyne Brisou-Pellen, qui affirme qu'elle lit des « textes d'époque ainsi que toutes les études de spécialistes de la question, et surtout les historiens actuels² ».

Cependant, et Yvon Houssais le souligne dans son article « Représentations du Moyen-Age dans la littérature de jeunesse : clichés et ruptures (2000-2006) » issu de l'ouvrage collectif *Médiévalités enfantines : du passé défini au passé indéfini*³, un roman historique

1 Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p.7.

2 *Ibid.*, p.20.

3 Yvon Houssais, « Représentations du Moyen-Age dans la littérature de jeunesse : clichés et ruptures (2000-2006) », in Y. Houssais et C. Cazanave (coord.), *Médiévalités enfantines : du passé défini au passé indéfini*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011, p. 157-170.

ne doit pas non plus être gorgé de stéréotypes, par exemple il ne faut pas forcément présenter les rois comme bons et gentils. Le roman historique doit présenter d'autres pans de l'histoire, même s'ils sont moins agréables, tel que le côté sombre des rois, des chevaliers ... Parallèlement, et pour s'éloigner des stéréotypes, l'auteur doit présenter également davantage le quotidien et les mentalités de l'époque (par exemple pour le Moyen-Age évoquer les marchands, les apothicaires, ...) En un mot il faut évoquer l'Histoire non pas par de grands événements, mais par de petits morceaux de la vie d'autrefois, car l'Histoire c'est aussi (et surtout) évoquer la vie d'avant, le quotidien de personnes, afin de mieux voir l'évolution dans le temps. Plus encore, l'auteur de romans historiques doit travailler les moindres détails, tels que les moyens de locomotion, les vêtements de l'époque, de manière à ce que le lecteur puisse s'immerger complètement dans la période alors citée.

Ainsi on remarque que l'auteur a un double travail : à la fois inventer une histoire (avec des personnages, des péripéties, ...) et insérer cette fiction dans un cadre historique fidèlement reconstitué, dans les moindres détails.

Enfin, il est important de souligner que, dans ce souci de fidélité à la réalité historique, la fiction doit, à défaut d'être vraie, être vraisemblable. Jean-Michel Perronnet insiste sur cette question en affirmant que « l'écrivain s'appuie sur le vraisemblable [...] Le roman historique est avant tout une œuvre d'imagination qui brille par le souci d'exactitude¹ ». Autrement dit la fiction doit être présentée comme si elle avait pu exister. Il rejoint dans ce sens Alain Bellet, écrivain, qui explique que « l'auteur de roman historique pour la jeunesse devra être au plus près du réel d'hier, au plus près de la vraisemblance² ». Par exemple, dans la série *Garin Trousseboeuf* de Evelyne Brisou-Pellen, le héros principal est fictif, mais il est habillé comme l'étaient les gens à la même époque, comme s'il avait vraiment existé.

1 Jean-Michel Perronnet, « Lire des romans historiques à l'école », *La lettre de Bayard Education*, n°10, septembre 2011.

2 Alain Bellet, « Histoire et littérature de jeunesse », *Alain Bellet écrivain* [en ligne], URL:[http://alain.bellet.pagesperso-orange.fr/PAGES/passion %20histoire.html](http://alain.bellet.pagesperso-orange.fr/PAGES/passion%20histoire.html), consulté le 10/01/14.

C/ Le roman historique : un moyen ludique d'appréhender l'histoire ?

En définitive on peut dire que le roman historique, par son contenu historique très dense, peut favoriser l'apprentissage de l'histoire. Bertrand Solet affirme d'ailleurs dans son livre *Le roman historique : invention ou vérité ?* que ce genre permet de prendre conscience du passé¹. Mais plus encore, il peut sans doute donner le goût de l'apprentissage de cette matière, notamment pour ceux qui au départ sont réticents². En effet, nous venons de voir que le roman historique associe l'histoire à la fiction. Autrement dit l'histoire n'est pas présentée brute, comme l'est une liste de dates par exemple. Ce genre permet de rencontrer l'histoire de manière ludique à travers une fiction. De ce fait les élèves découvrent d'une autre manière l'histoire, à travers une fiction gorgée d'actions et de péripéties. C'est une façon de travailler l'histoire qui est plus vivante. Nous sommes loin ici des cours « magistraux » car l'auteur procède par « des détails sur les habitudes, les lieux, l'architecture et non par des concepts généraux comme dans un documentaire³ ».

Ensuite, on peut dire que cette façon d'appréhender l'histoire permet peut-être de retenir cette dernière plus facilement : les élèves vont retenir certains faits parce que le héros dont ils ont suivi les aventures les a vécus également.

Mais plus encore le roman historique, au delà du simple fait d'apporter des connaissances historiques, peut amener les élèves à mener de véritables réflexions. Alain Bellet précise en effet qu'« un roman historique, ce n'est pas que des personnages en costumes, mais surtout un moyen idéal et sensible pour donner à voir d'où viennent les femmes et les hommes, où trempent nos racines, en quoi les mentalités se sont transformées⁴ ». Il s'agit ainsi de voir les évolutions qui ont pu se faire et de comparer les différentes périodes. Jean-Michel Perronnet insiste sur cette question en affirmant par ailleurs que le roman historique favorise la discussion concernant des thèmes tels que « l'éducation, le pouvoir, l'amour, la guerre, l'amitié, la solidarité, la dignité⁵ ». Ainsi on dépasse le simple cadre de l'évocation de l'Histoire pour passer à des réflexions plus approfondies.

1 Bertrand Solet, *Le roman historique : invention ou vérité ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2008, p. 27.

2 Jean-Michel Perronnet, « Lire des romans historiques à l'école », *La lettre de Bayard Education*, n°10, septembre 2011.

3 Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p.8.

4 Alain Bellet, « Histoire et littérature de jeunesse », *Alain Bellet écrivain* [en ligne], URL:<http://alain.bellet.pagesperso-orange.fr/PAGES/passion%20histoire.html>, [en ligne], consulté le 10/01/14

5 Jean-Michel Perronnet, *op. cit.*

D/ Quelles différences entre documentaire et roman historique ?

Si le roman historique permet d'apporter des connaissances historiques, alors il est important de se demander en quoi il diffère du documentaire. Plusieurs critères généraux permettent de distinguer le roman historique du documentaire. Je m'appuie dans cette partie sur l'article de Claudine Garcia-Debanc, intitulé « Lire le Moyen-Age ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? », issu de la revue *Pratiques*¹.

- D'abord les romans historiques possèdent de nombreux dialogues. Cependant ce critère reste général. En effet les dialogues ne sont pas toujours présents dans les romans et inversement un documentaire peut présenter des discours rapportés.
- Ensuite, un autre critère peut être la présence d'aventures et de péripéties dans le roman historique.
- La nature des illustrations et des dessins est un critère qui permet de reconnaître ou non un roman historique. En effet dans ce dernier les illustrations sont là avant tout pour divertir et ont une fonction « récréative ».
- Enfin, les temps verbaux utilisés dans le roman historique sont avant tout l'imparfait et le passé simple.

E/ Le roman historique peut-il donner le goût de la lecture et favoriser la compréhension ?

Comme le souligne Patrick Joole dans son livre *Lire des récits longs*, les élèves ont des difficultés à lire, notamment des œuvres longues². Mais il est important, avant de poursuivre notre réflexion, de faire un point sur ce qu'est le récit long. Cette notion est à rapprocher de celle de « lecture longue » qui émerge dans les Instructions Officielles de 1985³. Cette notion est contraire à la lecture réalisée à partir d'extraits de livres⁴. Aujourd'hui la littérature est au cœur des programmes de français, et de plus en plus les élèves sont amenés à lire des œuvres dans leurs intégralité. En effet le *Bulletin Officiel de 2008*

1 Claudine Garcia-Debanc, « Lire le Moyen-Age ou quel critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? », *Pratiques*, n°69, 1991, pages 20-21.

2 Patrick Joole, *Lire des récits longs*, Paris, Éditions Retz & CRDP de l'académie de Versailles, 2006, p.6-7 et p.22-29.

3 *Ibid.*, p. 21.

4 *Ibid.*, p. 20.

précise que « Chaque année, les élèves lisent intégralement des ouvrages relevant de divers genres et appartenant aux classiques de l'enfance et à la bibliographie de littérature de jeunesse que le ministère de l'éducation nationale publie régulièrement¹ ». Cette lecture d'œuvres intégrales s'est mise en place dès les années 1970 avec la collection « Livres de poche » qui propose des romans en texte intégral². La lecture d'œuvres longues peut se définir comme la lecture d'œuvres entières diverses, surtout des romans. Enfin le récit long se caractérise par la longueur du livre, et donc par le temps à y consacrer.

Ainsi, Patrick Joole évoque l'expression « élèves découragés³ ». En effet, les élèves, sans doute par peur du temps à y consacrer, mais aussi par impatience, ont de réelles difficultés à lire des livres (P Joole évoque le terme « perdre son temps⁴ »). Ainsi les élèves peuvent être réticents quant à la lecture de romans.

Pourtant la lecture d'œuvres longues est quelque chose de nécessaire si l'on en croit le *Bulletin Officiel de 2008*⁵ (et plus précisément la rubrique « Littérature ») car elle amène l'élève :

- à obtenir un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui .
- à se constituer une culture littéraire commune.
- à acquérir des compétences de lecteurs (se questionner sur une œuvre, exprimer des réactions ou points de vue, comparer diverses œuvres, les interpréter, échanger avec les camarades).
- à développer son plaisir de lire.

De même la lecture d'œuvres longues permet de travailler la compréhension de textes. En effet le *Bulletin Officiel de 2008* précise que « l'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension⁶ ». Compréhension de textes qui peut aussi être source de difficultés pour les élèves. En effet si les élèves identifient mal certains éléments, ils ne pourront pas accéder à l'implicite et donc ne pourront pas comprendre l'œuvre.

