



HAL
open science

La place et les figures de l'enfant dans "Les Misérables"

Léa Grandjean

► **To cite this version:**

Léa Grandjean. La place et les figures de l'enfant dans "Les Misérables". Education. 2019. dumas-04251348

HAL Id: dumas-04251348

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04251348>

Submitted on 20 Oct 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 2nd degré, Professeur des Lycées et Collèges, Professeur de Lettres

La place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables*

présenté par

GRANDJEAN Léa

Sous la direction de Monsieur

HOUSSAIS Yvon

Grade : enseignant-chercheur à la faculté de Lettres de Besançon

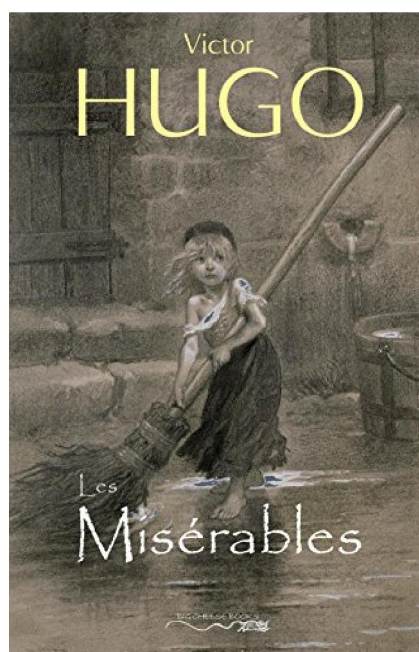


Université de Franche-Comté
ESPE

Mémoire de Master MEEF
Spécialité lettres modernes

La place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables* de Victor Hugo

Mémoire présenté par Léa GRANDJEAN en vue de l'obtention du
diplôme de Master sous la direction de Monsieur Yvon HOUSSAIS,
enseignant-chercheur à la faculté de lettres de Besançon
Année universitaire 2018-2019, session de mai 2019



Remerciements

Au terme de ce travail de recherche, je tiens à remercier très chaleureusement celui sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour, Monsieur Yvon HOUSSAIS, mon directeur de mémoire. Il a su trouver les mots justes pour m'encourager et me soutenir dans des moments de doute et d'incertitude. J'adresse également toute ma gratitude à Monsieur Bertrand DEGOTT, directeur du Master MEEF Lettres Modernes qui, durant ces deux années, s'est toujours montré très à l'écoute et présent pour ses étudiants. Je le remercie tout particulièrement pour son soutien sans faille et sa présence réconfortante au cours de la finale régionale d'un concours d'éloquence auquel l'une de mes élèves a brillamment participé.

Je tiens également à adresser toute ma reconnaissance à celle sans qui tout aurait été différent sur le terrain, Madame Corinne BETHOUX, ma tutrice de stage au sein du lycée Raoul Follereau. Je pense que je n'aurai jamais appris autant de choses qu'au cours de cette année passée auprès d'elle. Bienveillante, compréhensive, à l'écoute, et pleine de gentillesse, elle m'a permis de progresser tout au long de cette année, tout en m'apportant un soutien fondamental dans mon travail de recherche. En ce sens, je remercie aussi très sincèrement Monsieur Emmanuel FONT, professeur d'histoire-géographie et professeur principal de ma classe de seconde, grâce à qui mon projet d'interdisciplinarité a pu être mis en place et qui m'a également apporté un soutien essentiel durant cette année. Plus largement, je remercie tous mes collègues, de lettres mais aussi de diverses autres disciplines, qui m'ont permis d'apprendre les clés de ce métier et de progresser, tout en m'apportant là encore un grand soutien.

À ma famille, mes parents, grands-parents, ma sœur, mes ami.e.s qui m'ont soutenue et encouragée moralement tout au long de cette année riche en nouveautés et en émotions. Ils ont constitué un soutien essentiel et fondamental durant des moments de fatigue, de doute et de stress.

Finalement, je ne pourrais terminer ces remerciements sans évoquer ceux sans qui rien n'aurait été possible, ceux qui m'ont fait grandir et qui m'ont tant appris, ceux qui ont renforcé mes convictions sur ce métier et qui m'ont prouvé tout au long de l'année que j'avais en effet choisi un métier difficile, mais le plus beau à mes yeux. Merci à mes trente-six élèves qui m'ont chacun apporté tant de choses. Merci à eux, merci à cette classe, aux élèves de la seconde huit, que je n'oublierai jamais et qui garderont une place tout particulière dans ma mémoire et dans mon cœur.

Table des matières

La place et les figures de l'enfant dans <i>Les Misérables</i>.....	6
Introduction	6
1. L'enfant : un être « misérable » privé de voix	12
1.1. Un être exclu de la civilisation et de la société	13
1.1.1. L'enfant-animal	13
1.1.2. L'enfant-étranger	18
1.1.3. Un être privé de voix.....	23
1.2. Un être duquel on se sert pour ses intérêts personnels.....	24
1.2.1. Un servant pour la maison	24
1.2.2. Un enfant-objet.....	26
1.2.3. Un souffre-douleur bien pratique	30
1.3. Un statut qui influe sur son comportement et son développement	32
1.3.1. L'enfant dont le physique change avec le traitement qu'on lui fait subir	32
1.3.2. L'enfant qui change selon l'environnement dans lequel il évolue	34
2. L'enfant : un héros pour Demain	36
2.1. Un être en construction et en formation.....	37
2.1.1. L'enfant imitateur de l'adulte	37
2.1.2. L'enfant qui agit uniquement pour la récompense qui s'ensuit.....	39
2.1.3. Mais qui évolue et finit par se comporter en véritable adulte	41
2.2. Un véritable héros pour la société et la nation.....	44
2.2.1. L'enfant défenseur d'idées nouvelles	45
2.2.2. L'enfant-martyr	47
2.3. Un être héroïque pilier pour la famille et la société	48
2.3.1. L'enfant soutien	48
2.3.2. L'enfant pour lequel on fait des sacrifices	51
2.3.3. L'enfant qui laisse des traces dans la mémoire	53
2.4. Un être sacré, envoyé par Dieu pour améliorer la société	54
2.4.1. L'enfant-ange	54
2.4.2. L'enfant comme remerciement de la part de Dieu.....	57
2.4.3. L'enfant demiurge.....	58
2.4.4. Un mythe à part entière.....	59

Conclusion	61
La place et les figures de l'enfant dans <i>Les Misérables</i> : qu'en disent les programmes ?	63
1. Le lien de ce sujet avec les programmes en vigueur.....	63
2. Le lien de ce sujet avec les nouveaux programmes.....	64
Mise en œuvre pédagogique avec une classe de seconde.....	66
1. L'élaboration de la séquence	66
1.1. Le dilemme des extraits à proposer aux élèves	66
1.2. L'interdisciplinarité permise par cette séquence.....	66
1.3. Bref résumé de la séquence.....	67
2. Retour réflexif sur la séquence	67
2.1. Les points positifs.....	68
2.2. Les points négatifs.....	69
Bibliographie	71
1. Corpus	71
2. Ouvrages larges.....	71
2.1. Bibliographie	71
2.2. Sitographie	72
3. Ouvrages concernant Victor Hugo : bibliographie.....	72
<i>Annexes</i>	73
1. Tableau récapitulatif de la séquence proposée aux élèves	74
2. Œuvres étudiées en Histoire des Arts avec les élèves	82
3. Évaluations proposées aux élèves accompagnées de quelques copies.....	85

La place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables*

Introduction

L'enfant a depuis longtemps acquis une place au sein de la littérature. Dès le début de l'ère chrétienne, les œuvres ont souvent pour sujet et point central l'enfant. *Daphnis et Chloé*, attribué à un certain Longus et daté du II^e ou III^e siècle, le prouve bien. Il s'agit du récit de Daphnis, un jeune chevrier, et de Chloé, une jeune bergère, qui s'éprennent l'un de l'autre, mais qui vont rencontrer beaucoup d'obstacles les empêchant d'assouvir leur amour. Cette œuvre a eu une influence postérieure très importante au point de devenir en quelque sorte un topos littéraire. Elle a par exemple inspiré *La Sireine* d'Honoré d'Urfé et on retrouve ce même cadre dans la célèbre œuvre d'Henri Bernardin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie*, qui décrit avec force les sentiments amoureux de deux enfants qui ne se retrouveront finalement jamais, hormis peut-être dans la mort. Les sentiments amoureux des enfants représentent donc toujours un thème qui fascine à la fin du XVIII^e siècle.

Toutefois, au cours du siècle des Lumières, qui représente un mouvement de renouveau intellectuel et culturel, on s'intéresse à l'enfant et on écrit sur ce dernier de manière plus théorique, raisonnée et formelle. C'est notamment le projet de Rousseau dans *Émile ou De l'éducation* (1762) qui constitue un traité d'éducation portant sur la manière de former de futurs hommes. Les quatre premiers livres décrivent l'éducation idéale d'un jeune garçon, fictif, prénommé Émile. Son éducation est décrite de manière chronologique, au fur et à mesure que l'enfant grandit, ce qui permet de s'arrêter sur différentes questions éducatives qui se posent selon l'âge de ce dernier. Jusqu'à la fin du XVIII^e siècle, on s'intéresse donc à l'éducation idéale que l'adulte se doit de donner à l'enfant. Toutefois, hormis ces exemples très célèbres, force est de constater que l'enfant garde une place marginale au sein de la littérature jusqu'au XIX^{ème}, époque à partir de laquelle on lui donne véritablement une place centrale, égale à celle que les adultes peuvent avoir dans les romans et dans la littérature de façon plus générale.

En ce sens, le XIX^e siècle constitue un changement radical puisque l'on va s'intéresser à l'enfant sous un angle et dans un but tout à fait différent. Le XIX^e siècle est un siècle de tous les changements. C'est probablement le siècle qui a vu se succéder le

plus de régimes politiques : la brève résurrection de l'Empire, la Restauration, la monarchie de Juillet, la deuxième République, le Second Empire et la troisième République. C'est également le siècle propice aux sciences et qui voit se développer beaucoup d'industries, avec notamment l'émergence des chemins de fer. Toutefois, très vite, les intérêts économiques ainsi que la recherche optimale de la rentabilité prennent le pas sur les progrès qui avaient été faits en ce qui concerne l'évolution des mœurs en France. En effet, la fin du XVIII^{ème} siècle a vu naître un texte fondateur et fondamental : *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, promulguée en août 1789. L'article premier déclare que « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». Aussi, les enfants ne sont pas explicitement cités dans cet article, mais la référence à la naissance renvoie implicitement à eux. Au cours du XIX^{ème} siècle, cet article semble finir par être quelque peu laissé de côté et oublié dans la mesure où l'on en vient vite à l'idée d'exploiter des enfants, c'est-à-dire qu'on n'hésite pas à les envoyer risquer leur vie dans les mines où les conditions de vie sont inimaginables. De fait, le XIX^e siècle voit naître un homme de plus en plus égoïste, apathique, insensible, centré sur ses propres intérêts personnels et qui n'hésite pas, pour une question d'argent et d'intérêts économiques, à exploiter des enfants et à les considérer quasiment comme des outils et objets à son service. « Stupide XIX^e siècle », ironisera Léon Daudet. Mais c'était sans compter sur une poignée de nos hommes de lettres qui, quel que soit le régime en place et leurs tendances politiques, vont se battre avec comme seule arme la langue et les mots, afin de défendre leurs idéaux. La misère du prolétariat ouvrier soulève la question de la misère sociale. Désormais, on ne se contente plus de réclamer la liberté, les auteurs vont combattre et dénoncer l'injustice sociale au nom même de l'égalité. De fait, ces auteurs engagés vont s'intéresser à cette classe sociale défavorisée et laissée pour compte, et illustrer des familles entières dans leurs œuvres, je pense par exemple à Zola ici avec des romans tels que *L'Assommoir* ou *Germinal*, afin de dénoncer, par le biais de la fiction, une réalité sociale qui fait froid dans le dos, mais qui est bel et bien celle de l'époque. Aussi, c'est tout naturellement que ces auteurs finissent par s'intéresser plus particulièrement à la cause de l'enfant, et tentent, par le biais de la littérature, de lui redonner une place et une voix qui lui ont été enlevées, arrachées. Pourquoi l'enfant ? Peut-être tout simplement parce qu'il représente en germe et en puissance le futur adulte qui finira exploité comme le sont et l'ont été ses parents. Certainement aussi parce que l'enfant incarne l'avenir : c'est lui qui constituera le monde de demain et c'est donc d'abord les droits de cet enfant et ses conditions qu'il faut défendre afin de lui donner les moyens et les possibilités de construire un monde meilleur

dans les meilleures conditions possibles.

Il m'a alors semblé intéressant de se pencher plus longuement sur la question de la place et des figures de l'enfant dans la littérature engagée du XIX^e siècle, et plus particulièrement dans *Les Misérables* de Victor Hugo, ouvrage incontournable pour cette thématique, à travers la diversité des figures de l'enfant que l'auteur ancre subtilement au cœur d'une argumentation indirecte poignante pour défendre les droits des enfants ainsi que leur cause. Lorsque l'on évoque les grands auteurs engagés du XIX^e siècle tels que Balzac, Hugo, Sand, Michelet, Lamartine, Flaubert, Vallès, et bien d'autres, on pense directement à la dénonciation de la misère sociale et des inégalités sociales, mais leur engagement ne s'arrête pas à cette seule dénonciation d'une classe sociale exploitant la classe défavorisée. Aussi, certains auteurs, à travers leurs œuvres, peuvent se centrer, explicitement ou non, sur une figure particulière comme celle de l'enfant. Ce nom nous vient du latin classique *infans*, fait à partir de l'expression *non fans*. *Fans* étant le participe présent du verbe *fari*, *fatus sum* qui signifie « dire, exprimer par la parole », cette expression renvoie donc à « celui qui ne parle pas », ou plus précisément à « celui qui ne sait pas manifester sa pensée par la parole ». En bas latin, ce substantif épïcène désigne « un garçon ou une fille de six à quinze ans environ », extension assez surprenante pour nous puisqu'à partir de douze-treize, on considère les enfants comme des adolescents c'est-à-dire comme des êtres qui ont dépassé le stade de l'enfance mais qui ont encore un stade intermédiaire à connaître avant de devenir complètement des adultes. Il est intéressant de remarquer que ce terme inclut à la fois les jeunes gens de sexe masculin et féminin, ce qui montre bien que l'enfant ne se distingue pas par un critère relatif au genre mais bien plus par ses caractéristiques physiques et psychiques qui font de lui, dans les deux cas, un être humain en développement et en construction. De plus, il englobe une portion d'âge plus grande que celle d'aujourd'hui puisqu'en bas latin ce terme englobe aussi les adolescents, qui ne sont finalement rien d'autre que de grands enfants, toujours en formation. Aussi, nous garderons cet élargissement dans la tranche d'âge de ces petits êtres et suivrons l'évolution des enfants dans cette œuvre jusqu'à l'âge de seize, dix-sept ans, âge après lequel ils sont considérés par la société comme des adultes. Il va sans dire que nous traiterons alors à la fois deux stades très proches qui permettent d'aboutir de façon sereine et naturelle à l'âge adulte : l'enfance et l'adolescence. À l'image de l'évolution qui caractérise l'enfant, il ne faut pas oublier que ce terme et les valeurs qui y sont associées ont beaucoup évolué de l'Antiquité à nos jours, selon les civilisations, les classes sociales et les contextes historiques. Ce terme est également vaste dans la mesure

où il peut renvoyer à la filiation généalogique ou symbolique (on entend souvent l'expression « enfant du pays », « enfants de Dieu »). Outre une relation d'appartenance, « enfant » renvoie également, sur le plan psychique, à un état moral et d'esprit opposé à celui acquis à l'âge adulte. Aussi, l'enfant étant un être en cours d'apprentissage et de formation, sa famille et son environnement vont jouer un rôle déterminant dans son évolution. Cela nous amène à mieux comprendre pourquoi l'auteur que nous étudierons, Victor Hugo, replace presque systématiquement les enfants au sein d'une famille et d'un environnement socio-économique bien précis. En effet, ces informations extérieures permettront sans doute, comme nous pourrons le voir, de définir de manière plus précise, plus concrète, plus pertinente et plus complète l'enfant par rapport à une simple description d'un enfant en-dehors de son contexte socio-économique et socio-historique.

Après avoir défini l'un des termes essentiels de ce sujet, nous pouvons désormais nous focaliser sur celui de « place », que je n'ai pas choisi au hasard et dont il me semble important de développer plus longuement l'idée. En effet, selon le dictionnaire Littré, la « place » désigne premièrement un « espace, lieu public découvert et environné de bâtiments » (ce qui est le sens étymologique). Ce sens, même s'il n'est pas le plus important pour notre sujet, est quand même sous-entendu dans la mesure où il s'agira notamment de s'interroger sur les lieux précis qu'occupe l'enfant dans notre corpus, c'est-à-dire : est-ce qu'il apparaît principalement dans un cadre rural ? Urbain ? Aussi, ce premier sens finit par devenir très intéressant car il nous amènera à nous demander en quoi le cadre géographique a tout son rôle à jouer quant aux révélations subtiles et indirectes qu'il peut nous apporter sur la description de l'enfant ainsi que sur son intériorité et ses sentiments notamment. J'ai donc choisi ce terme de « place » car il est polysémique et sous-entend également un sens beaucoup plus symbolique, à savoir « la situation, le rang qui convient ou appartient à une personne », selon le Littré toujours. Dans un sens analogue, ce terme renvoie au rang donné aux choses ou aux personnes, et c'est bien ce sur quoi nous nous devons également de nous interroger. En effet, la « place de l'enfant » demande que l'on s'interroge sur le lieu géographique dans lequel il est dépeint, mais aussi et surtout sur le rang, à savoir le statut que les personnages lui confèrent et qui lui est donné dans ces textes.

Après réflexion, j'ai pensé qu'il manquerait à mon sujet quelque chose si je n'ajoutais pas dans son titre le nom de « figure », qui va encore plus loin que celui de « place ». En effet, ce nom renvoie directement à l'apparence extérieure d'un corps (première définition que l'on retrouve dans Le Littré). En ce sens, il est plus explicite que

celui de « place ». Mais pourquoi alors ne pas avoir choisi le nom « visage » ? Tout d'abord parce qu'en arts, la « figure » peut désigner la représentation d'un personnage, ce qui est très important pour mon sujet puisqu'il ne s'agit bien évidemment pas de s'intéresser uniquement à l'apparence physique des enfants, mais à ses différentes représentations dans l'œuvre. Ensuite, ce terme peut renvoyer, dans le sens mystique, à « la représentation, le symbole » de quelque chose. Là me semble tout l'intérêt pour ce nom : différents enfants sont présentés dans l'œuvre, mais plus que des enfants singuliers et particuliers, ils deviennent le reflet et le symbole de tous les autres enfants qui leur ressemblent et qui vivent les mêmes situations. En outre, ce terme reflète également l'auteur même de ce livre, qui était alors très croyant, mais aussi très clairvoyant. L'enfant, avec ce terme de « figure », devient une personne sacrée, qui n'a cependant pas de poids ni de voix dans la société, d'où l'importance de le protéger et de le défendre.

Mais alors pourquoi avoir choisi Victor Hugo plutôt qu'un autre ? Pourquoi Victor Hugo et non pas Émile Zola ou Jules Vallès par exemple ? J'aurais en effet pu choisir l'œuvre d'Émile Zola intitulée *Germinal*, mais je l'ai évincée pour la simple et bonne raison que les figures de l'enfant ne sont pas aussi vastes et diversifiées que dans *Les Misérables*. Vallès n'a finalement pas retenu mon attention non plus car son roman, *L'Enfant*, paraît de façon trop tardive dans le XIX^e siècle, en 1878, alors que beaucoup d'actions ont déjà été amorcées en faveur de l'enfant, tout comme des écrits défendant et prônant sa cause. Par exemple, en 1874, des lois sont promulguées en vue de l'amélioration des conditions de travail des enfants : l'âge minimum pour commencer à travailler passe de huit à douze ans, le travail de nuit leur est interdit. Cette loi a également permis de commencer à faire évoluer les choses puisqu'elle oblige les enfants de moins de douze ans à être présent au minimum deux heures par jour à l'école. Cette loi est alors une avant-garde des lois Jules Ferry qui, en 1881 et 1882, rendent l'école gratuite, publique, laïque et obligatoire. En outre, je n'ai pas non plus retenu ce roman de Vallès car il s'agit d'un roman autobiographique, ce qui me gêne un peu pour mon sujet dans la mesure où j'ai vraiment voulu étudier la défense des enfants et de leurs droits par le biais de la fiction et donc d'une argumentation indirecte, comme le fait très bien Victor Hugo. De plus, j'ai également choisi Victor Hugo car il se veut le porte-parole du peuple, c'est-à-dire des couches sociales pour lesquelles on n'accordait jusqu'alors aucune place ni aucune considération dans la société. En outre, son expérience personnelle est aussi très intéressante dans la vision qu'il a des enfants puisqu'il a perdu sa fille Léopoldine très jeune et de façon tragique. Il avoue même, plus ou moins implicitement, dans certains de

ses poèmes tirés des *Contemplations* qu'il ne s'est jamais remis de sa disparition. Son expérience personnelle a donc pu influencer sur sa manière de défendre la cause des enfants, et c'est ce que nous pourrions être amenés à constater.

Aussi, quelle place, physique et géographique, mais aussi et surtout symbolique, occupe l'enfant dans *Les Misérables* de Victor Hugo ? Autrement dit, quelles sont les différentes figures de l'enfant qui apparaissent dans l'œuvre et en quoi reflètent-elles la volonté de Hugo de défendre les plus démunis, et en l'occurrence les enfants ici ? Finalement, comment, par le biais de simples mots écrits sur le papier, un auteur peut-il arriver à dénoncer une réalité sociale au point que cette littérature finisse par avoir des répercussions réelles sur notre monde, transfigurant les mots en arme pacifique capable de se substituer à l'action, et permettant ainsi d'aller « en avant » dans le progrès social, comme le prônait Victor Hugo ?

De fait, la problématique que je viens d'évoquer permettra notamment de nous interroger sur les environnements géographique et social dans lesquels les enfants sont décrits et présentés. Simultanément, nous étudierons les effets que joue cet environnement dans la description physique et psychologique de l'enfant. Ceci sera l'occasion de nous demander : en quoi la description de la place physique de l'enfant, c'est-à-dire au sein d'un milieu géographique et social bien déterminés, peut-elle avoir des effets et impacts sur la place symbolique occupée par l'enfant ? Cela sera également l'occasion de s'intéresser à la place qu'occupe l'enfant dans l'œuvre même, c'est-à-dire que l'on se demandera s'il s'agit du personnage principal apparaissant au premier plan ou s'il s'agit d'un personnage secondaire. Cette mise en avant ou non de la figure de l'enfant dans l'œuvre contribuera à nous interroger sur l'importance de mettre ou non en avant la figure de l'enfant, c'est-à-dire : faut-il nécessairement placer l'enfant au premier plan pour que la dénonciation en ressorte plus forte ? La description secondaire d'un enfant dans un roman, pouvant laisser penser au lecteur que l'auteur a placé dans le décor cet enfant sans plus d'intérêt que cela, ne permet-elle pas en fait une dénonciation tout aussi forte, voire plus forte, que si l'enfant était au premier plan ? Tout cela représente une partie importante des questions que nous serons amenés à nous poser quant à la place de l'enfant dans ce « roman du peuple ».

