

Rôles du personnage dans les romans historiques pour la jeunesse

Béatrice Finet

DANS **LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI 2018/2 N° 201**, PAGES 119 À 127

ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200931742

DOI 10.3917/lfa.201.0119

Date de mise en ligne : 25/06/2018

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2018-2-page-119?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

RÔLES DU PERSONNAGE DANS LES ROMANS HISTORIQUES POUR LA JEUNESSE

Béatrice FINET

Université de Picardie Jules Verne

ÉSPÉ de l'académie d'Amiens

CAREF - ÉA 4697

Indice de littérature puisqu'il est le résultat de « la coopération productive entre le texte et le sujet lisant » (Jouve 2001 : 27), le personnage, dont l'étude permet au lecteur de prendre conscience de la signification d'une œuvre (Hamon 1977 : 115), est aussi lieu d'investissement du lecteur et vecteur de transmission de valeurs pour V. Jouve qui, dans l'étude qu'il lui a consacrée, met en avant « l'effet personnage » (*Ibid.*). Nous souhaitons nous intéresser ici au personnage de romans historiques pour la jeunesse et à ce qu'il transmet aux jeunes lecteurs. Nous appuierons notre réflexion sur un corpus d'ouvrages présents dans la liste Éduscol, adressés à des élèves des différents niveaux des cycles 3 et 4 du primaire et du secondaire, dont l'intrigue se déroule à différentes périodes historiques (de la préhistoire à la fin du XIX^e siècle)¹. Ces ouvrages font l'objet de recommandations et les enseignants sont incités à relier leur lecture avec les « Enseignements pratiques interdisciplinaires » (EPI) et/ou le programme d'histoire de l'année pour laquelle ils sont recommandés. Pèsent donc sur ces ouvrages plusieurs objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas de nous intéresser aux spécificités du roman historique, mais de saisir ce que la lecture de ces ouvrages peut transmettre aux élèves grâce au personnage. Nous nous attacherons à l'analyse des personnages rencontrés dans ces livres et montrerons que ces personnages stéréotypés développent ce que V. Jouve (*Ibid.*) appelle « l'effet personne », c'est-à-dire qu'ils activent ce qui relève de l'affect chez le lecteur et ne permettent pas la réflexion induite par la mise à distance.

Des héros familiers...

Intéressons-nous tout d'abord aux personnages principaux des ouvrages du corpus d'étude et aux traits qui les caractérisent. Tous les ouvrages sur lesquels nous nous appuyons mettent en scène un jeune personnage fictif, un adolescent au sens large du terme, dont l'âge est annoncé au lecteur dès les premières pages du roman (les plus jeunes d'entre eux ont l'âge des

1. Les titres des ouvrages qui composent le corpus d'étude sont indiqués en bibliographie.

lecteurs auxquels ils sont adressés tels Mathilde et Fabre dans *Si Dieu le veut* (Pouget 2010) ; la plus âgée est Nitocris dans le roman éponyme (Kœnig, Sala et Louet 2011). On retrouve ici un des traits de la littérature pour la jeunesse, en effet, selon N. Prince, c'est grâce au personnage que :

se signale l'originalité de cette littérature. [...] Le personnage est intimement lié à son jeune lecteur. Cette intimité se joue sur des effets de résonance ou de rémanence qu'entraîne l'apparition de créatures familières [...] qu'il s'agisse de héros à leur image – des enfants ou des adolescents – qui du même coup plongent le lecteur dans un univers mimétique à leur mesure. Le personnage [...] demeure un personnage connu – [...] ou reconnu – [...] par la familiarité avec le lecteur qui se reconnaît en lui. (2010 : 128-129)

La familiarité évoquée par N. Prince, entre le lecteur et le personnage, n'est pas seulement liée à l'âge du héros, elle est aussi instituée par le fait que le personnage est toujours accompagné : soit d'un autre personnage généralement plus jeune sur lequel il doit veiller², soit d'un autre jeune du même âge, avec lequel il entretient des liens d'amitié (pouvant parfois évoluer en inimitié)³. Les lecteurs, auxquels sont adressés ces ouvrages, rencontrent alors une situation connue : la construction du lien amical et l'importance du meilleur ami, du confident.

