

Vivre l'Histoire par le roman : constats d'expérience

Virginie Martel et Isabelle Laferrière

Numéro 169, 2013

Le roman jeunesse

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/69558ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Martel, V. & Laferrière, I. (2013). Vivre l'Histoire par le roman : constats d'expérience. *Québec français*, (169), 90–92.

Vivre l'Histoire par le roman : constats d'expérience

PAR VIRGINIE MARTEL ET ISABELLE LAFERRIÈRE*

Les écrits traitant du roman historique sont relativement nombreux. Un grand nombre reposent sur la question du genre et sur sa réception, mais très peu traitent de la réception du roman historique du point de vue de l'Histoire¹. Ceux qui le font proposent des dispositifs permettant de traiter, dans la perspective de la didactique de l'histoire, le roman². Que se passe-t-il quand ces dispositifs sont réellement utilisés en classe ? Cet article présente des observations réalisées auprès de 112 élèves de 6^e année, et de leurs cinq enseignantes. Ces élèves ont été invités à lire des romans historiques dans le cadre d'un projet de recherche portant sur la lecture en sciences humaines. Plus spécifiquement, ces élèves ont été

invités à vivre des situations d'apprentissage par la lecture, couvrant une partie du programme d'univers social au primaire, soit l'étude d'une société non démocratique (en particulier la Chine). Ce projet de recherche a été mené afin d'observer et de comparer les effets du type de textes donnés à lire et les effets du soutien en lecture sur la motivation des élèves, leur compétence à lire et l'acquisition de connaissances en histoire.

QUELS ROMANS FAIRE LIRE ?

Dans un roman historique, des éléments fictifs se mêlent dans une proportion plus ou moins forte à des éléments vrais³. Dans le cadre de ce projet de recherche, seuls des romans s'approchant au plus près de l'Histoire ont été retenus. Le roman *La vie en rouge*, qui permet d'approcher avec beaucoup de précision la révolution culturelle chinoise à travers la vie de deux enfants, a été le moins apprécié, même s'il était le roman central du projet. Les lecteurs engagés (ceux qui ont de la facilité et de l'intérêt pour la lecture) l'ont qualifié de « monotone » et plusieurs ont souligné la pauvreté de l'écriture. Les élèves ayant un rapport à la lecture plus difficile (donc un intérêt partiel et des difficultés de compréhension) ont quant à eux trouvé le roman trop long et très difficile. Au contraire, les romans dont le contenu historique était un peu moins riche ont été davantage appréciés, particulièrement *En attendant la pluie*, qui a suscité un fort attachement aux personnages. Face à ces observations, il apparaît que le choix d'un roman historique doit, bien entendu, s'appuyer sur des critères permettant de juger sa valeur « historique ». Le roman doit en effet apporter aux lecteurs des éléments de connaissance qui lui permettront de réfléchir sur le passé. Mais parallèlement, il faut que le choix s'appuie aussi sur des critères permettant de juger la valeur littéraire du roman, car c'est cette valeur qui assure l'engagement de l'élève dans la lecture. Il est aussi fortement conseillé de choisir un roman qui correspond au niveau de lecture des élèves.



La **méthode historique** renvoie, dans le programme d'univers social du primaire, à la démarche de recherche et de traitement de l'information en histoire (et en géographie). Essentiellement, elle permet de construire des représentations plausibles du passé par le biais de l'analyse et de l'interprétation critique de documents variés. Ces documents peuvent être, entre autres, des récits de fiction.

*

Virginie Martel
Professeure en didactique
des sciences humaines,
Université du Québec à
Rimouski (Campus de Lévis)
virginie_martel@uqar.qc.ca

Isabelle Laferrière
Enseignante au primaire,
École Buissonnière
i.laferriere@hotmail.com

POURQUOI FAIRE LIRE DES ROMANS EN HISTOIRE ?