Afin d'étudier au mieux et plus en détails toute la diversité des figures de l'enfant qui apparaissent dans cette œuvre, nous montrerons tout d'abord que l'enfant peut apparaître comme un être « misérable » au sein d'une société qui le rejette, ne veut pas de lui, ne le considère pas réellement comme un être humain, et surtout qui ne lui laisse

pas de poids ni de voix pour s'exprimer et se faire une place. Toutefois, nous verrons en quoi l'enfant semble pourtant aussi pouvoir être et devenir un héros pour la société dans la mesure où c'est en lui que repose en germe l'espoir de la construction d'une société meilleure. Finalement, nous serons amenés à nous demander pourquoi et dans quel(s) but(s) précis l'auteur de cette œuvre a voulu peindre et illustrer une telle diversité dans les figures de l'enfant.

1. L'enfant : un être « misérable » privé de voix

Ce n'est qu'au XIX^e siècle que l'on commence à s'intéresser à l'enfant dans ses moindres détails alors que pourtant « L'ENFANT c'est l'homme de demain »¹, comme le prône Calvet au début de son ouvrage.

Mais on ne s'intéresse pas à lui pour lui-même ; dans la vie, il ne tient aucune place et il n'en a à peu près aucune dans la littérature ; s'il y paraît, c'est comme un adolescent déjà sorti des ténèbres du premier âge, dont on fait l'éducation et dont on admire qu'il s'affirme déjà comme un homme.²

Cela correspond en effet au rôle que l'on attribue à l'enfant dans la littérature allant de *Gargantua* jusqu'au *Petit Poucet*. Or, avant d'être un homme pouvant s'épanouir et agir pleinement dans la société, l'être humain est d'abord un enfant, et c'est son enfance qui déterminera et conditionnera presque entièrement sa vie d'adulte. Aussi, s'effectue une prise de conscience de la part des auteurs du XIX^{ème} siècle puisqu'ils vont s'intéresser plus longuement à cet adulte en germe, à cet être en formation, pour qui rien n'est encore acquis et pour qui tout reste encore à faire. Même si ce qui reste à l'esprit de l'opinion publique lorsque l'on évoque *Les Misérables*, c'est surtout l'histoire d'une poursuite infinie et sans fin entre un ancien forçat, Jean Valjean, et un commissaire de police, Javert, il n'en reste pas moins que les diverses figures de l'enfant qui apparaissent marquent également l'esprit du lecteur et le frappent. Jean Calvet parle des « ténèbres du premier âge » et c'est ce que nous allons voir dans cette partie à travers le mauvais sort qui est réservé à ces êtres en formation. Pouvant et devant être lumière, comme l'invoque et le prône Victor Hugo, l'enfant peut aussi tomber dans les « ténèbres » par les mauvais traitements qu'il subit et auxquels il doit faire face sans rien dire puisqu'il n'a généralement aucun poids ni aucune voix pour exprimer sa révolte. Dans cette partie, il

¹ CALVET, Jean, *L'Enfant dans la littérature française* (tome 1 : *Des origines à 1870*), Paris, Fernand-Lanore, 1930, p. 33.

² *Id.*

s'agira de montrer que pour pouvoir défendre l'enfant et ses droits, il faut d'abord le décrire tel qu'il apparaît réellement dans cette société, à savoir comme un individu (si l'on peut dire, car nous serons forcés de constater qu'il n'apparaît pas toujours comme un être humain malheureusement) maltraité, exploité et dont on ne fait aucun cas.

1.1. Un être exclu de la civilisation et de la société

En ce sens, l'enfant apparaît d'abord comme un être « misérable » puisqu'il peut être rejeté au sein même de la société des hommes dont il est pourtant issu. Selon la définition du Littré, « misérable » désigne « celui, celle qui est dans la misère ou dans le malheur », mais ce terme peut aussi renvoyer à ceux « qui sont dans une condition inférieure », et c'est bien ce qui semble être parfois le cas pour ces enfants que l'on ne pense pas digne de faire partie de la civilisation.

1.1.1. L'enfant-animal

J'ai choisi cette image d'« enfant-animal », certes frappante, mais pourtant bien réelle et présente tout au long de l'œuvre. Dans ce cas de figure, l'enfant est entièrement exclu de la civilisation et de la société, c'est-à-dire qu'on le considère comme dépourvu de toute faculté humaine, comme la parole, la pensée, et cætera. Cette image apparaît rapidement dans l'œuvre, de façon assez subtile, à travers l'évocation de deux personnages secondaires ayant très peu d'importance dans le roman : la sœur de Jean Valjean et l'un de ses fils. Cette dernière travaille dans une imprimerie où « il y avait une école »³ ;

[...] elle menait à cette école son petit garçon qui avait sept ans. Seulement, comme elle entra à l'imprimerie à six heures et que l'école n'ouvrait qu'à sept, il fallait que l'enfant attendît, dans la cour, que l'école ouvrît, une heure ; l'hiver, une heure de nuit, en plein air. On ne voulait pas que l'enfant entrât dans l'imprimerie, parce qu'il gênait, disait-on. Les ouvriers voyaient le matin en passant ce pauvre petit être assis sur le pavé, tombant de sommeil, et souvent endormi dans l'ombre, accroupi et plié sur son panier. Quand il pleuvait, une vieille femme, la portière, en avait pitié ; elle le recueillait [...] et le petit dormait là dans un coin, se serrant contre le chat pour avoir moins froid.⁴

Dans cet extrait, le lecteur est irrévocablement amené à prendre en pitié cet enfant, et peut-être encore plus parce que son apparition dans le récit est furtive. D'ailleurs, il est

³ HUGO, Victor, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, p. 138.

⁴ HUGO, Victor, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, p. 138-139.

indéniable que cette apparition laisse une trace dans l'esprit du lecteur et l'amènera à la fin du roman à s'interroger sur toutes ces figures de l'enfant qui apparaissent. Ici, l'enfant attend dehors, dans le froid, qui plus est en hiver, comme un chien qui n'aurait pas le droit de rentrer à l'intérieur d'une maison. Cet enfant semble « gên[er] » les adultes, ceux qui travaillent dans cette imprimerie, mais aussi tous les adultes de façon plus générale, ce qui s'illustre à travers l'utilisation du pronom indéfini « on », qui révèle qu'il s'agit là en quelque sorte de l'opinion commune. De plus, il est presque directement comparé à un animal : il est « accroupi », « plié », et on a l'impression qu'il se sent plus proche des animaux domestiques que de l'homme dans la mesure où il va se blottir contre un chat et non pas dans les bras de la « vieille femme ». Pour l'enfant, l'être humain finit par devenir moins digne de confiance qu'un animal, ce qui crée ainsi une frontière presque infranchissable entre deux entités, l'enfant et l'adulte, pourtant tous deux issus de la même espèce. Cependant, cette « vieille femme » garde un fond de pitié pour cet enfant qu'elle recueille lorsqu'il pleut. En outre, ce sentiment de pitié et d'empathie est décuplé chez le lecteur avec par exemple l'utilisation d'une modalité affective émanant directement du narrateur, « ce pauvre petit être », qui vise à frapper davantage la sensibilité du lecteur.

Cosette, un peu plus tard dans le roman, subira un sort similaire, à la différence que les Thénardier ne ressentiront aucune pitié envers elle. Dans leur auberge,

on la nourrit des restes de tout le monde, un peu mieux que le chien et un peu plus mal que le chat. Le chat et le chien étaient du reste ses commensaux habituels ; Cosette mangeait avec eux sous la table dans une écuelle de bois pareille à la leur.⁵

Dans la nourriture qu'on lui donne, on comprend que Cosette est mal traitée, c'est-à-dire qu'elle n'est pas traitée à sa juste valeur, comme devrait l'être tout être humain. On lui accorde « les restes de tout le monde », comme ce qui était généralement le cas pour les chiens. Dans cette famille, sa place est clairement avec celles des animaux, et cela va même plus loin puisque l'on apprend qu'elle est moins bien traitée que le chat. Non seulement elle prend la place d'un animal, mais elle est en plus de cela abaissée à un rang inférieur par rapport à celui du chat. Pourtant, les Thénardier ne considèrent pas tous les enfants de la même manière. Force est de constater que leurs deux filles ont une toute autre place au sein de la famille, très certainement parce que ce sont leurs propres filles. Ces dernières, par imitation de leurs parents, ne placent pas non plus Cosette sur un même pied d'égalité. « Éponine et Azelma ne regardaient pas Cosette. C'était pour elles comme

⁵ HUGO, Victor, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, p. 223.

le chien »⁶. En plus d'être exclus du groupe des adultes, si l'on peut dire, certains enfants finissent par perdre leur statut au sein même de la communauté des enfants, comme c'est le cas pour Cosette. En ce sens, elle est tout autant marginalisée par les adultes que par les enfants. Cela se répercute alors sur les surnoms qui lui sont donnés, presque tous animaliers, et révélant ainsi par le biais d'images son statut d'infériorité. La Thénardier l'appelle par exemple « Chien-faute-de-nom » ou encore « mamzelle Crapaud »⁷, comme si Cosette n'était pas un être humain et qu'elle n'avait par conséquent pas droit à une identité. Un soir, alors que Cosette chemine seule dans la rue, une femme se demande si elle a devant les yeux « un enfant-garou »⁸, avant de reconnaître « l'Alouette »⁹. Cette dernière métaphore est choisie à souhait et reflète entièrement cette petite fille. En effet, l'alouette est un oiseau très utile pour l'écosystème puisqu'il se nourrit d'insectes ; Cosette est vue comme quelque chose d'utile pour les Thénardier car elle joue pour eux le rôle d'une servante. Aussi, madame Thénardier « avait pour tout domestique Cosette ; une souris au service d'un éléphant »¹⁰. Cette image est ici frappante et met en avant un certain paradoxe. En effet, la souris, étant un animal petit, fragile et démuné face aux autres, devrait recevoir de l'aide de l'éléphant, animal fort et puissant qui n'a pas de rival dans la nature. En ce sens, cette image souligne l'idée selon laquelle l'enfant est un être vulnérable qui a besoin du soutien de l'adulte pour survivre, grandir et s'épanouir. Mais, « voyez-vous, cela n'a rien. Il faut que cela travaille. »¹¹. La mère Thénardier n'hésite pas à utiliser le pronom démonstratif « cela », servant usuellement à qualifier une chose ou un objet, pour désigner Cosette, ce qui prouve une nouvelle fois qu'elle la considère uniquement comme un animal à son service et devant accomplir les tâches ménagères. Elle le démontre d'ailleurs une nouvelle fois, de façon plus explicite encore, lorsque Jean Valjean achète une poupée à Cosette. Elle s'indigne ainsi auprès de son mari : « Vieille bête ! qu'est-ce qu'il a donc dans le ventre ? Venir nous déranger ici ! vouloir que ce petit monstre joue ! lui donner des poupées ! donner des poupées de quarante francs à une chienne que je donnerais moi pour quarante sous ! »¹². Madame Thénardier la considère comme un animal, et avec un grand mépris et un grand dédain. Pour en revenir à l'alouette, l'expression « manger comme une alouette » signifie « manger très peu », à

⁶ HUGO, Victor, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, p. 525.

⁷ *Ibid.*, p. 502.

⁸ *Ibid.*, p. 505.

⁹ *Ibid.*, p. 505.

¹⁰ *Ibid.*, p. 494.

¹¹ *Ibid.*, p. 529.

¹² *Ibid.*, p. 535.

l'image de Cosette, nourrie uniquement avec des proportions lui permettant de tenir sur ses jambes pour accomplir tout le travail domestique qu'on lui demande. De plus, dans le dialecte populaire, avoir « un crâne d'alouette » renvoie à quelqu'un ayant une « petite cervelle », comme le pense toute la famille Thénardier en ce qui concerne cette orpheline qui leur a été confiée par sa mère contre bons soins. Toutefois, l'alouette est aussi et avant tout un oiseau qui se caractérise par un chant mélodieux, aspect de Cosette que l'on retrouvera plus tard lorsqu'elle aura retrouvé toute sa joie de vivre et la gaieté innocente de l'enfance aux côtés de Jean Valjean. En effet, « la pauvre Alouette ne chantait jamais »¹³ chez les Thénardier. D'ailleurs, ce retournement de situation positif que connaît Cosette s'effectuera aussi pour les filles Thénardier, mais de façon négative cette fois-ci.

En effet, après le départ de Cosette aux côtés de Jean Valjean, la famille Thénardier a vu sa situation financière s'écrouler et elle a fini par choir dans une grande misère. Aussi, on comprend l'importance du milieu financier dans lequel l'enfant grandit pour contribuer à son développement intellectuel, mais aussi à son épanouissement personnel puisqu'avec cette déchéance financière, c'est aussi la déchéance de toute la famille, et plus particulièrement des enfants, qui se produit.

[...] de tout cela, il était résulté, au milieu de la société humaine telle qu'elle est faite, deux misérables êtres qui n'étaient ni des enfants, ni des filles, ni des femmes, espèces de monstres impurs et innocents produits par la misère.

Triste créatures sans nom, sans âge, sans sexe, auxquelles ni le bien, ni le mal ne sont plus possibles, qui, en sortant de l'enfance, n'ont déjà plus rien dans ce monde, ni la liberté, ni la vertu, ni la responsabilité. Âmes écloses hier, fanées aujourd'hui, pareilles à ces fleurs tombées dans la rue que toutes les boues flétrissent en attendant qu'une roue les écrase. [...] Jamais parmi les animaux la créature née pour être une colombe ne se change en une orfraie. Cela ne se voit que parmi les hommes. »¹⁴

Ainsi, les rôles peuvent s'échanger, une situation qui pouvait sembler pérenne et propice pour les filles Thénardier peut vite devenir complètement l'inverse. Ces filles, qui auraient dû être, par métaphore, des « colombe[s] » et symboliser la paix, l'harmonie, l'espoir et le retour du bonheur, se métamorphosent finalement en « orfraie[s] », « oiseau nocturne de mauvais augure », s'il on s'en tient à la définition qu'en donne Ronsard dans ses *Œuvres*. Un peu plus tard dans le roman, Éponine sera même comparée à une « larve »¹⁵ par Marius, le jeune homme qu'elle aime en secret. Finalement, on peut dire

¹³ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 225.

¹⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 21-22.

¹⁵ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 27.

qu'elle devient le reflet inversé de Cosette parce que leur situation s'inverse de façon très symétrique. Ainsi, à l'image de Cosette qui était considérée comme « un chien » dans cette famille, Éponine devient une « espèce de chienne à figure humaine »¹⁶. En outre, les autres enfants de cette famille ont un sort encore moins envieux puisqu'ils ne savent pas même ce que c'est que d'être considéré et aimé comme un être humain.

[...] dans le cloaque des petites dettes, les mariés Thénardier avaient eu deux autres enfants, mâles tous deux. Cela faisait cinq ; deux filles et trois garçons. C'était beaucoup.

La Thénardier s'était débarrassée des deux derniers, encore en bas âge et tout petits, avec un bonheur singulier.¹⁷

Les deux derniers de cette fratrie sont évincés et rejetés de la famille, comme certains pourraient le faire avec des animaux. Or, ce qui peut nous révolter aujourd'hui quant au traitement de ces enfants et quant à leurs conditions de vie, n'est pas forcément considéré sous un mauvais œil jusqu'au milieu du XIX^e siècle. Effectivement, sous l'Ancien Régime, l'enfance n'est pas une époque privilégiée : les enfants sont uniquement considérés comme de futurs adultes et de futurs travailleurs, c'est-à-dire clairement comme de futurs outils au service de l'homme. Dans son œuvre intitulée *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle*, Marina Bethlenfalvay nous rappelle que « la famille plus large de l'ancien régime [est] fondée plutôt sur des contrats légaux et des intérêts économiques que sur l'affection personnelle de ses membres »¹⁸. L'enfant est alors uniquement vu comme un moyen de rapporter de l'argent au sein de la famille ; les sentiments, primordiaux à notre époque dans la relation parent-enfant, n'ont pas lieu d'être. Marina Bethlenfalvay parle alors en ce sens très justement de « l'enfant victime »¹⁹ (titre de son deuxième chapitre) en insistant sur sa « misérable condition dans le monde d'ici-bas »²⁰. L'enfant est misérable parce qu'il est considéré comme un adulte avant d'avoir pu expérimenter sa vie d'enfant. En tant qu'enfant, le monde peut alors devenir pour lui un milieu hostile puisqu'apparaissent envers lui une certaine indifférence et un manque de compréhension de la part des adultes.

Souvent d'ailleurs le monde est plus qu'insensible, il est féroce : les forts exploitent les faibles, et l'enfant, étant l'être le plus faible de tous, est exploité comme une bête

¹⁶ *Ibid.*, p. 364.

¹⁷ *Ibid.*, p. 266.

¹⁸ BETHLENFALVAY, Marina, *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle*, Genève, Librairie Droz S.A., 1979, p. 14.

¹⁹ *Ibid.*, p. 53.

²⁰ *Id.*

ou comme un objet. Les hommes sont endurcis par la misère et ne songent pas aux peines dont ils accablent ces petits êtres sans importance à leurs yeux.²¹

D'ailleurs, si l'on se penche quelques instants du côté des lois, on constate qu'avant la fin du XIX^e siècle, les parents possèdent un pouvoir absolu et inébranlable sur leurs enfants.

Jusqu'à la loi du 24 juillet 1889 sur la déchéance de la puissance paternelle, les enfants étaient non seulement la seule responsabilité de leurs parents, mais ils en étaient la propriété exclusive ; ils leur appartenaient au même titre que le bétail au paysan, ou les outils à l'artisan. [...] Il était associé au travail de ses parents ou mis en apprentissage chez un maître, souvent dès l'âge de quatre à cinq ans. Dans les manufactures de textiles ou dans les mines, les jeunes enfants travaillaient 12 à 15 heures par jour pour un salaire infime et dans des conditions épouvantables.²²

Cette loi, intitulée « loi sur la protection des enfants maltraités ou moralement abandonnés », se veut être un véritable code de l'enfance malheureuse, substituant enfin l'intérêt social de l'enfant à la vieille théorie du droit naturel. En effet, considérer l'enfant comme un simple travailleur permettant de rapporter de l'argent au foyer pour survivre renvoie au *Contrat social* de Jean-Jacques Rousseau où prime la loi du plus fort. Aussi, l'enfant étant le plus faible de tous, il n'avait qu'à obéir gentiment sans rien dire, devenant ainsi comme du bétail au service de son exploitant, qui n'était rien d'autre que ses propres parents. Au milieu du XIX^e siècle, avec l'émergence de lois et de textes pour la défense des droits des enfants, on comprend que cette manière de traiter l'enfant commence réellement à faire horreur. Or, afin de pouvoir dénoncer cela de la manière la plus juste possible, il faut d'abord montrer comment l'enfant pouvait être traité, et il pouvait l'être comme peut l'être un animal.

1.1.2. L'enfant-étranger

De façon moins cruelle que celle d'être comparé à un animal, mais non plus enviable, l'enfant peut également être exclu de la société en étant considéré comme un étranger. Dans ce terme d'« étranger », il faut d'entendre l'enfant qui apparaît, du point de vue de l'adulte, comme sans lien avec ce dernier, sans rapport avec lui, alors qu'ils ont pourtant en commun le sang et la famille. De là, il convient également d'intégrer dans cette partie tous ceux que l'on nomme « enfants bâtards ». Cette expression d'« enfant-étranger » fait aussi référence à tous ceux que l'on catégorise comme des intrus, et ceux pour qui l'on va même plus loin en finissant par les oublier en ne leur donnant aucune

²¹ BETHLENFALVAY, Marina, *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIX^e siècle*, Genève, Librairie Droz S.A., 1979, p. 53-54.

²² *Ibid.*, p. 55-56.

place au sein de la vie familiale.

Le curé que rencontre Jean Valjean use de cette expression pour qualifier Petit-Gervais, ce « petit enfant étranger »²³ que tente de retrouver le protagoniste. « Cela passe dans le pays. On ne les connaît pas »²⁴. L'utilisation du pronom démonstratif neutre « cela » pour parler d'un enfant révèle que ce dernier n'a pas d'importance et qu'il est considéré par le curé même comme un étranger au sein de la société. Ceci est d'autant plus étonnant venant d'une parole sacrée dans la mesure où le curé se doit d'être l'intercesseur entre Dieu et les hommes. Dans la religion, les enfants sont des êtres sacrés, que l'on doit chérir et protéger, ce qui choque encore plus le lecteur lorsqu'il lit cette indifférence totale d'un homme d'Église envers un si petit être. Petit-Gervais apparaît alors dans cet extrait presque comme un spectre, un fantôme puisque le curé, à travers ses paroles, renie implicitement son existence et son identité.

Fantine, elle aussi, est d'une certaine manière exclue de la société des hommes. Elle est issue du « fond du peuple »²⁵ et, « sortie des plus insondables épaisseurs de l'ombre sociale, elle avait au front le signe de l'anonymat et de l'inconnu »²⁶. De plus, on ne sait pas qui sont ses parents ; « point de nom de famille, elle n'avait pas de famille »²⁷. Elle n'a aucune racine familiale, aucune chose qui puisse lui donner des informations sur ses origines, et donc en creux sur son identité. En effet, le nom de famille, ainsi que les membres d'une famille, contribuent généralement à définir une personne. Cela prouve bien que dans un certain sens, elle a perdu une partie, voire la totalité, de son identité en n'ayant pas eu l'opportunité de connaître ses géniteurs, mais parents avant tout. Aussi, il est évident qu'elle ne peut pas se construire à l'aide de son héritage familial puisqu'elle n'en a pas, elle n'a aucun passé et aucune histoire familiale pour l'aider à se connaître et à se construire elle-même sa propre identité. « [...] point de nom de baptême, l'église n'était plus là »²⁸ non plus. La religion, à l'image du curé pour Petit-Gervais, semble elle aussi avoir abandonné cette enfant. « Elle s'appela comme il plut au premier passant qui la rencontra toute petite, allant pieds nus dans la rue. Elle reçut un nom comme elle recevait l'eau des nuées sur son front quand il pleuvait. On l'appela la petite Fantine. »²⁹. La comparaison de la création de son nom de famille avec « l'eau des nuées » rapproche

²³ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 168.

²⁴ *Id.*

²⁵ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 183.

²⁶ *Id.*

²⁷ *Id.*

²⁸ *Id.*

²⁹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 183.

Fantine de la nature : tout comme l' « eau des nuées » tombe naturellement sur son front lorsqu'il pleut, elle s'appelle tout naturellement « Fantine ». Cela permet de rapprocher cette enfant de la nature, tout comme le fait qu'elle va « pieds nus dans la rue ». Ainsi, cette enfant, qui n'a ni parents ni religion comme potentiels soutiens, semble être écartée du côté artificiel de la civilisation et donc de toute la corruption qui pourrait l'atteindre. Aussi, d'un certain côté, cela la rend également étrangère à toute cette société d'hommes corrompus et mus uniquement par des intérêts économiques et sociaux. Or, cette société finira par avoir raison d'elle puisqu'elle sera forcée de se prostituer afin de continuer à envoyer de l'argent pour la pension de sa fille.

En outre, le déterminisme semble encore avoir de beaux jours devant lui car, telle mère telle fille, Cosette est elle aussi perçue comme une « étrangère »³⁰ par la mère Thénardier. Elle « aimait passionnément ses deux filles à elle, ce qui fit qu'elle détesta l'étrangère »³¹. Toutefois, au sein d'une même famille, certains enfants peuvent être aimés et chéris par leurs parents, comme Azelma et Éponine, tandis que d'autres peuvent, à l'inverse, être complètement rejetés et considérés comme des étrangers, à l'image de Gavroche.

