



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le roman d'apprentissage européen : un genre littéraire ?

Laïth Ibrahim

Département des Langues Européennes,
Université de Mutah, Jordanie
iic@hotmail.fr

<https://orcid.org/0000-0001-7264-7610>

Ayman Alsmadi

Département des Langues Européennes,
Université de Mutah, Jordanie
alsmadiayman1979@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-0042-7173>



Reçu le 30-08-2020 / Évalué le 21-09-2020 / Accepté le 25-11-2020

Résumé

Depuis des années, la critique littéraire tend à relativiser la notion de « genre » en la confondant avec les thématiques du roman. Cette relativisation donne naissance à différentes étiquettes génériques illusoire et souvent anachroniques, comme « roman d'apprentissage », « roman d'initiation », « roman d'ascension sociale », « roman d'éducation », etc. Le critère qui permet de distinguer entre toutes ces étiquettes reste la thématique dominante. Mais peut-on vraiment définir un sous-genre romanesque par sa thématique dominante ? Pour répondre à cette question, deux voies sont possibles : l'une est diachronique consistant à remonter aux origines du « mot » pour comprendre son évolution sémantique et les théories qui y sont attachées ; l'autre est synchronique comportant l'état actuel de cette question et les théories qui y sont relatives.

Mots-clés : genre littéraire, roman d'apprentissage, roman d'éducation, littérature française, littérature allemande, littérature espagnole

The European apprenticeship novel: a literary genre?

Abstract

For years, literary criticism has tended to relativize the notion of “genre” by confusing it with the themes of the novel. This relativization gives birth to various illusory and often anachronistic generic labels, such as “learning novel”, “initiation novel”, “social ascension novel”, “educational novel”, etc. The criterion which makes it possible to distinguish between all these labels remains the dominant theme. But can we really define a novel sub-genre by its dominant theme? To answer this question, two ways are possible: one is diachronic, consisting in going

back to the origins of the “word” to understand its semantic evolution and the theories attached to it; the other is synchronic comprising the current state of this question and the theories relating to it.

Keywords: literary genre, apprenticeship novel, educational novel, French literature, German literature, Spanish literature

Introduction

Nous remarquons, ces dernières années, une grande tendance de la critique littéraire à relativiser la notion de « genre » en la confondant avec les thématiques du roman. Cette relativisation donne naissance à différentes étiquettes génériques illusoire et souvent anachroniques, comme « roman d'apprentissage », « roman d'initiation », « roman d'ascension sociale », « roman d'éducation », etc. Le critère qui permet de distinguer entre toutes ces étiquettes reste la thématique dominante. Mais peut-on vraiment définir un sous-genre romanesque par sa thématique dominante ? Peut-on négliger les critères formels et énonciatifs ? Les critères définitoires du roman héroïque sont-ils les mêmes que ceux du « roman d'ascension sociale » ?

Certes, non ! Pour identifier « un roman héroïque », il faut chercher une intrigue complexe, une narration discursive, un mélange poétique, des exploits immenses, un amour idéalisé, une multiplicité des personnages, un récit long et démesuré, etc. Alors pour identifier « un roman d'ascension sociale », il suffit de trouver un récit racontant l'histoire d'un parvenu qui réussit à intégrer la société et y faire sa place.

En fait, la problématique du « genre littéraire » n'a cessé de susciter la polémique depuis Aristote jusqu'à nos jours. Chaque œuvre littéraire impose ses propres règles, soit en prenant des règles déjà établies comme telles, soit en les modifiant et en y rajoutant de nouvelles règles. « Un roman d'apprentissage » peut être appelé simplement « roman », mais aussi « roman-mémoires », « roman à la première personne », « roman picaresque », etc. Le point commun de toutes ces étiquettes est le mot « roman ». Ainsi le mot « roman » renvoie-t-il à un genre littéraire bien précis. Mais qu'est-ce qu'un « genre littéraire » ?

Pour aborder cette question, il y a deux voies possibles : l'une est diachronique consistant à remonter aux origines du « mot » pour comprendre son évolution sémantique et les théories qui y sont attachées ; l'autre est synchronique comportant l'état actuel de cette question et les théories qui y sont relatives.