Comme tous les enseignants qui utilisent le roman historique en classe, nous avons décidé d'inviter les élèves à lire ce type de récit de fiction, car il éclaire l'Histoire en permettant de s'identi-

fier aux hommes et aux femmes d'hier et d'ailleurs. De plus, il permet de dépasser la lecture (trop souvent exclusive) en sciences humaines des manuels scolaires ou des documentaires, composés essentiellement de textes informatifs.

Dans le cadre de ce projet de recherche, les élèves ont été nombreux à reconnaître l'intérêt de lire un roman pour mieux connaître la vie dans une société non démocratique. Les élèves qui se sont engagés dans la lecture des romans ont produit à la fin du projet des réflexions mieux argumentées. Comme l'exprime une enseignante : « Pour l'étude d'un thème sensible, ici une société non démocratique, la fiction permet de soutenir l'émotion déjà inhérente au thème ; les élèves baignés dans cette fiction vivent véritablement l'Histoire et ils sont plus à même de comprendre les enjeux et de s'investir par la suite dans les tâches demandées ». Les élèves ont aussi été nombreux à reconnaître l'intérêt de pouvoir réaliser leur recherche documentaire à partir d'une autre source que celle habituellement utilisée, à savoir le manuel scolaire. Pouvoir lire de la fiction a permis à plusieurs de modifier leurs représentations (souvent négatives) à propos de l'univers social.

QUELS DISPOSITIFS DE LECTURE CHOISIR ?

Faire lire un roman en classe entraîne systématiquement la question du dispositif de lecture. Dans le cadre de ce projet, les dispositifs suivants ont été retenus : la lecture à voix haute par l'enseignante, la lecture autonome et individuelle et la lecture partagée.

La lecture à voix haute par l'enseignante a deux bienfaits majeurs : elle suscite l'intérêt des élèves et elle lève les obstacles liés aux difficultés de lecture de certains d'entre eux. Dans le cadre de ce projet de recherche, toutes les enseignantes ont utilisé ce dispositif pour mettre en appétit les élèves et susciter une première réflexion sur le thème à l'étude. Toutes ont donc lu au moins un extrait de roman. Une seule enseignante a, par contre, lu une œuvre au complet (*En attendant la pluie*), dix minutes par jour étant consacrées à cette activité attendue.

Les romans qui n'ont pas du tout été lus à haute voix, entre autres *Le journal de Ma Yan*, ont été mis de côté par les élèves. Au

contraire, le roman *Le dernier soupirail*, dont un extrait a été lu à haute voix, a tellement suscité l'intérêt des élèves d'une classe que l'enseignante a décidé d'en acheter plusieurs exemplaires pour en permettre la lecture individuelle. Cette observation nous fait dire qu'il est fondamental que les œuvres soient médiatisées, c'est-à-dire qu'elles soient présentées, commentées et même lues (au moins un extrait) à haute voix. Comme l'exprime une enseignante : « Il aurait été pertinent que je lise à haute voix au moins un extrait de tous les romans. J'aurais ainsi pu présenter le roman, j'aurais facilité la compréhension et favorisé le goût de la lecture individuelle ».

En ce qui a trait à la lecture autonome, toutes les enseignantes ont fait lire individuellement (et obligatoirement) au moins un extrait du roman *La vie en rouge*, et une enseignante a fait lire des extraits du roman *Le quatrième soupirail*. Bien que la lecture de ces extraits n'ait pas été facile pour tous les élèves, la plupart ont pu comprendre les extraits choisis et dégager, avec le soutien des enseignantes, des informations pour la recherche documentaire. Par contre, très peu d'élèves ont poursuivi la lecture complète des romans de manière autonome. En effet, seulement 12 élèves se sont engagés librement dans la lecture individuelle d'au moins un roman. Une enseignante s'explique : « Chez nous, ce n'est pas facile la lecture [...]. Ils délaissent les romans parce qu'ils sont trop épais et sans images. La présentation des œuvres suscite l'intérêt, mais après, la lecture devient une corvée ». Une autre enseignante renchérit : « L'écart est significatif entre les élèves en difficulté de lecture et les "forts". Pour les premiers, lire un roman, c'est une punition ».