Par intervalles, le cri d'un très jeune enfant, qui était quelque part dans la maison, perçait au milieu du bruit du cabaret. C'était un petit garçon que la Thénardier avait eu un des hivers précédents, - « sans savoir pourquoi, disait-elle, effet du froid, » - et qui était âgé d'un peu plus de trois ans. La mère l'avait nourri, mais ne l'aimait pas.³²

Cet enfant est certes présent dans la maison, mais le fait qu'il soit « quelque part » révèle qu'il est déjà exclu de la famille, tout comme le fait qu'il s'agit d'un enfant non désiré, qui semble être arrivé là au hasard du froid de l'hiver. Aussi, cet enfant, qui semble être né à cause des conditions météorologiques, finit tout naturellement par préférer se retrouver là où semble être sa place, à savoir dans la nature, et plus particulièrement dans la rue. Étranger dans sa famille, étranger dans sa maison, « le pavé [de la rue] lui était moins dur que le cœur de sa mère »³³. « Cet enfant vivait dans cette absence d'affection comme ces herbes pâles qui viennent dans les caves »³⁴. Ce nouveau rapprochement de Gavroche avec la nature au moyen d'une comparaison permet là encore de montrer que

³⁰ *Ibid.*, p. 223.

³¹ *Id.*

³² *Ibid.*, p. 494.

³³ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 755.

³⁴ *Ibid.*, p. 757.

cet enfant est peut-être étranger dans sa famille, mais que la rue est devenue comme sa famille. Ce rapprochement avec la nature contribue alors à ériger ce « mioche » comme un enfant abandonné, innocent, non touché par la corruption qui peut s'effectuer au sein de la société. Il devient en quelque sorte le double au masculin de Cosette : tous deux sont exclus de la famille Thénardier et se retrouvent dans la rue, elle à travers les tâches qu'on lui ordonne d'accomplir, lui parce qu'il a été totalement rejeté. L'absence de corruption et l'innocence sont également des caractéristiques qui rapprochent ces deux petits êtres.

Assez généralement, l'« enfant-étranger » est d'ailleurs considéré comme tel car il est souvent orphelin et ne connaît pas ses parents, comme c'est le cas pour certains enfants des *Misérables*. Fantine ne connaît pas ses origines et ne les connaîtra jamais. Même si le contexte n'est pas le même, Cosette se retrouve elle aussi dans cette situation puisque sa mère la confie aux Thénardier alors qu'elle est encore toute petite et elle ne reverra finalement jamais sa mère vivante. De plus, « le Thénardier a[vait] appris par on ne sait quelles voies obscures que l'enfant était probablement bâtard et que la mère ne pouvait l'avouer »³⁵. Cosette est donc orpheline du côté paternel, et cela suffit au Thénardier pour la qualifier de « créature »³⁶. Par ailleurs, un autre personnage du roman, Babet, peu important pour la diégèse, n'a aucune considération pour ses enfants, au point qu'il ne sait même pas ce que deviennent ces derniers. « Il avait été marié et avait eu des enfants. Il ne savait ce que sa femme et ses enfants étaient devenus. Il les avait perdus comme on perd son mouchoir »³⁷. Cette comparaison assimile ses enfants à des objets, des choses futiles dont on se sert lorsque l'on en a besoin mais que l'on jette ensuite. Cela fait là aussi de ces enfants des enfants « bâtards » dans un certain sens puisqu'ils grandiront sans connaître l'identité de leur père, ce qui les empêchera alors aussi de construire pleinement leur propre identité. L'enfant « bâtard » est par conséquent lui aussi un enfant-étranger dans la mesure où ses parents, volontairement ou non, décident de s'éloigner de lui. Par extension, il finit donc inévitablement par être exclu de la civilisation, étant exclu du cercle familial.

Finalement, cet enfant-étranger peut l'être à tel point qu'il peut finir par être oublié au sein de la société, ou perçu comme quelque chose de secret, dont on ne parle pas. Dans un certain sens, c'est bien le sort réservé aux enfants de Babet puisque ce dernier les oublie comme il oublierait un mouchoir usager jeté à la poubelle. Il en va de même pour

³⁵ *Ibid.*, p. 224.

³⁶ *Ibid.*, p. 224.

³⁷ *Ibid.*, p. 908.

les enfants de la sœur de Jean Valjean : « Elle n'avait plus avec elle qu'un enfant, un petit garçon, le dernier. Où étaient les six autres ? Elle ne le savait peut-être pas elle-même »³⁸. Les enfants finissent par être laissés seuls, abandonnés, livrés à eux-mêmes : la mère ne sait pas ce qu'ils sont devenus et le narrateur laisse le doute planer. On a l'impression qu'ils s'effacent progressivement, mais qu'ils deviennent alors aussi dans le même temps comme des fantômes venant hanter notre esprit. En effet, cette ellipse sur le sort de ces enfants attise la curiosité du lecteur qui se demande ce qu'ils ont bien pu devenir. Au XIX^e siècle, cela commence par devenir une aberration d'abandonner ses propres enfants, mais cela n'était pas forcément le cas jusqu'au XVIII^e siècle, où cet acte n'était pas nécessairement perçu comme immoral. Dans l'œuvre, on retrouve une allusion très claire à Jean-Jacques Rousseau, qui abandonnait ses enfants. Courfeyrac, à l'image des nouvelles mœurs se mettant en place à cette époque, dénonce un tel comportement.

Faites attention. Ceci est la rue Plâtrière, nommée aujourd'hui rue Jean-Jacques Rousseau, à cause d'un ménage singulier qui l'habitait il y a une soixantaine d'années. C'étaient Jean-Jacques et Thérèse. De temps en temps, il naissait là de petits êtres. Thérèse les enfantait, Jean-Jacques les enfantrouvait.³⁹

L'apophonie entre le verbe « enfantait » et le néologisme « enfantrouvait » (renvoyant assez explicitement à l'expression « enfant trouvé ») crée une analogie entre ces deux termes et révèle ainsi que jusqu'au siècle des Lumières, il était possible d'abandonner ses enfants, sans être pour autant considéré comme une personne totalement condamnable. Enjolras implore ainsi le « silence devant Jean-Jacques ! Cet homme, [il] l'admire. Il a renié ses enfants, soit ; mais il a adopté le peuple »⁴⁰. Le fait d'avoir fait des actions et des écrits justes et permettant de faire avancer la France et le peuple français semble suffire pour Enjolras à pardonner à ce philosophe l'abandon de ses enfants. Dans les cas de figure que nous venons de voir, les enfants sont oubliés volontairement par leurs parents et c'est tout volontairement aussi qu'on ne parle pas d'eux. Toutefois, un cas de figure opposé se présente dans l'œuvre. C'est en effet le moment où Fantine décide, lorsqu'elle arrive à Montreuil-sur-mer pour y travailler, de ne pas parler de sa fille, à aucun moment. « Ne pouvant pas dire qu'elle était mariée, elle s'était bien gardée [...] de parler de sa petite fille »⁴¹. Effectivement, dans cette société où la procréation hors des liens sacrés du mariage est très mal vue, Fantine préfère garder Cosette comme un secret,

³⁸ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 138.

³⁹ *Ibid.*, p. 837.

⁴⁰ *Id.*

⁴¹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 249.

certes sacré pour elle, mais qu'elle doit taire à quiconque, afin de les protéger toutes deux. Ainsi, l'enfant peut acquérir un statut un peu moins précaire que celui d'« enfant-animal », en étant considéré comme un être humain, mais être humain quand même étranger dans la société des hommes. D'ailleurs avant le XVIII^e siècle, mais surtout avant le XIX^e siècle, si on laisse une place à l'enfant dans la littérature, c'est seulement en tant qu'il représente une certaine vision et conception de l'adulte, en tant qu'il représente l'adulte en germe, mais dont l'évolution est déjà bien avancée.

Tant que les écrivains se sentent en accord avec la société qui les soutient et qu'ils représentent dans leurs œuvres, ils ne songeront pas à chercher dans l'être pré-civilisé, [l'enfant], un exemple de vie, valable en soi ; ils n'y verront qu'un état imparfait et qu'il faut quitter le plus tôt possible.⁴²

Aussi, on comprend pourquoi, à partir du XVIII^e siècle et encore plus au XIX^e siècle, l'enfant prend une place de plus en plus importante au sein de la littérature française dans le sens où les auteurs commencent à s'émanciper et à être en désaccord avec les systèmes politiques mis en place. Ainsi, à partir du siècle des Lumières, on voit en l'enfant l'homme naturel, opprimé par une civilisation d'hommes inhumaine, et sur lequel il faut se pencher afin de tenter de corriger les comportements de l'adulte (corrompu par la société), dont celui selon lequel il ne considère pas l'enfant à sa juste valeur. En ce sens, en assimilant l'enfant à un animal ou à un étranger, l'homme contribue à en faire un être privé de voix, à qui l'on ne donne pas la parole et qu'on ne laisse donc pas penser non plus.

1.1.3. Un être privé de voix

C'est pour ainsi dire le cas de tous ces enfants cités ci-dessus. Petit-Gervais, avec l'ancien forçat, est privé de voix dans la mesure où Jean Valjean ne l'entend pas (au sens étymologique du terme) et ne le croit pas lorsqu'il affirme que la pièce tombée à ses pieds lui appartient bien. L'enfant apparaît ici comme un être privé de voix parce que sa parole est sans cesse remise en question et parce qu'on ne l'estime pas vraie ni fiable comme celle d'un adulte. Jean Valjean se repentira d'ailleurs de ne pas avoir cru ce petit être qui disait pourtant la vérité. Pour Cosette, cela va encore plus loin puisqu'on ne cherche même pas à l'écouter ni à l'entendre dans le foyer des Thénardier. Étant une enfant bâtarde et n'étant pas leur enfant, ils ne lui accordent aucun intérêt sentimental ou affectueux. Elle doit effectuer les tâches qu'on lui demande d'accomplir et n'a en aucun

⁴² BETHLENFALVAY, Marina, *Op. cit.*, p. 16.

cas son mot à dire, si ce n'est d'approuver ce qu'on lui ordonne. Or, cela ne peut être une parole sincère, elle acquiesce et obéit par peur ; sa parole n'est donc pas libre ni libérée. L'enfant renié par les Thénardier, Gavroche, subit le même sort avant de choisir en quelque sorte de s'émanciper et de rentrer dans la cour des Grands en prenant part aux émeutes. Effectivement, avant cela, c'est un garçon qui reste dans la rue, il est donc à l'extérieur de la maison, signe que l'on ferme la porte (au sens propre et au sens figuré) à sa présence, mais aussi à ses pensées et à sa parole. Tous ces cas de figure font de l'enfant un être qui apparaît, dans une grande partie de l'œuvre, comme exclu de la civilisation, soit comme étant un enfant-animal ou un enfant-étranger que l'on destitue de tout droit de prendre la parole et de s'exprimer, lui enlevant alors aussi par là toute possibilité d'acquérir une place au sein de cette société. Or, il faut quand même bien trouver une utilité à ce petit être ; dans l'esprit matérialiste et utilitariste qui caractérise celui de presque tout homme, on va alors s'en servir pour ses intérêts personnels.

1.2. Un être duquel on se sert pour ses intérêts personnels

Ce petit être exclu de la civilisation reste, à l'image de certains animaux par exemple, inclus dans la société uniquement pour répondre aux besoins matériels de l'homme et lui rendre des services. En effet, pour le même travail effectué, l'exploitant se doit de rémunérer l'adulte alors que pour l'enfant, il peut l'exploiter gratuitement ou en le rémunérant très peu dans le meilleur des cas, en faisant notamment passer cela pour des services. Aussi, on n'hésite pas à se servir de l'enfant comme un servent au service d'une famille, mais aussi comme un objet dont on se sert pour obtenir de l'argent en contrepartie, ou encore comme un souffre-douleur sur lequel se défouler.

1.2.1. Un servent pour la maison

« Pauvres mères ! pensa-t-il. Il y a une chose plus triste que de voir ses enfants mourir ; c'est de les voir mal vivre »⁴³. Ces pensées de Marius reflètent parfaitement ce qu'aurait ressenti Fantine si elle avait eu connaissance du traitement que l'on fait subir à sa petite Cosette. Effectivement, ce petit « être embryonnaire », comme le dit si bien Marina Bethlenfalvay dans son œuvre, est recueilli par les Thénardier dans un seul but matérialiste. C'est pourquoi, « dès qu'elle se mit à se développer un peu, c'est-à-dire

⁴³ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 13.

avant même qu'elle eût cinq ans, elle devint la servante de la maison »⁴⁴. L'enfant n'a même pas le temps de grandir et de commencer à découvrir la vie qu'on le plonge directement dans le monde des adultes à travers le travail. « Cinq ans, dira-t-on, c'est invraisemblable. Hélas, c'est vrai »⁴⁵. À travers un récit fictif, Victor Hugo dépeint une réalité qui semble à peine croyable, mais qui est pourtant bien celle vécue par encore beaucoup trop d'enfants à cette époque. D'ailleurs, ce n'est pas l'âge de Cosette qui empêche les aubergistes de lui donner toutes sortes de tâches ménagères à accomplir, aussi difficiles et pénibles qu'elles puissent paraître pour un enfant en si bas âge. « On fit faire à Cosette les commissions, balayer les chambres, la cour, la rue, laver la vaisselle, porter même des fardeaux »⁴⁶. L'accumulation met ici en exergue la multiplicité des tâches demandées à l'enfant. Les Thénardier ne ressentent aucune pitié ni aucune compassion envers elle alors qu'ils sont pourtant rémunérés pour la garder, ce qui ajoute encore à leur immoralité. À l'inverse, pour le lecteur comme pour toute autre personne,

C'était une chose navrante de voir, l'hiver, ce pauvre enfant, qui n'avait pas encore six ans, grelottant sous de vieilles loques de toiles trouées, balayer la rue avant le jour avec un énorme balai dans ses petites mains rouges et une larme dans ses grands yeux.⁴⁷

L'antithèse « énorme balai » et « petites mains » révèle bien ici que ce travail n'est en effet pas approprié pour un enfant. Cette enfant accomplit toutes ses tâches sous les coups de la peur et des menaces : elle est terrifiée par les Thénardier. Pour donner un autre exemple des tâches que l'on peut lui demander d'accomplir, il y a notamment celle qui consiste à aller chercher de l'eau. Cette « tout[e] jeune enfant [est alors] chargé[e] d'un énorme seau d'eau »⁴⁸. Cette charge portée par Cosette et qui, à juste titre, étonne et indigné le lecteur, n'est rien pour elle comparé à sa peur de devoir cheminer seule la nuit pour aller chercher de l'eau. « Aussi l'enfant, fort épouvantée de l'idée d'aller à la source la nuit, avait-elle grand soin que l'eau ne manquât jamais à la maison »⁴⁹. On comprend donc que c'est toujours la peur qui anime les mouvements de Cosette. Lorsque ce n'est pas la peur des Thénardier, c'est la peur de la nuit et des ténèbres. De fait, Cosette ne peut pas avoir une enfance heureuse ni se construire comme tout autre enfant dans la mesure où l'on sait qu'une multitude de peurs ne peut qu'être dévastatrice pour un enfant. Par

⁴⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 224.

⁴⁵ *Id.*

⁴⁶ *Id.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 225.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 516.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 491.

ailleurs, cette servitude de Cosette est d'autant plus injuste et cruelle que les deux filles des Thénardier ne sont pas traitées sur le même piédestal. Le dialogue de la rencontre entre Cosette et Jean Valjean le soir de Noël met bien en relief ces inégalités de traitements au sein de la « gargote » des Thénardier. On comprend que Cosette n'a pas droit à une enfance normale, c'est-à-dire une enfance que tous les enfants devraient avoir, durant laquelle ils doivent notamment commencer à comprendre ce qu'est la vie et en quoi elle consiste, à travers des jeux, et non pas à travers le travail, qui dans le cas de Cosette, mais plus largement dans le cas de tous les enfants exploités, les asservit et les aliène avant même qu'ils n'acquièrent leur liberté d'adulte.

1.2.2. Un enfant-objet

Cet asservissement et cette servitude conduisent alors très souvent à considérer l'enfant, non pas comme un être humain justement, mais bien plutôt comme un objet, dont on n'hésite pas à se servir pour ses intérêts personnels. Dès le début de l'histoire, à travers l'exemple d'une femme et d'un enfant qui n'auront aucune importance dans la suite de l'histoire, le narrateur nous amène déjà subtilement à l'idée selon laquelle l'enfant, et en l'occurrence ici un bébé, peut être considéré comme un objet source de chantage. Ainsi, dans le chapitre X (du livre premier de la première partie) intitulé « L'évêque en présence d'une lumière inconnue », un conventionnel tient les propos suivants à un évêque :

Monsieur, monsieur, je plains Marie-Antoinette, archiduchesse et reine, mais je plains aussi cette pauvre femme huguenote qui, en 1685, sous Louis le Grand, monsieur, allaitant son enfant, fut liée, nue jusqu'à la ceinture, à un poteau, l'enfant tenu à distance ; le sein se gonflait de lait et le cœur d'angoisse ; le petit, affamé et pâle, voyait ce sein, agonisait et criait ; et le bourreau disait à la femme, mère et nourrice : Abjure ! lui donnant à choisir entre la mort de son enfant et la mort de sa conscience. Que dites-vous de ce supplice de Tantale accommodé à une mère ?⁵⁰

Ce passage des *Misérables* est une réécriture d'un passage du livre de Michelet, *Louis XIV et la Révocation de l'édit de Nantes* (chapitre XX). Ici, le narrateur met en avant le fait qu'on prend ce qu'une mère a de plus précieux au monde, à savoir son enfant, pour la faire chanter et la faire adhérer de force à une opinion ou à un choix. La mère est confrontée à un dilemme, à un supplice de Tantale puisqu'elle doit choisir entre ses opinions religieuses et son enfant. Or, on sait à quel point la religion avait une place

⁵⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 86.

centrale dans la société de cette époque. On demande donc à cette femme de choisir entre sa raison de vivre sur terre, à savoir son bébé, et sa raison de vivre spirituelle, à savoir sa foi religieuse. Dans tous les cas, avec ce choix, elle connaîtra la mort, soit extérieure avec la mort de son nouveau-né, soit intérieure avec le reniement de sa foi. Le bébé devient un moyen de chantage, il est considéré comme un simple objet dont on peut se servir pour faire chanter des personnes, même si cela sous-entend de passer par des actes contre-nature, comme le fait de priver un bébé du lait de sa mère. Cet extrait est alors proleptique puisqu'un peu plus tard dans le roman, c'est l'un des protagonistes, Cosette, qui est considérée comme un objet.

En effet, elle est uniquement perçue comme quelque chose permettant de rapporter de l'argent dans sa famille d'accueil. Les Thénardier considèrent qu'elle leur appartient désormais et qu'ils peuvent par conséquent faire ce qu'ils souhaitent d'elle et de ses affaires. Ainsi,

Le mois suivant ils eurent encore besoin d'argent ; la femme porta à Paris et engagea au mont-de-Piété le trousseau de Cosette pour une somme de soixante francs. Dès que cette somme fut dépensée, les Thénardier s'accoutumèrent à ne plus voir dans la petite fille qu'un enfant qu'ils avaient chez eux par charité, et la traitèrent en conséquence.⁵¹

Par son trousseau, les Thénardier se servent de Cosette afin de combler leur déficit financier. Or, par ce geste qui pourrait sembler anodin, ce n'est pas uniquement ses vêtements qu'ils lui retirent, ils la privent dans le même temps de sa propre identité. En effet, son trousseau, c'est-à-dire ses vêtements et son linge, était la seule chose qui la liait encore à sa mère, et donc à ses origines. De plus, la négation restrictive « ne...que » souligne bien ici tout le peu de considération de cette famille, qui n'hésite d'ailleurs pas à accentuer sa perte d'identité en l'habillant d'habits qui ne sont pas les siens, qui ne sont pas à sa taille, et qui plus est sont en fin de vie. On l'habille de « haillons » qui devraient normalement être destinés à être jetés, mais qui servent finalement à habiller cette enfant, que la famille considère comme une moins que rien ne méritant que les restes, qu'ils soient alimentaires ou vestimentaires comme ici. Aussi, on comprend que Cosette est clairement considérée comme un objet au sein de cette famille, preuve en est que la mère Thénardier ira même jusqu'à utiliser le pronom démonstratif contracté « ça » pour parler de cette enfant : « Ça n'a ni père ni mère »⁵², la privant ainsi de toutes caractéristiques

⁵¹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 222.

⁵² *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 544.

humaines. Lorsque M. Madeleine et Fantine souhaitent récupérer l'enfant, « le Thénardier ne "lâchait pas l'enfant" et donnait cent mauvaises raisons »⁵³. Le verbe « lâcher » prouve une nouvelle fois que les Thénardier la considèrent uniquement comme une chose et non comme un être vivant. Seulement, ils ne veulent pas la laisser partir car ils ne voient en Cosette que des avantages pour eux. Elle est en effet celle qui leur permet de gagner de l'argent tous les mois, mais elle est aussi celle qui fait toutes les tâches ménagères au sein de ce foyer. D'ailleurs, on comprend plus tard que les Thénardier perçoivent tous les enfants, que ce soient les leurs ou non, sous le même œil intéressé. En effet, si Cosette n'avait pas été là pour effectuer les tâches ingrates, celles-ci auraient sûrement été attribuées à Éponine et Azelma. Le père Thénardier n'hésite d'ailleurs pas à se servir d'elles dans le but d'essayer d'obtenir de l'argent, leur faisant alors perdre leur âme d'enfant, comme finit par le comprendre Marius. Éponine et Azelma deviennent comme des jetons avec lesquels on joue lors de jeux d'argent. Il s'en sert clairement, à travers des lettres qu'elles doivent porter chez des personnes supposées riches, comme des pions lui permettant d'acquérir de l'argent. Ce rôle qu'il leur donne conduit également, tout comme Cosette, à la perte de leur humanité dans la mesure où elles ne sont plus que des « espèces de monstres »⁵⁴. « Âmes écloses hier, fanées aujourd'hui, pareilles à ces fleurs tombées dans la rue que toutes les boues flétrissent en attendant qu'une roue les écrase »⁵⁵. La métaphore qui assimile ces petites filles à des fleurs est choisie à souhait puisqu'elle permet de mettre en avant l'idée selon laquelle l'environnement (géographique, mais aussi et surtout social et familial) dans lequel on grandit a un impact considérable sur notre développement présent et futur. En effet, si l'environnement climatique n'est pas propice au développement et à l'épanouissement d'une fleur, cette dernière finit par faner et mourir. Il en va de même pour l'enfant : si son environnement, ici social et familial, pour les deux filles des Thénardier, ne permet pas l'épanouissement et le développement de l'enfant, il grandit en ayant une vision tronquée négative de la vie et meurt alors intérieurement puisqu'il perd son innocence, caractéristique essentielle de l'enfant. Le père Thénardier, qui se cache alors à ce moment de l'histoire sous le nom de Jondrette, n'a même d'ailleurs aucun scrupule à ce que sa fille se blesse pour satisfaire ses propres intérêts personnels. En étant blessée, elle ne pourra qu'accentuer la pitié que pourra ressentir Jean Valjean à leur égard, ce qui pourrait permettre à Jondrette d'obtenir

⁵³ *Ibid.*, p. 280.

⁵⁴ *Les Misérables, Op.cit.*, tome II, p. 21-22.