1 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

2 Patrick Joole, *Lire des récits longs*, Paris, Éditions Retz & CRDP de l'académie de Versailles, 2006, p. 20.

3 *Ibid.*, p.6.

4 *Ibid.*, p.7.

5 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

6 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

Dans ce contexte le roman historique ne peut-il pas être un bon moyen de travailler avec les élèves toutes ces choses ? Le roman historique ne peut-il pas donner le goût de la lecture et favoriser le travail sur la compréhension ?

Jean-Michel Perronnet précise que ce genre peut donner le plaisir de lire, et ce grâce à des « qualités littéraires¹ ». En effet, ce genre est riche en actions et en péripéties, ce qui fait que le lecteur ne s'ennuie pas et suit avec attention l'évolution du héros au fil de l'aventure. C'est un atout non négligeable pour nos jeunes lecteurs qui ont tendance à se lasser s'ils lisent des œuvres longues ou avec peu d'action. Ce type de texte possède une bonne dose de suspense ainsi qu'un côté aventure qui plaît beaucoup aux enfants. Parallèlement, il existe des romans historiques policiers (par exemple *Garin Trousseboeuf*), ce qui ajoute encore une touche de suspense qui tient en haleine. Mais plus encore, l'engouement des élèves pour ce genre est dû également au fait que le héros est très souvent un jeune adolescent (on peut citer le roman *Deux graines de cacao* de Evelyne Brisou-Pellen). De ce fait les élèves peuvent « s'identifier² » aux personnages et se sentent alors plus proches de ces derniers. Ainsi ce genre peut être un bon outil pour donner le goût de la lecture aux élèves, mais également pour divertir. Mais le plaisir de lire est dû aussi au fait que le roman historique permet une « passionnante plongée dans le passé³ ». En effet la rencontre avec une autre époque et la découverte de la vie d'autrefois renforcent le plaisir de lire car les enfants voient un héros évoluer à une époque particulière qu'ils ne connaissent pas forcément. Cela leur permet de comparer la vie d'avant à la vie actuelle.

Ensuite, le roman historique ne peut-il pas permettre d'atteindre les objectifs liés à la compréhension ? Je m'appuie ici encore sur les recherches de Jean-Michel Perronnet⁴. Selon lui, et comme pour tout texte, le roman historique pose des problèmes de compréhension, dus à la mauvaise identification des éléments suivants :

- le ou les personnages principaux et les personnages secondaires, et leurs rôles ;
- les liens entre les personnages ;
- les éléments liés aux notions de narration et de point de vue (Qui raconte ? Est-ce l'auteur ? Un personnage ? Un narrateur absent ?) ;

1 Jean-Michel Perronnet, « Lire des romans historiques à l'école », *La lettre de Bayard Education*, n°10, septembre 2011.

2 *Ibid.*

3 Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, Sceren-crdp Bourgogne, 2008, p.7.

4 Jean-Michel Perronnet, *op. cit.*

- les différents lieux d'action ;
- les événements, le moment où ils se déroulent et la chronologie.

Mais la compréhension passe aussi par la mise en relation de données du texte, via des marques linguistiques :

- Les connecteurs ;
- Les anaphores ;
- Le système des temps.

Ainsi, le roman historique, dans la mesure où il pose des problèmes de compréhension, peut- être un bon outil pour exercer les élèves à la compréhension.

II Problématique et hypothèses de travail

A/ Problématique

La problématique choisie est la suivante : Travailler le roman historique en classe de littérature à l'école : quels enjeux ?

Cette problématique vise à voir l'intérêt de ce genre sur deux aspects :

→ D'une part en ce qui concerne la Littérature : les apports concernant la lecture et la compréhension.

→ D'une autre part en ce qui concerne l'enseignement de l'Histoire : développement d'une curiosité pour une époque, découverte d'une manière plus vivante l'Histoire, confrontation entre réalité historique et fiction.

B/ Enjeux de la problématique

Sur le plan professionnel, cette problématique m'amène à réaliser des lectures diverses quant au roman historique qui me permettent d'enrichir mes connaissances concernant ce genre. En effet le fait de travailler sur cette problématique nécessite pour moi de connaître au préalable les travaux réalisés sur le roman historique et de lire les différentes recherches réalisées jusqu'alors. Parallèlement, toutes ces lectures peuvent me permettre de faire évoluer la compétence de l'enseignant « se former et innover ». Ensuite, ce Mémoire me permet de mener une réflexion sur le roman historique et d'appréhender ce genre non pas comme une simple invention, ni comme une leçon d'histoire, mais comme un mélange de ces deux choses. Plus précisément l'enjeu ici est de montrer que le roman historique est un bon outil pour travailler différentes disciplines.

En ce qui concerne les élèves, l'apport peut être le fait de voir le roman historique comme un support qui puisse leur permettre d'aborder différentes matières, et plus encore qui puisse encourager les élèves à découvrir l'histoire d'une manière plus ludique.

C/ Les hypothèses de travail

a/ La première hypothèse est que le roman historique peut permettre, comme tout texte, d'atteindre les objectifs liés à la lecture d'œuvres longues, et plus précisément les objectifs liés à la compréhension. En effet, dans le roman historique les descriptions sont riches, le lexique est varié, les dialogues sont omniprésents, ... tout cela permet de favoriser la compréhension de nos jeunes lecteurs. Les élèves peuvent de ce fait travailler par exemple sur les différents lieux évoqués dans le roman. Par ailleurs ce genre présente différents types de personnages : des personnages historiques, des personnages fictifs, ou encore des personnages fictifs gravitant autour de personnages historiques célèbres (amis, ...): il peut donc être intéressant de faire découvrir ces différents personnages et de les faire comparer par les élèves. Notons que le plus souvent les auteurs aiment choisir un personnage fictif car la liberté d'invention est plus grande (on ne peut pas réinventer la vie d'un personnage qui a existé). Par exemple, dans la série *Garin Trousseboeuf*, le héros est fictif et a le métier de scribe. L'idée du scribe est ingénieuse car le héros va de ce fait rencontrer des personnages qui savent écrire (nobles) et d'autres qui ne savent pas écrire; ce qui nous permet, à nous lecteurs, de partir nous aussi à la rencontre de cette société du Moyen-Age. Ensuite, ce genre permet de travailler la notion de temps à travers des dates, des chronologies, et les élèves doivent être attentifs à la présence de deux temps dans ce genre qu'est le roman historique: le temps de l'histoire fictive, et en parallèle, le temps de l'histoire réelle. Enfin, le roman historique, comme tout texte, pose la question du point de vue et de la narration.

b/ La seconde hypothèse, et nous l'avons déjà abordée dans la partie théorique, est que ce genre peut permettre de faire découvrir l'Histoire d'une autre manière, et plus encore de faire aimer l'Histoire qui ne plaît pas toujours à tous les élèves. Mon hypothèse est qu' en découvrant les aventures et les péripéties du héros, les élèves vont en même temps découvrir l'histoire, c'est à dire la vie quotidienne, les mentalités d'autrefois. Ce genre peut permettre de rencontrer l'histoire de manière ludique, à travers le suspense et la fiction. Ensuite, on peut dire que cette façon d'appréhender l'histoire permet peut-être de retenir cette dernière plus facilement : les élèves vont retenir certains faits parce que le héros dont ils ont suivi les aventures les a vécus également.

Le roman se présente dans ce sens comme un bon outil pour l'apprentissage de l'histoire. D'ailleurs le *Bulletin Officiel de 2008* souligne pour l'apprentissage de l'histoire

l'importance « de l'étude d'œuvres en lien avec le programme de français¹ »

c/ La troisième hypothèse est que, par ses caractéristiques propres, le roman historique peut amener les enfants à s'interroger sur la différence entre réalité historique et invention, ou plus précisément sur la différence entre réalité historique et vraisemblance. Cette distinction entre les deux n'est pas évidente à faire, dans la mesure où la fiction est présentée comme si elle avait pu vraiment exister. Par exemple, qui peut réellement savoir si le personnage de Garin (dans l'œuvre *Garin Trousseboeuf*) a existé ou pas ? Même s'il reste un personnage fictif, certains élèves peuvent très bien penser (ce qui est tout à fait compréhensible) qu'il est un personnage qui a vraiment existé, et qui a réellement exercé le métier de scribe.

D/ Corpus de travail

a) Présentation du corpus de travail

Pour la réalisation du Mémoire, j'ai décidé de me concentrer sur la période du Moyen-Âge. En effet, outre le fait que c'est une période que j'apprécie tout particulièrement, c'est une époque riche en productions (à la différence de certaines périodes qui sont moins traitées).

Pour le corpus, j'ai décidé de travailler sur une série intitulée *Garin trousseboeuf*, de Evelyne Brisou-Pellen, qui se déroule au Moyen-Âge, pendant la Guerre de Cent Ans.

Garin, le héros, est un jeune homme (un adolescent) que l'on va retrouver au fil des tomes. Il exerce le métier de scribe et parcourt le royaume, à la recherche de qui aura bien besoin de lui. Ainsi, comme à cette époque les analphabètes sont nombreux, Garin se retrouve au service de beaucoup de monde, et de ce fait rencontre diverses couches de la société.

J'ai décidé, pour l'expérimentation, de travailler avec les élèves sur le premier tome, intitulé *L'inconnu du donjon*², car celui-ci permet de découvrir le personnage, sa vie, sa famille et comment il en est venu à devenir scribe. De plus ce premier tome est très riche :

1 Bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008

2 Evelyne Brisou-Pellen, *L'inconnu du donjon*, Paris, Editions Gallimard Jeunesse, 1997

il permet de travailler la compréhension, l'histoire (château-fort, Bertrand du Guesclin) et d'aborder la différence entre réalité et fiction.

b) Pourquoi choisir ce corpus de travail en particulier ?