À la lumière de ces observations, il paraît primordial de proposer des dispositifs de lecture variés afin que tous les élèves, peu importe ce qui les caractérise, puissent bénéficier de l'apport d'émotion et d'informations des romans historiques.

LIRE TOUS LE MÊME ROMAN OU PARTAGER LA LECTURE ?

Comme le projet réalisé proposait un corpus d'œuvres (des romans, mais aussi des albums jeunesse et des documentaires) sur le thème à l'étude, les élèves qui n'ont pas lu l'intégralité des romans ont puisé leurs informations dans d'autres œuvres.

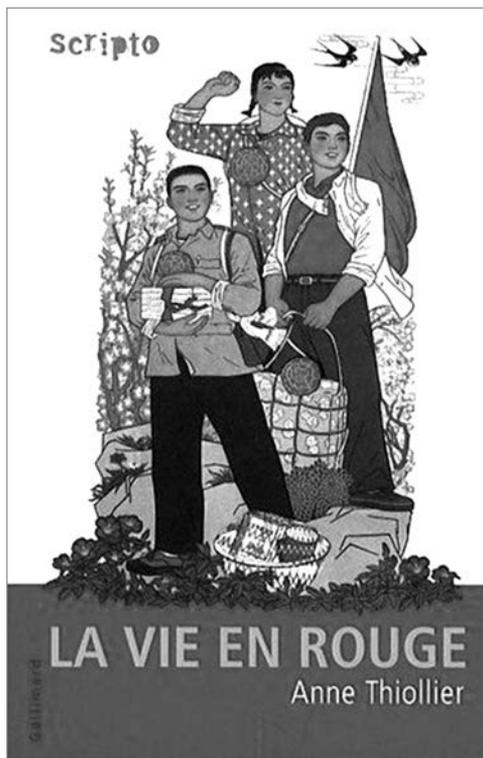
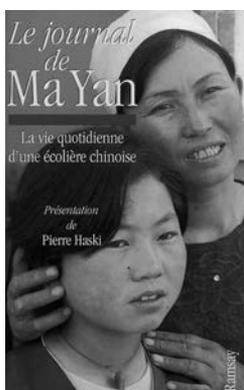
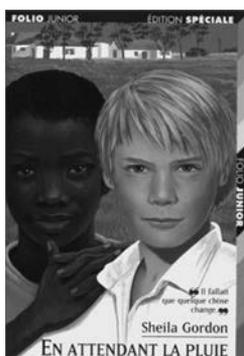
Cette organisation dans laquelle les découvertes sont partagées en fonction des lectures réalisées par chacun « permet une mise en réseau des contenus des livres⁴ ». De même, elle permet aux élèves de s'engager dans la lecture en fonction de leurs aptitudes et de leurs intérêts.

Par contre, faire lire à l'ensemble du groupe le même roman favorise les échanges, puisque tous savent de quoi il est question⁵. Dans le cadre de ce projet de recherche, une seule enseignante a rendu obligatoire la lecture complète d'un roman, soit *La vie en rouge*. Les échanges qui ont découlé de cette lecture ont été nombreux et il est vrai qu'ils ont conduit les élèves à une représentation riche de la vie dans une société non démocratique. Par contre, cette lecture obligatoire a suscité, chez un grand nombre d'élèves, un sentiment fort négatif à l'égard du projet dans son ensemble. Ainsi s'exprime un élève : « Au début, je trouvais le projet intéressant, mais après la lecture obligatoire et très longue du roman, je n'avais vraiment plus envie de lire quoi que ce soit sur le sujet ».

COMMENT APPRENDRE GRÂCE À (OU MALGRÉ) LA FICTION ?

Lire un roman pour apprendre en histoire exige une lecture particulière. Bien que ce soit l'émotion du roman qui suscite l'intérêt, les élèves doivent en effet apprendre à se distancier de l'émotion afin d'investir la méthode historique qui permet d'interroger et d'interpréter des réalités. Essentiellement, ils doivent apprendre à déceler la part du vraisemblable et la part de la fiction, et cette tâche est particulièrement complexe. Pour ce faire, il leur faut nécessairement confronter le contenu informatif du roman à d'autres sources, par exemple des documentaires, des sites Internet pertinents, un extrait de manuels scolaires, etc.