⁵⁵ *Id.*

davantage d'argent de sa part. La cruauté du mari est sans faille et finit par redevenir répugnante lorsqu'il joue un rôle devant M. Leblanc (Jean Valjean), l'implorant d'avoir pitié de lui et de sa famille. Et même si la mère Thénardier est un peu moins cruelle, elle ne l'est pas suffisamment au point de s'opposer nettement à son mari. Elle n'hésite d'ailleurs pas à livrer deux de ces enfants à la Magnon avec la volonté de s'en débarrasser à tout jamais. Ces derniers représentent un « bon arrangement pour l'une, bon emplacement pour l'autre »⁵⁶. Souvenons-nous que les enfants de la Magnon sont morts en bas âge et étaient précieux à leur mère uniquement parce qu'ils « représentaient quatre-vingts francs par mois »⁵⁷, donc uniquement parce qu'elle considère ses enfants comme une source de revenus. Le côté humain, maternel et sentimental est alors complètement laissé de côté. « Les petits Thénardier devinrent les petits Magnon »⁵⁸. Aussi, on comprend ici que le caractère humain de ces enfants n'entre aucunement en ligne de compte puisque la singularité de ces enfants est complètement oubliée : ils sont seulement vus comme des objets (non singuliers) permettant de rapporter de l'argent. La preuve en est que M. Gillenormand, à qui appartenaient ces enfants, ne s'est même pas rendu compte du changement. « Enfants des Thénardier, en location chez la Magnon, attribués à M. Gillenormand, et maintenant feuilles tombées de toutes ces branches sans racines, et roulées sur la terre par le vent »⁵⁹. La métaphore de l'arbre représentant les parents et les feuilles représentant les enfants suggère que sans la possibilité de se développer et de grandir dans l'environnement maternel et paternel, la feuille, tout comme l'enfant, finit par faner, mourir, se laissant emporter au gré du vent, et donc au gré des aléas de la vie pour l'enfant. En outre, cela révèle clairement qu'on ne se soucie guère des enfants puisqu'on ne s'intéresse pas à leur singularité, qui érige normalement l'homme comme individu. Gavroche n'échappera pas non plus à ce sort. Dans le tome II, lorsqu'il s'agit de faire sortir de prison son père, des hommes se servent de lui simplement comme d'un objet, un outil, qui va permettre de le libérer, grâce notamment à sa taille et à son agilité. En effet, une fois l'action accomplie et le père libéré, « aucun de ces hommes n'avait plus l'air de voir Gavroche »⁶⁰. La transparence de l'enfant comme objet-outil prend des dimensions très grandes car même son propre géniteur ne l'a pas reconnu : preuve que l'enfant n'est pas considéré à sa juste valeur comme un être humain à part entière, mais

⁵⁶ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 268.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 267.

⁵⁸ *Id.*

⁵⁹ *Ibid.*, p. 600.

⁶⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 312.

simplement comme un objet duquel on se sert lorsque l'on en a besoin et que l'on jette après usage. D'ailleurs, le gouvernement même n'hésite pas à considérer l'enfant sous cet œil intéressé. « La monarchie avait quelquefois besoin d'enfants, et alors elle écumait la rue »⁶¹.

Sous Louis XIV, pour ne pas remonter plus haut, le roi voulait, avec raison, créer une flotte. L'idée était bonne. Mais voyons le moyen. [...] Colbert faisait faire par les intendants de province et par les parlements le plus de forçats qu'il pouvait. [...] On rencontrait un enfant dans la rue, pourvu qu'il eût quinze ans et qu'il ne sût où coucher, on l'envoyait aux galères. Grand règne ; grand siècle.

Sous Louis XV, les enfants disparaissaient dans Paris ; la police les enlevait, on ne sait pour quel mystérieux emploi. On chuchotait avec épouvante de monstrueuses conjectures sur les bains de pourpre du roi. Barbier parle naïvement de ces choses. Il arrivait parfois que les exempts, à court d'enfants, en prenaient qui avaient des pères.⁶²

Le gouvernement ne voit donc en l'enfant qu'un moyen, un outil, lui permettant d'arriver à ses fins. Mais pourquoi l'enfant ? Parce que « le monde est plus qu'insensible, il est féroce : les forts exploitent les faibles et l'enfant, étant l'être le plus faible de tous, est exploité comme une bête ou comme un objet »⁶³. Se pose alors tout de même la question du droit : est-ce conforme à la morale, au droit et à l'éthique de considérer ainsi les enfants ? Comme le dit si bien madame Thénardier, « ce que nous avons fait là, monsieur Thénardier, dis donc, est-ce que c'est permis ? »⁶⁴. Même si la mère Thénardier a cette lueur de lucidité et ce brin d'intelligence, cela n'ira pas beaucoup plus loin lorsque, pour ses intérêts personnels, elle trouvera bien pratique le fait d'avoir à disposition un souffre-douleur et un bouc émissaire sur lequel desservir toute sa rancœur.

1.2.3. Un souffre-douleur bien pratique

C'est en effet le rôle principal accordé à Cosette au sein de la famille des Thénardier. « La mère Thénardier aimait passionnément ses deux filles à elle, ce qui fit qu'elle détestait l'étrangère. [...] Cosette ne faisait pas un mouvement qui ne fit pleuvoir sur sa tête une grêle de châtimens violents et immérités »⁶⁵. Elle est ainsi la définition même du bouc émissaire, c'est-à-dire qu'elle a été choisie par la mère Thénardier pour endosser des fautes pour lesquelles elle est totalement innocente. Par imitation et selon la théorie du déterminisme, Éponine et Azelma finissent par agir comme leur mère à l'égard

⁶¹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 742.

⁶² *Id.*

⁶³ BETHLENFALVAY, Marina, *Op. cit.*, p. 53.

⁶⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 268.

⁶⁵ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 223.

de Cosette. Ainsi, « la Thénardier étant méchante pour Cosette, Éponine et Azelma furent méchantes »⁶⁶. Dans cette phrase, le déterminisme est très bien mis en exergue à travers l'utilisation du même adjectif qualificatif pour qualifier le comportement de la mère et des deux filles envers cette pauvre « étrangère ». En outre, on comprend, avec l'utilisation du participe présent, que ce comportement de la Thénardier est habituel et qu'il dure dans le temps. D'ailleurs, son comportement n'est pas isolé et singulier, il semble que ce soit celui de beaucoup de personnes à cette époque. En effet,

Les hommes sont endurcis par la misère et ne songent pas aux peines dont ils accablent ces petits êtres sans importance à leurs yeux. Parfois cependant leur méchanceté est plus qu'inconsciente : il devient évident qu'ils prennent plaisir à tourmenter les créatures impuissantes livrées à leur merci.⁶⁷

Cette affirmation de Marina Bethlenfalvay concernant le fonctionnement de cette société du XIX^{ème} siècle nous amène à comprendre que l'enfant est celui à qui l'on va faire payer la condition misérable et misérable dans laquelle on se trouve et de laquelle on n'arrive pas à se sortir. Ainsi, Cosette est victime d'injustice en subissant des châtements qu'elle n'a pas commis, mais elle n'est pas la seule dans ce roman à subir ce type d'injustice.

Son père spirituel en fait également les frais. En effet, lorsque Jean Valjean vole du pain pour ses neveux et qu'il est lourdement condamné au bagne, il opère au cours de l'histoire un retour réflexif sur cet acte et cette punition et en arrive à l'idée selon laquelle il reste lourdement condamné pour le vol d'un pain.

Il reconnut qu'il n'était pas un innocent injustement puni. Il s'avoua qu'il avait commis une action extrême et blâmable ; qu'on ne lui eût peut-être pas refusé ce pain s'il l'avait demandé ; que dans tous les cas il eût mieux valu l'attendre [...] ; que ce n'est pas tout à fait une raison sans réplique de dire : peut-on attendre quand on a faim ? [...]

Puis il se demanda :

S'il était le seul qui avait eu tort dans sa fatale histoire ? Si d'abord ce n'était pas une chose grave qu'il eût, lui travailleur, manqué de travail, lui laborieux, manqué de pain. Si, ensuite, la faute commise et avouée, le châtement n'avait pas été féroce et outré. [...]

Ces questions faites et résolues, il jugea la société et la condamna.⁶⁸

À travers le point de vue omniscient, mais surtout à travers la prétérition du début de ce paragraphe, le narrateur veut nous amener à penser, et à juste raison, que ce personnage a été condamné à une trop lourde peine par rapport au délit commis. D'autant plus que son acte est justifié, et que s'il a volé ce morceau de pain, c'est uniquement dans le but

⁶⁶ *Ibid.*, p. 224.

⁶⁷ BETHLENFALVAY, Marina, *Op. cit.*, p. 53-54.

⁶⁸ *Les Misérables*, *Op. cit.*, tome I, p. 141-142.

de nourrir les enfants de sa sœur. En ce sens, la justice française apparaît ici comme injuste, érigeant Valjean comme un bouc-émissaire parmi d'autres.

La société humaine ne lui avait fait que du mal. [...] Les hommes ne l'avaient touché que pour le meurtrir. Tout contact avec eux lui avait été un coup. Jamais, depuis son enfance, depuis sa mère, depuis sa sœur, jamais il n'avait rencontré une parole amie et un regard bienveillant.⁶⁹

Ici, le narrateur veut nous faire comprendre que Jean Valjean a eu une enfance plutôt heureuse avec sa mère et sa sœur, mais que cet amour n'a pas suffi dans la mesure où la société a fini par le pervertir et le rendre méchant à travers l'injustice qu'il ressent à l'égard de sa lourde peine. Ainsi, en faisant de certains hommes ses boucs-émissaires, la société contribue à pervertir des enfants qui étaient pourtant épanouis et innocents. On comprend que le statut de l'enfant, en tant qu'être exclu de la société mais aussi en tant qu'être duquel on se sert pour ses intérêts personnels, est rudement mis en question et malmené. Ce statut qui lui est accordé, si minime soit-il, a alors irrémédiablement des répercussions ainsi que des conséquences sur son comportement et son développement.

1.3. Un statut qui influe sur son comportement et son développement

Il paraît évident, bien qu'il soit tout de même bon de le rappeler, qu'un enfant ne se développera pleinement, et c'est ce dont on prend conscience à la fin du XIX^{ème} siècle, que si on le considère à sa juste valeur, comme un être humain à part entière. Il en va de même pour son comportement : l'enfant agit et se comporte différemment selon le traitement qu'il subit ainsi que l'environnement dans lequel il grandit.

1.3.1. L'enfant dont le physique change avec le traitement qu'on lui fait subir

Tout d'abord, le statut accordé à l'enfant par son entourage et le milieu social et familial dans lequel il grandit peut avoir des répercussions sur son physique suite au traitement qu'on lui fait subir. Ainsi, Cosette connaît une transformation physique, métamorphose même si l'on peut dire, chez les Thénardier. Au sein de cette famille, elle change en effet physiquement par rapport à ce qu'elle a pu être lorsqu'elle était encore auprès de sa mère : « Cosette, si jolie et si fraîche à son arrivée dans cette maison, était maintenant maigre et blême »⁷⁰. Ici, les adverbes intensifs « si » répétés deux fois font

⁶⁹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 142.

⁷⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 225.

presque penser à un passé idyllique de la jeune enfant lorsqu'elle était près de sa mère. Nous savons que cela n'est pas réellement le cas puisque Fantine était très pauvre et avait du mal à la nourrir convenablement, mais cela permet d'insister encore plus sur les mauvais traitements qu'elle subit dans cette auberge. Le portrait de Cosette est pathétique dans cet extrait, jouant sur les sentiments du lecteur, avec par exemple le champ lexical de la misère qui est omniprésent et qui scande cette page du roman. Cela révèle que Cosette grandit au sein d'une famille plutôt pauvre, mais aussi et surtout que le traitement qu'elle subit est aussi peu enviable que cette condition sociale. Elle change d'ailleurs tellement que même sa mère, celle qui l'a pourtant mise au monde, ne la reconnaîtrait pas. En effet, « si cette mère fût revenue à Montfermeil au bout de ces trois années, elle n'eût point reconnu son enfant »⁷¹. La proposition subordonnée circonstancielle de condition révèle un fait qui n'est pas réalisé, mais pourtant la principale évoque bien une certitude : même si on est dans l'irréel (action non accomplie), le narrateur est certain que Fantine n'aurait pas reconnu son enfant. Cela nous permet de comprendre à quel point elle a changé physiquement en si peu de temps, ce qui est d'ailleurs amplifié par l'utilisation de l'adverbe « point ». En outre, il s'avère que Cosette n'est pas la seule à connaître un tel changement physique.

Éponine, pourtant beaucoup mieux traitée que la « pauvre Alouette », n'échappe pas non plus à ce sort. Lorsque Marius l'observe depuis son logement, le narrateur parle d'elle comme d'une « créature hâve, chétive, décharnée »⁷². À ce moment du récit, Cosette ne fait plus partie de la famille des Thénardier, alors connue sous le patronyme de Jondrette, et Éponine et Azelma ne sont donc plus aussi bien traitées qu'elles l'étaient. Le narrateur n'hésite alors pas à nous dresser un portrait sombre et pathétique de cette jeune fille de quinze ans qui possède « pour ceinture une ficelle, pour coiffure une ficelle, des épaules pointues sortant de la chemise, une pâleur blonde et lymphatique, des clavicules terreuses, des mains rouges, la bouche entr'ouverte et dégradée, des dents de moins »⁷³. Cosette partie, ce sont les deux sœurs Thénardier qui subissent le même sort qu'elle. On comprend que leur condition sociale basse ainsi que la misère dans laquelle vit cette famille amène un changement physique chez ces jeunes filles, comme on le voit ici avec la sœur aînée. En pleine adolescence, il semble qu'elle ressemble déjà physiquement à une femme de cinquante ans, tant ses traits sont tirés et amaigris.

⁷¹ *Id.*

⁷² *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 19.

⁷³ *Id.*

Ce qui était poignant surtout, c'est que cette fille n'était pas venue au monde pour être laide. Dans sa première enfance, elle avait dû même être jolie. La grâce de l'âge luttait encore contre la hideuse vieillesse anticipée de la débauche et de la pauvreté. Un reste de beauté se mourait sur ce visage de seize ans, comme ce pâle soleil qui s'éteint sous d'affreuses nuées à l'aube d'une journée d'hiver.⁷⁴

À travers cette citation, on comprend que l'enfant naît et est naturellement bon et innocent, mais que la société contribue à le pervertir, dans une logique parallèle à celle de Rousseau dans *Le Contrat social* : l'homme est naturellement bon, mais c'est la société qui le rend mauvais. Aussi, il n'est pas étonnant que le mauvais traitement subi par l'enfant ait des conséquences négatives sur son physique. À petite échelle, l'enfant peut donc changer physiquement selon le traitement qu'on lui fait subir, mais à plus grande échelle, c'est aussi l'environnement dans lequel il est et vit qui a des répercussions sur son comportement ainsi que sur son développement.

1.3.2. L'enfant qui change selon l'environnement dans lequel il évolue

Cela se confirme en prenant là encore en exemple l'enfant phare de ce roman, à savoir Cosette. Cette dernière se métamorphose en effet complètement en grandissant aux côtés de Jean Valjean, au point que madame Jondrette ne la reconnaît pas lorsqu'ils s'introduisent dans leur logement.

Mais d'abord l'autre était affreuse, celle-ci n'est pas mal ! elle n'est vraiment pas mal ! ce ne peut pas être elle ! [...] Quoi ! reprit-elle, cette horrible belle demoiselle qui regardait mes filles d'un air de pitié, ce serait cette gueuse ! Oh ! je voudrais lui crever le ventre à coups de sabot !⁷⁵

Si « l'autre était affreuse », c'est bien parce qu'elle était maltraitée et qu'elle vivait dans un milieu social très pauvre et très misérable. L'utilisation de l'oxymore « horrible belle demoiselle » révèle en creux que rien n'est jamais déterminé à tout jamais et qu'une personne peut changer selon le milieu dans lequel elle évolue. Aux côtés de Jean Valjean, Cosette redécouvre, ou plutôt découvre, la vie sous ses plus belles couleurs et ses plus beaux aspects. Aussi, n'ayant plus de travaux forcés à accomplir ni plus rien ni personne à craindre, elle redevient une « belle enfant »⁷⁶. Cela se comprend très bien dans le sens où elle mange désormais à sa faim et n'accomplit plus des travaux éreintant physiquement. Ce roman est important en ce sens car il nous amène à réfléchir sur les concepts de beauté et d'esthétique, tant présents dans notre société actuelle. En effet, l'on

⁷⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 19.

⁷⁵ *Ibid.*, p. 55.

⁷⁶ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 883.

ne se rend pas forcément compte à quel point l'environnement géographique, social, mais aussi familial, peut avoir des conséquences sur notre apparence extérieure. Cosette et Éponine sont ainsi la preuve même que la condition sociale d'une personne ainsi que les travaux qu'elle est forcée d'accomplir peuvent contribuer à la détérioration de son apparence physique extérieure, mais aussi intérieure. Il est en effet regrettable de constater que Cosette gardera un certain temps des séquelles de son passage chez les Thénardier. « Cosette avait tant souffert qu'elle craignait tout, même de parler, même de respirer. Une parole avait si souvent fait crouler une avalanche ! ». ⁷⁷ On comprend ici que l'enfance est une étape importante et primordiale de la vie, et que les événements vécus pendant cette période ont des résonances encore longtemps après. Le processus de convalescence psychologique de Cosette est un processus long et chronophage, mais elle aura la chance de sortir psychologiquement indemne de cette période grâce à un père adoptif, s'il l'on peut dire, généreux et entièrement dévoué à cette jeune fille. En outre, on a également, dans ce roman, d'autres exemples d'enfants qui changent selon l'environnement dans lequel ils se trouvent.

Prenons l'exemple de Marius. De jeune enfant innocent, naïf, pur (comme tous les enfants le sont d'ailleurs à la naissance), il semble changer de façon négative lorsqu'il se trouve en compagnie de personnes importantes du monde.

Le salon de madame de T. était tout ce que Marius Pontmercy connaissait du monde. C'était la seule ouverture par laquelle il pût regarder dans la vie. Cette ouverture était sombre, et il lui venait par cette lucarne plus de froid que de chaleur, plus de nuit que de jour. Cet enfant, qui n'était que joie et lumière en entrant dans ce monde étrange, y devint en peu de temps triste, et, ce qui est plus contraire encore à cet âge, grave. ⁷⁸

L'environnement dans lequel naît et se développe l'enfant a des répercussions sur sa propre personne et son intériorité. Ici, le narrateur semble, tout comme Rousseau, vouloir insister sur le fait que l'homme est naturellement bon mais qu'il finit par être corrompu par la société. C'est bien ce que nous révèlent les antithèses « sombre/lumière » et « joie/triste ». En ce qui concerne Cosette, c'est un environnement social pauvre et de mauvaises conditions de traitement qui l'ont fait changer durant son enfance alors que pour Marius, c'est l'inverse, c'est-à-dire que c'est le milieu bourgeois et hypocrite qui l'a changé de façon négative. Aussi, en ce qui concerne Marius et contrairement à Cosette,

⁷⁷ *Ibid.*, p. 721.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 782.

il semble que pour lui la misère ait eu du bon, lui rendant le bon côté que lui a donné la nature en naissant.

Et puis, le jour où son grand-père l'avait chassé, il n'était encore qu'un enfant, maintenant il était un homme. Il le sentait. La misère, insistons-y, lui avait été bonne. [...] La pauvreté met tout de suite la vie matérielle à nu et la fait hideuse ; de là d'inexprimables élans vers la vie idéale. [...] D'ailleurs est-il malheureux ? Non. La misère d'un jeune homme n'est jamais misérable.⁷⁹

Le narrateur insiste ici sur le fait que l'argent finit par pervertir l'homme dans la mesure où il s'agit de quelque chose d'artificiel qui l'éloigne des plaisirs naturels essentiels de la vie, tels que la réflexion, la méditation, la rêverie, et cætera.

Ce premier pas dans notre réflexion nous a amené à comprendre que l'enfant dans *Les Misérables* apparaît d'abord comme un être que l'on exclut à tort de la société humaine, et pire encore, de la civilisation toute entière, dans la mesure où on finit parfois par le considérer comme un animal ou un moyen, un outil au service de l'homme. Ce statut qu'on lui confère indirectement a alors des répercussions plus ou moins importantes sur son comportement ainsi que sur son développement. Si nous avons commencé par l'aspect et le rôle négatifs donnés et imposés à l'enfant par son entourage (social et familial), c'est parce que le narrateur, et derrière lui Victor Hugo, dénoncent ce statut qu'on lui confère puisque ce petit être semble pourtant pouvoir représenter l'espoir d'un avenir et d'une société meilleurs. En effet, étant un être en construction et en formation, si l'on souhaite un avenir meilleur, c'est bien sur lui qu'il faudra compter puisque c'est lui, devenu adulte, qui changera les choses et pourra agir pour demain.

2. L'enfant : un héros pour Demain

Pourquoi utiliser un si petit être, qui ne connaît encore rien du monde dans lequel il commence seulement à trouver sa place, comme figure de héros ? Hugo partage ici, à travers le narrateur des *Misérables*, des idées tout à fait similaires à celles de Michelet en ce qui concerne la représentation qu'ils se font de l'enfant. En effet, selon Jules Michelet, celui-ci possède cette « simplicité du cœur »⁸⁰ qui lui permet de conserver « ce qui est la plus haute poésie morale »⁸¹. Ce sont sur ces personnes « simples » que compte Michelet pour régénérer la société : sous la terre devenue stérile et froide par trop d'artificialité, il

⁷⁹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 862-863.

⁸⁰ MICHELET, Jules, *Le Peuple*, Lausanne, Édition de la Concorde, 1945, p. 170.

⁸¹ MICHELET, Jules, *Le Peuple*, Lausanne, Édition de la Concorde, 1945, p. 170.

souhaite descendre « aux profondeurs, où commence la chaleur sociale, où se garde le trésor de la vie universelle, où se rouvriraient pour tous les sources taries de l'amour »⁸². En ce sens, on comprend que tous les espoirs reposent sur l'enfant qui incarne le peuple « en sa vérité native »⁸³. Il est alors l'« interprète du peuple, par lequel on peut apprécier ce que le peuple, tout changé qu'il est, garde de jeune et de primitif »⁸⁴. C'est bien cette jeunesse accompagnée du côté naïf, pur, et innocent qui va permettre à l'enfant d'apporter un regard à la fois ancien (dans le sens de primitif) mais aussi nouveau (dans le sens où les adultes ont perdu ce regard innocent) sur le monde et la société. Il est celui qui permet de relier le passé et l'avenir, celui qui aura la possibilité de transformer le monde de façon positive. C'est ainsi, et à juste raison, que Michelet voit en l'enfant le héros futur : « l'enfant est un miracle, un sauveur, sans doute un messie »⁸⁵. Toutefois, avant de devenir pleinement un héros, l'enfant passe inévitablement par des étapes intermédiaires, et en premier lieu celle qui fait de lui un être en construction et en formation.

2.1. Un être en construction et en formation

Avant que l'enfant ne puisse devenir un héros à part entière dans la société, il doit d'abord comprendre le fonctionnement nouveau de la société dans laquelle il naît et est. Pour cela, il va accomplir des actions propres à la fois aux animaux et aux hommes, à savoir l'imitation de ceux qui l'entourent. Ce processus d'apprentissage par l'imitation de gestes et/ou de paroles que l'on voit et entend est une étape primordiale pour l'enfant qui va ainsi se familiariser avec l'environnement pour lequel tout lui est encore inconnu et dans lequel il a encore tout à apprendre.

2.1.1. L'enfant imitateur de l'adulte

L'enfant commence son apprentissage de la vie à travers l'imitation de son entourage, et plus particulièrement des adultes. Or, pour permettre l'imitation, l'enfant développe d'abord une autre qualité primordiale et fondamentale, celle de l'observation. Ainsi, cette première qualité prérequis au bon développement de l'enfant est illustrée dès le début de l'œuvre lorsque Jean Valjean, alors voyageur « étranger »⁸⁶ dans la ville

⁸² MICHELET, Jules, *Ibid.*, p. 153.