Outre l'âge et la situation amicale, le personnage de ces ouvrages partage également avec son lecteur les émois propres à l'adolescence : la découverte de l'autre sexe et du sentiment amoureux⁴, la jalousie et/ou l'injustice dont il est victime et contre laquelle il se rebelle⁵.

Ces personnages sont amenés à vivre une aventure qui va leur permettre d'évoluer, de sortir de l'adolescence pour se retrouver au seuil de l'âge adulte et cette aventure prend parfois la forme d'une quête. Ainsi, Chaân suit le groupe de chasseurs préhistoriques chargés de découvrir un nouvel emplacement pour construire le village du clan (Féret-Fleury 2003), Pauline en grandissant découvre la duplicité de certains adultes et affirme ses goûts en matière de peinture (Boureau 2010), Marion doit déjouer les sinistres projets de Madame de Montespan (Pietri 2000), Lupus, alors que le Vésuve gronde, recherche les membres de sa famille (Jay 2004) et Maximilien est en quête de vérité sur l'histoire de son père (Brisou-Pellen 2013). D'autres sont en lutte contre l'oppression dont le groupe auquel ils appartiennent est victime : Guaracuya se bat contre les conquistadors espagnols (Fontenaille 2016), Esther doit échapper aux sbires de l'Inquisition (Hoffman 2016) et Nitocris doit lutter seule contre les nobles qui veulent la tuer pour s'emparer du pouvoir (Kœnig, Sala et Louet 2011). On retrouve ainsi des personnages

2. V. Kœnig, É. Sala & B. Louet (2011) ; É. Brisou-Pellen (2013) ; C. Féret-Fleury (20003) ; A. Kalouaz (2013).

3. A. Pietri (2000) ; H. Beaujard & E. Nudd-Mitchell (2011) ; É. Brisou-Pellen (2013) ; C. Boureau (2010).

4. C. Boureau (2010) ; A. Hoffman (2016) ; A. Jay (2004) ; A. Pouget (2010).

5. C. Féret-Fleury (2003) ; A. Kalouaz (2013).

de romans d'apprentissage traditionnellement adressés aux lecteurs de cette tranche d'âge. J.-L. Dufays dans l'ouvrage qu'il a consacré aux stéréotypes montre leur importance dans l'acte de lecture puisque « c'est grâce à eux que les textes possèdent un sens relativement stable au sein de chaque contexte de réception » (2010 : 51). Ces personnages, presque identiques à l'exception des prénoms qui les désignent⁶, ne diffèrent en rien de ceux que les jeunes ont l'habitude de croiser dans les ouvrages de littérature pour la jeunesse et peuvent à priori faciliter la réception de ces récits. Il s'agit alors de s'intéresser aux « effets » que ces personnages peuvent produire sur les jeunes lecteurs, à savoir la façon dont leur réception est programmée.

... au service de la séduction et de l'empathie ...

Comprendre la force perlocutoire de la littérature, son action sur le lecteur, est nécessaire pour saisir ce que les jeunes lecteurs peuvent apprendre à partir des personnages de ces romans historiques. Selon V. Jouve, l'effet perlocutoire de la littérature s'opère notamment grâce au personnage dont il a souligné que « l'identité ne peut se concevoir que comme le résultat d'une coopération productive entre le texte et le sujet lisant », à quoi il ajoute que « le lecteur a une part active dans la création des personnages : il est absent du monde représenté, mais présent dans le texte – et même fortement présent – en tant que conscience "percevante". Il joue, pour les figures romanesques, le rôle de témoin et d'adjuvant » (2001 : 27) . S'attachant à la réception du personnage, il identifie trois instances présentes dans le lecteur : le lectant, le lisant et le lu, auxquelles il fait correspondre trois lectures du personnage : « le *lectant* considère le personnage par rapport à l'auteur, le *lisant* le considère en lui-même, et le *lu* ne l'appréhende qu'à l'intérieur de scènes », ces trois lectures sont respectivement nommées « l'effet personnel, l'effet-personne et l'effet prétexte » (*Ibid.* : 82-83).