De Platon à Schlegel

Du point de vue diachronique, le premier à aborder la question du genre est Platon dans *La République*. Il procède par une opposition entre la narration (*diégésis*) et l'imitation (*mimésis*). Si la première désigne le contenu du récit, alors que la deuxième représente la forme d'expression de ce même contenu (direct ou indirect). Or, c'est l'imitation qui permet de distinguer entre les différents modes d'énonciation, comme le souligne Platon dans sa *République* :

Il y a une première sorte de poésie et de fiction entièrement imitative qui comprend, comme tu l'as dit, la tragédie et la comédie ; une deuxième où les faits sont rapportés par le poète lui-même - tu la trouveras surtout dans les dithyrambes - et enfin une troisième formée de la combinaison des deux précédentes, en usage dans l'épopée et beaucoup d'autres genres. (Stalloni, 1997 : 15).

En effet, Platon parle de trois types d'imitation : la première (dite énonciation directe) qu'on trouve dans la tragédie et la comédie où le poète n'intervient pas et laisse aux acteurs la liberté d'exprimer leurs paroles (imitation pure), la deuxième qui se trouve dans les dithyrambes où le poète rapporte lui-même le récit (imitation déformée), la troisième présentée par l'épopée et les autres genres et dans laquelle le poète mélange les deux premiers types (imitation mixte).

Mais, cette distinction entre les types d'imitation prendra une autre tournure chez Aristote qui reprend, dans sa *Poétique*, le concept *mimésis* pour élaborer un système normatif de classification des genres. Il introduit l'idée que toute œuvre littéraire est une sorte d'imitation. Mais la différence réside dans la manière d'aborder cette imitation :

L'épopée et la poésie tragique, comme la comédie et la composition du dithyrambe [...] consistent toutes dans leur ensemble en une imitation. Toutes ces activités pourtant différent entre elles de trois manières : d'abord elles imitent par des moyens différents, ensuite elles imitent des sujets différents, et enfin, elles le font d'une manière différente et non identique. (Aristote, 2014 : 877).

Nous pouvons distinguer : les « moyens » de la représentation permettant de différencier entre « prose » et « vers » ; les « sujets » qui font la distinction entre sujet noble ou sujet bas (comme dans la comédie et la tragédie) ; enfin « le mode de la représentation », dite la « manière » d'imiter les sujets, soit d'une manière directe (*mimésis* dramatique), soit d'une manière indirecte (*mimésis* narrative) comme dans le récit à la première ou à la troisième personne.

Or, si nous reprenons l'analyse de Platon et celle d'Aristote, nous remarquons que les deux philosophes s'accordent sur l'opposition entre dramatique et narratif : ce qui donne naissance à la dichotomie théâtre/épopée. Mais leurs opinions divergent quand il s'agit de distinguer le genre romanesque. Pour Platon, un genre romanesque se reconnaît par sa forme d'énonciation mixte du discours direct et du discours indirect. Alors, Aristote remplace la forme de l'énonciation par la situation d'énonciation consistant à distinguer entre narration à la première personne et narration à la troisième personne.

Cependant, cette division aristotélicienne de la littérature va dominer plusieurs siècles jusqu'à l'avènement du romantisme allemand où les frères Schlegel vont imposer « la tirade canonique » (Stalloni, 1997 : 16) : lyrique, épique et dramatique. Cette tirade permet d'introduire une dimension historique des genres et de classer ces trois genres selon leur degré de subjectivité : la subjectivité lyrique, l'objectivité épique, la synthèse dramatique. En effet, la tirade est devenue à la fois « modale » et « thématique ». Ce n'est pas seulement la forme énonciative qui compte pour reconnaître un genre, mais aussi ses thématiques. De là, le roman a pris la place de l'épopée qui se reconnaît par l'alternance entre narration et dialogue, la poésie remplace le lyrique et le poème se connaît désormais par son ordonnance sur la page et par la thématique qu'elle représente, le théâtre reste le même.