⁸³ MICHELET, Jules, *Ibid.*, p. 171.

⁸⁴ MICHELET, Jules, *Id.*

⁸⁵ MICHELET, Jules, *L'Amour*, Paris, Petite Bibliothèque Charpentier, 1904, p. 175.

⁸⁶ *Les Misérables*, *Op. cit.*, tome I, p. 109.

de Digne, est minutieusement observé par toute une population, dont une poignée d'enfants. « Il fallait qu'il eût bien soif, car des enfants qui le suivaient le virent encore s'arrêter, et boire, deux cents pas plus loin, à la fontaine de la place du marché »⁸⁷. À l'instar des adultes qui observent ce voyageur, les enfants font de même et développent ainsi leur sens de l'observation. On retrouve ici l'image et la figure de l'enfant qui découvre le monde et ce qui l'entoure à travers l'observation de ce qui se passe autour de lui, ce qui représente une étape essentielle pour apprendre, grandir et découvrir le monde. Après cette phase d'observation, les enfants peuvent agir, et ils le font en imitant le comportement des adultes. Ainsi, tout comme la population rejette Jean Valjean lors de son passage dans la ville de Digne, les enfants le rejettent également. « Comme il sortait, quelques enfants qui l'avaient suivi depuis la *Croix-de-Colbas* et qui semblaient l'attendre, lui jetèrent des pierres »⁸⁸. Aussi, étant des êtres en formation et en construction, il paraît tout naturel que les enfants commencent d'abord par reproduire les faits et gestes des adultes. Cela nous révèle également que ce ne sont pas encore des êtres indépendants, mais bien dépendants des adultes lors de cette première découverte du monde. D'ailleurs, l'exemple de « la mère Gerbaud avec son petit au bras »⁸⁹ nous montre bien toute la dépendance préalable de l'enfant, et plus particulièrement du nouveau-né, avant de pouvoir accomplir des actes purement personnels. Ici, le bébé est directement rapproché de sa génitrice grâce à l'utilisation du déterminant possessif qui suggère que l'enfant a besoin de quelqu'un pour subsister, aide sans laquelle il serait voué à la perte. En outre, les enfants agissent par imitation de leurs parents pendant une période plus ou moins longue selon les individus. Gavroche, enfant délaissé et abandonné par ses parents, ne les imitera jamais vraiment, ou du moins pendant une période très courte et qui est passée sous silence dans le roman. À l'inverse, ses deux sœurs, qui ne sont pas explicitement ni directement rejetées par leurs parents et qui vivent au sein de la maison des Thénardier, vont imiter pendant un certain temps leur comportement, et plus particulièrement celui de leur mère. Par conséquent, « la Thénardier étant méchante pour Cosette, Éponine et Azelma furent méchantes. Les enfants, à cet âge, ne sont que des exemplaires de la mère. Le format est plus petit, voilà tout »⁹⁰. L'utilisation du même adjectif « méchante » pour qualifier à la fois la mère et ses filles crée un parallèle à la fois

⁸⁷ *Ibid.*, p. 106.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 112.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 132.

⁹⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 224.

sonore et sémantique qui permet de les rapprocher très nettement. Le narrateur use ensuite du présent de vérité générale afin de montrer que c'est un comportement propre à tous les enfants que d'imiter leurs parents. En outre, avant de se détacher complètement de ses parents et de se comporter en véritable adulte indépendant dans ses choix, ses opinions et ses actes, il semblerait que l'enfant connaisse un stade intermédiaire dans lequel il fait des choses uniquement par intérêt, c'est-à-dire pour la récompense qu'il pourrait en tirer.

2.1.2. L'enfant qui agit uniquement pour la récompense qui s'ensuit

En grandissant, l'enfant, tout comme l'adulte, peut finir par voir le monde et les choses sous un œil intéressé. C'est la difficile constatation qu'est obligé de faire M. Madeleine, mieux connu sous le nom de Jean Valjean, après qu'un enfant lui a eu rendu un service. Voici la fin de leur dialogue :

- Monsieur, dit-il, c'est moi qui vous ai procuré la carriole.

- Eh bien !

- Vous ne m'avez rien donné.

Lui qui donnait à tous et si facilement, il trouva cette prétention exorbitante et presque odieuse.

- Ah ! c'est toi, drôle ? dit-il, tu n'auras rien !⁹¹

En tant que lecteur, nous savons ô combien Jean Valjean considère les enfants et les apprécie, mais il ne tolère pas que ces derniers puissent avoir un tel regard intéressé et rendre des services uniquement pour la récompense qui pourrait s'ensuivre. Aussi, si M. Madeleine ne lui donnera rien, ce n'est pas tant parce qu'il méprise cet enfant que parce qu'il méprise sa façon de voir les choses. Plus tard dans le roman, une comparaison est faite entre deux enfants, les deux filles de M. Gillenormand. Ces dernières ne jouent pas un rôle important dans le déroulement de l'intrigue, mais leur portrait contradictoire permet de mettre en avant deux figures de l'enfant : celle de l'enfant « idéal », c'est-à-dire celui qui vit sans penser aux biens matériels et qui est tourné vers les choses plus essentielles de la vie, et celle au contraire de l'enfant intéressé, qui ne pense qu'à ses intérêts personnels et donc uniquement à ce qui constitue le caractère artificiel de la société, le rapprochant alors davantage de l'adulte.

La cadette était une charmante âme tournée vers tout ce qui est lumière, occupée de fleurs, de vers et de musique, envolée dans des espaces glorieux, enthousiaste, éthérée, fiancée dès l'enfance dans l'idéal à une vague figure héroïque. L'aînée avait aussi sa chimère ; elle voyait dans l'azur un fournisseur, quelque bon gros munitionnaire bien riche, un mari splendidement bête, un million fait homme, ou

⁹¹ *Ibid.*, p. 335.

bien, un préfet ; les réceptions de la préfecture, un huissier d'antichambre chaîne au cou, les bals officiels, le harangues de la mairie, être « madame la préfète » [...]. Toutes deux avaient des ailes, l'une comme un ange, l'autre comme une oie.⁹²

Le narrateur, à travers le point de vue omniscient, montre presque explicitement son mépris pour la sœur aînée. C'est notamment ce que révèle l'utilisation des guillemets, suggérant que le narrateur n'adhère aucunement à la vision que cette enfant se fait du monde et de la société. De plus, elle est comparée à « une oie », ce qui est très clairement dévalorisant par rapport à sa sœur qui est quant à elle comparée à « un ange ». La comparaison à l'oie est très intéressante puisqu'il s'agit d'un oiseau qui peut être domestiqué, ce qui la rapproche de la jeune fille qui aime les plaisirs et les biens artificiels de la vie. L'oie est également un oiseau qui ne vole pas haut du tout, contrairement à l'ange, qui, dans les représentations religieuses, vole très haut, aux côtés de Dieu. Cela suggère que la sœur aînée se contente des plaisirs bas, terrestres et matériels de la vie alors que la sœur cadette est capable, à l'image de l'artiste, de s'élever à des plaisirs plus spirituels que représentent notamment ceux de l'art. Le narrateur émet donc ici une critique virulente d'une partie des enfants, mais aussi des adultes, qui sont opportunistes, égoïstes et arrivistes, n'ayant d'intérêt que pour des plaisirs bas, terrestres et artificiels. Cette partie des enfants qui pense ainsi n'amènera pas la société à progresser et évoluer positivement. Finalement, on peut aussi évoquer un dernier exemple, dans lequel l'idée que l'enfant fait et accomplit des actions uniquement pour la récompense, apparaît de façon plus implicite. Il s'agit du moment où Jean Valjean vole un morceau de pain pour les enfants de sa sœur qui mouraient de faim, expression malheureusement non hyperbolique ici pour décrire l'état de ces petits. Jean Valjean a accompli cette action sans mauvais fond : « la lumière naturelle était allumée en lui »⁹³. À travers cette situation, on retrouve assez implicitement l'idée selon laquelle ces enfants auraient dû être patients,

que, malheureusement ou heureusement, l'homme est ainsi fait qu'il peut souffrir longtemps et beaucoup, moralement et physiquement, sans mourir ; qu'il fallait donc de la patience ; que cela eût mieux valu même pour ces pauvres petits enfants [...].⁹⁴

Dans cet extrait est mis en avant indirectement une caractéristique qui constitue l'essence même de l'enfant, à savoir l'impatience (et notamment au tout début de sa vie). Cela signifie finalement que Jean Valjean a agi ainsi d'une part parce qu'il avait pitié de ses

⁹² *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 768.

⁹³ *Ibid.*, p. 140.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 141.

neveux et d'autre part parce qu'il considère que ce sont des êtres dépendant de l'adulte et qui ont des besoins auxquels il faut répondre rapidement. C'est pourquoi, les laisser souffrir de la faim serait revenu à ne plus vraiment les considérer comme des enfants, mais comme des adultes ayant compris, au fil du temps, qu'il ne suffit pas de vouloir et de désirer pour obtenir, avoir et posséder quelque chose. On comprend que l'enfant est un être en construction, un être en apprentissage qui se construit et se façonne d'abord en imitant ceux qui l'entourent. Puis, il finit par s'en détacher et commence à faire des choses de sa propre initiative, mais en demandant une récompense à la clé, avant de finalement évoluer pour se comporter comme un véritable adulte indépendant.

2.1.3. Mais qui évolue et finit par se comporter en véritable adulte

Ainsi, après une période plus ou moins longue d'observation du monde et d'imitation des personnes de son entourage, l'enfant arrive à l'ultime stade où il se comporte de façon indépendante, sans l'aide ni l'avis de personne. Or, c'est un processus qui prend du temps et au début l'enfant peut avoir besoin d'être et de se sentir guidé par une tierce personne. C'est par exemple le cas au début du roman lorsque l'aubergiste Jacques Labarre écrit deux-trois lignes sur un bout de papier et le remet à un enfant dans le but qu'il lui rapporte des informations concernant l'inconnu qui est entré dans l'auberge. L'image donnée de l'enfant est celle d'un auxiliaire, d'une aide pour l'adulte. On comprend qu'il est ici dans un stade intermédiaire dans la mesure où il attend des ordres pour agir. Il devient le messager entre l'hôte et le maire. Ainsi, c'est l'enfant qui permet à l'aubergiste de connaître l'identité de Jean Valjean, c'est donc lui qui permet d'apporter des connaissances à l'adulte. En ce sens, l'enfant commence progressivement à se comporter comme un véritable adulte dans la mesure où on lui donne des responsabilités et qu'on lui fait confiance. Toutefois, il est ici forcé et contraint de se comporter plus rapidement que prévu comme un adulte à cause du travail qu'on lui demande d'effectuer.

Ce sera également le cas de l'héroïne enfantine de ce chef-d'œuvre, Cosette, qui n'a pas réellement eu d'enfance en vivant chez les Thénardier. En effet, elle est comparée à une vieille, ce qui révèle en creux que les travaux forcés qu'on lui impose l'ont abîmée et ne lui ont pas permis de vivre pleinement son enfance. D'ailleurs, à huit ans, « elle avait déjà tant souffert qu'elle rêvait avec l'air lugubre d'une vieille femme »⁹⁵. Elle pense

⁹⁵ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 500.

comme une personne âgée parce qu'elle a déjà beaucoup trop subi et souffert pour une petite fille. On peut, à juste titre, dire que cette famille des Thénardier lui a volé son enfance. « Et cependant, cette servitude ne l'a pas dégradée. Elle a conservé la limpidité de son âme et la fraîcheur spontanée de ses sentiments enfantins »⁹⁶. Ceci permet de l'ériger véritablement comme une adulte dans la mesure où elle arrive à avoir la capacité et l'intelligence de passer outre ce qu'elle a subi pour s'ouvrir à toutes les belles choses du monde, qu'elle connaîtra plus tard avec Jean Valjean et Marius.

En outre, ce n'est pas la seule enfant à subir un tel sort misérable dans cette famille ; c'est également le sort que connaissent les propres enfants des Thénardier, en commençant par Gavroche. Avant de devenir un véritable héros pour la barricade, Gavroche se comporte par exemple déjà comme un adulte lorsque Marius lui demande de rapporter un mot qu'il a écrit pour sa bien-aimée Cosette.

Il était arrivé devant le numéro 50-52, et, trouvant la porte fermée, il avait commencé à la battre à coups de pied, coups de pied retentissants et héroïques, lesquels décelaient plutôt les souliers d'homme qu'il portait que les pieds d'enfant qu'il avait.⁹⁷

À travers sa façon de frapper aux portes, l'enfant apparaît déjà plus comme un adulte que comme un enfant. Les vêtements, et en l'occurrence les souliers ici, qu'il porte le conduisent à adopter un comportement d'adulte. L'apparence, à travers les vêtements que l'on porte, peut finir par changer radicalement notre être : Gavroche portant des souliers inadaptés à sa taille, c'est en fait Gavroche qui a été forcé de grandir trop vite et de se comporter trop rapidement comme un adulte indépendant et responsable. Le comportement qu'il adopte sur les barricades l'érige d'ailleurs comme plus courageux que les révolutionnaires mêmes puisqu'il n'hésite pas à aller au front au péril de sa vie. Gavroche adopte également un comportement adulte, et même paternel, lorsqu'il rencontre deux petits êtres abandonnés. Lui qui n'a jamais reçu de gestes affectueux de la part de ses parents, et plus particulièrement de sa mère, adopte pourtant, de façon tout naturelle, un comportement maternel envers ces petits. Pour donner un exemple, lorsque Gavroche les conduit dans l'énorme éléphant qui lui sert d'habitation et que vient l'heure de dormir, il prend particulièrement soin du plus petit. « [...] il lui borda la couverture comme eût fait une mère et exhaussa la natte sous sa tête [...] de manière à faire au même un oreiller »⁹⁸. D'ailleurs, ces deux petits enfants ne considèrent pas Gavroche comme un

⁹⁶ CALVET, Jean, *L'Enfant dans la littérature française : des origines à 1870*, Paris, F. Lanore, 1930, p. 177.

⁹⁷ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 118.

⁹⁸ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 290.

enfant, mais bien plutôt comme un adulte, ce qui se voit très bien lorsque l'aîné l'appelle « monsieur »⁹⁹. Gavroche se comportera aussi comme un véritable adulte quand il s'agira de permettre l'évasion de son père. En effet, les amis de monsieur Thénardier ont peur de se faire repérer, et seul Gavroche a le courage de se risquer à le sauver, ce qu'il réussit d'ailleurs très bien. Il apparaît ici comme un adulte puisqu'il est capable de prendre des décisions seuls, fait preuve d'un courage sans faille et apparaît comme exemplaire dans la mesure où il va aider et sauver celui qui n'a jamais rien fait pour lui et qui le reconnaît à peine en repartant. Gavroche prônera d'ailleurs fièrement et à juste titre la phrase suivante : « Un môme comme mézig est un orgue, et des orgues comme vousailles sont des mômes »¹⁰⁰. En effet, les rôles paraissent ici clairement s'inverser dans la mesure où c'est normalement l'enfant qui dépend et a besoin de l'adulte alors qu'ici ce sont les adultes qui requièrent l'aide d'un enfant. On comprend donc bien que dans ses actions, le fils des Thénardier apparaît clairement comme un adulte, mais il apparaît également ainsi dans son for intérieur. En effet, c'est un enfant capable de se faire de « petites remontrances intérieures »¹⁰¹ et donc d'avoir un retour réflexif critique sur lui-même, ce qui l'érige comme un adulte à tous les niveaux et sur tous les points de vue. Finalement, Éponine est elle aussi, forcée, très jeune, de se débrouiller de façon indépendante, ce qui l'amène elle-même à se voir et se considérer comme une femme et non plus comme une enfant. On le voit de façon très explicite à travers une phrase qu'elle adresse à Marius ainsi que le commentaire du narrateur qui s'ensuit : « Il ne faut pas qu'on voie un jeune homme bien, comme vous, avec une femme comme moi. Aucune langue ne saurait dire tout ce qu'il y avait dans ce mot, femme, ainsi prononcé par cette enfant »¹⁰². Cosette et les enfants légitimes des Thénardier, par les comportements et traitements ingrats qu'ils ont subis, auraient pu « mal tourner » s'il l'on puit dire, c'est-à-dire que l'environnement dans lequel ils ont grandi aurait pu les influencer de façon négative. Ils auraient pu vouloir reproduire à l'identique le comportement des Thénardier, devenant mauvais et méchants à leur image. Or, ce qui est remarquable et digne de respect et d'admiration, c'est que tout l'inverse se produira chez ses enfants. Grâce à eux et à la philosophie hugolienne qui se dessine en creux derrière leur portrait, le lecteur comprend qu'en tout homme réside un bon fond, qu'il ne faut pas oublier, mais qu'il faut développer sans cesse, même si des

⁹⁹ *Id.*

¹⁰⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 309.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 576.

¹⁰² *Ibid.*, p. 189.

choses injustes et négatives se produisent à notre égard. On n'est pas responsable de ce que nous font subir justement ou injustement les autres, mais nous sommes responsables de nos actes à nous, et en ce sens nous devons veiller à ce qu'ils soient toujours les meilleurs possibles envers autrui. René Journet met lui aussi en avant le fait que ces enfants restent bons malgré tout ce qu'ils ont pu vivre :

Comme les bandits, et plus nettement qu'eux sans doute, Thénardier représente la déchéance morale. Mais en ses enfants, en Éponine qui grandit dans cette famille abjecte, chez Gavroche, qui en a été chassé, se manifeste une sorte de protestation contre le mal ; et eux, ils sont bien du peuple, subissant la pire détresse, dont ils ne sont pas responsables. Éponine, un des personnages les plus intéressants de l'œuvre, n'est pas corrompue, ou du moins une régénérescence commence à s'accomplir en elle par l'amour..¹⁰³

Malgré l'environnement corrompu et médiocre que connaît l'enfant et dans lequel il grandit et évolue, ce dernier force l'admiration en ne développant que le bon côté qu'il a en lui. En ce sens, il devient un véritable adulte, capable de se construire indépendamment de son environnement social et familial. Et cela va même plus loin parce que ce comportement n'est pas seulement digne d'un adulte (tous les adultes n'ayant pas ces capacités), mais bien plutôt d'un héros.

2.2. Un véritable héros pour la société et la nation

Dans la définition non mythologique du terme et selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), un héros est un « homme, [ou une] femme qui incarne dans un certain système de valeurs un idéal de force d'âme et d'élévation morale ». C'est donc une personne exemplaire, qui fait preuve d'une grande force d'esprit. Plus loin dans la définition, on apprend aussi que c'est « un(e) combattant(e) remarquable par sa bravoure et son sens du sacrifice ». Nous allons voir que ces deux définitions correspondent parfaitement aux enfants des *Misérables*, qui s'érigent comme des héros tout d'abord parce qu'ils vont défendre les idées nouvelles de la République, révélant par là leur force d'âme et leur élévation morale. Mais ils vont aussi s'ériger comme de véritables héros non seulement dans leurs idées, mais aussi dans leurs actions, faisant d'eux des enfants exemplaires par leur courage, leur abnégation et leur sens du sacrifice pour la patrie.

¹⁰³ JOURNET, René, Le mythe du peuple dans Les Misérables, Éditions sociales, 1964, p. 41.

2.2.1. L'enfant défenseur d'idées nouvelles

L'enfant dans *Les Misérables* commence d'abord par devenir un héros sur le plan spirituel et intellectuel dans la mesure où il va défendre les idées nouvelles de la République dans une période royaliste. Aussi, dans cette partie, nous nous focaliserons tout particulièrement sur le fils de la rue qui s'incarne en Gavroche. Dans le livre onzième intitulé « L'atome fraternise avec l'ouragan » et dès le premier chapitre, on apprend qu'il chante un couplet avec insouciance. D'ailleurs,

De qui était ce couplet qui lui servait à ponctuer sa marche, et toutes les autres chansons que, dans l'occasion, il chantait volontiers ? nous l'ignorons. Qui sait ? de lui peut-être. Gavroche d'ailleurs était au courant de tout le fredonnement populaire en circulation, et il y mêlait son propre gazouillement. Farfadet et galopin, il faisait un pot-pourri des voix de la nature et des voix de Paris. Il combinait le répertoire des oiseaux avec le répertoire des ateliers.¹⁰⁴

À travers l'appropriation par Gavroche du « fredonnement populaire », on comprend, dès le début de ce onzième livre, et même si cela n'est pas dit explicitement, que Gavroche veut défendre la cause du peuple et en ce sens donc défendre les idées de la République, en condamnant le gouvernement royaliste. Cet extrait suggère aussi implicitement que le narrateur prend le parti de Gavroche et qu'il défend lui aussi les idées républicaines puisque ces dernières semblent relever « des voix de la nature ». De plus, les idées républicaines sont montrées comme une sorte d'idéal vers lequel tendre dans la mesure où les valeurs républicaines permettent de faire coïncider le monde d'ici-bas, terrestre et matériel, retranscrit par le groupe nominal « le répertoire des ateliers », avec le monde de l'au-delà, plus spirituel et tourner vers les Idées, faisant ainsi écho au « répertoire des oiseaux ». D'ailleurs, à travers ses couplets, cet enfant apparaît quasiment comme un oiseau défendant et répandant des idées nouvelles et novatrices par le chant. Gavroche est non seulement porteur d'idées nouvelles, mais il est aussi celui qui va se battre pour ces idées, au risque de sa vie.

Il est temps d'écumer le pot. En avant les hommes ! qu'un sang impur inonde les sillons ! Je donne mes jours pour la patrie, je ne reverrai plus ma concubine, n-i-ni, fini, oui, Nini ! mais c'est égal, vive la joie ! Battons-nous, crebleu ! j'en ai assez du despotisme.¹⁰⁵

¹⁰⁴ *Les Misérables*, Op. cit., tome II, p. 423.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 425.

Même si Gavroche n'a encore pas pris part au combat ici, on comprend qu'il est prêt à tout pour défendre des idées qui viendraient améliorer sa « concubine », à savoir la patrie française. Il est donc prêt à laisser sa vie pour son pays. Il veut aller en avant physiquement, mais aussi et surtout intellectuellement. Il marche, court et vole dans la rue, mais aussi dans le progrès et l'avancée vers quelque chose de meilleur, vers un monde plus juste et plus équitable. Et dans cette lancée, il entraîne avec lui un maximum de personnes, et notamment Navet, l'un de ses amis. Toutefois, il rencontre nécessairement des personnes qui ne partagent pas ses idées, mais dans ce cas, tel un véritable adulte, il tente d'expliquer à ses personnes l'importance mais surtout la nécessité d'instaurer la République en vue d'un monde meilleur dans lequel les conditions de vie seraient plus avantageuses pour le peuple. C'est ce qu'il tente de faire entendre à une chiffonnière, à laquelle il tient les propos suivants : « Tu as tort d'insulter les révolutionnaires, mère Coin-de-la-Borne. Ce pistolet-là, c'est dans ton intérêt. C'est pour que tu aies dans ta hotte plus de choses bonnes à manger »¹⁰⁶. Aux portes du conflit, Gavroche demeure tout aussi courageux et apparaît en ligne de front, aux côtés des chefs de fils des révolutionnaires que sont Enjolras et Courfeyrac. Le courage de Gavroche est sans faille : « des gardes municipaux de haute taille pénétraient, les uns en enjambant l'omnibus, les autres par la coupure, poussant devant eux le gamin qui reculait, mais ne fuyait pas »¹⁰⁷. Dans le chapitre intitulé « Gavroche dehors », on peut voir cet enfant prendre part pleinement à l'insurrection. « Gavroche avait pris un panier à bouteilles dans le cabaret, était sorti par la coupure, et était paisiblement occupé à vider dans son panier les gibernes pleines de cartouches des gardes nationaux tués sur le talus de la redoute »¹⁰⁸. Les trois verbes d'action utilisés ici révèlent très clairement que Gavroche est un enfant actif, qui est dans l'action en vue de défendre ses opinions et idées politiques. D'ailleurs, l'adverbe « paisiblement » semble indiquer qu'il est ici à sa place, qu'il est là où il doit être. Par conséquent, dans ce roman, l'enfant apparaît comme un héros dans la mesure où il possède une grande force d'âme et une élévation morale puisqu'il défend des idées qui vont dans le sens des droits de l'Homme en défendant la République. Toutefois, et comme nous l'indique la deuxième définition du nom que nous avons évoquée précédemment, un héros est aussi celui qui a le sens de la bravoure et du courage et qui est capable de se sacrifier pour défendre ses idéaux, à l'instar de Gavroche.