La volonté de choisir cette œuvre s'explique pour plusieurs raisons :

- L'intrigue se déroule au Moyen-Age, période historique que j'apprécie énormément. Plus encore l'histoire se déroule lors de la Guerre de Cent Ans qui est étudiée au cycle 3 si l'on en croit le *Bulletin officiel de 2012* qui précise que l'élève doit « savoir qu'une querelle de succession qui débute en 1337 débouche sur une guerre qui oppose la France à l'Angleterre, et que cette guerre s'achève en 1453¹ ». Ainsi le travail sur cette œuvre est l'occasion pour les élèves de revoir des connaissances historiques qu'ils ont dû acquérir en classe.

- Ensuite, le souci de vérité historique dont fait preuve l'auteur me rassure quant à la qualité de la matière historique. En effet Evelyne Brisou-Pellen s'appuie sur des documents historiques fiables, ce qui apporte aux élèves des connaissances précises et justes (ne serait-ce que la description des châteaux-forts ou encore la présentation des personnages historiques tels qu'ils étaient vraiment). En effet , Evelyne-Brisou Pellen a un réel souci d'exactitude, et réalise de ce fait de réelles recherches afin d'éviter les erreurs. Ainsi elle essaye de présenter la fiction comme le plus vraisemblable possible, notamment en présentant les personnages fictifs avec des vêtements de l'époque par exemple.

- De plus, cette œuvre possède de vraies qualités littéraires: les aventures du héros sont variées et le suspense est omniprésent, ce qui plaît aux élèves. Par ailleurs l'auteur inclut dans ce roman de nombreuses descriptions et différents dialogues qui permettent de mieux comprendre l'histoire et de se plonger plus facilement dans cette dernière.

- Ensuite, l'ingéniosité de E. Brisou-Pellen de faire du héros un scribe me semble très novatrice. En effet ce métier permet à Garin de voyager, de traverser le royaume à la recherche de « clients », de rencontrer des personnes aux vies différentes, de dialoguer

1 Bulletin officiel n° 1 du 5 janvier 2012

avec différentes couches de la société (nobles, ...). Et nous, lecteurs, en suivant les aventures du héros, sommes témoins de tout cela, et comprenons mieux l'organisation du royaume de France et de la société au Moyen-Age. Ce qui est un moyen judicieux de faire apprendre l'histoire aux élèves.

- De plus, cette œuvre permet de faire découvrir la notion de « série », et donc de donner aux élèves l'envie de lire la suite des aventures de Garin, dans lesquels ils pourront aborder d'autres aspects du Moyen-Age.

- Enfin, ce roman historique est aussi un roman policier dans la mesure où notre héros Garin mène différentes enquêtes. Par exemple dans *L'inconnu du donjon*, Garin mène une enquête au sein du château de Montmuran. De ce fait les élèves peuvent découvrir deux genres à la fois : le roman historique et le roman policier. On peut citer Bertrand Solet qui précise que « le roman historique policier est porteur d'énigmes à résoudre, concernant un vol, une énigme, une disparition¹ ».

¹ Bertrand Solet, *Le roman historique: invention ou vérité ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2008, p. 13.

III/ Investigations

A/ Présentation du lieu d' expérimentation et du cycle concerné

Cette expérimentation se déroule dans une classe de CM2 de Biache-Saint-Vaast. C'est une classe hétérogène constitué de 27 élèves. Certains sont très à l'aise en lecture, d'autres moins. De même certains sont passionnés d'Histoire, d'autre n'apprécient guère cette matière, préférant les sciences ou les mathématiques.

B/ Présentation des séances prévues et justification de leur articulation avec la problématique

Séance 1 : découverte de la notion de roman historique et travail sur les couvertures

Objectif : Cette première séance a pour objectif de travailler sur les représentations des élèves quant à la définition du roman historique, mais également de découvrir la première et la quatrième de couverture.

Phase 1 :

Les élèves se placent en groupe de 3 ou 4 et réfléchissent ensemble à la question suivante :
« Qu'est ce qu'un roman historique ? »

Le travail en groupe permet aux élèves de réunir leurs idées afin de trouver une définition commune. Cependant rien ne les empêche de rédiger plusieurs définitions s'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord sur une seule définition.

La correction est réalisée en collectif , chaque groupe donnant sa ou ses définitions, ces dernières étant alors notées au tableau.

Je leur donne ensuite une définition qui soit claire et précise, qui sera notée dans le cahier de lecture : « Le roman historique est une œuvre qui mêle le vrai et la fiction. C'est une histoire inventée (avec des personnages inventés, des péripéties inventées, ...) mais qui se déroule à une époque qui elle a existé. Les personnages inventés peuvent rencontrer de vraies personnes (rois, princes, ...).

Phase 2 :

Il s'agit ici de faire deviner aux élèves, à partir du titre *L'inconnu du donjon*, de quelle époque il s'agit dans le roman. Les élèves donnent donc leurs idées à l'oral (*réponse attendue : le Moyen-Age*).

Phase 3 :

En individuel, les élèves notent leurs premières impressions concernant l'illustration de la première de couverture.

Phase 4 :

Je lis le résumé de la quatrième de couverture aux élèves et leur pose les questions suivantes :

- Quel est le nom du héros ? *Garin Trousseboeuf*
- A quel moment se passe cette histoire ? *Lors de la Guerre de Cent Ans*
- A quel endroit se déroule l'action ? *Dans le château de Montmuran*

Les phases 2, 3 et 4 ont pour finalité de présenter le roman de manière générale avant de travailler plus précisément sur le contenu.

Séance 2 : Découverte du personnage principal

→ Cette séance porte sur le premier extrait du livre (Annexe n°1)

Objectif : Il s'agit de répondre à des questions de compréhension concernant le personnage de Garin.

Phase 1 :

Il s'agit d'un rappel en collectif où les élèves doivent donner la définition du roman historique (définition qu'ils doivent maintenant connaître).

Phase 2 :

- Je leur lis l' extrait sur lequel nous allons travailler pendant cette séance.
- Ils relisent ensuite chacun à leur rythme le texte qui leur est donné sur photocopie.
- Ensuite ils doivent répondre, individuellement, à des questions de compréhension qui portent surtout sur la vie du personnage principal :

- 1) Comment s'appelle le héros ?
- 2) Où se trouve-t-il dans la scène ?
- 3) Comment s'appelle l'école où il étudiait avant ?
- 4) Quel bêtise a fait Garin quant il était dans cette école?
- 5) Combien a-t-il de frères et de sœurs ?
- 6) Quel métier fait le père de Garin ?
- 7) Qu'a-t-il appris dans l'école cathédrale ?
- 8) Pourquoi le chantre a exclu Garin de l'école ?

- Après un temps de réflexion, la correction est réalisée en collectif, à l'oral.

→ **Cette phase 2 est directement en lien avec la première hypothèse de travail puisque nous travaillons ici la compréhension à travers des questions diverses.**

Phase 3 :

Je pose aux élèves une question sur le personnage de Garin, question qui porte sur l'aspect réalité/fiction : « Selon vous est-ce que Garin a existé ? »

Les élèves donnent leurs idées, s'expriment et vont se rendre compte qu'il est difficile de dire si un personnage a vraiment existé ou pas.

→ **Cette phase 3 est en lien avec la troisième hypothèse de travail car nous abordons ici la question de la différence entre réalité et fiction.**

Phase 4 :

Il s'agit d'un petit travail sur le vocabulaire de l'époque.

Ce roman possédant de nombreux mots de l'époque, je propose aux élèves d'essayer de me donner la définition des mots suivants :

- festoyer
- bourse
- chantre

Ce travail nous permet de découvrir le vocabulaire de l'époque.

Phase 5 :

Présentation au TBI d'une carte de Bretagne afin de situer avec les élèves le château de Montmuran, lieu où se déroule l'action.

Séance 3 : Découverte de la bataille opposant Bertrand du Guesclin et Calveley

→ Cette séance porte sur le second extrait du livre (Annexe n°2)

Objectif : cette séance vise à découvrir une bataille à travers différentes questions, avant de travailler ensuite sur les châteaux-forts.

Phase 1 :

- Je lis aux élèves l'extrait dont il est question dans cette séance.
- Les élèves relisent de leur côté cet extrait qui leur est distribué sur polycopié et répondent ensuite à des questions de compréhension en individuel :

- 1) Que se passe-t-il dans ce texte ?
- 2) Quel est le nom des deux personnages présents ?
- 3) La bataille à laquelle ils participent oppose quels camps ?
- 4) Ces deux personnages sont-ils dans le même camp ? Si non, dans quel camp sont-ils chacun ?
- 5) Lequel gagne ?

→ **Cet exercice est en lien avec la première hypothèse de travail puisque les élèves répondent à des questions de compréhension. Mais cet exercice est aussi en lien avec la seconde hypothèse puisque les élèves, en répondant à ces questions, font de l'histoire (ils en apprennent davantage sur cette bataille, sur ses participants, sur le vainqueur,...)**

Phase 2 :

Les élèves, en individuel, réfléchissent à la question suivante : « Bertrand du Guesclin et Calveley ont-ils existé ? »

→ **cette question est en lien avec la troisième hypothèse de travail selon laquelle le roman historique permet d'aborder la distinction entre fiction et réalité.**

Phase 3 :

Projection au TBI de photographies de la maquette du château de Montmuran à l'époque et de photographies du vrai château dans son état actuel.

En collectif, à l'oral, nous travaillons sur les différentes parties qui constituent un château-fort. Je pointe les parties (murailles, tours, douves, meurtrières, ...) et les élèves doivent me donner le nom de ces éléments.

→ **cette phase 3 nous permet d'aborder la seconde hypothèse de travail car nous faisons ici de l'histoire.**

Séance 4 : Travail sur le personnage de Bertrand Du Guesclin

→ Cette séance porte sur un troisième extrait (Annexe n°3).

Objectif : cette séance a pour finalité de travailler la distinction entre fiction et réalité à travers le personnage de Bertrand du Guesclin.