Cependant, de l'épopée au roman moderne, le genre va se diversifier et donner différents sous-genres qui seront déterminés selon la forme, le contenu, les deux à la fois ou d'autres facteurs. À ce titre, Jean-Marie Schaeffer parle d'une « convention discursive » (Schaeffer, 1989). Selon lui, il y a trois types de conventions discursives : des « conventions constituantes », des « conventions régulatrices » et des « conventions traditionnelles ».

Une œuvre littéraire peut se reconnaître par l'acte de communication qu'elle établit. Schaeffer énumère quatre types de conventions constituantes que l'on peut reconnaître dans un texte : le « statut énonciatif » (narrateur fictif ou réel), les « modalités d'énonciation » (diégésis vs. mimésis), l'« acte illocutoire » (expressif, persuasif, assertif), les perlocutoires (les visées attendues de la communication).

Viennent ensuite les « conventions régulatrices » qui ajoutent des règles à l'acte de communication. Ces conventions, dites contraintes, peuvent être : « métriques » (le sonnet) ; « phonologiques » (l'Oulipo) ; stylistique (style noble ou style bas), de contenu (structures du récit).

Enfin, les conventions « traditionnelles » portant sur le contenu sémantique du discours comme la fable, le récit de voyage, le roman d'apprentissage, etc.

Elles permettent de renvoyer un texte récent à des textes précédents qui seront comme ses propres modèles.

Cependant, nous pouvons trouver plusieurs conventions dans une même œuvre. *Gil Blas de Santillane* se reconnaît comme roman picaresque qui porte : des conventions constituantes en ce qu'il propose un narrateur fictif qui narre certaines actions ; des conventions régulatrices par le procédé « roman à tiroir » qui organise le récit ; des conventions traditionnelles à travers les thématiques du roman picaresque qu'il représente. Néanmoins, si l'on transgresse l'une des conventions constituantes, le roman peut désigner un autre genre. Si *Gil Blas* devient un narrateur réel, on parle ici d'autobiographie et ne plus de roman picaresque.

D'ailleurs, un roman d'apprentissage peut se reconnaître comme genre par son contenu sémantique (conventions traditionnelles), mais il peut emprunter des conventions constituantes différentes comme celle de l'autobiographie, du roman-mémoires et du roman à la première personne, et même des contraintes régulatrices différentes comme roman en vers, c'est le cas de *Perceval ou le Chevalier de graal* que certains critiques désignent comme roman d'apprentissage. Enfin, la visée éducative du roman d'apprentissage peut être considérée comme une convention constituante (perlocutoire), mais cette convention est la visée de la plupart des romans qui ne cessent de se justifier au nom de « divertir et instruire ». À ce titre, est-ce que les conventions traditionnelles seront suffisantes pour désigner un genre ?

Hans-Robert Jauss élabore, dans son livre *Pour une esthétique de la réception*, la notion « horizon d'attente » qu'il définit comme un :

Système de relations objectivable des attentes qui résultent pour chaque œuvre au moment historique de sa parution des présupposés du genre, de la forme et de la thématique d'œuvres connues auparavant et de l'opposition entre langue poétique et langue pratique. (Jauss, 1978 : 174).

En effet, ce sont les caractéristiques héritées des autres œuvres qui imposent à l'œuvre leurs normes du genre. Cet horizon littéraire se croise avec un horizon d'attente sociale dans lequel l'œuvre s'inscrit pour refléter l'idéologie de l'époque ; ce qui permet de poser les questions auxquelles l'œuvre répond.

Dans cette perspective, l'*Éducation sentimentale* postérieur au *Bildungsroman* peut être désigné comme « roman de formation », mais *Perceval ou le chevalier de graal* antérieur au *Bildungsroman* reste un roman de chevalerie malgré le contenu sémantique d'apprentissage et la visée éducative qu'il comporte.