¹⁰⁶ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 428.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 500.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 595.

2.2.2. L'enfant-martyr

En effet, à partir du moment où Gavroche commence à prendre part à l'insurrection, nous devinons que l'issue ne sera probablement pas favorable à cet enfant. Dès le chapitre 3 (« La nuit commence à se faire sur Grantaire ») du livre douzième, il participe activement à l'émeute, il donne des ordres aux travailleurs et va jusqu'à demander un fusil, ce qui étonne Combeferre. Il semble alors que plus rien ne puisse arrêter cet enfant, qui se met un peu plus tard dans le récit à fabriquer lui-même des cartouches. Gavroche en arrive alors lui-même à la conclusion que les enfants sont donc bons à quelque chose lorsqu'Enjolras lui demande d'aller voir ce qui se passe dans la rue. Gavroche termine par l'injonction suivante : « fiez-vous aux petits, méfiez-vous des grands... »¹⁰⁹, révélant déjà par là que c'est en l'enfant qu'il faut faire confiance, et que c'est entre ses mains que repose la possibilité d'un avenir meilleur. De plus, avant le moment fatidique de sa mort, Gavroche reste fidèle à lui-même, c'est-à-dire gai et joyeux à travers les chants qu'il répand et propage partout où il passe. Gavroche finit par être dans une situation plus que critique : il est « dehors, dans la rue, sous les balles »¹¹⁰. L'effet de zoom traduit bien ici l'avancée progressive de Gavroche vers le danger. Lorsque Courfeyrac l'aperçoit « sous les balles », il lui demande ce qu'il fait là car, pour lui, ce n'est pas la place d'un enfant, ce qui reflète d'ailleurs l'avis plus général de l'opinion commune. Ceci ne fait point s'interroger Gavroche, qui reste imperturbable. En effet, il « lèv[e] [seulement] le nez »¹¹¹, poursuivant son ramassage de balles. Il ne semble d'ailleurs plus être un enfant : il utilise l'apostrophe « Citoyen »¹¹² pour désigner Courfeyrac. Cela permet une généralisation, comme si l'enfant parlait à tous les révolutionnaires quels qu'ils soient. On comprend alors déjà ici que Gavroche n'est plus une entité singulière, mais qu'il représente le peuple de Paris révolutionnaire. C'en est d'ailleurs un représentant exemplaire et qui ne manque nullement de courage. Il dit qu'il pleut pour signifier qu'il est sous les balles. Cette métaphore peut révéler à la fois l'innocence de l'enfant, qui n'a pas conscience du danger, mais cela connote aussi tout son courage et sa bravoure. En outre, on retrouve une poétisation de ce moment pourtant bien dramatique, à travers les mots de Gavroche. Cela peut en effet aussi être une métaphore pour suggérer qu'ils sont en train de vivre un moment très difficile et

¹⁰⁹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 470.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 595.

¹¹¹ *Id.*

¹¹² *Id.*

dangereux, la pluie connoterait alors le pouvoir monarchique, mais qui permettrait d'aboutir à quelque chose de meilleur, le soleil pouvant ainsi renvoyer à la République. On aurait d'ailleurs presque l'impression que Gavroche est invincible et intouchable face à cette pluie de balles, jusqu'au moment où « une balle pourtant, mieux ajustée ou plus traître que les autres, finit par atteindre l'enfant feu follet »¹¹³. La mort de notre enfant héros se produit en deux temps, avec deux balles qui le touchent successivement. Même dans la mort, Gavroche reste héroïque et digne d'admiration pour le peuple français puisque même dans ses derniers instants de vie, il continue de chanter, signe qu'il faut continuer de se battre pour les idées républicaines pour lesquelles il a sacrifié sa vie. Gavroche est donc un enfant-martyr parce qu'il est mort au nom des idées et de l'idéal républicain. Sa sœur aînée deviendra elle aussi un enfant-martyr, non pas pour avoir défendu les idées républicaines mais au nom de l'Amour. En effet, lors du combat sur la barricade, elle n'hésite pas à s'interposer entre celui qu'elle aime depuis toujours en secret, à savoir Marius, et un soldat de la garde nationale. Avant d'expirer, elle explique à Marius à quel point elle l'a depuis toujours aimé sans qu'il ne s'en aperçoive, et à ses côtés, elle semble vivre une mort idéale puisqu'à ses côtés elle ne souffre plus. On comprend ici que l'enfant s'érige comme un véritable héros qui est prêt à se battre au péril de sa vie pour un idéal qu'il défend. En ce sens, il apparaît alors comme supérieur à l'adulte. Toutefois, même si la mort de l'enfant dans *Les Misérables* est héroïque, il reste regrettable de voir ce petit être mourir, d'autant plus qu'il est un pilier essentiel dans la famille et dans la société de façon plus générale.

2.3. Un être héroïque pilier pour la famille et la société

L'enfant héroïque peut mourir en martyr alors qu'il est celui qui est un soutien, un réconfort qui peut nous donner du courage dans les moments difficiles. Il est aussi celui pour lequel on peut faire des sacrifices parce qu'il est l'être le plus cher à nos yeux. Il s'érige finalement comme un être qui nous marque et qui laisse des traces dans notre mémoire.

2.3.1. L'enfant soutien

Pour pouvoir devenir un soutien pour son entourage, l'enfant est d'abord un être que l'on aime et que l'on chérit puisque le soutien que nous apporte autrui n'a d'impact

¹¹³ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 598.

sur nous que si cette personne nous est chère. Cosette représente par exemple tout aux yeux de sa mère. Pour preuve, cette dernière, avant de confier sa fille aux Thénardier, lui lègue tout ce qui lui reste, à savoir quelques rubans, un peu de soie et de dentelle. Elle lui transmet cela afin qu'elle ait quelque chose en arrivant dans sa famille d'accueil, mais dans un sens plus implicite, cela révèle également qu'elle lui transmet, à travers ces quelques biens, une identité, un héritage qui est le sien seul, puisque cette enfant n'aura aucun héritage paternel. Peut-être est-ce pour cette raison que la mère et la fille nourrissent entre elles un lien très fort. « Cette femme n'avait au monde que cet enfant, et cet enfant n'avait au monde que cette femme »¹¹⁴. Cela est bien la preuve qu'elles sont tout l'une pour l'autre et qu'un lien très fort les unit. Toutefois, Fantine finit par mourir, rompant ainsi le lien qui la reliait à sa fille. C'est alors que Jean Valjean va se dévouer corps et âme pour cette enfant qu'il considère comme sa fille. C'est d'ailleurs grâce à elle qu'il connaît le sentiment de l'amour. De façon réciproque, Cosette se met elle aussi à aimer cet ancien forçat comme son père, recréant alors une relation parent/enfant. Il s'agit d'une relation naturelle, c'est-à-dire qu'il est de l'ordre naturel des choses qu'un enfant ait un parent. Aussi, « l'instinct de Cosette cherchait un père comme l'instinct de Jean Valjean cherchait un enfant »¹¹⁵. « Cette situation fit que Jean Valjean devint d'une façon céleste le père de Cosette. [...] L'entrée de cet homme dans la destinée de cet enfant avait été l'arrivée de Dieu »¹¹⁶ puisque c'est bien grâce à lui que Cosette va enfin pouvoir vivre l'enfance qu'elle n'a jamais eue et découvrir le monde sous son plus beau jour : « elle sortait de la misère et elle entrait dans la vie »¹¹⁷. Après quelque temps, on peut clairement affirmer que Jean Valjean ne se voit plus vivre sans Cosette à ses côtés : « il avait cette enfant pour lumière, pour demeure, pour famille, pour patrie, pour paradis »¹¹⁸. Cosette n'est autre que la raison de vivre de cet ancien forçat, ce qui se voit très nettement dans cette accumulation ascendante. D'ailleurs, il est intéressant de constater que ce sont finalement des figures enfantines qui permettent de sortir Jean Valjean du gouffre dans lequel il était tombé en entrant au bagne. Ce sont eux, innocents, purs et éloignés de la corruption de la société, qui lui redonnent foi en l'humanité. C'est également ce qu'a voulu montrer Jean Calvet dans son œuvre¹¹⁹ où il explique que c'est par exemple d'abord

¹¹⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 215.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 567.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 568.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 569.

¹¹⁸ *Les Misérables, Op. cit.*, tome II, p. 523.

¹¹⁹ CALVET, Jean, *L'Enfant dans la littérature française : des origines à 1870, Op. cit.*, p. 175-176.

la rencontre avec Petit-Gervais qui rouvre en lui la porte des émotions, des sentiments et de la tendresse. Cosette est celle qui lui permettra de se reconstruire entièrement, mais d'autres enfants l'aideront également dans ce cheminement personnel vers le bien-être, tels les enfants des Thénardier. En ce sens, si on ne prend pas en compte les Mémoires d'écrivains, c'est la première fois dans l'histoire de la littérature qu'un grand romancier donne à un enfant qui n'est pas lui-même une telle importance et un tel rôle dans la diégèse. Jean Calvet nous amène ici à comprendre que c'est peut-être en grande majorité grâce aux enfants que Jean Valjean reprend goût à la vie et qu'il ne sombre pas dans un esprit de vengeance contre l'injustice qu'il a pu subir dans le passé. Aussi, cet enfant que l'on chérit peut devenir un pilier essentiel pour l'adulte dans la mesure où il va devenir un soutien et un réconfort. Ainsi, lorsque Fantine se voit dans l'obligation de travailler sans relâche pour payer la pension de sa fille aux Thénardier, c'est l'idée de la revoir qui la réconforte et la maintient à flots. Plus tard, aux portes de la mort, l'image et le souvenir de Cosette semblent lui permettre de rester en vie. Le médecin lui-même avoue que finalement Cosette devient un remède beaucoup plus efficace qu'un traitement pour guérir sa mère, ou du moins la maintenir en vie. En effet, plus tard, sur son lit de mort, on apprend qu'elle « [est] la joie même »¹²⁰ quand elle croit que M. Madeleine va lui apporter sa fille. Cette amplification contribue à faire de cette mère l'allégorie de la joie dans un moment pourtant bien critique pour elle. Lorsque le maire revient enfin dans sa chambre, celle-ci lui dit : « Je savais que vous étiez là. Je dormais, mais je vous voyais. Il y a longtemps que je vous vois »¹²¹. Le lecteur comprend ici très rapidement que Fantine est dans un état second, qu'elle est entre la vie et la mort. L'utilisation des temps du passé (imparfait) et du présent de l'indicatif pour le même verbe « voir » révèle que Fantine a perdu la notion du temps, qu'elle confond tout et qu'elle a des hallucinations. On comprend qu'elle a presque déjà quitté le monde des vivants puisqu'elle apparaît comme plus proche de la mort que de la vie. Face à elle, M. Madeleine ne sait plus quoi dire, ce qui suggère l'idée selon laquelle il aurait déjà l'impression d'être face à une morte. Aussi, il regarde le crucifix accroché au-dessus de son lit comme pour faire une prière funèbre. Cela peut aussi suggérer qu'il cherche du réconfort et une aide de la part de Dieu. Dans ces derniers instants de vie, Fantine revient parfois à elle uniquement pour savoir où se trouve sa fille. Elle commence d'ailleurs à s'impatienter de ne pas la voir arriver. Peut-

¹²⁰ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 381.

¹²¹ *Id.*

être se sait-elle condamner et souhaite-t-elle la voir une dernière fois avant de mourir ? Pour calmer cette mère et l'apaiser, le médecin se voit dans l'obligation de lui mentir en lui affirmant que sa fille est là mais qu'elle est encore trop malade pour pouvoir la voir pour le moment. À cet instant, « les yeux de Fantine s'illuminèrent et couvrirent de clarté tout son visage »¹²², comme si Cosette pouvait ramener la vie en elle à travers l'espoir que sa mère a de la revoir. Dans cet extrait, le narrateur et le lecteur prennent en pitié cette femme au bord de l'agonie : « touchante illusion de mère ! Cosette était toujours pour elle le petit enfant qu'on apporte »¹²³. On retrouve ici l'image du nourrisson et de l'enfant qui a besoin de sa mère pour vivre alors que les choses finissent par changer au point de s'inverser : avec le temps, ce n'est plus l'enfant qui a besoin de sa mère, mais bien la mère qui a besoin de son enfant pour vivre. Dans ce moment critique, le médecin essaie de gagner du temps et l'idée de revoir sa fille l'aura maintenue un peu plus longtemps en vie, mais n'aura pas réussi à la guérir complètement puisqu'elle finit par mourir sans avoir pu revoir une dernière fois sa raison de vivre, à savoir sa fille. Par conséquent, on comprend bien que l'enfant représente un pilier essentiel pour l'adulte puisque cet enfant que l'on aime et chérit peut devenir un soutien et nous redonner du courage dans des moments critiques, nous amenant alors tout naturellement à pouvoir faire des sacrifices pour ce petit être qui nous est cher.

2.3.2. L'enfant pour lequel on fait des sacrifices

Dès le début du roman, le protagoniste, Jean Valjean, nous révèle à quel point les enfants sont importants pour lui et la société et que ce sont des êtres que l'on doit préserver et pour lesquels on doit être prêt à faire des sacrifices. C'est ce que notre héros fait avec les enfants de sa sœur, à défaut d'en avoir lui-même. Il travaille en effet durement pour les nourrir au mieux et il arrive même très souvent que le soir, lors du repas, sa sœur lui prenne une partie de sa nourriture pour la redonner à ses enfants. Dans ce cas, Jean Valjean fait semblant de ne rien voir et la laisse faire. Même si sa sœur ne le remarque pas, Jean Valjean privilégie implicitement les enfants à son propre bien-être. Il ira même plus loin, en couvrant plus directement leurs actes. En effet, les sept enfants de sa sœur sont parfois si affamés qu'ils vont demander, au nom de leur mère, une pinte de lait à leur voisine, pour la boire en cachette. Jean Valjean voit faire les enfants, mais, au lieu de les

¹²² *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 381-382.

¹²³ *Id.*

réprimander comme l'aurait fait leur mère si elle avait été au courant de la situation, il les couvre et paye les pintes à cette voisine. Notre ancien forçat sait que ces enfants ne font pas cela en tant que pur acte de délinquance, mais bien par défaut. Ils sont ici obligés de mentir afin de pourvoir à un besoin primaire et indispensable, celui de manger. Le fait qu'ils convoquent le nom de leur mère pour arriver à leur fin révèle implicitement que l'enfant ne peut rien dans ce monde sans l'adulte. Il n'a aucun poids dans la société ni face aux adultes s'il n'y a pas derrière lui un argument d'autorité représenté par les personnes d'âge mûr. En outre, le lait n'est pas ici utilisé au hasard ni de façon anodine : il renvoie au stade le plus jeune de l'enfance et au nourrisson. Cela donne l'impression au lecteur que ces enfants sont encore plus jeunes (et donc plus innocents) que leur âge réel, ce qui contribue notamment à augmenter l'empathie que le lecteur construit à leur égard. Ici, la faim ramène ces enfants à un état primitif où ce sont les instincts qui dominent et qui les font agir de la sorte. Ils deviennent alors comme des animaux, des bêtes se battant pour survivre. Et si la mère les aurait punis, ce n'est pas le cas de Jean Valjean, qui les couvre et semble même les comprendre tout à fait. Effectivement, il ne s'agit pas d'un geste mauvais en soit dans la mesure où il s'agit de contribuer en quelque sorte à leur survie et que ce sont leurs instincts primitifs qui les poussent à commettre ces actes. Face à cette situation insoutenable pour Jean Valjean, ce dernier finit par voler un morceau de pain afin de les soulager quelque peu. Or, il se fait arrêter et est condamné à cinq ans de galère pour cet acte qu'il a commis uniquement par détresse. On comprend que Jean Valjean s'est clairement sacrifié pour nourrir ces enfants, qui ne sont même pas les siens. Cela prouve une nouvelle fois toute sa bonne foi et sa bonne volonté vis-à-vis de ces enfants. De plus, on sait que ceux-ci sont au nombre de sept, ce qui n'est pas un chiffre anodin. En effet, Dieu créa le monde en sept jours, ce qui suggère alors implicitement que ces enfants représentent l'avenir, et que c'est grâce à eux, en devenant adultes et en procréant à leur tour, que la création pourra suivre son cours.

Jean Valjean n'est d'ailleurs pas le seul dans le roman à sacrifier sa propre personne au bénéfice des enfants, Fantine en fait de même pour sa propre fille. Aussi, elle n'hésitera pas à se faire couper les cheveux, et même pire, à se faire arracher les deux dents de devant pour quarante francs (seulement) envoyés aux Thénardier qui lui ont, dans une lettre, exigé cette somme afin de sauver Cosette d'une soi-disant fièvre. Fantine travaille sans relâche, jour et nuit, dans le seul et unique but d'envoyer de l'argent aux Thénardier afin qu'ils traitent au mieux sa fille, même si nous lecteurs connaissons le triste envers du décor...

Finalement, dans ce roman, un autre personnage, qui n'apparaît que furtivement, se sacrifie lui aussi pour le bien-être de son fils. Il s'agit du père de Marius, qui a été forcé par le grand-père maternel de lui accorder la garde de l'enfant. Le grand-père lui ordonne de ne plus jamais chercher à avoir des nouvelles de lui ni à le voir, au risque que le petit-fils soit déshérité. Toutefois, nous ne pouvons imaginer la peine d'un père privé du bonheur de voir grandir son enfant. Aussi, tous les deux ou trois mois le colonel s'en revient secrètement afin de voir quelques instants son enfant. « Le père avait cédé dans l'intérêt du petit »¹²⁴ et voilà « comment [il] sacrifiait son bonheur à l'avenir de son enfant »¹²⁵. Tous ces exemples nous révèlent à quel point l'enfant est un être très important pour l'adulte, qui peut sacrifier tout son bien-être et ses intérêts personnels au bénéfice de ce dernier. Et si l'enfant est si important pour l'adulte, on voit qu'il finit nécessairement par marquer, laissant des traces indélébiles de son passage dans la vie et sur terre.

2.3.3. L'enfant qui laisse des traces dans la mémoire

Si on tient tant à ce petit être, si on est prêt à se sacrifier pour lui, c'est parce qu'il nous marque et laisse en nous des traces qu'il est presque impossible d'effacer. En ce sens, Fantine, qui laisse par obligation son enfant qui n'a pas encore trois ans aux Thénardier, ne l'oubliera jamais et travaille, mais surtout vit, pour elle. Même dans le travail difficile qu'elle effectue, elle pense quand même à sa fille. Ce qui fait tenir cette mère debout, c'est le fait que sa fille vive dans sa mémoire en attendant de la revoir bientôt en chair et en os. Même tout petit, Marius laisse lui aussi des traces dans la mémoire de son père qui revient tous les deux-trois mois pour ne l'apercevoir que quelques secondes. Le lien qui unit un parent à son enfant est donc un lien fort, qui marque l'adulte de façon indélébile. Mais d'ailleurs, ces enfants des *Misérables* ne marquent pas uniquement leurs parents, ils touchent également de plein fouet le lecteur, qui s'attache aussi à eux et qui souhaite que la vie leur réussisse. Hugo crée alors une véritable mythologie avec des enfants qui deviennent des modèles surhumains capables de nous animer et de nous amener à nous surpasser pour eux. Ainsi, après la mort de Gavroche, ce dernier continue à vivre, sinon plus, dans l'esprit du lecteur. Une telle mort héroïque pour la patrie et le peuple français nous amène nécessairement à nous interroger sur la place et le rôle des

¹²⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 780.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 781-1782.

enfants dans la vie de leurs parents, mais aussi et surtout dans la vie de toute une population et de tout un peuple. On comprend progressivement qu'ils jouent un rôle essentiel dans la société : ils en sont le fondement et le pilier. Depuis toujours, les hommes ont vécu avec des mythes qui leur permettent d'avancer et d'évoluer. Ces mythes ont l'avantage de marquer les esprits à travers des histoires qui se transmettent et se racontent de génération en génération. Et c'est bien pour cette raison que Victor Hugo érige au rang de mythe les enfants. Cela lui permet de frapper l'esprit du lecteur en laissant apparaître tout en transparence ses idées sur les droits de ces petits êtres. Aussi, il est tout naturel que le narrateur des *Misérables*, et derrière l'auteur, finissent par montrer l'enfant comme un être sacré dans la mesure où c'est finalement en lui que repose le pouvoir de faire changer les choses et d'inventer un monde meilleur pour demain.

2.4. Un être sacré, envoyé par Dieu pour améliorer la société

Le narrateur des *Misérables*, afin de marquer encore davantage le lecteur à travers les figures de l'enfant, mais aussi surtout afin de donner du poids et de l'importance à sa mythologie, finit par ériger ce dernier comme un être supérieur et sacré qui aurait pour mission et pour but d'améliorer le cours des choses. Pour cela, il n'hésite pas à amplifier la réalité et à prêter à l'enfant des caractéristiques propres à l'ange. L'enfant apparaît aussi comme remerciement de la part de Dieu, comme un enfant démiurge, finissant alors par s'élever au rang de personnages mythiques.