Phase 1 :

- Je lis aux élèves l'extrait sur lequel nous allons travailler pendant cette séance.
- Ils relisent ensuite chacun à leur rythme le texte qui leur est donné sur photocopie.
- Ensuite ils doivent répondre, individuellement, à des questions de compréhension portant surtout sur les raisons de cette bataille :

- 1) Comment s'appelle la dame qui habite au château de Montmuran ?
- 2) Quel était le plan de Du Guesclin pour piéger les Anglais ?
- 3) Qu'apprenons-nous sur les raisons de cette bataille entre Anglais et Français se déroulant au château de Montmuran, en Bretagne ?

→ **Cette phase permet de vérifier à la fois la première hypothèse puisque les élèves répondent encore à des questions de compréhension, mais aussi à la fois la seconde hypothèse puisque les élèves apprennent dans cet extrait les raisons de cette bataille, ce qui permet d'enrichir leurs connaissances historiques.**

Phase 2 :

- Les élèves doivent répondre en individuel et sur le brouillon à la question suivante :
Comment B. Du Guesclin est-il présenté dans le roman?
- En collectif, la correction est réalisée. Je note au tableau les idées des élèves, en les guidant éventuellement.

Phase 3 :

- Je distribue aux élèves un texte documentaire de Jean Favier, historien médiéviste français, intitulé « Du Guesclin Bertrand » issu de *l'Encyclopædia Universalis*¹ :
« Bertrand Du Guesclin était un noble Breton qui s'illustra face aux Anglais lors de la Guerre de Cent Ans. Il gagna de nombreuses batailles contre les Anglais en Bretagne, en Normandie et en Maine entre autres. Bien qu'il ait connu des échecs, sa réputation fut rapidement grande. Ses capacités de commandement au combat firent de lui l'un des meilleurs soldats du royaume de France : les anglais en avaient même peur. En 1370, le roi le fit connétable : grand officier de la couronne et commandant suprême des armées royales. C'est lors d'une bataille à Chateaufort-de-Randon que meurt B. Du Guesclin. Avec Jeanne d'Arc, il est une figure légendaire de la lutte contre les Anglais ».
- Je pose aux élèves la question suivante : « Comment est présenté B. du Guesclin dans ce texte ? »

- Mise en commun collective.

Phase 4 :

- En collectif, comparaison des deux portraits de B. Du Guesclin (celui du roman et celui du texte documentaire). Il s'agit de voir si B. Du Guesclin est présenté dans le roman comme il l'est visiblement dans les textes documentaires.

→ **Ces phases 2, 3 et 4 permettent d'aborder la question de la différence entre fiction et réalité dans le roman historique (troisième hypothèse).**

¹ Jean Favier, « Du Guesclin Bertrand (1320 env.-1380) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/bertrand-du-guesclin/>, consulté le 22/02/2014.

Phase 5 : Évaluation finale portant sur l'aspect réalité/fiction

- Deux questions sont posées aux élèves :

- 1) As-tu aimé ce que nous avons vu durant ses séances ?
- 2) Écris dans ce tableau ce qui est vrai dans le roman et ce qui est inventé.

→ **Cette évaluation finale permet de vérifier la troisième hypothèse selon laquelle le roman historique permet d'aborder la distinction entre réalité et fiction.**

Phase 6 : Travail sur la notion de « série »

- J'explique aux élèves que *Garin Trousseboeuf* est une série.
- Je demande aux élèves ce qu'est d'après-eux une série. Les élèves donnent leurs idées et je leur explique qu'une série est constituée de plusieurs romans dans lesquels on retrouve le même héros.
- Je leur présente les couvertures des tomes qui suivent *L'inconnu du donjon*.

C/ Analyse des résultats obtenus suite à l'expérimentation

a) *Qu'est-ce que un roman historique selon les élèves ?*

Il est important dans un premier temps de faire un point sur la représentation des élèves quant à la définition du roman historique. Lors de la séance 1, les élèves se sont répartis en 6 groupes de 3 ou 4. Nous allons appeler ces groupes, groupe 1, 2, 3, 4, 5 et 6.

Voici un tableau récapitulatif qui présente les idées des différents groupes concernant la définition du roman historique. Notons par ailleurs que chaque groupe a essayé de donner différentes définitions de ce genre :

	1	2	3	4	5	6
Une histoire qui s'est passée, quelque chose déjà passé	*			*	*	*
Une histoire de l'humanité (des hommes), de notre ancêtre			*			
Un événement historique	*	*	*	*		*
Ça va raconter des guerres	*					

Grands moments				*		
C'est comme une frise chronologique			*			
Il y a de l'imagination		*		*		
Un roman ancien, écrit il y a longtemps, qui raconte de vieilles histoires	*	*			*	
Il y a des aventures		*				
Il y a des dessins	*					
Il n'y a pas d'images	*					
Une histoire qui mélange l'histoire réelle et l'invention				*		
Il y a des émotions (émouvant, triste)		*				

Certains groupes ont affirmé que le roman historique racontait une histoire qui s'était passée, d'autres ont précisé que le roman historique racontait un événement historique, d'autres enfin ont pensé que le roman historique était un mélange de ces deux choses. Dans tous les cas les groupes ont compris que ce genre pouvait expliquer des événements passés et réels. Le groupe 3 a même été plus précis en expliquant que le roman historique racontait l'histoire des hommes, de nos ancêtres, ce qui est tout à fait vrai dans la mesure où l'Histoire c'est évoquer la vie d'autrefois. De même le groupe 1 précise que ce roman raconte des guerres, et le groupe 4 évoque la notion de « grands moments ».

Ensuite, trois groupes (1, 2 et 5) ont tout de même pensé que ce genre pouvait se définir comme un vieux livre, écrit il y a longtemps. Cette idée, même fautive, est logique et tout à fait légitime de la part des élèves car pour eux « roman historique » désigne un livre qui fait partie de l'Histoire (comme un événement historique qui est inscrit dans l'histoire).

Le groupe 2 a ajouté que le roman historique comportait de l'imagination, des aventures et des émotions. On se rapproche ici de la définition du genre puisque le roman historique comporte une grande part d'imagination caractérisée par des aventures mais également par des émotions qui peuvent être diverses (tristesse, joie, peur, ...).

Le groupe 4 rejoint le groupe 2 en précisant également qu'il y a de l'imagination. Mais ce groupe 4 est celui qui se rapproche le plus de la définition du roman historique en expliquant que le roman historique « mélange l'histoire réelle et l'invention ».

De manière générale nous pouvons dire que tous les groupes ont eu des idées très intéressantes dans la mesure où elle se rapprochent de la définition du genre. Seule l'idée

selon laquelle un roman historique est un roman ancien est erronée, même si c'est une idée tout à fait compréhensible venant des élèves.

À la suite de cette discussion avec les élèves, je leur ai donné une définition du roman historique qu'ils ont inscrite dans leur cahier de lecture. La définition est la suivante : Le roman historique est une œuvre qui mêle le vrai et la fiction. C'est une histoire inventée (avec des personnages inventés, des péripéties inventées, ...) mais qui se déroule à une époque qui elle a existé. Les personnages inventés peuvent rencontrer de vraies personnes (rois, princes, ...).

Lors des séances suivantes, j'ai demandé régulièrement aux élèves de me rappeler cette définition, l'objectif étant de voir s'ils avaient bien compris ce qu'est un roman historique. Dans l'ensemble ils connaissaient la définition et savaient la donner avec leurs mots, même si certains avaient encore quelques difficultés, en affirmant par exemple qu'un roman historique est « une invention », omettant alors le fait que la réalité est aussi présente dans ce genre.

L'important était que les élèves comprennent que ce genre mêle la réalité ET la fiction. C'est pourquoi au fil des séances, de nombreux exercices ont porté sur cette question de la différence entre invention et vérité.

b) Le roman historique nous permet d'aborder la distinction entre réalité et fiction au sein du récit

L'une des hypothèses de travail était que le récit historique permet de travailler la différence entre réalité historique et fiction. Ainsi, au fil de l'expérimentation, différents petits exercices ont été proposés aux élèves afin de travailler cette question.

D'abord, lors de la séance 2, la question suivante a été posée aux élèves : « À votre avis le héros Garin a-t-il existé ? ». Certains élèves ont compris que Garin était fictif et qu'il allait rencontrer des personnages réels ; en revanche d'autres élèves ont pensé que Garin était bel et bien réel. La réponse de ces derniers est évidemment erronée mais tout à fait légitime dans la mesure où Garin est présenté comme s'il avait pu vraiment exister (c'est la

question de la vraisemblance que nous avons vue dans la partie théorique). Nous avons alors discuté ensemble et je leur ai expliqué que Garin était le héros, mais qu'il était également fictif, même s'il portait des habits de l'époque. Ainsi on remarque que la distinction entre réalité et fiction est une chose intéressante à étudier avec les élèves, même si c'est aussi un sujet assez complexe dans la mesure où cette distinction entre les deux est parfois difficile à faire. Et c'est cette difficulté qui rend le travail encore plus intéressant puisque les élèves doivent mener des réflexions afin de bien séparer ce qui est vrai de ce qui est fictif.

De même, lors de la séance 3, cet aspect réalité/fiction a été abordé. En effet durant cette séance nous avons rencontré les personnages de Bertrand du Guesclin et de Calveley. Il était alors curieux de voir comment les élèves se posaient la question « est-ce que ces personnages ont existé ? ». Un élève a même eu le réflexe, sans que je lui demande, de vérifier dans le dictionnaire le nom de Bertrand du Guesclin (ce nom lui disant quelque chose). De même je posais aux élèves des questions telles que «Le château de Montmuran a-t-il existé ?»; «Cette bataille a-t-elle existé?» ;... Les élèves dans l'ensemble arrivaient à repérer ce qui était vrai de ce qui ne l'était pas.