À partir de ces distinctions, il semble que les personnages de ces romans historiques activent principalement les ressorts de « l'effet personne » dont la stratégie consiste à séduire le lecteur. Cet effet repose notamment sur le système de sympathie défini par trois codes : narratif, affectif et culturel (*Ibid.* : 123). Si l'on examine les points de vue adoptés par la narration dans les ouvrages de notre corpus, on remarque que celle-ci est narration tantôt autodiégétique, tantôt hétérodiégétique, et, dans ce second cas, recourt au narrateur omniscient ou au procédé de focalisation interne, ce qui est une façon de faire accéder le lecteur à l'intimité du personnage. Ces personnages « focalisateurs⁷ » (*Ibid.* : 127) livrent « directement » au lecteur les pensées du héros personnage et concourent à créer un effet de proximité avec le

6. La seule exception est celle de Max, le héros de *Le Signe de l'aigle*, désigné par son surnom ; on sait qu'il s'appelle en fait Maximilien Pelloin.

7. C'est-à-dire « ceux qui attirent notre attention sur un objet, un évènement ou un autre personnage à travers leur propre regard ».

personnage, ce qui lui permet de « s'identifie[r] à qui a même savoir que lui sur le monde du récit » (Jouve 2001 : 129) et de créer un effet de transparence et de sincérité. Ce dernier se retrouve dans les connaissances du cadre spatiotemporel qu'on lui propose. Ces renseignements sont donnés par le biais du narrateur hétérodiégétique ou par les personnages rencontrés, notamment l'ami ou le compagnon dont le rôle est d'initier le jeune héros au monde dans lequel il évolue. C'est ainsi que Joran, un chasseur expérimenté, est désigné pour s'occuper de Chaân et que Séléne initie Lupus à la vie de comédien (Jay 2004). Quand le narrateur est autodiégétique, les informations sont données « directement » par le fil des pensées du héros et/ou les personnages qu'ils croisent. Le lecteur découvre en même temps que Fabre ce qu'est une croisade grâce aux explications qui lui sont données par le prêtre qui l'accompagne (Pouget 2010). De même, ce sont les survivants des guerres napoléoniennes rencontrés par Max, qui permettent de présenter différents points de vue sur Napoléon et sur son action (Brisou-Pellen 2013). Ce sont ces différents personnages rencontrés par le héros, lors de ses aventures, qui vont lui permettre de comprendre ce qu'il vit et de grandir.

De la même façon sont livrés au lecteur les pensées et les émotions des personnages, ainsi que les doutes qui parfois paralysent leur action. Poursuivant sa démonstration, V. Jouve (*Ibid.* : 140) montre que le thème de la souffrance est étroitement lié à l'intimité du personnage : « L'individu semble ne pouvoir se livrer totalement qu'à travers sa blessure ». Or une analyse attentive de ces ouvrages révèle que les personnages, quand ils ne sont pas esclaves ou orphelins – parfois, tels Lupus, Lyncée, Dori et Callias (Thiès 2008), ils sont les deux à la fois – sont rejetés, comme l'est Chaân par sa famille, parce qu'elle ne respecte pas le rôle qui lui est dévolu en tant que femme (Féret-Fleury 2003), ou encore Esther parce qu'elle est juive marrane (Hoffman, 2016). Pauline (Boureau 2010) et Marion (Pietri 2000) souffrent de leur solitude, liée à leur différence. Les héros de ces romans d'apprentissage sont en lutte pour la justice ou la quête de la vérité, parfois les deux, telle Nitocris (Kœnig, Sala et Louet 2011). Les lecteurs de ces ouvrages se trouvent associés aux luttes des héros dont ils suivent les aventures et ils adoptent leur combat, leurs sentiments. C'est ainsi qu'ils sont amenés à être tolérants à l'égard des musulmans à l'exemple de Fabre (Pouget 2010), à partager la révolte d'Esther contre l'Inquisition (Hoffman 2016) ou celle de Guaracuya contre les exactions des Conquistadors (Fontenaille 2016) et à choisir le parti de la vie contre celui de la guerre, comme Max qui, à la fin du roman, a renoncé à la carrière d'officier pour devenir médecin (Brisou-Pellen 2013). Après avoir partagé l'intimité du personnage, le lecteur est invité à adhérer à son point de vue.