Pour résumer, la notion de genre apparaît avec Platon et Aristote qui ont instauré les règles canoniques permettant de distinguer entre théâtre et épopée. Cette dichotomie reste jusqu'à la tirade romantique où les trois grands genres ont été définis par rapport à l'histoire. Pendant ce temps-là, le roman va prendre la place de l'épopée et donner de différents sous-genres ; ce qui rend la question de genre très difficile à cerner. Néanmoins, Jean-Marie Schaeffer propose un système de conventions discursives pour expliquer les mécanismes propres à chaque genre, mais comme cette explication néglige le contexte dans lequel une œuvre est née, Hans-Robert Jauss propose une approche sociologique désignant l'œuvre littéraire comme un horizon d'attente. Cependant, l'approche de Schaeffer nous a aidée à déterminer qu'un roman d'apprentissage ne se distingue que par son contenu sémantique. Ce contenu peut être trouvé dans n'importe quel sous-genre romanesque comme contenu sémantique et comme visée du roman à la fois. Quant à l'horizon d'attente, il nous permet d'affirmer qu'à un moment donné dans l'histoire littéraire au contexte allemand, une forme romanesque individualise les formes romanesques précédentes et donne ce qu'on appelle le *Bildungsroman* pour répondre à l'idéologie dominante de l'*Aufklärung*.

Des Moyens Âges au XIX^e siècle

Mais l'individualisation de différentes formes romanesques suppose l'existence des prémisses de ce sous-genre antérieures à lui et qui lui donnent sa légitimité. Mais quelles sont ces prémisses ? Comment une thématique dominante peut-elle devenir un genre ?

Depuis les Moyens Âges jusqu'à l'apparition du premier *Bildungsroman* allemand, la critique ne cesse de désigner certaines productions littéraires comme « roman d'apprentissage ». Cette désignation réunit deux entités complémentaires. Si le roman renvoie, de manière générale, à l'idée d'un récit en prose mettant en scène des personnages engagés dans des aventures réelles ou imaginaires, le mot « apprentissage » met en exergue les leçons qu'un personnage peut tirer de ces aventures.

L'origine du mot « roman » remonte au XII^e siècle avec le sens d'un écrit en langue romane, langue vulgaire dérivée du latin. En partant de l'étymologie latin *Romanus* « romain », le latin vulgaire a donné le mot *romanice* qui s'est traduit, par la suite, par *romanz* ou *romans* dans l'ancien français. Frédéric Godefroy précise que le mot « roman » signifie « le français par opposition au latin », mais il a pris aussi le sens d'« un ouvrage en prose ou en vers, écrit en langue vulgaire » (Godefroy, 1892). Cette extension du sens est due à Chrétien de Troyes, pour qui

la « mise en roman » est le fait de traduire des textes latins en langue romane, et par métonymie, ces textes traduits deviennent ils-mêmes des romans. Ainsi, dans *Lancelot ou le Chevalier de la Charrette* (Troyes, 1989), le narrateur entame sa narration par le mot « roman » pour désigner l'intégralité de son œuvre :

Des que ma dame de Chanpaigne
Vialt que romans à feire anpraigne,
Je l'anprendrai mout volentiers
(*Ibid.* : 2).

En effet, avec Chrétien de Troyes, le mot « roman » a pris le sens d'un récit fictif écrit en français et relatant les aventures d'un ou de plusieurs personnages.

Quant au mot « apprentissage », il est, selon Godefroy, dérivé du mot *apprenti* de l'ancien français. *Apprenti* signifie « ignorant, qui a besoin d'apprendre » (Godefroy, 1892). *Le Trésor de la langue française informatisé* définit le mot « apprentissage » comme « initiation, par l'expérience, aux divers aspects de la vie quotidienne ». Il précise qu'en 1558 le mot avait le sens des « premiers essais qu'on fait ».

En effet, tout récit, mettant en scène un personnage naïf en train de faire ses « premières leçons » dans la vie, peut être considéré comme récit d'apprentissage. De ce point de vue, certains romans de chevalerie du Moyen Âge peuvent être considérés comme récits d'apprentissage si l'on prend en considération les épreuves et les obstacles que les héros doivent surmonter afin de faire leur place dans la société. A ce titre, *Perceval ou le Conte du Graal* (Troyes, 1989) de Chrétien de Troyes, publié en 1180, contient dans ses thématiques ainsi que dans sa structure certains aspects du « roman d'apprentissage où l'expérience et les leçons de la vie retouchent les préceptes trop généraux » (Frappier, 1977 : 214). Élevé par une mère protectrice et ne connaissant « pas tous les usages » comme un bête « en pâture » (Troyes, 1989 : 29), Perceval décide un jour de devenir un chevalier : « J'irais volontiers chez le roi qui fait les chevaliers ; oui, j'irai, n'en déplaise à qui que ce soit » (*Ibid.* : 34). Mais arrivant à la cour, il découvre son ignorance, comme le fait remarquer le roi :