Mais le travail sur la différence entre invention et vérité, et notamment le travail sur la question de la réalité historique a surtout été abordée lors de la séance 4. Ce questionnement a porté sur le personnage de B. du Guesclin. Nous avons déjà vu ensemble lors de la séance 3 le fait qu'il fut un personnage réel et important lors de la Guerre de Cent Ans. Mais il s'agissait maintenant de voir si l'image de Bertrand du Guesclin que nous donnait le roman était la même que celle qui ressort des documents historiques. Ainsi, dans un premier temps, les élèves ont participé afin de me donner les traits de caractères qui semblent caractériser le personnage de B. du Guesclin dans le roman. Par ailleurs, j'ai été surprise de voir comment les élèves, à partir de la lecture de quelques extraits seulement de l'œuvre , avaient pu dresser un portrait du personnage. Les idées des élèves étaient les suivantes :

- petit et laid
- intelligent (plan organisé)
- Français
- caractère bagarreur (car il n'a pas peur d'intervenir)
- environ 40 ans (illustrations)

- il a de l'allure (habillement, sa façon de parler, ...)
- il n'a pas peur des ennemis
- manipulateur
- courageux, téméraire
- populaire

Ensuite je leur ai distribué un texte de Jean Favier, historien médiéviste Français, issu de *l'Encyclopedia Universalis*¹ :

«Bertrand Du Guesclin était un noble Breton qui s'illustra face aux Anglais lors de la Guerre de Cent Ans. Il gagna de nombreuses batailles contre les Anglais en Bretagne, en Normandie et en Maine entre autres. Bien qu'il ait connu des échecs, sa réputation fut rapidement grande. Ses capacités de commandement au combat firent de lui l'un des meilleurs soldats du royaume de France : les anglais en avaient même peur. En 1370, le roi le fit connétable : grand officier de la couronne et commandant suprême des armées royales. C'est lors d'une bataille à Chateauneuf-de-Randon que meurt B. Du Guesclin. Avec Jeanne d'Arc, il est une figure légendaire de la lutte contre les Anglais».

Après lecture, nous avons essayé d'établir ensemble une liste des caractères de Bertrand du Guesclin qui ressortent de ce texte documentaire. La liste élaborée est la suivante :

- noble
- grand soldat (gagne de nombreuses batailles)
- grande réputation
- meilleur soldat du royaume
- les Anglais en avaient peur : impressionnant
- personnage légendaire

J'ai alors laissé aux élèves un temps de réflexion afin qu'ils comparent le portrait de Bertrand du Guesclin issu du roman avec celui issu du texte documentaire. Nous avons pu alors constater avec les élèves que Bertrand du Guesclin était présenté dans le roman comme il était visiblement dans la réalité. En effet on retrouve de chaque côté les idées suivantes : courage, témérité, guerrier, absence de peur, popularité. Cet exercice a permis aux élèves de comprendre que le roman historique possédait une grande part de vérité

1 Jean Favier, « Du Guesclin Bertrand (1320 env.-1380) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/bertrand-du-guesclin/> , consulté le 22/02/2014.

historique puisque Bertrand du Guesclin est présenté dans le roman comme il l'est dans les sources historiques authentiques.

Enfin, afin de vérifier si les élèves avaient bien compris le fait que ce genre mêle l'Histoire à la fiction, j'ai demandé à ces derniers, lors de la séance 4, de répondre à la question suivante « Écris dans ce tableau ce qui est vrai dans le roman et ce qui est inventé ».

Voici un tableau récapitulatif présentant les idées des élèves :

<u>Vrai</u>	<u>Invention</u>
Bertrand du Guesclin	Garin
le château de Montmuran	Calveley
la Guerre de Cent Ans	Garin se retrouve prisonnier avec les anglais
Jeanne de Combourg	la famille de Garin
la bataille France-Angleterre	le métier de son père
donjon	Jeanne de Combourg
douves	la guerre
la famille des Monfort et Penthievre	parents de Garin
les guerriers	frères et sœurs de Garin
l'école cathédrale	
Calveley	
la Bretagne	
les guerriers	
les prisonniers	

Les élèves ont dans l'ensemble su distinguer ce qui était vrai de ce qui était fictif comme on peut le voir dans ce tableau. Certaines erreurs ont tout de même été commises. En effet quelques élèves ont pensé que Calveley ou encore Jeanne de Combourg étaient fictifs. Ce qui nous montre que cette distinction entre réalité et fiction est quelque chose de difficile à réaliser. Mais dans l'ensemble les élèves ont su remplir correctement ces deux colonnes.

c) Le roman historique permet de travailler la compréhension

L'une des hypothèses présentées auparavant est que le roman historique permet comme tout texte de travailler la compréhension. Ainsi j'ai proposé aux élèves plusieurs travaux de compréhension, notamment à travers des questionnaires, et ce tout au long de l'expérimentation.

Le premier exercice de compréhension s'est déroulé lors de la séance 2, séance durant laquelle nous avons découvert la vie du héros Garin. Ainsi les élèves ont dû répondre à des questions diverses :

- 1) Comment s'appelle le héros ; 2) Où se trouve-t-il dans la scène ?
- 3) Comment s'appelle l'école où il étudiait avant ?
- 4) Quel bêtise a fait Garin quant il était dans cette école?
- 5) Combien a-t-il de frères et de sœurs ?
- 6) Quel métier fait le père de Garin ?
- 7) Qu'a-t-il appris dans l'école cathédrale ?
- 8) Pourquoi le chantre a exclu Garin de l'école ?

Certaines de ces questions de compréhension portent sur des éléments précis à retrouver dans le texte (nombre de frères et sœurs, métier du père de Garin,), d'autres questions en revanche peuvent sembler plus difficiles à exploiter pour des élèves dans la mesure où la réponse n'est pas clairement écrite dans le texte : c'est alors aux élèves, par l'intermédiaire d'indices, de trouver la bonne réponse (ou les bonnes réponses car certaines questions n'ont pas une seule et unique réponse). Ainsi on remarque que travailler la compréhension ce n'est pas seulement trouver des réponses clairement écrites, mais c'est aussi, par l'intermédiaire d'indices, trouver des réponses. Comprendre, c'est faire des liens entre différents éléments. Dans ce sens, ce roman permet de travailler la compréhension à travers des questions variées. La question 2 fait partie de ces questions dont la réponse n'est pas clairement écrite dans le texte. En effet j'attendais des élèves qu'ils disent que la scène se déroule dehors. Cependant le terme « dehors » n'était pas clairement écrit dans le texte mais l'idée était soulevée à travers des expressions telles que « dormait au creux d'un fossé ; franchement mouillé ; la nuit était terriblement noire ; ce château qui se trouvait là tout près ». C'était donc aux élèves de trouver que la scène se déroulait à l'extérieur à partir des indices. Dans l'ensemble les élèves ont bien soulevé ces éléments et certains ont

même trouvé la réponse « dehors ». D'autres ont fait d'autres propositions tout à fait correctes telles que « la scène se déroule dans la rue ». En effet si le personnage est dehors, on peut imaginer qu'il est également dans la rue. Parallèlement, certaines questions ont demandé un peu plus de réflexion. Par exemple la question 5 a posé des problèmes dans la mesure où le nombre de frères et sœurs n'est pas clairement précisé. En effet dans le texte il est dit que lorsque « Garin avait quitté la maison, le vingt-cinquième venait de naître ». La réponse attendue était donc que Garin possède 24 frères et sœurs, or cette réponse n'a pas été trouvée par tout le monde. En effet les réponses proposées par les élèves étaient les suivantes : « Garin a 25 frère et sœurs », « Garin a 24 frères et sœurs (12 frères et 12 sœurs) ». Ainsi on constate que le roman historique, comme tout texte, pose de réels problèmes de compréhension qui permettent aux élèves de s'exercer à cette dernière. Les élèves, pour accéder à la bonne compréhension, ne doivent pas seulement savoir lire les mots, ils doivent ensuite faire des liens entre ces derniers.

Plus encore, on peut dire que le travail sur la compréhension se mêle à la découverte de l'histoire. En effet lors de la séance 3 la compréhension a été travaillée mais surtout à travers des questions portant sur l'aspect historique. Dans l'extrait de la séance 3 Garin se retrouve pris dans une bagarre opposant les Français et les Anglais, et plus précisément Bertrand du Guesclin et Calveley.

Ainsi les questions posées étaient les suivantes :

- 1) Que se passe-t-il dans cette scène ?
- 2) La bataille évoquée oppose quels camps ?
- 3) Quel est le nom des deux personnages présents ?
- 4) Sont-ils dans le même camp ?
- 5) Lequel gagne ?

Ainsi ces questions qui permettent de s'exercer sur la compréhension (comprendre les liens entre les personnages, ce qui les oppose) permettent en même temps de découvrir certains aspects de cette bagarre (Bertrand du Guesclin est du côté Français et s'oppose à Calveley qui est du côté Anglais).