2.4.1. L'enfant-ange

Si l'on en croit Rousseau, l'homme naît naturellement bon et innocent, et s'il est corrompu, c'est uniquement la faute de la société. C'est chez l'enfant que l'on retrouve le mieux l'innocence de l'homme car il n'a pas encore été corrompu entièrement par la société. Dès le début de l'œuvre, on peut apercevoir cette innocence propre aux enfants. Ainsi, dans le chapitre X de la première partie intitulé « L'évêque en présence d'une lumière inconnue », on remarque un jeune garçon au chevet d'un vieillard sur le point de mourir. Au moment où l'enfant entre dans la pièce, le sourire du vieillard « quitta le soleil pour s'arrêter sur l'enfant »¹²⁶. On remarque ici l'image de l'enfant bienfaisant et protecteur vis-à-vis de l'adulte. Et c'est comme si le vieillard n'avait maintenant plus besoin de l'évêque dans la mesure où il est en présence d'une autre lumière intercédant

¹²⁶ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 78.

celle de Dieu : celle de l'enfant. À la fin des propos proférés par le vieillard, on devine que pour lui l'enfant est plus important que l'élément naturel qu'est le soleil. C'est comme si ce petit être représentait un apaisement avant l'ultime étape de la vie qu'est la mort. Un peu plus loin dans le récit, c'est un enfant aux côtés de ses parents qui donne une image de l'enfant innocent et insouciant. Cette famille constitue un huis-clos dans lequel on retrouve une famille heureuse, se suffisant à elle-même, avec l'image insouciante de l'enfant sautant sur les genoux de son père. « Le père riait, l'enfant riait, la mère souriait »¹²⁷. Cette famille nous donne l'image d'un cycle dans la mesure où, au sein du foyer, les enfants deviendront grands et seront à leur tour parents. En outre, avec l'allaitement, se dessine très nettement une union naturelle entre la mère et l'enfant : elle le nourrit par la nourriture, mais aussi par les connaissances qu'elle lui apporte et apportera sur le monde. On a ici l'image naturelle et primitive de l'allaitement, qui souligne le fait que fonder une famille fait partie de l'ordre naturel des choses, l'enfant permettant de créer une famille au complet. Un peu plus tard, c'est un petit être qui n'apparaît qu'une fois dans le roman mais qui laisse une trace dans l'esprit de Jean Valjean et du lecteur, qui illustre la figure de l'enfant innocent. Il s'agit de Petit-Gervais, passant devant notre forçat qui est alors à la recherche d'un toit pour dormir. On retrouve, avec lui, l'image de l'enfant insouciant qui se promène tranquillement sans penser à mal. Il apparaît comme étant proche de la nature dans la mesure où il n'est pas corrompu par la richesse, source d'artificialité. L'enfant est illuminé par les rayons du soleil, ce qui le rapproche de l'image de l'ange. Au début de l'œuvre, avant que sa fille n'apparaisse comme une enfant innocente, c'est Fantine qui nous est décrite comme une « fille sage »¹²⁸ et qui « resta pure le plus longtemps qu'elle put »¹²⁹. D'ailleurs, son prénom fait écho à l'adjectif « enfantine », l'érigant alors avec ce prénom comme une enfant innocente, qui finit par perdre son insouciance en grandissant. Dans le même temps, c'est son regard innocent sur le monde que son entrée dans l'âge adulte et dans la société lui font perdre. Avec Tholomyès, qui la fait entrer de plein fouet dans un monde qui n'est pas tout rose, Fantine connaît le sentiment amoureux. Or, il finit par l'abandonner, elle qui « était l'innocence surnageant sur la faute »¹³⁰. Tout comme sa mère, Cosette incarne l'innocence pure dans ce monde misérable et miséreux. Aux portes de la mort, Fantine

¹²⁷ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 113.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 183.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 183.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 189.

est prête à tout pour revoir une dernière fois « cette innocente. C'est un ange [...]. À cet âge-là, les ailes, ça n'est pas encore tombé »¹³¹. À travers cette métaphore, Fantine illustre bien l'idée selon laquelle les enfants sont des êtres innocents, purs et insoucians parce qu'ignorants de la cruauté qui peut être celle de la société. À certains moments, Cosette apparaît clairement comme un ange puisqu'on apprend qu'elle est comme un rayon de soleil éclairant l'endroit dans lequel elle vit avec M. Fauchelevent, autre nom pour désigner Jean Valjean. En outre, même si les Thénardier ne sont pas de bons parents, leurs enfants naissent innocents et le resteront dans une certaine mesure. Ainsi, lorsqu'Éponine et Azelma, alors en bas âge, se balancent sur la corde d'un fardier, elles sont assimilées à « deux roses dans de la ferraille »¹³². La rose connote la fragilité, la sensibilité, la douceur, mais c'est aussi une fleur qui fane, ce qui suggère qu'il faut en prendre soin et s'en occuper afin qu'elle garde toute sa beauté et tout son éclat. La rose peut également connoter le côté passager et éphémère que représente le stade de l'enfance, avec son lot d'innocence, d'insouciance et de fragilité notamment. Avec l'omniprésence du thème de la lumière, ces deux enfants apparaissent quasiment comme des anges sous la protection divine. Ces deux petits êtres contrastent alors nettement avec le milieu dans lequel ils jouent, le fardier étant dans cet extrait quasiment directement assimilé à un monstre. Cela permet de suggérer en creux l'idée selon laquelle les enfants, par toutes les qualités qui les définissent et que nous avons déjà évoquées, sont capables de transformer le mal en bien. En effet, ils sont capables, par leur bonté, leur insouciance, leur innocence, de rendre joyeux des événements à l'origine tristes, tels que la mort : « ce que fait le fossoyeur devient riant, fait par l'enfant »¹³³. Gavroche apparaît lui aussi comme un enfant-ange, innocent et protecteur lorsque, alors qu'il fait très froid dehors, il offre son manteau à une mendicante de treize ou quatorze ans. Il vient également en aide à deux petits garçons errants : il achète du pain et prend le plus petit morceau pour lui. Il n'aide pas seulement les enfants, il vient également en aide aux adultes. Ainsi, à un moment dans la narration, on apprend qu'il va aider un garde national alors qu'il est lui-même républicain. Cela prouve que l'enfant voit au-dessus de toutes ces différences et qu'il serait prêt à aider n'importe qui. En ce sens, cet enfant de la rue est en train de nous faire passer une belle leçon de vie et d'humanité. L'enfant n'est-il pas assimilé et comparé à un ange parce qu'il est l'être qui représenterait et rappellerait un état de grâce, perdu à jamais ? La métaphore

¹³¹ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 279.

¹³² *Ibid.*, p. 211.

¹³³ *Ibid.*, p. 217.

de l'enfant-ange est énormément présente chez les poètes. Dans les poèmes de Victor Hugo, l'enfant vient du ciel et il garde de cette avant vie céleste une trace et une connaissance qu'il doit essayer de transmettre aux hommes. Pour les auteurs romantiques tels que Victor Hugo, l'enfant prend la place d'un guide vers une patrie pré-civilisée perdue, autrement dit un paradis perdu que les hommes aimeraient retrouver. Aussi, on comprend mieux pourquoi l'enfant est assimilé à la figure de l'ange. Lui est confié le très grand rôle d'être l'intercesseur entre Dieu et les hommes, ce qui est une mission propre aux anges dans la religion chrétienne. En ce sens le gazouillement des enfants que l'on retrouve tout au long de l'œuvre pourrait renvoyer à un chant pré-civilisé, à un paradis hédonique perdu, vers lequel l'enfant tenterait de nous ramener. On comprend ainsi toute la dimension sacrée que prend l'enfant dans cette œuvre, lui qui finit alors par devenir un remerciement de la part de Dieu.

2.4.2. L'enfant comme remerciement de la part de Dieu

Ainsi, l'enfant qui est un être sacré et qui est apparenté à un ange reçoit la protection de Dieu et doit être protégé par les hommes. Cette image de l'enfant apparaît déjà de façon subtile et implicite au début du roman. En effet, lorsque l'évêque de Digne accepte d'accueillir Jean Valjean, lors d'une promenade, ils rencontrent la mère Gerbaud avec son petit dans ses bras. L'évêque embrasse l'enfant sur le front. Il s'agit là d'un baiser symbolique qui suggère que par ce baiser, l'évêque lui procure sa bénédiction et souhaite le protéger. De plus, l'article défini « le » est ici utilisé en emploi spécifique mais le fait de recourir au nom commun « enfant », sans le nommer précisément, permet de généraliser ce propos et de sous-entendre que l'évêque aurait eu ce comportement avec n'importe quel autre enfant. Dès le début de l'œuvre, cela permet déjà d'insister sur l'importance qu'ont les enfants dans la société, en montrant que ce sont des êtres sacrés dont il faut prendre soin parce qu'ils ont été envoyés par Dieu dans le but d'améliorer la société. En analysant de plus près le prénom de Fantine et ses significations, on comprend également à quel point l'enfant apparaît pour le narrateur, et derrière lui pour l'auteur, comme un être qu'il faut protéger et qui apparaît comme un remerciement de la part de Dieu. En effet, on sait que Victor Hugo avait initialement choisi le prénom de Marguerite, mais qu'il s'est ensuite rabattu sur Fantine notamment car les Fantines étaient pour les Vaudois des Alpes des fées protectrices de l'enfance, personnages symboliques des forces de la nature ou de la providence de Dieu. Plus tard dans la narration, le père Madeleine

n'hésitera pas à mettre en péril sa vie afin de sauver deux enfants *in extremis* d'un incendie dévastateur. Cela révèle que l'homme peut être prêt à tout pour sauver ce petit être, et encore plus lorsqu'il sait toute l'importance qu'il a à jouer dans notre société. Finalement, Fantine, sur son lit de mort, dit que si on lui apporte son enfant, cela sera le signe que Dieu lui a pardonné. Elle avoue que si elle a pu être amenée à commettre des actions répréhensibles et condamnables, c'était uniquement pour le bien de sa fille, ce qui l'amène à penser que Dieu lui pardonnera. En effet, étant un être sacré et supérieur, les actions que l'on accomplit pour le bien de l'enfant, qu'elles soient bonnes ou quelque peu condamnables, finissent par être pardonnées. L'enfant est ainsi envoyé sur Terre pour faire changer le cours des choses. En ce sens, il devient un enfant démiurge, créateur, doublant ainsi l'image et le rôle de Dieu sur Terre et pour les hommes.

2.4.3. L'enfant démiurge

Envoyé par Dieu lui-même pour changer le cours des événements, l'enfant apparaît alors comme le double de cet être divin sur Terre. En ce sens, il devient tout naturellement un créateur. C'est notamment l'image qui nous est donnée du gamin de Paris au début de la troisième partie du roman consacrée à Marius. Ce « chérubin du ruisseau »¹³⁴ s'apparente à un être proche de la nature dans la mesure où il est rarement, ou très peu, vêtu, n'ayant pas de souliers et ayant pour logis les pavés de la rue. Ce manque total d'artificialité dans sa façon de vivre rapproche de façon plutôt explicite l'enfant du paradis perdu. Il semble se créer son propre monde, loin de la corruption des hommes et de la société. « [...] il a sa monnaie à lui, qui se compose de tous les petits morceaux de cuivre façonné qu'on peut trouver sur la voie publique. [...] Enfin il a sa faune à lui [...] »¹³⁵. On a ici clairement l'impression que l'enfant se crée un monde parallèle et que c'est de cette façon qu'il réussira à apporter des modifications à la société dans laquelle vivent les adultes. D'ailleurs, l'enfant n'a pas seulement la capacité de se créer un monde à part entière sur terre, il a aussi la grande faculté d'inventer des images poétiques. Il a « ses métaphores à lui »¹³⁶. L'enfant est ainsi celui qui possède des ressources infinies et inépuisables pour changer le monde. Les chants de Gavroche, inspirés de chants populaires, permettent de l'élever au-dessus des hommes dans la mesure où il est celui qui propage par son chant des idées républicaines nouvelles. En ce sens, on peut voir

¹³⁴ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 734.

¹³⁵ *Id.*

¹³⁶ *Id.*

Gavroche, et c'est l'image qu'a voulu nous en donner le narrateur, comme un oiseau créant et répandant par son chant ainsi que son vol au-dessus des hommes, un monde meilleur. « Cet enfant du borbier est aussi l'enfant de l'idéal »¹³⁷ : il est celui en qui repose en germe l'idée, mais aussi surtout la possibilité de créer et de mettre en place un monde meilleur. Aussi, on comprend bien pourquoi l'enfant, dans *Les Misérables*, apparaît comme un être sacré, envoyé par Dieu pour améliorer les choses et donner une chance aux hommes d'atteindre un certain idéal sur Terre. C'est donc tout naturellement qu'il acquiert un rôle déterminant pour l'avenir, finissant irrémédiablement par l'ériger au rang de personnage mythique.

2.4.4. Un mythe à part entière

Dans l'œuvre des *Misérables*, l'enfant acquiert une place et un rôle symbolique : il est celui qui est attendu sur Terre pour faire évoluer le cours des choses de façon positive. Il prend une telle ampleur que les figures de l'enfant présentes dans l'œuvre sont encore connues et utilisées en France, mais aussi au-delà de nos frontières. Gavroche et Cosette deviennent ainsi les représentants de toute une classe de population qui connaît la misère quotidiennement. Cosette, notamment dans le portrait qui est fait d'elle chez les Thénardier, devient l'allégorie de la misère sociale, à travers par exemple la métaphore qui la rapproche de l'alouette, augmentant l'empathie que le lecteur ressent à son égard. À travers cette métaphore, on comprend qu'elle est réellement traitée comme un animal au service de cette famille. En effet, l'alouette est un oiseau très utile pour l'écosystème puisqu'il se nourrit d'insectes. À l'instar de cet oiseau, cette petite fille est également considérée comme quelque chose d'utile car elle joue pour les Thénardier le rôle d'une servante. De plus, l'expression « manger comme une alouette » signifie « manger très peu », à l'image de Cosette, nourrie uniquement avec des proportions lui permettant tout juste de tenir sur ses jambes pour accomplir tout le travail domestique dans cette auberge. En outre, dans le dialecte populaire, avoir « un crâne d'alouette » renvoie à quelqu'un ayant une « petite cervelle », comme le pense toute la famille Thénardier en ce qui concerne cette orpheline qui leur a été confiée par sa mère. Toutefois, l'alouette est aussi et avant tout un oiseau qui se caractérise par un chant mélodieux, aspect de Cosette que l'on retrouve lorsqu'elle connaît enfin toute la joie de vivre et la gaieté innocente de l'enfance aux côtés de Jean Valjean. Cosette, grâce notamment au registre pathétique sur

¹³⁷ *Les Misérables, Op. cit.*, tome I, p. 747.

lequel insiste beaucoup le narrateur quand il s'agit d'évoquer les enfants, devient le symbole et la représentante de tous les enfants qui vivent la même situation qu'elle, mais aussi et plus largement de toutes les personnes qui connaissent et vivent quotidiennement dans la pauvreté. Lorsque l'alouette se remet à chanter, autrement dit quand Cosette vit aux côtés de son père adoptif, c'est tout un peuple misérable qui renaît plein d'espoir en la possibilité d'un monde meilleur. Sa figure a non seulement marqué la littérature mais aussi toute la France, et même au-delà. Elle devient ainsi pleinement un mythe lorsqu'on constate que sa figure est aujourd'hui réactualisée pour défendre et dénoncer des événements contemporains. Ainsi, Banksy, célèbre artiste de rue anglais, colle sur une palissade, en janvier 2016, en face de l'ambassade de France à Londres, un pochoir qui établit un parallèle entre Cosette et les migrants de Calais. Comme pour Victor Hugo, il s'agit là aussi d'une œuvre militante. Sur ce pochoir, on voit la jeune enfant telle qu'elle apparaît sur l'affiche de la comédie musicale, qui a elle-même pour origine le fusain d'Émile Bayard. Ce fusain de Bayard a d'ailleurs été maintes fois repris et est devenu un symbole de la misère, de la souffrance et de l'exploitation des enfants. Sur son pochoir, Banksy lui rajoute des larmes et en bas du panneau, à hauteur du trottoir, on aperçoit une bombe lacrymogène renversée de laquelle sort un nuage de gaz, cause de ses pleurs. Dans un sens plus poussé, cette fumée pourrait aussi suggérer la réapparition de Cosette, signe que c'est bien un mythe, que sa figure n'est pas morte, mais qu'elle vient rappeler que la situation n'a peut-être pas si bien évolué que cela dans le fond depuis la fin du XIX^e siècle, et que les problèmes sociétaux persistent. En reprenant la silhouette de Cosette pour évoquer le drame des migrants de Calais, Banksy se place dans la lignée de Victor Hugo. « Le peuple a faim, le peuple a froid », écrit Victor Hugo. Pour Banksy, Cosette pleure à cause des gaz lacrymogènes, mais elle pleure aussi car elle a faim et froid : elle est devenue une migrante à Calais. Finalement, Cosette est là comme un rappel qu'il faut, encore au XXI^e siècle, continuer à se battre contre la misère dans le monde, quelles que soient les formes sous lesquelles elle peut apparaître. Ainsi, dans la figure de Cosette, Victor Hugo a incarné la misère du peuple et dans Gavroche la mission de celui-ci, qui doit se battre pour un monde meilleur.

Conclusion

L'enfant a longtemps été considéré dans la littérature, mais aussi et avant tout dans la société, comme un être qui n'avait aucune importance dans la mesure où il est un adulte en germe. On ne considérait pas toutes les ressources qu'il pouvait pourtant nous apporter. Au XIX^e siècle s'accomplit un changement dans les mœurs et les mentalités puisque l'enfant reprend à juste titre la place qui doit être la sienne et commence à être remis au centre des attentions. Les auteurs romantiques, dont Victor Hugo, voient en lui le témoin d'une vie pré-civilisée perdue et vers laquelle l'enfant peut partiellement nous ramener. S'il apparaît d'abord comme un objet ou un animal duquel on se sert, c'est surtout pour mettre en avant l'idée selon laquelle si on souhaite changer les choses, il faut commencer par changer le regard qu'on porte sur ce petit être. Ces figures où l'enfant apparaît comme un être maltraité et inférieur permettent de jouer sur l'empathie du lecteur et le font s'interroger sur la place et le rôle que l'on donne à l'enfant. Est-il légitime de le traiter comme un animal ? Est-il éthiquement juste de lui donner l'unique rôle d'un servant pour la maison ? Non, certes et c'est d'ailleurs ce qu'ont mis en avant des lois parues à la fin du XIX^e siècle pour le droit des enfants. Et en avance sur son siècle, Victor Hugo érige l'enfant comme un être, non pas égal à l'adulte, mais supérieur à lui. Il lui donne alors le très grand rôle de constituer l'intercesseur entre Dieu et les hommes afin de tendre vers une société idéale. Les enfants des *Misérables* apparaissent dans des milieux urbains pour la plupart d'entre eux, ce qui semble plus logique dans la mesure où c'est dans les villes que s'effectuent les grands changements et que se discutent les actes à venir. Aussi, le gamin de Paris, qui prend forme en Gavroche, montre que l'enfant agit pour le bien de tous. On comprend alors tout l'enjeu de lui redonner une place à part entière, tout en favorisant son éducation afin qu'il puisse accomplir sa mission civilisatrice dans de bonnes conditions. En ce sens, j'entends, tout comme Victor Hugo, l'éducation au sein de la famille (d'où la très grande importance du milieu social et familial dans lequel l'enfant grandit), mais aussi à l'école. Peu après la publication de ce livre, les lois de Jules Ferry instaurant l'instruction obligatoire et gratuite, sont mises en place. D'ailleurs, à travers cette œuvre, c'est déjà toute l'importance de l'éducation et de l'instruction que prône Victor Hugo, même si cela n'est pas évoqué de façon explicite dans l'œuvre. Finalement, on comprend à quel point la littérature peut être un lieu fort et décisif pour faire passer des idées et agir pour la société. Si Cosette, Gavroche et Éponine deviennent

des figures mythiques dépassant les frontières de ce siècle et de notre pays, c'est bien que les mots ont le pouvoir de devenir une arme pacifique permettant de combattre et de défendre une cause. À travers une telle argumentation indirecte mettant en scène des êtres de papier, Victor Hugo réussit peut-être encore plus que s'il avait élaboré un discours argumentatif sur la défense des droits des enfants. Je terminerai ma réflexion avec un trait de poésie et ces quelques vers de Victor Hugo, révélant encore une fois tout le pouvoir des mots et de la langue :

Lorsque l'enfant paraît, le cercle de famille
Applaudit à grands cris. Son doux regard qui brille
Fait briller tous les yeux,
Et les plus tristes fronts, les plus souillés peut-être
Se dérident soudain à voir l'enfant paraître
Innocent et joyeux.
Il est si beau, l'enfant, avec son doux sourire,
Sa douce bonne foi, sa voix qui veut tout dire,
Ses pleurs vite apaisés,
Laisant errer sa vue étonnée et ravie,
Offrant de toutes parts sa jeune âme à la vie
Et sa bouche aux baisers¹³⁸.

¹³⁸ HUGO, Victor, Les Feuilles d'automne, « Lorsque l'enfant paraît ».

La place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables* : qu'en disent les programmes ?

Si j'ai choisi ce sujet, c'est aussi parce que j'y voyais derrière un grand intérêt pédagogique. En effet, que ce soit avec des collégiens ou des lycéens, étudier la place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables* me semblait être un sujet pouvant les intéresser, les toucher, et au-delà de cela, les sensibiliser à la cause des enfants au XIX^e siècle, mais aussi de nos jours. En juillet 2018, j'apprends que je suis affectée en septembre au sein du lycée Raoul Follereau à Belfort et que j'aurai une classe de seconde. Or, mon sujet de mémoire ne s'insère pas directement explicitement dans l'un des objets d'étude au programme. Comment faire alors pour l'intégrer de façon cohérente et fluide dans les programmes en vigueur depuis la rentrée de 2011, mais aussi au sein de ma progression annuelle ? En outre, cette année étant une année charnière pour l'Éducation nationale avec l'arrivée de nouveaux programmes, une autre question a été de rigueur : comment essayer d'insérer également ma séquence en adéquation avec ces nouveaux programmes ? Deux questions fondamentales et essentielles, auxquelles j'ai réfléchi, dont je vais vous parler et qui m'ont permis d'élaborer ma séquence.

1. Le lien de ce sujet avec les programmes en vigueur

Le bulletin officiel du 30 septembre 2010 a établi un changement dans les programmes et ceux-ci ont été appliqués dès la rentrée de 2011. Désormais, les professeurs doivent traiter avec leurs élèves quatre objets d'étude différents au cours de l'année, et qui permettent de familiariser les élèves avec les différents genres littéraires. Aussi, mon sujet de mémoire est intéressant dans la mesure où il convoque deux de ces objets d'étude, ce qui m'aura alors permis d'en faire une séquence transition, si l'on peut dire, me permettant subtilement de passer de l'étude d'un objet d'étude à l'autre. Tout d'abord, ce sujet peut s'insérer dans l'objet d'étude intitulé « Le roman et la nouvelle au XIX^e siècle : réalisme et naturalisme ». Certes, Victor Hugo est d'abord et avant tout connu pour être un auteur romantique, mais, par certains aspects, il ne faut pas oublier qu'il est aussi réaliste, notamment lorsqu'il choisit de défendre des causes politiques et de mener des combats pour des causes qui lui tiennent à cœur. Je pense là par exemple aux combats qu'il a menés pour l'abolition de la peine de mort, avec des œuvres telles

que *Le Dernier Jour d'un condamné* (1829) ou encore *Claude Gueux* (1834), mais aussi à sa volonté d'en finir avec la misère dans la monde. En ce sens, il affirmera, dans son *Discours sur la misère*, prononcé à l'Assemblée nationale le 9 juillet 1849, qu'il est « de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère ». Il utilise ici l'argumentation directe, mais utilisera aussi l'argumentation indirecte pour défendre et répandre ses idées, par exemple dans l'œuvre que j'ai choisie, dans laquelle il se bat, à travers l'histoire de Jean Valjean, contre la misère, la maltraitance et les conditions de vie misérables que connaissent bien trop d'enfants à cette époque, mais aussi encore aujourd'hui, ne l'oublions pas. À chaque fois, il est intéressant de remarquer que l'auteur utilise un effet de réel tout en utilisant la rhétorique et des images qui lui permettent d'amplifier et d'exagérer la réalité dans le but de fédérer et de sensibiliser une plus grande part de la population à ses idées. Ce sujet m'a également permis d'intégrer un autre objet d'étude : « Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècle ». En effet, même si l'œuvre que j'ai étudiée ne rentre pas dans ces deux périodes, elle m'aura permis d'introduire et d'étudier notamment progressivement avec mes élèves les techniques argumentatives.