Si le jeune homme est naïf, peut-être est-il gentilhomme de haut lignage ; et si ses manières lui viennent de l'éducation qu'il a reçue d'un maître indigne, il peut encore devenir vaillant et sage. (Ibid. : 46).

À la suite de cette rencontre avec le roi Arthur, le récit s'organise autour de l'initiation de Perceval qui part en quête pour atteindre l'idéal chevaleresque de prud'homme. Cette initiation s'articule autour d'« une triple éducation, chevaleresque, amoureuse et religieuse, qui, de la recherche d'un modèle, l'amènera à

la reconnaissance sociale, puis à la connaissance de soi » (Dufournet, 2012 : 4). Cette triple éducation vise l'initiation du corps par le maniement des armes et l'exploit guerrier, celui du cœur par la rencontre amoureuse et la découverte des délices des sens et celui de l'esprit par la courtoisie et la quête de la vérité. Ayant terminé son éducation, Perceval, après avoir quitté le monde d'enfance, accède au monde des *prud'hommes*, et par conséquent, à la connaissance de soi et des autres. Ce passage de l'adolescence à l'âge adulte peut résumer l'essence du récit d'apprentissage racontant l'histoire d'un personnage inexpérimenté en train de faire ses premières expériences de la vie. En fait, le modèle que propose Chrétien de Troyes peut être résumé en ces termes. D'un côté, nous avons l'image d'un personnage naïf et très proche de la nature originelle. De l'autre côté, nous avons l'image du monde de chevalerie auquel Perceval souhaite adhérer pour y faire sa place. Ce monde est régi par des codes religieux, sociaux et moraux partagés entre ses adhérents, comme l'idéal chevaleresque et la courtoisie. D'un côté, l'accès à ce monde ne peut être effectué sans la maîtrise de ces codes. De l'autre, l'apprentissage de ces codes permet au héros d'atteindre la reconnaissance sociale ainsi que la connaissance de soi. En effet, le roman relate les tentatives de l'écrivain de transformer l'homme de la nature dans la société de son temps. De l'ignorance à la reconnaissance, de la nature à la société, l'image du héros semble être problématique à mesure que Perceval, au début du roman, n'est pas le même à la fin. C'est une image en construction dont chaque épisode y ajoute une valeur et modifie la personnalité du héros. Tel semble être l'esquisse du premier récit d'apprentissage dans l'histoire du roman moderne. Cette esquisse trouve son expression dans le roman picaresque au XVI^e siècle.

L'apparition du roman picaresque a été marquée par *La Vie de Lazarillo de Tormes*, le *Guzman d'Alfarche* de Mateo Aleman et le *Buscon* de Francisco de Quevedo en Espagne. Ces ouvrages de fondation du roman picaresque consistent à représenter la fiction d'un personnage, de basse naissance, tentant d'interroger, à travers le récit de ses expériences, les obstacles moraux et sociaux qui lui interdisent de revendiquer sa propre identité :

En caractérisant avec précision des milieux différents. Le roman picaresque espagnol empruntait déjà cette voie en racontant comment un « picaro » apprend à connaître les rouages du monde, le narrateur épargne d'autant moins les détails qu'il fut victime des roueries sociales et qu'il se venge en les dénonçant, en démystifiant les apparences innocentes. (Barguillet, 1981 : 150).