En lien avec cette compréhension, il semble important de faire un point sur la question du goût de la lecture qui peut évoluer grâce aux qualités du roman historique. Nous avons souligné dans la partie théorique le fait que les qualités littéraires (action, émotions) et la

présence de l'Histoire devaient permettre de donner le goût de la lecture. Or ces théories semblent avoir été vérifiées lors de l'expérimentation. En effet lors de la dernière séance, j'ai distribué aux élèves une feuille où ils devaient répondre à la question suivante : « As-tu aimé ce que nous avons vu durant ces séances ? ». La plupart des élèves ont eu des réponses positives (annexe 4). Par exemple un élève a écrit « Oui car j'ai bien aimé le roman ». De même une autre élève a précisé « oui car c'était très marrant des fois ». On remarque ici que les qualités d'un roman historique, par exemple l'humour qui est présent dans ce roman, semblent encourager les élèves à lire. Plus encore la source de ce goût de la lecture peut être tout simplement la découverte d'un nouveau genre. En effet un élève a indiqué « C'était super intéressant de découvrir un nouveau type de roman », une autre encore a précisé « Oui j'ai bien aimé car c'est la première fois que j'entends cette histoire, et je trouvais ça bien car il y avait des vrais personnages et des personnages inventés ». Ces élèves semblent donc apprécier le roman par ses qualités littéraires et ses caractéristiques propres. Enfin, le plaisir de lire peut être dû tout simplement à l'évocation de l'Histoire. Voici quelques citations d'élèves qui le prouvent : « Oui car j'aime bien l'histoire » ; « Oui j'ai bien aimé car on parle d'Histoire » ; « Oui car ça parle de l'Histoire » ; « Oui parce que ça parle de avant ». Ainsi dans l'ensemble *L'inconnu du donjon* présente de nombreux atouts qui donnent l'envie de lire aux élèves.

d) Le roman historique : un moyen ludique pour appréhender l'Histoire, même s'il y a quelques limites

A travers l'expérimentation, j'ai pu constater comment ce roman historique permettait aux élèves d'apprendre l'histoire de manière ludique. A travers les aventures de Garin, les élèves se sont retrouvés eux-mêmes pris dans la Guerre de cent Ans. En effet, lors de la séance 3, nous avons travaillé sur la scène où le héros se retrouve pris dans une bataille (réelle) qui se déroula pendant la Guerre de Cent Ans et à laquelle participa Bertrand du Guesclin. Ainsi, les élèves, en suivant les aventures mouvementées de Garin, ont découvert en même temps une bataille qui a vraiment existé. Dans cet extrait étudié en séance 3, Garin est donc pris dans une bagarre qui est précisément décrite : *Le bruit des armes, les chocs, les cris, Garin se sentit tiré par les pieds ; ça sentait le sang et la sueur ; les torches valsaient ; des casques qui brillaient ; plein d'homme d'armes ; ...* L'action se mêle alors à la réalité et les élèves vivent, à travers les mésaventures de Garin, la guerre comme s'ils y

étaient. Plus encore, notre héros est témoin de la fin de cette bataille où le camp français mené par Bertrand du Guesclin gagne face au camp anglais mené par Calveley. Ce moment où les anglais sont alors faits prisonniers est encore un fait historique auquel Garin assiste (et plus encore puisque lui-même est fait prisonnier). Ainsi Garin est un témoin de l'Histoire qui nous fait vivre, par l'intermédiaire de ses aventures, les faits historiques.

De même, dans un autre extrait étudié en séance 4, Garin, alors prisonnier, est témoin d'une discussion au sein du camp de B. du Guesclin qui lui permet (et donc à nous également) de comprendre les raisons de cette bataille. J'ai d'ailleurs posé aux élèves la question suivante : « Qu'apprenons-nous sur les raisons de cette bataille ? ». Les élèves, eux-mêmes témoins de cette discussion par l'intermédiaire du héros, ont tout de suite su répondre à la question. Ainsi ils ont appris que cette bataille opposait des Bretons et d'autres Bretons pour la succession au duché de Bretagne, un camp Breton soutenant Jeanne de Penthièvre, l'autre camp breton soutenant Jean de Monfort. Les Anglais étaient aux côtés de Jean de Monfort, tandis que les Français étaient aux côtés de Jeanne de Penthièvre. Le roman apporte donc des connaissances historiques fiables.

Ensuite, le travail sur ce roman historique peut être accompagné de photographies qui vont enrichir les connaissances historiques des élèves. Par exemple, dans notre roman l'histoire se déroule au château de Montmuran. De ce fait j'ai projeté au TBI des photographies de la maquette du château de Montmuran au Moyen-Age et des photographies du château lui-même aujourd'hui. Cette présentation de photographies permet deux choses : à la fois d'avoir une vision du lieu où se déroulent les aventures du jeune héros ; mais également d'aborder la notion de château-fort. Ainsi avec les élèves nous avons pu travailler sur les parties qui constituent un château au Moyen Age. J'ai donc demandé aux élèves de donner le nom des éléments que je pointais sur les photos (remparts, murailles, tours, meurtrières, mâchicoulis, douves, châtelet). Ils connaissaient certains de ces mots, mais d'autres leurs étaient inconnus (par exemple «châtelet»). Ainsi j'ai pu remarquer que le roman, associé à des photographies par exemple, peut développer les connaissances historiques des élèves.

Cependant, l'apprentissage de l'histoire par le roman historique peut avoir des limites. Plus précisément j'ai constaté que la présence d'aventures, d'actions et de péripéties ne pouvait pas donner le goût de l'histoire à tous. En effet dans le questionnaire que j'ai

distribué à la fin de la dernière séance, il y avait la question « As tu aimé ce que nous avons vu pendant ces séances ? ». Une élève a répondu « non je n'aime pas l'histoire », deux autres ont répondu « bof » et un dernier a encore indiqué « oui et non ». Cela montre donc que pour certains élèves, le fait d'apprendre l'histoire par l'intermédiaire d'un roman ne change pas la réticence qu'ils ont à aborder cette discipline.

Enfin, l'apprentissage de l'histoire par ce genre semble tout de même porter ses fruits car la plupart des élèves ont affirmé qu'ils avaient appris plein de choses dans ce roman (annexe 5). Par exemple un élève a écrit « Oui j'ai bien aimé ce qu'on a fait, c'est trop bien, on a appris beaucoup de trucs sur les donjons, les châteaux, etc... », une autre élève a indiqué « Oui car j'aime bien l'histoire et on a parlé du château de Montmuran », enfin une élève a précisé « j'ai bien aimé ce que nous avons vu et appris ». Ces réponses des élèves sont la preuve que l'on peut apprendre l'Histoire par l'intermédiaire du roman historique.

Conclusion

La réalisation de ce mémoire m'a permis de montrer l'importance du roman historique en classe de littérature. Comme je l'avais indiqué en introduction, je n'avais jamais eu l'occasion de voir comment était étudié ce genre en classe. Mais grâce aux différentes lectures que j'ai effectuées et à l'expérimentation menée en classe, j'ai constaté que le roman historique avait sa place au sein de l'école, et pas seulement dans le cadre de l'enseignement de la littérature.

Le roman historique se présente bien évidemment comme une œuvre littéraire permettant de travailler la lecture et la compréhension. Mais c'est également un moyen d'aborder l'Histoire de manière ludique, à travers les aventures vécues par le héros. Les élèves, au fil de la lecture de l'histoire avec un petit « h » rencontrent l'Histoire avec un grand « H ». Dans ce contexte le roman historique peut donner le goût de l'apprentissage de l'Histoire car nombreux sont les enfants qui n'aiment pas cette matière, même si certains élèves resteront réticents quant à l'apprentissage de l'Histoire. Enfin ce genre, par ses caractéristiques propres permet d'aborder la question de la distinction entre réalité et invention, distinction difficile à établir étant donné l'aspect vraisemblable qui caractérise la fiction.

Ainsi le roman historique se présente comme un outil plus qu'intéressant en classe, à condition qu'il présente des qualités essentielles : fiabilité historique, richesse des aventures et des péripéties, action, suspense, présence d'un héros de l'âge des élèves....

D'un point de vue personnel, je pense que ce travail est une expérience enrichissante. En effet, la réalisation d'un mémoire de recherche permet de mener un véritable travail de réflexion : des lectures sont à réaliser, une problématique est à créer, une séquence est élaborée et expérimentée sur le terrain. Tous ces éléments nécessitent une certaine organisation de la part de l'étudiant. En un mot la réalisation d'un mémoire permet d'acquérir des compétences en terme de réflexion et de rédaction.

D'un point de vue professionnel, la réalisation de ce mémoire renforce la compétence de l'enseignant « se former et innover ». Mais surtout ce travail permet de voir comment le roman historique peut être utilisé en classe.

Bibliographie

Monographies :

- GENGEMBRE Gérard, *Le roman historique : la jeunesse est-elle délaissée ?*, Paris, Klincksiek, 2006.

- JOOLE Patrick, *Lire des récits longs*, Paris, Editions RETZ, 2006.

- PELTIER Michel, *Lire des romans historiques au quotidien : cycle 3*, Dijon, SCEREN-CRDP Bourgogne, 2008.

- SOLET Bertrand, *Le roman historique : invention ou vérité ?*, Paris, Editions du Sorbier, 2003.

Ouvrages collectifs :

- HOUSSAIS Yvon et CAZANAVE Caroline (coord.), *Médiévalités enfantines : du passé défini au passé indéfini*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011.

Articles :

- GARCIA-DEBANC Claudine, « Lire le Moyen-Age ou Quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? », *Pratiques*, n°69, mars 1991, p. 7- 43.

- HOUSSAIS Yvon, « Représentations du Moyen-Age dans la littérature de jeunesse : clichés et ruptures (2000-2006) », in Houssais Y. et Cazanave C. (coord.), *Médiévalités enfantines : du passé défini au passé indéfini*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2011, p. 157-170.

- PERRONNET Jean-Michel, « Lire des romans historiques à l'école », *La lettre de Bayard Éducation*, n°10, septembre 2011.

Textes officiels :

- Bulletin Officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008.
- Bulletin Officiel n°1 du 5 janvier 2012.

Sitographie :

- BELLET Alain, « Histoire et littérature de jeunesse », *Alain Bellet écrivain* [en ligne], URL: <http://alain.bellet.pagesperso-orange.fr/PAGES/passion%20histoire.html> [en ligne], consulté le 02/10/2013.

- FAVIER Jean, « Du Guesclin Bertrand (1320 env.-1380) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/bertrand-du-guesclin/>, consulté le 20/02/2014.

- PELTIER Michel, « Entrer dans l'Histoire par la littérature de jeunesse », *Télémaque littérature de jeunesse* [en ligne], URL: <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/telemaque/document/histoire/htm> [en ligne], consulté le 23/02/2014.