Nous avons montré comment fonctionnait la séduction pour permettre aux lecteurs d'entrer dans la lecture de ces textes, nous souhaitons désormais nous arrêter sur le « neuf et l'enrichissant » proposés par ces romans. En effet, selon B. Solet « le roman historique jeunesse est avant tout un livre ; la fonction du livre est double : d'abord donner du plaisir au lecteur, ensuite lui

apporter quelque chose de neuf et d'enrichissant au sens le plus large » (2003 : 26). Les héros vivent des aventures qui leur permettent de grandir, mais dans un cadre spatiotemporel particulier, celui de l'évènement historique porté à la connaissance des lecteurs. C'est ainsi qu'au fil du corpus, les lecteurs se trouvent familiarisés avec le néolithique et des évènements bien précis de notre histoire : la vie à Athènes à la fin du V^e siècle, l'Inquisition espagnole, la vie à la cour de Louis XIV à l'époque de madame de Montespan, les Cent jours, etc. Distinguant entre les romans historiques dont l'histoire n'est que prétexte à décor ou bien anecdote avec le véritable roman historique qui « apporte au lecteur des éléments de connaissance permettant la réflexion sur le passé, donc sur le présent et l'avenir », B. Solet (2003 : 9) souligne le caractère éducatif des romans historiques pour la jeunesse. Reste à savoir quel type d'éducation les ouvrages que nous étudions proposent à leurs lecteurs.

... dans l'histoire

Ces personnages qui relèvent, on l'a montré, des stéréotypes propres à la littérature pour la jeunesse offrent également aux jeunes lecteurs des miroirs dans lesquels ils peuvent retrouver les émotions et les sentiments qu'ils ont l'habitude d'éprouver dans la vie réelle. Ce principe d'identification permet donc aux jeunes de devenir des lecteurs de ces livres avec aisance et confiance, puisqu'ils y retrouvent des schémas narratifs déjà connus et des personnages déjà rencontrés. Ces personnages sont, en outre, d'autant plus faciles à déchiffrer et d'autant plus séduisants que, par effet miroir, ils renvoient le jeune lecteur à ce qu'il est, à ses préoccupations. Les ouvrages dans lesquels évoluent ces personnages prétendent ainsi faciliter la découverte et la connaissance de la période historique présentée aux jeunes lecteurs, d'autant que les héros de ces romans côtoient des personnages historiques. G. Gengembre, dans son livre sur le roman historique, cite, à propos de ceux proposés à la jeunesse, l'écrivain A. Bellet :

L'auteur de roman historique pour la jeunesse devra être au plus près du réel d'hier, au plus près de la vraisemblance. Un pari est jeté, celui de faire comprendre que les humains ont changé avec leurs espaces, que l'Histoire est aussi celle des mentalités, celle des psychologies individuelles ou collectives à retrouver dans la construction de personnages de fiction. [...] 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 transformées. (2006 : 123)

Les personnages de fiction sont ainsi censés faire comprendre l'histoire et les changements de mentalités, et ceux présentés aux lecteurs, quel que soit leur statut, incarnent les modes de vie et de pensée de l'époque à laquelle ils vivent. Or nous avons montré justement que les héros rencontrés dans