Loin d'être facile, cette réflexion exige du soutien, car pour plusieurs élèves, ce qui est écrit dans le roman est nécessairement vrai. Dans le cadre de ce projet, toutes les enseignantes ont souligné la nécessité d'offrir en classe des moments de discussions collectives afin de mettre en mots les émotions et de les confronter aux exigences de la recherche documentaire et de la vérité historique. De même, toutes ont reconnu l'intérêt (voire la nécessité) de proposer aux élèves des fiches de



Les romans utilisés dans le cadre de ce projet de recherche se déroulent dans des sociétés dites « non démocratiques », au tournant des années 1980. Le principal roman du projet, *La vie en rouge*, se passe au cœur de la Chine maoïste des années soixante. Il retrace la vie de deux enfants qui y racontent leur quotidien au temps de la révolution culturelle. Les témoignages des deux personnages alternent de chapitre en chapitre. *Le journal de Ma Yan* propose quant à lui un témoignage sur la misère rurale chinoise au tournant des années 2000 à travers le journal d'une jeune fille qui ne peut fréquenter l'école. Le roman *Le quatrième soupirail* présente l'histoire du père de Pablo, enlevé par des soldats pour avoir publié des textes de poésie révolutionnaire. Il aborde les conséquences de la dictature sur la liberté d'opinion. Enfin, le roman *En attendant la pluie* offre le récit d'une amitié difficile (voire impossible) entre deux jeunes garçons, l'un blanc et l'autre noir, dans l'Afrique du Sud soumise au régime de l'apartheid.

lecture contenant des questions de réflexion bâties à partir du contenu informatif et historique du roman et du thème à l'étude. Sans ce soutien à la fois individuel et collectif, il apparaît impossible aux yeux des cinq enseignantes engagées dans ce projet d'utiliser avec pertinence et rigueur le roman historique en classe de sciences humaines au primaire.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce projet de recherche, des élèves du primaire et leurs enseignantes ont vécu les limites, mais aussi les apports de l'utilisation du roman historique en classe de sciences humaines. Cette expérience, loin d'être inintéressante, nous invite à poursuivre la réflexion afin de proposer et d'expérimenter encore davantage de projets qui allient littérature et Histoire. *

Notes et références

- 1 Dans ce texte, le terme « Histoire » (avec majuscule) renvoie aux événements passés concernant la vie de l'humanité, alors que le terme « histoire » (sans majuscule) fait davantage référence à la notion de « récit » ou à la discipline scolaire.
- 2 Sur cette question précise, consulter les écrits suivants : Audrey Hébert et Marc-André Éthier, « Le roman historique comme instrument didactique », *Québec français*, n° 154, 2009, p. 127-129 ; Virginie Martel, « Exploiter la littérature de jeunesse en "classe d'univers social" : le cas du roman », *Enjeux de l'univers social*, volume 4, n° 3, 2008, p. 17-21 ; Michel Peltier, *Lire des romans historiques au quotidien*, CRDP de l'Académie de Dijon, 2008, 160 p.
- 3 Suzanne Pouliot, « Le roman historique », *Québec français*, n° 148, 2008, p. 68-70.
- 4 Bertrand Solet, *Le roman historique : invention ou vérité ?*, Paris, Éditions du Sorbier, 2003, p. 54.
- 5 Hébert et Éthier, *op.cit.*

Romans retenus pour le projet

Gordon, S., *En attendant la pluie*, Paris, Gallimard jeunesse, 1994.

Roger, M.S., *Le quatrième soupirail*, Paris, Thierry Magnier, 2004.

Thiollier, A., *La vie en rouge*, Paris, Éditions Scripto, Gallimard, 2009

Yan, M. et Haski, P., *Le journal de Ma Yan*, Paris, Hachette, 2003.