Œuvres littéraires :

- BRISOU-PELLEN Evelyne, *L'inconnu du donjon*, Paris, Editions Gallimard Jeunesse, 1997

Annexe 1

UNE NUIT AGITÉE



CERTAINS JOURS, GARIN SE DISAIT QU'IL AURAIT ÉTÉ PLUS TRANQUILLE S'IL ÉTAIT RESTÉ À L'ÉCOLE CATHÉDRALE, À APPRENDRE AVEC LES AUTRES des enfilades de mots qui ne servaient à rien, ou alors qui servaient à quelque chose dont il n'avait aucune idée.

Les jours de pluie, surtout, étaient difficiles... sans parler des nuits de pluie, quand il dormait au creux d'un fossé et qu'il s'apercevait tout à coup que, pendant que la pluie détrempait sa cape par le dessus, un ruisseau se formait traîtreusement par le dessous. Il se laissait aller alors à ces jurons complètement interdits par l'Église, mais qui soulagent un peu.

C'est à ce moment qu'il regrettait l'école cathédrale, ses compagnons de misère, et même le chanfre qu'il détestait, et qui lui avait dit d'un ton définitif :

- Garin Trousseboeuf, je ne peux plus rien pour vous, pas même trouver le moindre mot pour vous défendre.

Pourtant, cette fois-là, il n'avait pas fait grand-chose : juste installé une boule de neige sous la statue de la Vierge qui

veillait sur eux, et avoir crié bien haut au miracle, quand la neige avait fondu : « La statue est vivante, elle a fait une petite flaque ! » Bon, ce n'était sans doute pas du meilleur goût.

Garin releva la tête d'un coup. Il avait cru sentir une présence. Les mains crispées sur sa cape, il demeura un moment immobile comme la pierre d'un tombeau... « Saurai, songea-t-il bêtement, si le tombeau est celui d'un revenant... » et cette pensée ne le rassura pas du tout.

Plus un bruit. Avait-il rêvé ? Il se remit à respirer et s'assit avec prudence.

Crédiou ! Voilà qu'il était franchement mouillé. Une belle cape de drap presque neuve. Quelle misère ! Et ce château qui se trouvait là, tout près ! Hélas... Impossible d'y demander asile ; le pont-levis en avait été relevé dès les dernières lucurs du jour, et rien n'attendrait les gardes. Ils avaient bien trop peur, surtout avec les hommes d'armes de tout poil qui rôdaient par ici.

Garin secoua sa cape. Il n'aurait jamais dû s'endormir sous la pluie... Qu'est-ce qui... ? N'entendait-il pas des rires ? Une fête, aurait-on dit. Ça festoyait au château !

Ah ! Il ne faut jamais penser un mot comme « festoyer » quand on a l'estomac vide. Rien de tel pour vous infliger mille tortures.

Il grimaça et ramena ses jambes contre son ventre. Il était beaucoup trop maigre, il n'avait aucune réserve. Où donc passait tout ce qu'il mangeait ? Il grandissait trop vite, c'était ça ! Sa mère l'accusait d'être un gouffre sans fond, on ne pouvait jamais le rassasier.

Là... Est-ce qu'il n'avait pas entendu un craquement ? La nuit était terriblement noire. Terriblement. Peut-être qu'il pourrait siffloter un peu, ça brise la peur.

Peur ? Voyons, il n'avait pas peur ! Il n'avait jamais peur. Jamais. Jamais. Mais c'était bizarre, tout de même, on aurait presque dit qu'il y avait du monde dans les fourrés... Dans certains endroits, on prétendait que la nuit était peuplée d'êtres maléfiques...

Bien sûr, il n'y croyait pas du tout. Du tout. Il pourrait quand même peut-être se glisser sous les branches basses du sapin, juste pour se mettre à l'abri de la pluie.

Tout à l'heure les branches étaient trop basses, mais voilà que maintenant, il arrivait bien à se faufiler...

Vrai, la plaisanterie de la boule de neige, il n'aurait peut-être pas dû, surtout qu'il n'avait en principe aucun droit de suivre les cours. Ce qui l'intéressait seulement, c'était de savoir lire et écrire, histoire de faire enrager ses parents et de se distinguer de ses frères et sœurs. Quand on est le dix-neuvième d'une famille, il faut bien jouer des coudes pour se faire remarquer.

S'il s'était mis à fréquenter l'école cathédrale, c'était par un pur hasard. Dès le matin, son père, qui travaillait comme pauvre (quand par bonheur il y avait du travail), était déjà ivre. Il n'avait pas le vin heureux et, à ces moments-là, il supportait encore moins la marée d'enfants dont le ciel l'avait généreusement gratifié. Garin se rappelait parfaitement que, lorsqu'il avait quitté la maison, le vingt-cinquième venait de naître.

Il ignorait s'il y en avait eu d'autres depuis. Et en plus, par chance (?), vingt-cinq enfants vivants!

Chez les voisins, on perdait habituellement au moins un enfant sur trois à la naissance, et encore quelques-uns avant qu'ils ne marchent. Pas chez eux. Tous vivants! Qui pourrait croire une chose pareille? Et pourtant, c'était la vérité. Sa mère disait qu'en mourant, elle irait directement au ciel, parce que son purgatoire, elle le faisait sur terre, et que Dieu l'éprouvait en lui envoyant autant de bouches hurlantes. Quant à son père, il ne voulait pas savoir le rôle de Dieu dans cette affaire. Au moindre bruit, il sortait son fouet et frappait n'importe où.

Garin, lui, n'aimait pas les coups. Il s'arrangeait donc pour séjourner le moins longtemps possible dans l'unique pièce qui composait le logis familial. Mais l'hiver, la vie dehors manque de chaleur et d'humanité. Il avait découvert, près de la cathédrale, une ancienne chapelle désaffectée où un prêtre apprenait à lire et à écrire à des enfants. Dans le mur de cette chapelle, il y avait un trou, qui débouchait derrière l'autel, et par lequel il se glissait pour écouter. Un jour, il s'y était endormi...

Quand le sous-chantre l'avait découvert là, il n'avait pas poussé de hurlements – c'était un homme doux – il lui avait simplement dit qu'il n'avait aucune raison de se cacher, et qu'il pouvait prendre place au milieu des écoliers. Donc, la fois suivante, il avait apporté sa botte de paille pour s'asseoir avec les autres.

Cela n'avait pas duré très longtemps, autant il était excitant d'apprendre en cachette ce qui lui plaisait, autant il devenait

ennuyeux de suivre tous les cours et d'apprendre à chanter (il chantait mal, que c'en était une vraie punition).

Voilà comment il commença à dissiper ses camarades, et inventa mille ruses pour se distraire, jusqu'à ce qu'un jour, le chantre le mette à la porte.

Il savait lire et écrire. Il n'était pas question pour lui de retourner passer ses journées chez ses parents, d'aider à traîner les charges de pavés jusqu'à ce que ses mains deviennent calleuses et creusées de gerçures comme celles de son père. Donc...

Une nuit, il s'était glissé dans l'école et avait emprunté une écritoire, quelques plumes et des parchemins – des parchemins pas neufs du tout, et qu'il avait dû ensuite regratter pour les utiliser. Le mot était bien « emprunté » car il avait fermement l'intention de les rendre quand il repasserait par là. Il fallait être raisonnable : il n'avait pas un sou dans sa bourse, et même pas de bourse du tout, comment aurait-il pu s'en acheter? Et voilà alors le chantre qui était sorti de...



Cette fois, il y avait eu un bruit, sûr! Des chuchotements. Et puis un hurlement : « Notre-Dame Guesclin! » Un cri de guerre. Où suis-je?

La cloche du château se mit à sonner. Le bruit des armes, les chocs, les cris, Garin se sentit tiré par les pieds, il se

Annexe 2

retrouva par terre, de la boue plein la bouche, la tête sur le coin de sa boîte à écrire. Il s'évanouit sans doute, en tout cas il le supposa parce que, lorsqu'il reprit conscience, ça sentait le sang et la sueur. Quelqu'un hurla :

– Vous êtes pris, Calveley ! Rendez-moi vos armes !

Qui était ce Calveley ? Pas lui, en tout cas, non pas lui ! Il voulut le dire, mais... Ahi ! Un coup de pied dans les côtes. Arrêtez ! Je me lève !

Seigneur ! Il était loin d'être seul, la nuit fourmillait de gens. Les torches valsaient. Il y avait là des casques qui brillaient, des hauberts* qui faisaient des bruits d'étoffe déchirée. Des hommes d'armes, plein d'hommes d'armes ! Des Français ? Des Anglais ? S'il s'y était mieux connu en casques et en blasons, il aurait pu le dire.

Il y eut encore des cris et des jurons. Personne ne s'occupait plus de lui. A trois pas, il aperçut un petit homme fort laid, bien campé sur ses deux pieds, qui regardait avec un sourire goguenard les épées et les arcs que les vaincus laissaient tomber à ses pieds. Cet homme-là commandait sans doute un des groupes. Il s'écria :

– Je vous ai eu, Calveley. Vous vouliez prendre le château par surprise, c'est moi qui vous ai pris par surprise. J'avais mes guetteurs partout.

Celui qui semblait s'appeler Calveley se redressa et demanda d'un ton sec :

– Soit. De qui suis-je le prisonnier ?

* Haubert : cotte de mailles.

Il avait de l'allure.

– Bertrand du Guesclin, dit le petit homme laid en inclinant la tête d'un air narquois.

Garin vit dans les yeux de Calveley, que le nom de du Guesclin lui disait bien quelque chose. A lui, Garin, ça ne disait rien du tout. Il n'eut pas le loisir d'y réfléchir : on venait de lui ramener brutalement les mains dans le dos, et on les lui liait. Attendez ! On le poussa d'une secousse brutale en avant. Qu'est-ce qu'on lui voulait ? Il n'y comprenait rien. Sa boîte ! Il voulait récupérer sa boîte ! Un coup de genou dans le ventre l'en dissuada. Il se plia en deux. Sa boîte...