Avec cette définition, le roman picaresque semble suivre le même schéma du récit d'apprentissage présenté par Chrétien de Troyes consistant à présenter le récit d'un ignorant qui essaie, par ses premières leçons de la vie, de trouver sa

propre place dans la société. Or, *La Vie de Lazarillo de Tormès* reste un modèle des romans picaresques représentant un parcours initiatique dans lequel le héros subit des épreuves contribuant à son éducation et à l'accès à la maturité. Lazare, issu d'un milieu pauvre à Salamanque, quitte son milieu familial pour faire sa place dans le monde. Apprenti d'une personne aveugle mendicante, à laquelle il a été confié par sa mère, Lazare commence sa carrière comme serviteur à ce mendiant et passe, par la suite, au service de plusieurs maîtres : prêtre, écuyer, moine, vendeur, chapelain, bailli et archevêque. Avec chaque maître, il passe une nouvelle expérience édifiante, devient de plus en plus intelligent et rusé, finit par l'obtention de la charge de crieur public et épouse la servante de l'archiprêtre : « tel fut le premier échelon que je gravis pour atteindre la belle vie » (*La Vie de Lazarillo de Tormès*, 1994 : 219), ainsi dit-il à la fin de son récit. Avec ce parcours, « Lazare, parvenu au plus modeste échelon de la considération sociale, revendique le mérite d'être devenu quelque chose, lui qui était parti de rien. » (Bataillon, 1994 : 9-10). À ce titre, le récit de Lazare semble suivre le même schéma de celui de Perceval :

Le picaro constitue un contretypé à la figure décadente du héros chevaleresque. Sa situation originale de serviteur, en fait tout le contraire d'un héros [...]. Son astuce et sa ruse [...] l'écarte du registre des actions nobles. Étranger à tout code moral, voué à vivre au présent, sous la pression de la nécessité, le picaro voit son existence placée sous le signe du désordre et de la discontinuité, dont il retrouve l'image dans la société qui l'entoure. Or en même temps, son trajet présente une analogie avec celui du héros noble : tous deux sont des héros de l'aventure qui attendent de la rencontre, et non du travail, le changement de leur destin ; la bassesse de condition, le picaro ne l'accepte pas, mais déploie, pour y échapper, des qualités étrangères à l'homme du commun et n'hésite pas à courir les risques les plus graves. (Démoris, 2002 : 16).

En effet, les deux quittent leur famille, affrontent des milieux différents, font leur place dans la société et accèdent à la connaissance de soi et des autres. Mais ce qui différencie le roman picaresque du roman de chevalerie : le décor ancré dans la réalité, l'absence de la vie aristocratique, le refus de merveilleux, la basse naissance du héros, une vision individuelle de la société. De plus, le roman picaresque présente, à la différence du roman de chevalerie offrant une éducation chevaleresque et sentimentale, une éducation sociale qui trouve son expression dans le modèle picaresque du roman français, surtout avec *l'Histoire comique de Francion*, publié en 1623, où « chaque épisode constitue une forme d'apprentissage [social] pour le héros, lui permettant de s'élever dans la hiérarchie sociale » (Serroy, 1973). Contrairement à ce qui se passe dans le roman picaresque, Sorel a établi un lien entre le passé et le présent de son narrateur qui revit ce qu'il raconte

et essaie de le justifier en insistant sur la constance de son Moi. Autrement dit, le roman de Sorel ajoute l'idée d'apprentissage ce qu'on appelle la « conscience d'une individualité intérieure » (Démoris, 2002 : 24) et « le passage à la justification » (*Ibid.* : 26) de cette intériorité.

De tout ce qui précède, nous avons l'idée d'un jeune homme novice et ignorant tout ce qui relève du monde extérieur, accompagné d'un mentor ou non, ce jeune homme subit une série d'épreuves lui permettant d'accéder à la conscience de soi et de former sa personnalité et son identité selon une structure narrative précise. Cependant, ces aspects ne sont pas exclusifs à un genre propre, mais ils peuvent se trouver dans les différents genres romanesques. Chaque genre modifie le sens de ce parcours en y ajoutant de nouveaux aspects, comme le roman de chevalerie qui avait ajouté les différents types d'initiation et le roman picaresque qui avait ajouté l'initiation sociale et introduit des personnages de basse naissance.