les ouvrages du corpus d'étude renvoient par effet miroir le lecteur à ce qu'il est, et qu'ils pensent et agissent comme des adolescents du XXI^e siècle. Le cadre historique est précisé par les personnages historiques mentionnés ou rencontrés dans la fiction, tels Louis XIV, Socrate ou Monet, mais ces derniers n'apparaissent que de loin, du point de vue de personnages fictifs qui occupent le devant de la scène. En effet, « le roman n'a pas besoin de s'attarder sur ces personnages qui ont un modèle dans le monde de référence », contrairement aux « personnages surnuméraires » (Jouve 2001 : 30). Le roman historique, si l'on en croit B. Solet, devrait être « une fiction ayant le passé pour cadre » (2003 : 9), certes destinée à « donner du plaisir au lecteur », mais surtout censée « lui apporter quelque chose de neuf » (*Ibid.* : 26) et il nous semble que c'est le rôle joué par le cadre historique proposé aux jeunes lecteurs qui leur permet ainsi de se « déplacer » historiquement, tout en les familiarisant avec une époque précise.

Pendant, les personnages sont déshistoricisés et interchangeables, ils pourraient vivre leurs aventures à n'importe quelle autre époque ; l'intrigue est la même dans tous les romans et n'est pas historique : ils mènent des enquêtes, sont amoureux ou luttent pour leur liberté. Ces romans comportent bien un projet de compréhension et d'explication de l'évènement ou de la période historique, mais il est pris en charge par le paratexte éditorial qui accompagne ces fictions : dossiers explicatifs, glossaires, lexiques, cartes ou encore extraits d'écrits de l'époque qui viennent attester que ce que raconte la fiction a eu lieu. C'est ainsi que sont livrés à la connaissance des lecteurs un extrait du journal de C. Colomb (Fontenaille 2016) ou encore des extraits des lettres de Tacite mentionnant l'éruption du Vésuve (Jay 2004). Se rencontrent également tout un dossier sur la vie des pharaons dans l'Égypte ancienne, un glossaire et une carte pour que le lecteur puisse situer les aventures de Majid, ou encore des informations sur la fin de vie de Madame de Montespan dans l'épilogue qui clôt l'ouvrage d'A. Pietri. Ce ne sont donc pas les personnages qui permettent d'acquérir les connaissances historiques, mais tous les dossiers et documents qui viennent compléter la fiction et qui lui donnent un caractère pédagogique. Nous rejoignons ici B. Louichon, qui, à propos du roman d'É. Brisou-Pellen, *Deux Graines de cacao*, établit la distinction entre texte et livre et note que « le texte est un roman. Le livre est un roman historique » (2014 : 185).

Au projet de compréhension et d'explication de l'histoire se substitue un projet de séduction du lecteur par l'emploi d'un cadre spatiotemporel différent. Les connaissances transmises aux lecteurs, grâce aux personnages qui leur sont présentés ; outre qu'elles ne sont pas offertes par le roman, mais par le dossier qui l'accompagne, elles touchent moins à l'histoire d'une période ou à des évènements historiques qu'à des préoccupations actuelles de notre société. Par exemple, Guaracuya le héros narrateur de *La Dernière reine d'Ayiti* raconte la façon dont C. Colomb et ses soldats décimèrent son peuple et l'ouvrage mentionne en exergue un extrait du journal de C. Colomb dans lequel il note combien il serait facile de les

asservir. De même, les deux ouvrages sur l'antiquité évoquent l'esclavage, les différents points de vue rencontrés au sujet de Napoléon évoquent un ogre. La quatrième de couverture de *Si Dieu le veut* propose, en guise de présentation, la phrase : « Combattre pour la tolérance », celle d'*Incantation* comporte la phrase suivante : « Incantation se lit comme la confiance précieuse et poignante d'une jeune fille du XVI^e siècle dont la vie est ravagée par l'Inquisition et qui nous ressemble comme une sœur » ; ce qui renvoie de manière anachronique, à la mentalité actuelle.

À partir du moment où l'histoire se trouve réduite à un cadre pittoresque et stéréotypé, la question de la valeur et de l'intérêt de ces personnages se pose. L'Histoire ainsi transmise aux plus jeunes doit-elle n'être qu'un cadre au service de préoccupations morales et civiques contemporaines ignorantes de la réalité historique ou faut-il offrir aux jeunes lecteurs d'authentiques personnages historiques qui leur permettraient de comprendre le monde dans lequel ils vivent et les inciteraient ainsi à l'actualisation au sens entendu par Y. Citton (2007) ?