« ... Je suis toujours vivant n'est-ce pas ? » C'est une phrase qu'il était bon de se répéter de temps en temps, ça reconfortait. Et quand il ne serait plus en mesure de se le dire... eh bien, il ne s'en apercevrait même pas.

Maintenant, il marchait derrière les autres. Certains avaient du sang partout. Garin aurait bien voulu essayer d'expliquer que c'était une erreur, qu'il n'avait rien à voir avec ça, mais quel « ça » ? Il ne savait même pas qui avait capturé qui, et pourquoi. C'est bête de chercher à comprendre quand on n'a aucun moyen de comprendre.

Derrière eux, il y avait encore des cris de douleur, seuls ceux qui pouvaient marcher étaient emmenés. Et les autres... est-ce qu'on les laisserait mourir sur place ? C'était la guerre, enfin une sorte de guerre, que Garin n'avait jamais bien comprise.

L'énorme silhouette du château se découpa en noir sur le

ciel noir. C'est donc là qu'on les emmenait : le château de Montmuran. Finalement, il était dit qu'il y passerait la nuit... à moins qu'il ne soit mort avant.

On s'approcha des hautes murailles. Elles plongeaient les pieds dans les douves noires, où se perdait la lumière des torches.

Juste devant lui, à l'angle, veillaient deux tours accolées qui s'épaulaient. Plus loin vers la droite – là où se dirigeait la longue file des prisonniers – une énorme masse sombre constituait sans doute les défenses de la porte d'entrée du château. On s'arrêta.

D'un œil inquiet, Garin suivit sur sa gauche la courbe de la muraille. Elle semblait rejoindre au bout une sorte de renflement qui devait être une autre tour. Tout en haut, une lumière pâle vacillait et, sans qu'il sache pourquoi, c'est cette lueur qui lui fit le plus peur. On repartit avec lenteur, et quand Garin parvint enfin devant la porte défensive encadrée de ses tours, il s'aperçut qu'au dernier étage, plusieurs fenêtres étaient éclairées : c'est de là que venaient la musique et les rires qu'il avait entendus tout à l'heure.

Le pont-levis n'avait pas été abaissé. Trop dangereux. On leur avait seulement mis en place la passerelle permettant l'accès par une petite porte piétonne qui s'ouvrait à droite.

Le bois du petit pont craqua sous les pas. Ce n'était pas très large. La moindre bousculade, et on se retrouvait dans les douves sans fond, à hurler de peur, à se débattre pour ne pas mourir noyé. Y avait-il beaucoup d'eau là-dessous ? Garin se jura bien que s'il sortait vivant d'ici, il apprendrait à nager.

A son grand soulagement, rien de fâcheux ne se passa. Il posa le pied sur les dalles de pierre. « Je suis vivant », se dit-il.

Vivant, mais entre les mains de qui ? Qui étaient les vainqueurs de cette drôle d'histoire ? Évidemment ceux qui tenaient les lances et vous piquaient dans le dos, il n'en savait pas plus.

- Ahi ! Je n'ai rien fait, moi !

- Monte !

Monter. Monter derrière les autres, en évitant de penser.

Cet escalier était interminable. Un instant, Garin fut saisi par la révélation qu'on les faisait monter sur le chemin de ronde pour les jeter de là-haut... mais c'était une fausse révélation, car on les fit tout simplement pénétrer dans la grande salle où se déroulait la fête.

Il y avait beaucoup de convives au repas, derrière trois énormes tables placées en fer à cheval, et tout le monde riait – sauf eux, les prisonniers.

Une belle dame vint au-devant du petit homme laid.

- Messire du Guesclin ! s'exclama-t-elle. Votre plan a merveilleusement réussi. Quelle bonne idée d'organiser ce festin, pour faire croire que nous ne nous méfions pas ! Avez-vous pris qui vous pensiez ?

- Exactement, dame Jeanne : Calveley et tous ses hommes, c'est-à-dire une grande partie de la garnison de Bécherel.

Bécherel... Bécherel... Les pensées de Garin se télescopaient. Il voulait réfléchir, mais il n'y arrivait pas, Bécherel... si, peut-être : il lui semblait que la ville était tenue par les Anglais. Les hommes capturés étaient-ils donc anglais ?

Annexe 3

Les serviteurs, un moment interrompus par l'arrivée des prisonniers, s'étaient remis à circuler. L'un d'eux se dirigea vers la desserte, se saisit d'un pâté doré – qui devait bien renfermer un chevreuil entier – et passa devant Garin, lui torturant fâcheusement l'estomac.

– Sont-ils tous anglais? demanda une jeune fille attablée devant un faisan tout revêtu de ses plumes.

C'était peut-être le moment... Ne plus penser à son estomac, s'avancer et dire qu'il n'était pas anglais. Mais était-ce bien intelligent? Il ignorait qui étaient ces gens.

Messire du Guesclin l'informa involontairement en présentant à Calveley:

– Jeanne de Combourg, dame de Montmuran, veuve du seigneur Jean de Tinténiac qui participa au combat des Trente.

C'est alors seulement que Garin commença à comprendre où il était tombé.

Il y avait, sur la terre de Bretagne, des Bretons qui se battaient contre des Bretons, les uns aidés par des Français, les autres soutenus par les Anglais, pour l'héritage du duché de Bretagne.

Les habitants du château de Montmuran faisaient visible-ment partie de ces Bretons alliés aux Français qui prétendaient que le duché devait revenir à Jeanne de Penthièvre, et non à son oncle Jean de Montfort.

Garin espérait avoir bien tout compris, car c'était le moment de profiter de l'accalmie dans les rires pour crier bien fort:

– Je ne suis pas anglais.

Et aussitôt, il faillit regretter. Était-il sûr que...?

– Qui es-tu, alors? lança le sieur du Guesclin, mis de bonne humeur par sa victoire.

– Je m'appelle Garin Trousse... anglais.

Tout le monde rit. Personne n'eut l'air de penser qu'il s'agissait là d'une invention.

Ne jamais dire son vrai nom, c'était un des jeux de Garin, jeu qui était devenu avec le temps un principe. Ne jamais rien dire de vrai sur soi, ou le moins possible... sauf concernant son métier, évidemment.

– Qu'est-ce que ça peut nous faire, que tu ne sois pas anglais! ricana un homme qui semblait commander aux sergents du château. Tu es avec eux, c'est tout pareil, avec cette bande de brigands qui soutient les Montfort. En tant que Breton, tu n'as pas choisi le bon camp.



– Je ne suis pas breton non plus.

Ça, il n'aurait pas dû le dire.

– Quoi! hurla le capitaine de la garnison, tu es français et tu te bats avec les Montfort?

– Euh, non! C'est-à-dire...

Le sieur du Guesclin s'interposa alors et demanda sévèrement:

– Es-tu du parti des Montfort ou du parti des Penthievre?

– C'est que... ni l'un ni l'autre.

Messire du Guesclin haussa les épaules d'un air excédé avant de laisser tomber:

– Jetez-moi tout ça dans le cul-de-basse-fosse.

UN PRISONNIER BIEN ENCOMBRANT



JE SUIS VIVANT, JE SUIS VIVANT.

CE QU'IL Y A DE TERRIBLE, DANS
LES GUERRES, C'EST QU'ON NE SAIT
JAMAIS DE QUEL BORD IL FAUT SE
TROUVER.

Et si on ne prend parti pour personne, on reçoit des coups de tous les côtés.

Cul-de-basse-fosse. Pouah! Garin avait vraiment horreur des prisons, de la paille moisie, de tout. Ce n'était pas la première fois qu'il se retrouvait dans cette situation, bien sûr: quand on fait sa vie sur les routes, il arrive mille aventures cocasses ou désagréables, mais de toutes les prisons, les culs-de-basse-fosse étaient les pires: humides et puants, pour la bonne raison qu'ils étaient la plupart du temps situés au-dessous du niveau du sol... En réalité, celui-ci ne portait pas vraiment bien son nom; ce n'était qu'une basse-fosse peu profonde. Toutefois, pour les odeurs et la saleté... Pouah!

Mais il était toujours vivant, n'est-ce pas?

Qu'allaient-ils faire de lui, ceux-là? Pas le tuer, quand

Annexe 4

1) As-tu aimé ce que nous avons vu durant ces séances? Oui j'ai bien aimé car c'est la première fois que j'entends cette histoire et je trouvais ça bien car il y avait des vrai personnages et des personnages inventer.

Oui car ça parle historique

1) As-tu aimé ce que nous avons vu durant ces séances? Oui parce que c'était super intéressant de découvrir un nouveau types de roman.

Annexe 5

1) Dis-tu aimé ce que nous avons vu durant ces séances?

Oui j'ai bien aimé ce qu'on a fait c'est trop bien on a appris beaucoup de truc sur les donjon les château etc...

1) Dis-tu aimé ce que nous avons vu durant ces séances? Oui j'ai bien aimé ce que nous avons vu ~~et~~ après.

Résumé

Ce mémoire est un travail concernant la littérature. Plus précisément il s'agit d'aborder ici un genre : le roman historique. La problématique ainsi proposée est la suivante : Le roman historique en classe de littérature à l'école : quels enjeux ? Le but est de voir quels atouts peut avoir ce genre en classe.

Nous verrons dans une partie théorique ce qu'est précisément le roman historique (sa définition, son historique, son évolution dans le temps). Nous aborderons par ailleurs des questions telles que le souci de vérité historique qui caractérise ce genre, la différence entre roman historique et documentaire ou encore la différence entre réalité et fiction.

Ensuite nous montrerons que le roman historique possède de nombreux atouts qui en font un outil intéressant à utiliser en classe, bien au-delà du simple fait d'apporter des connaissances historiques. En effet ce genre permet de travailler la compréhension, mais également la distinction entre réalité et fiction. Par ailleurs il peut donner le goût de la lecture.

Mots-clés

- Roman historique
- Réalité et Fiction
- Invention
- Vraisemblance
- Histoire
- Compréhension
- Plaisir de lire