Au XVII^e siècle, cette idée d'apprentissage du héros romanesque se trouve dans plusieurs œuvres littéraires, comme *Le Page disgracié* de Tristan L'Hermite, *La Princesse de Clèves* de Madame de la Fayette, *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon, *Mémoires de Monsieur le Marquis de Montbrun* de Courtlitz de Sandra. Roman comique, roman historique, roman didactique, mémoires fictifs, ainsi l'idée d'apprentissage prend différentes formes et différentes structures dans la littérature de sorte qu'elle est devenue la fin principale de chaque roman. Dans ses tentatives de donner une définition au roman, Huet précise :

Ce qu'on appelle proprement romans sont des histoires feintes d'aventures amoureuses, écrites en prose avec art, pour le plaisir et l'instruction des lecteurs. Je dis des histoires feintes pour les distinguer des histoires vraies ; j'ajoute aventures amoureuses parce que l'amour doit être le principal sujet. Il faut qu'elles soient écrites en prose pour être conformes à l'usage de ce siècle ; il faut qu'elles soient écrites avec art et sous certaines règles, autrement ce sera un amas confus sans ordre ni beauté. (Coulet, 1992 : 110).

Quoique cette définition reste discutable, elle énumère les critères permettant de définir le roman à l'époque : le rapport entre fiction et réalité, sa forme en vers ou prose, sa thématique l'amour et son objectif « plaire et instruire ». En effet, l'apprentissage n'est plus le propre du héros romanesque, mais il est aussi celui du lecteur qui s'identifie au récit par la narration à la première personne. De plus, l'apprentissage cède sa place à l'amour qui devient la thématique dominante, pour devenir l'objectif principal de chaque roman dans les siècles suivants.

Au début du XVIII^e siècle, Lesage réunit dans son roman *Histoire de Gil Blas de Santillane* tous les aspects des genres précédents et enrichit le genre romanesque

par le rapport qu'il a établi entre le roman picaresque et l'idée d'apprentissage dans un cadre romanesque purement français. En combinant les aspects de l'idée d'apprentissage - comme le héros innocent, les épreuves et la quête de soi dans la société - avec les thématiques du roman picaresque et les procédés du roman à la première personne, Lesage crée un nouveau genre romanesque susceptible de tout type d'interprétation générique. Les romanciers des années 1730 ont suivi, à leur tour, les pas de Lesage en imposant une forme romanesque rebelle à toute tentative de définition et dans laquelle l'on peut trouver le roman d'aventures, le roman-mémoires, le roman d'analyse, le roman picaresque, etc. Cette forme romanesque s'étend vers le roman-mémoires des années 1730 qui avait suscité un dilemme quant à sa catégorisation, comme en témoigne l'étude de Georges May publiée en 1963, *Le Dilemme du roman au XVIII^e siècle*. Or, ce qui nous intéresse dans ce dilemme est que le « roman » - si l'on ose l'appeler ainsi - avait refusé toute qualification générique du mot « roman » dans son titre, au profit de qualifications différentes comme « mémoire de... », « aventures de... », « la vie de... ». Les auteurs des années trente eux-mêmes vont également dans le même sens pour affirmer l'indépendance de cette forme romanesque et son exclusion de toute appartenance générique, c'est dans ce sens que nous pouvons lire l'affirmation de Marivaux : « Marianne n'a point songé à faire un roman. » (Marivaux, 1978 : 85).

De même, les différentes attaques contre le roman obligent les romanciers à recourir à l'objectif principal du roman : « divertir et instruire ». Ainsi dit-elle Jeannette au début de son histoire : « J'écris, Monsieur, me dit-elle, les Mémoires de ma vie ; je ne les crois pas inutiles à l'instruction de mon sexe » (Mouhy, 2005 : 34). En fait, l'écriture des « mémoires » de sa vie suppose raconter son apprentissage social, sentimental et intellectuel et grâce auquel sa vie est devenue, par la suite, un exemple ou un modèle pour l'instruction des autres femmes. En effet, décrire le processus d'apprentissage auquel subit le personnage est devenu la fin principale de la plupart des romans-mémoires des années 1730.