Conclusion

Les derniers programmes officiels concernant l'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4 insistent à plusieurs reprises sur l'importance de former les lecteurs à la lecture littéraire. On peut relever que, dès le cycle 3, il est demandé aux enseignants de « construire des notions littéraires », au nombre desquelles on rencontre l'opposition fiction/réalité, et celle de personnages (ministère de l'Éducation nationale 2015), que l'on retrouve plusieurs fois dans le texte officiel puisqu'elle est pointée dans les objectifs d'apprentissage (*Ibid.* : 109). Ces programmes proposent aux enseignants des entrées parmi lesquelles se rencontrent l'étude du personnage ainsi que celle des valeurs dont il est porteur. Cette attention se retrouve à nouveau énoncée et déclinée pour les trois années du cycle 4. Ces textes, qui insistent sur l'importance de la littérature, de la lecture littéraire, de l'interprétation des textes et des valeurs dont ils sont porteurs, manifestent la volonté de former, au-delà du lecteur, le citoyen. Cette volonté irrigue tous ces programmes puisqu'elle se retrouve sous une autre forme dans les programmes d'enseignement moral et civique (*Ibid.* : 163). Or nous avons montré que les personnages présentés aux jeunes lecteurs dans les ouvrages étudiés ici séduisent le lecteur par le miroir qu'ils lui tendent et facilitent ainsi son enrôlement dans le texte puisqu'ils le ramènent à ce qu'il connaît. Cependant, ils ne possèdent aucun des traits singuliers qui caractérisent le personnage littéraire et qui permettent au lecteur la découverte de l'altérité ; par conséquent se pose la question de l'enseignement de la lecture littéraire.

Même présents dans des romans historiques dont nous avons montré qu'ils se réduisaient à un cadre et à un décor lié à un évènement particulier de l'histoire, ils restent déshistoricisés et désincarnés dans la mesure où ils pensent et agissent comme les lecteurs auxquels ils sont adressés et

n'incarnent pas les modes de pensée de l'époque à laquelle se situent leurs aventures. Dès lors, le projet de faire entrer les élèves des cycles 3 et 4 dans la lecture littéraire – entendue comme « une démarche intellectuelle, idéologique, esthétique et culturelle s'appuyant sur un rapport distancié au texte et sur le plaisir du lecteur de l'appropriation des formes » (Rouxel 2002) – grâce au travail sur le personnage, tel qu'il est préconisé par les derniers programmes officiels, s'il est tout à fait légitime et intéressant, ne peut être mené sur des ouvrages de ce type. Le travail sur les valeurs et l'enseignement des valeurs grâce à la littérature demande à ce que soient interrogés les corpus d'ouvrages proposés aux élèves des cycles 3 et 4. En effet, si les lecteurs se souviennent des personnages littéraires et de leurs noms c'est parce qu'ils sont singuliers et non interchangeables, et qu'ils permettent, en recourant à la fiction, de prendre connaissance de comportements réels et humains ; ce que souligne L. Aragon (1980) lorsqu'il théorise ce qu'il appelle le « mentir-vrai ». Il nous faut donc nous interroger, d'une part, sur le type de roman adressé aux jeunes lecteurs si on souhaite leur donner le goût de la lecture, de la réflexion et leur permettre d'acquérir une authentique culture littéraire et, d'autre part, sur les personnages qui leur sont proposés. En effet, ceux-ci, héros de roman d'apprentissage, s'inscrivent dans une des tendances actuelles de la littérature pour la jeunesse, celle que P. Bruno et P. Geneste (2008 : 399-400) qualifient de « droit-de-l'hommisme ». Le pathétique de ces personnages, V. Jouve le souligne, « permet au sujet de se reconnaître entre eux. Le but poursuivi est, bien entendu, de transformer la communion affective en communion idéologique » (2001 : 213). Dès lors, si le projet pédagogique est d'enrôler les lecteurs dans la lecture et de leur apporter des connaissances ponctuelles sur tel ou tel événement historique, les personnages offerts par ces récits peuvent être une aide. En revanche, du point de vue de la connaissance historique comme de celle de la formation du citoyen, il nous semble que ces personnages – qui ne renvoient le lecteur qu'à lui-même et non pas à autrui – ne permettent pas la mise à distance nécessaire à la réflexion, à la pensée de la différence et donc à la formation du citoyen. Les appels à la tolérance et à la lutte contre les intégrismes, présents dans ces ouvrages, retombent alors dans la leçon de morale.

Béatrice FINET

Références bibliographiques

- ARAGON, L. (1980). *Le Mentir-vrai*. Paris : Gallimard.
- BRUNO, P. & GENESTE, P. (2008). Le Roman pour la jeunesse. In D. Escarpit (dir.), *La Littérature de jeunesse, itinéraires d'hier à aujourd'hui* (pp. 163-179). Paris : Magnard.
- CITTON, Y. (2007). *Lire, interpréter actualiser. Pourquoi les études littéraires ?* Paris : éditions Amsterdam.

- DUFAYS, J.-L. (2010). *Stéréotypes et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Bruxelles : Peter Lang.
- GENGEMBRE, G. (2006). *Le Roman historique*. Paris : Klincksieck.
- HAMON, P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage. In R. Barthes, W. Kaiser, W.C. Booth & P. Hamon (dir.), *Poétique du récit* (pp. 115-180). Paris : Seuil.
- JOUVE, V. (2001). *L'Effet personnage dans le roman*. Paris : Presses universitaires de France.
- LOUICHON, B. (2014). Lecture du roman historique. L'exemple de *Deux Graines de cacao*. In J. Van Beveren (dir.), *Littérature, langue et didactique. Hommage à Jean-Louis Dumortier* (pp. 173-188). Namur : Presses universitaires de Namur.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Annexe 2 : Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, du 24-11-2015, <http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708>.
- PRINCE, N. (2010). *La Littérature de jeunesse : pour une théorie littéraire*. Paris : Armand Colin.
- ROUXEL, A. (2002). Qu'entend-on par lecture littéraire ? In *La Lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, Actes de l'université d'automne Clermont-Ferrand & Royat 28-31 octobre 2002, <<http://eduscol.education.fr/cid46330/actes-de-l-universite-d-automne-la-lecture-et-la-culture-litteraires-au-cycle-des-approfondissements.html>>.
- SOLET, B. (2003). *Le Roman historique invention ou vérité*. Paris : Le Sorbier.

Corpus d'étude

- BEAUJARD, H. & NUDD-MITCHELL, E. (2011). *Missions byzantines*. Bordeaux : DADOCLEM éditions.
- BOURREAU, C. (2010). *Du Côté des impressionnistes. Journal de Pauline 1873-1874*. Paris : Gallimard.
- BRISOU-PELLEN, É. (2013). *Le Signe de l'aigle*. Paris : Casterman.
- FÉRET-FLEURY, C. (2003). *Châta la rebelle*. Paris : Flammarion.
- FONTENAILLE, É. (2016). *La Dernière reine d'Ayiti*. Arles : éditions du Rouergue.
- HOFFMAN, A. (2016). *Incantation*. Arles : éditions du Rouergue.
- JAY, A. (2004). *L'Esclave de Pompéi*. Paris : Livre de poche jeunesse.
- KALOUAZ, A. (2013). *Les Sauvageons*. Arles : Éditions du Rouergue.
- KENIG, V., SALA, É. & LOUET, B. (2011). *Nitocris Reine d'Égypte*. Paris : Hatier.
- PIETRI, A. (2000). *Les Orangers de Versailles*. Paris : Bayard jeunesse.
- POUGET, A. (2010). *Si Dieu le veut*. Paris : Casterman.
- THIÈS, P. (2008). *Intrigues à Athènes*. Paris : Seuil.