Conclusion

Enfin, synthèse de genres précédents, refus de catégorisation, volonté d'instruction, tels sont les éléments qui ont donné une forme romanesque susceptible d'accepter de différents types d'interprétation et de les réfuter en même temps. Ajoutons à cela que le choix de l'approche critique de la part des critiques pourrait aussi causer cette double attitude. D'une part, pour ceux qui évaluent « le roman des 17^e et 18^e siècles à partir de ses développements ultérieurs » (Sermain, 2002 : 9-10), certains romans-mémoires des années trente sont des romans de formation qui ont conduit, par la suite, au *Bildungsroman* allemand. Cette approche prive

le roman de toutes ses richesses et le canalise dans des grilles de lecture forcée faisant dire au roman ce qu'il n'a pas voulu dire. D'autre part, il y a ceux qui ont suivi la nouvelle approche critique développée par René Démoris en 2002 consistant à analyser « les visées propres du roman [...], ses implications idéologiques et les expériences inédites qu'il était capable d'exprimer. » (*Ibid.* : 10) Pour eux, il n'y a pas de roman d'apprentissage proprement dit dans le roman-mémoires des années trente, mais il y a certains aspects qui peuvent l'orienter vers le roman d'apprentissage. Il s'agit des œuvres qui présentent une forme de synthèse des formes romanesques déjà existantes comme le roman médiéval, le roman picaresque, le roman comique, la nouvelle, le mémoire et le roman-mémoires. Ces œuvres ont changé le destin du roman en y imposant de nouvelles règles qui seront adaptées plus tard par les autres romanciers.

En effet, un « roman d'apprentissage » est avant tout un « roman » connu par ses « conventions discursives » ainsi que par son « horizon d'attente ». Il ne se distingue d'autres romans que par son continu sémantique qui renvoie à d'autres sous-genres littéraires. Il s'agit d'une forme d'individualisation de différentes formes romanesques allant des Moyens Âges jusqu'au XVIII^e siècle, et qui est apparue en Allemagne à la fin du XVIII^e siècle pour apporter des réponses à l'idéologie dominante de l'époque. Cette forme romanesque raconte l'histoire d'un personnage qui tente à travers le récit de sa vie de retourner à tous les événements qui ont contribué à former sa personnalité et à affirmer son identité au milieu social.

Bibliographie

- Anonyme. 1994. *La Vie de Lazarillo de Tormès (La vida de Lazarillo de Tormès)*. Sesé B. (trad.). Bataillon M. (éd.). Paris : GF-Flammarion.
- Aristote. 2014. *Poétique. Œuvres*. Paris : Éditions Gallimard.
- Barguillet, F. 1981. *Le Roman au XVIII^e siècle*. Paris : PUF.
- Coulet, H. (dir.) 1992. *Lettre à M. de Segrais sur l'origine des romans (1670)* reproduite dans *Idées sur le roman*. Paris : Larousse.
- Démoris, R. 2002. *Le Roman à la première personne : Du Classicisme aux Lumières*. Genève : Droz.
- Frapplier, J. 1977. *Autour du Graal*. Genève : Droz.
- Godefroy, F. 1892. *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IX^e siècle au XV^e siècle*. Tome VII. Paris : Émile Bouillon, Libraire-Éditeur.
- Jauss, H. 1978. *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Marivaux. 1978. *La Vie de Marianne ou Les aventures de Madame la comtesse de ****. Paris : GF-Flammarion.
- May, G. 1963. *Le Dilemme du roman au XVIII^e siècle*. Paris : PUF.
- Mouhy. 2005. *La Paysanne parvenue ou Les Mémoires de Madame la marquise de L. V*. Paris : Éditions Desjonquères.
- Schaeffer, J. 1989. *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : Éditions du Seuil.

Sermain, J. 2002. *Métafictions (1670-1730). La réflexivité dans la littérature de l'imagination*. Paris : Honoré Champion Éditeur.

Serroy, J. « D'un roman à métamorphoses : la composition du Francion de Charles Sorel ». *Baroque* [En ligne], 6 | 1973.

Stalloni, Y. 1997. *Les Genres littéraires*. Paris : Dunod.

Troyes, C. 1989. *Le Chevalier de la Charrette (Lancelot)*. Paris : Bordas.

Troyes, C. 2012. *Perceval ou le Conte du graal*. Jean Dufournet (trad.). Paris : GF Flammarion.