2. Le lien de ce sujet avec les nouveaux programmes

Avec la mise en place progressive des nouveaux programmes, notre objectif, à mes collègues et moi, aura été, durant cette année, et même si les nouveaux programmes ne sont pas encore en vigueur, de commencer à les intégrer progressivement dans nos séquences. Ainsi, deux objets d'étude sont là encore concernés par mon sujet. Le premier est celui qui concerne la littérature d'idées et qui s'intitule « La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle ». Le cœur de mon sujet ne s'inscrit pas de plain-pied dans cet objet d'étude, mais il est intéressant de l'introduire ici aussi pour montrer que la littérature d'idées ne se véhiculent pas uniquement dans des discours ou des écrits qui relèvent de l'argumentation directe, mais que le passage par la fiction, et donc par l'argumentation indirecte, peut avoir un impact tout aussi fort, voire même plus fort, sur le lecteur. En effet, ce dernier est parfois plus attentif à la réalité lorsqu'on lui raconte une histoire, c'est d'ailleurs ce que cherche à prouver Jean de La Fontaine dans sa fable intitulée « Le pouvoir des fables » (*Fables*, VIII, 4). Dans les objectifs insérés dans cet objet d'étude, on retrouve notamment celui de, « à travers l'interprétation des textes et documents, dégager la visée d'une argumentation, en déterminer les présupposés,

l'inscrire dans un courant de pensée plus large qui l'étaye et lui donne sens ». On peut également lire l'objectif selon lequel il s'agit de « ménager dans les parcours une place à la découverte de l'histoire des idées (grands débats sur les questions éthiques ou esthétiques) et prendre en compte l'influence des moyens techniques modernes de communication de masse ». Cela correspond en partie à mon sujet dans la mesure où la misère et les conditions de vie des enfants ont depuis longtemps constitué des débats vifs faisant intervenir de nombreuses personnalités importantes au cours des siècles. Mon sujet s'inscrit également dans l'objet d'étude « Le roman et le récit du XVIII^e au XXI^e siècle ». Ces nouveaux programmes, qui laissent ouvertes des plus grandes tranches de périodes à étudier avec les élèves permettront de leur donner une vision davantage élargie de la littérature, mais cela permet, comme c'était déjà le cas avec les programmes actuels, de laisser une large place à l'interdisciplinarité. Ainsi, pour les deux objets d'étude que je viens de citer, le bulletin officiel nous apprend que l'on peut travailler en adéquation sur un projet avec un professeur s'occupant de l'éducation morale et civique ou encore de l'histoire. Aussi, comme mon sujet s'y prêtait bien, j'ai décidé de travailler avec le professeur d'histoire de mes élèves, ce dont j'aurai le loisir de développer un peu plus longuement par la suite.

Travailler sur la place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables* m'a ainsi permis d'être en adéquation à la fois avec les programmes de 2011, mais aussi avec ceux qui entreront en vigueur dès la rentrée de septembre 2019. Finalement, cette séquence m'aura permis de constituer une transition entre l'étude de deux objets d'étude. En effet, après avoir fait deux séquences avec les élèves sur le théâtre classique au XVII^e siècle, nous sommes passés à l'objet d'étude concernant le réalisme et le naturalisme. Pour cela, nous avons commencé avec une séquence sur des incipits réalistes, puis nous sommes passés à une séquence concernant la lecture intégrale de *Bel-Ami*, avant de nous concentrer sur *Les Misérables* de Victor Hugo. Cette séquence, faisant intervenir le réalisme, mais aussi l'argumentation, m'a permis d'amener progressivement des notions concernant ce genre littéraire puisque nous avons ensuite fait une séquence sur les fables de La Fontaine, intégrant alors ainsi complètement l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation : XVII^e et XVIII^e siècle ».

Mise en œuvre pédagogique avec une classe de seconde

1. L'élaboration de la séquence

1.1. Le dilemme des extraits à proposer aux élèves

Lors de l'élaboration de cette séquence, j'ai été amenée à me demander comment j'allais conduire les élèves à connaître l'histoire des *Misérables*. Certains d'entre eux avaient déjà par exemple étudié rapidement le portrait de Cosette au collège, mais étant en seconde, je me suis dit qu'il serait bien qu'ils lisent une partie de l'œuvre. Aussi, j'ai choisi de leur faire lire en lecture intégrale la première partie intitulée « Fantine » dans la mesure où les figures les plus importantes de l'enfant apparaissent dans cette partie. Toutefois, des figures clés manquent, comme par exemple la mort de Gavroche, ou encore celle d'Éponine, ce qui m'a conduit à leur constituer un groupement complémentaire de quatre extraits, accompagnés d'une lithographie de Nicolas-Toussaint Charlet, *La bonne petite fille*, et qui a fait l'objet d'un devoir à la maison, leur permettant de travailler la question de corpus même si c'est un exercice qui disparaît des épreuves anticipées de français. Mon but a vraiment été de leur faire étudier les figures canoniques de l'enfant dans cette œuvre, tout en leur proposant un nombre assez important d'extraits afin qu'ils puissent se faire une idée assez générale et la plus exacte possible concernant la place et les figures de l'enfant dans *Les Misérables*. Vous trouverez aisément ce devoir à la maison dans les annexes, accompagné de quelques copies d'élèves.

1.2. L'interdisciplinarité permise par cette séquence

Cette séquence m'a également permis de travailler l'interdisciplinarité avec le professeur d'histoire-géographie et en lien avec le programme d'éducation morale et civique. Aussi, en parallèle de ma séquence, les élèves ont étudié les droits des enfants du XIX^e jusqu'à nos jours, en France et dans le monde. Cela les a aussi amenés à étudier leurs conditions de travail, en leur montrant que beaucoup d'enfants sont encore exploités dans le travail, et maltraités, dans le monde. En accompagnement personnalisé, j'ai alors pu faire travailler les élèves sur un travail d'écriture par groupes. Les élèves, en se servant

de ma séquence ainsi que de ce qu'ils ont étudié en éducation morale et civique, ont dû inventer, par groupes de quatre ou cinq, une situation, assez librement, mettant en scène un enfant et ses droits ou ses conditions de travail. Les élèves avaient notamment pour consigne de bâtir une argumentation défendant la cause et les droits des enfants, ce qui les a obligés à utiliser des procédés rhétoriques ainsi que des figures de style permettant de donner une certaine profondeur à leur discours. Beaucoup d'entre eux ont alors opté pour un jugement dans un tribunal. À la suite de ce travail d'écriture, j'ai réservé une salle ayant la disposition d'un petit amphithéâtre afin de faire passer les différents groupes à l'oral.

1.3. Bref résumé de la séquence

Dans l'élaboration de cette séquence, j'ai établi différents objectifs littéraires, mais aussi méthodologiques. Tout d'abord, j'ai vraiment voulu que les élèves prennent conscience du fait qu'un auteur peut, selon ses œuvres et ses écrits, appartenir à différents mouvements littéraires, et qu'il serait trop réducteur de l'enfermer dans un « tiroir ». Au cours de cette séquence, j'ai également souhaité que les élèves se familiarisent avec le genre de l'argumentation ainsi que les techniques narratives récurrentes utilisées dans ce genre littéraire. En ce qui concerne la méthodologie, les objectifs ont été d'approfondir la méthode du commentaire de texte et d'apprendre à établir une réponse synthétique et organisée à l'instar de la question sur corpus. Je ne m'attarderai pas davantage sur la séquence dans le détail dans la mesure où vous trouverez dans les annexes un tableau récapitulatif de ma séquence, séance après séance.

2. Retour réflexif sur la séquence

Après avoir mis en place une séquence avec les élèves, il est toujours utile, voire indispensable d'établir un retour sur ce qui a fonctionné avec les élèves ainsi que sur les éléments et les activités à moduler pour que cela soit mieux réussi une prochaine fois. Dans cette partie, je commencerai d'abord par évoquer les points positifs de cette séquence, ainsi que ce qui a plu aux élèves et bien fonctionné. Puis, je terminerai en essayant de trouver des réponses aux activités qui ont pu moins bien marcher.

2.1. Les points positifs

Tout d'abord, j'ai été agréablement surprise de constater que la condition des enfants dans *Les Misérables* est capable de toucher la sensibilité des élèves, et même des adolescents de quinze-seize ans. Les élèves ont eu de très bonnes intuitions sur les extraits et ont pu très largement développer leur sens de l'analyse et de l'interprétation d'un texte littéraire. De plus, je les ai sentis très émus par la mort de Gavroche sur la barricade, notamment grâce à l'intervention du discours direct dans cet extrait.

Au cours de cette séquence, j'ai également remarqué que les élèves ont été très sensibles aux œuvres que nous avons pu étudier en histoire des arts, et notamment avec le fusain d'Émile Bayard, mais aussi et surtout le pochoir de Banksy représentant Cosette dans la peau d'une migrante à Calais en 2016. En effet, Banksy étant connu comme artiste de rue, ce qui représente un art proche des élèves et qu'ils apprécient beaucoup, ils ont été très actifs et réactifs lorsqu'il a fallu commenter cette œuvre. En outre, j'ai pu remarquer que faire de l'histoire des arts de cette façon permet à des élèves qui rencontrent généralement des difficultés dans le cours, de prendre la parole de façon spontanée pour participer.

Cette séquence m'aura également permis de faire travailler les élèves par groupes avec à l'issue de la séance une restitution orale. Les élèves ont alors développé leur faculté d'expression orale, tout en enrichissant leur analyse personnelle d'un extrait en travaillant par groupes. Le travail par groupes ne peut fonctionner avec n'importe quelle classe, mais j'ai remarqué qu'avec ma classe cela a très bien fonctionné. En constituant moi-même des groupes hétérogènes, j'ai constaté que cela permet aux élèves en difficulté de progresser, grâce à leurs camarades, tout en valorisant les élèves qui ne rencontrent pas de difficultés particulières. En effet, cela permet de les mettre en avant et ils aiment aussi pouvoir apporter et transmettre un savoir aux autres. Ces travaux par groupes leur ont également permis de développer leur sens critique dans la mesure où, pour l'extrait sur la mort de Gavroche, j'avais désigné deux élèves pour prendre en quelque sorte la place du professeur. Tous les groupes avaient un plan à trouver sur l'extrait, y compris ces deux élèves. En fin de séance, un groupe est allé noter son plan au tableau et les deux élèves-professeurs ont eu à leur poser des questions afin de mettre au jour des éléments à modifier, à changer de place ou à supprimer. Ce type de travail a été très important

puisque cela leur a montré qu'il s'agit du cheminement qu'ils doivent être capables de faire lorsqu'ils se retrouvent seuls face à un extrait. En effet, il est important de se demander si les éléments d'un plan s'enchaînent de façon logique et cohérente, et c'est bien ce que les élèves ont compris, chose qu'ils avaient du mal à percevoir dans le passé.

Finalement, cette séquence a conduit les élèves à travailler par groupes sur un travail d'écriture d'invention en accompagnement personnalisé. Je les ai laissés constituer les groupes selon leur bon vouloir, à l'exception près que les groupes ne devaient pas excéder cinq personnes. Cela a permis aux élèves de construire et imaginer un scénario assez libre en réinvestissant ce qu'ils ont pu étudier dans ma séquence, mais aussi en éducation morale et civique avec mon collègue d'histoire-géographie. À l'issue de ce travail, les élèves ont appris leur texte et sont venus le jouer devant la classe, ce qui leur a beaucoup plu, tout en leur permettant de gagner là encore une certaine aisance à l'oral et tout en apprenant à mettre en voix un texte.

2.2. Les points négatifs

Au cours de cette séquence, j'ai aussi, malheureusement, remarqué des choses qui ont moins bien fonctionné auprès des élèves par rapport aux objectifs que j'avais pu me fixer. Par exemple, j'ai fait étudier à mes élèves un extrait cinématographique sur la mort de Gavroche afin d'en tirer une analyse comparée par rapport au texte. Les élèves ont apprécié le visionnage de l'extrait et ont aimé le commenter, mais j'ai toutefois eu la fausse bonne idée de leur demander s'ils avaient été davantage touchés par le texte que par l'adaptation cinématographique. À l'unanimité, ils m'ont répondu avoir été plus touchés par le film que par le texte (alors que j'aurais préféré une réponse contraire) parce que, m'ont-ils dit, le film donne à voir les images directement, ce qui les frappe davantage. Je me suis alors dit qu'en début de séance sur cet extrait, nous aurions dû consacrer davantage de temps à la lecture de l'extrait et j'aurais certainement dû les amener à me parler davantage de leurs émotions personnelles à l'égard de l'extrait.

En outre, c'est aussi le temps qui m'a manqué durant cette séquence. En effet, si j'avais eu plus de temps, les extraits donnés en groupement complémentaire dans un devoir à la maison auraient été travaillés de façon plus longue et plus approfondie en classe... Toutefois, les programmes, en classe de seconde, étant très chargés, j'ai dû faire des sacrifices et j'ai préféré travailler dans le détail avec les élèves trois extraits canoniques et incontournables concernant la place et les figures de l'enfant dans *Les*

Misérables, ce qui leur a donné une vision globale et d'ensemble sur ce sujet. En ayant davantage de temps à consacrer à cette séquence, j'aurais également étudié à chaque fois, en parallèle des lectures analytiques faites en classe, des extraits cinématographiques correspondant.

Si je fais le bilan de cette séquence, c'est quand même un bilan d'ensemble très favorable et positif. J'ai été contente de voir à quel point des extraits traitant de l'enfant et de ses conditions de vie et de travail, peuvent toucher les élèves. D'ailleurs, je joins en annexe quelques copies d'élèves, concernant le devoir à la maison et le devoir de fin de séquence, qui permettent de constater que les élèves ont globalement compris quels sont la place et les figures de l'enfant dans cette œuvre de Victor Hugo.

Bibliographie

1. Corpus

- HUGO, Victor. *Les Misérables*. 1862. Paris. Folio classique, 1995. Tome I. 913p.
- HUGO, Victor. *Les Misérables*. 1862. Paris. Folio classique, 1995. Tome II. 887p.

2. Ouvrages larges

2.1. Bibliographie

- PETITIER, Paule. *Littérature et idées politiques au XIXème siècle : 1800-1870*. Nathan, 1996. 127p.
- KAEMPFER, Jean, FLOREY, Sonya, MEIZOZ, Jérôme. *Formes de l'engagement littéraire : XV-XXIème siècle*. Antipodes, 2006. 281p.
- BÉROUD, Sophie, RÉGIN, Tania. *Le roman social : littérature, histoire et mouvement ouvrier*. Édition de l'Atelier, 2002. 287p.
- WINOCK, Michel. *Les voix de la liberté : les écrivains engagés au XIXème siècle*. Seuil, 2001. 676p.
- DENIS, Benoît. *Littérature et engagement : de Pascal à Sartre*. Seuil, 2000. 316p.
- SCHAFFNER, Alain. *L'ère du récit d'enfance en France depuis 1870*. Arras, 2005. 318p.
- CALVET, Jacques. *L'enfant dans la littérature française*. Tome I : *Des origines à 1870*. Paris, F. Lanore, 1930. 212p.
- CALVET, Jacques. *L'enfant dans la littérature française*. Tome II : *De 1870 à nos jours*. Paris, F. Lanore, 1930. 230p.
- DUPUY, Aimé. *Un personnage nouveau du roman français : l'enfant*. Hachette, 1931.

- BETHLENFALVAY, Marina. *Les visages de l'enfant dans la littérature française du XIXe siècle*. Librairie Droz, 1979. 141p.
- MICHELET, Jules, *Le Peuple*. Lausanne. Édition de la Concorde. 1945.

2.2. **Sitographie**

- <https://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/lengagement-litteraire/sequences-pedagogiques/la-cause-des-enfants.html>
- <https://www.reseau-canope.fr/tdc/tous-les-numeros/lengagement-litteraire.html>
- <http://regards-enfance.edel.univ-poitiers.fr/non-classe-fr/lenfant-au-travail-dans-une-autre-famille-s-daude/>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

3. **Ouvrages concernant Victor Hugo : bibliographie**

- MARSEILLE, Jacques, GOMEZ-THOMÉ, Françoise. *Les années Hugo*. Larousse, 2002. 215p.
- CERF, Claudine. *Victor Hugo : écriture et politique*. CNDP, 2004. 1 DVD (181 minutes), 81p.
- LE DREZEN, Bernard. *Victor Hugo ou l'éloquence souveraine : pratiques et théorie de la parole publique chez Hugo*. L'Harmattan, 2005. 271p.
- PENA-RUIZ, Henri. *Un poète en politique : les combats de Victor Hugo*. Flammarion, 2002. 449p.
- JOURNET, René. *Le mythe du peuple dans Les Misérables*. Editions Sociales, 1964. 216p.

Annexes

1. Tableau récapitulatif de la séquence proposée aux élèves

<p><u>Objet d'étude :</u> - Le roman et la nouvelle au XIX^{ème} siècle : réalisme et naturalisme - L'argumentation</p>
<p><u>Titre de la séquence :</u> La place et les figures de l'enfant dans <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo.</p>
<p><u>Problématique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle place, physique et géographique, mais aussi et surtout symbolique, occupe l'enfant dans <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo ? - Quelles sont les différentes figures de l'enfant qui apparaissent dans l'œuvre et en quoi reflètent-elles la volonté de Hugo de défendre les plus démunis, et en l'occurrence les enfants ici ? - Finalement, comment, par le biais de simples mots écrits sur le papier, un auteur peut-il arriver à dénoncer une réalité sociale au point que cette littérature finisse par avoir des répercussions réelles sur notre monde, transfigurant les mots en arme pacifique capable de se substituer à l'action, et permettant ainsi d'aller « en avant » dans le progrès social, comme le prônait Victor Hugo ?
<p><u>Objectifs littéraires de la séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Comprendre que les auteurs peuvent, selon leurs œuvres et leurs écrits, appartenir à différents mouvements littéraires et qu'il serait trop réducteur de les enfermer dans des « boîtes ». En ce sens, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves, à travers l'étude des <i>Misérables</i>, que Victor Hugo n'est pas seulement un auteur romantique (comme ils ont dû le voir en 3^{ème} dans l'entrée « Regarder le monde, inventer des mondes » : « Visions poétiques du monde »), mais qu'il peut aussi dans un certain sens être considéré comme un auteur réaliste. → Acquérir des connaissances sur la vie personnelle et littéraire de Victor Hugo. → Découvrir le genre de l'argumentation, les techniques narratives de l'argumentation, etc. → Continuer à se familiariser avec les outils de l'analyse littéraire. <p><u>Objectifs méthodologiques de la séquence :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> → Approfondir la méthode du commentaire de texte en réinvestissant la méthode pour constituer un plan détaillé. → Apprendre à faire une réponse synthétique à partir de différents extraits, à l'image de la question sur corpus. En effet, même si cette dernière disparaît des programmes, cela leur permet d'organiser et de synthétiser leurs idées sur différents extraits et d'en avoir ainsi une vue d'ensemble. → Réinvestir la méthode de l'analyse de texte (idée, citation, procédé, interprétation).

Etude d'une œuvre intégrale :

- Victor Hugo, *Les Misérables*, 1862, première partie : « Fantine ».

Extraits étudiés en classe sous forme de lecture analytique :

- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre quatrième, chapitre 3, p. 224-225 : *la place et le traitement de Cosette chez les Thénardier*.
- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre huitième, chapitre 2, p. 381-382 : *l'importance de Cosette aux yeux de sa mère Fantine*.
- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, cinquième partie, livre premier, chapitre 15, p. 595-599 : *la mort de Gavroche*.

Groupement complémentaire :

- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre quatrième, chapitre 1, p. 211-212 : *description de deux enfants qui apparaissent comme des anges*.
- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, deuxième partie, livre troisième, chapitre 8, p. 524-525 : *Éponine et Azelma : deux enfants maltraitant Cosette par imitation du comportement de leurs parents*.
- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, quatrième partie, livre quinzième, chapitre 4, p. 532-535 : *Gavroche républicain*.
- Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, quatrième partie, livre quatorzième, chapitre 6, p. 381-382 : *la mort d'Éponine*.

Histoire des arts :

- Fusain d'Émile Bayard pour *Les Misérables* représentant Cosette balayant, pieds nus.
- Banksy : street art : Cosette devient le symbole de la détresse des migrants -> Comment les personnages enfantins des *Misérables*, et notamment Gavroche et Cosette, deviennent des symboles et des mythes ?
- Gavroche à 11 ans, dessin de Victor Hugo.
- Delacroix, *La liberté guidant le peuple* (1830).
- Extrait de l'adaptation cinématographique sur la mort de Gavroche : film de 1982.

<u>Séance</u> :	<u>Dominante :</u>	<u>Problématique :</u>	<u>Objectifs liés à la séance :</u>	<u>Texte ou document support :</u>	<u>Activité / mode de travail :</u>
<u>1) Sur les pas de Victor Hugo</u>	- Ecriture.		<p>-> Réinvestir ses connaissances sur l'auteur ou le découvrir pour certains élèves.</p> <p>-> À partir d'images et de mots-clés, se remémorer les éléments marquants, sur le plan littéraire, politique, social, mais aussi personnel et intime, de la vie de cet auteur.</p> <p>-> Réinvestir et approfondir la méthode de l'élaboration d'une synthèse.</p>	Power point	<p>-> Je demande aux élèves s'ils connaissent des éléments sur la vie personnelle et littéraire de Victor Hugo.</p> <p>-> Puis, pour les aider, je leur projette au tableau des petites images, des objets, des dates ou encore des mots-clés renvoyant à un élément de la vie de cet auteur. À partir de là, les élèves essaient de retrouver à quoi correspondent ces images (je les aide si besoin). Il s'agit là d'un travail oral et qui se fait collectivement. Au fur et à mesure, je note les mots-clés au tableau afin d'avoir tous les éléments sous les yeux.</p> <p>-> Ensuite, à partir de tous ces éléments trouvés, les élèves établissent une petite synthèse d'environ 15-20 lignes reprenant les éléments essentiels de la vie de cet auteur.</p> <p>-> Nous terminons par une mise en commun afin que</p>

					chacun ait tous les éléments essentiels à retenir.
<p><u>2) LA n°1 : Cosette chez les Thénardier</u></p>	<p>- Lecture analytique. - Histoire des Arts.</p>	<p>-> En quoi peut-on dire que Cosette s'érige comme une allégorie de la misère sociale dans cet extrait, permettant alors en creux une plus large critique de toute cette société ?</p>	<p><u>Pour la lecture analytique :</u> -> Etre capable de formuler ses impressions de lecture et de les justifier. -> À partir des impressions de lecture, réussir à trouver des idées générales sur un extrait pour arriver ultérieurement à mettre en avant des axes de lecture.</p> <p><u>Pour l'histoire des Arts :</u> -> Comprendre en quoi une image peut venir compléter une interprétation sur un extrait. -> Comprendre quel est l'intérêt de l'image par rapport au texte dans un tel cas de figure. -> Comprendre en quoi Cosette devient un véritable mythe à travers une figure qui peut sans cesse être réactualisée. -> Comprendre que la littérature n'est pas coupée du monde extérieur et qu'elle peut servir dans d'autres arts et dans la vie de tous les jours.</p>	<p>- Victor Hugo, <i>Les Misérables</i> [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre quatrième, chapitre 3, p. 224-225 : <i>la place et le traitement de Cosette chez les Thénardier.</i></p>	<p>-> Dans un premier temps, je demande aux élèves, à partir de ce qu'ils ont déjà lu de l'œuvre, comment apparaît Cosette dans cette famille. Quelle est sa place ? -> Après ce temps d'échange, je distribue l'extrait et le lis à voix haute. Je demande ensuite aux élèves leurs premières impressions de lecture. Cela nous permet déjà de repérer certains éléments sur le texte (texte projeté au tableau, éléments surlignés au fur et à mesure des remarques des élèves et qu'ils surlignent aussi sur leur texte), puis les remarques générales nous permettent finalement d'arriver à deux grands axes de lecture. Les élèves me donnent des éléments permettant de compléter le premier axe. Puis, nous faisons la même chose avec le deuxième axe. -> Après l'étude de cet extrait, je leur donne une question de réflexion : Le narrateur est-il réaliste dans sa représentation des figures de Cosette ?</p>

					<p>Pourquoi ? Nuancez votre propos.</p> <p>-> Après cette réflexion : étude du fusain d'Emile Bayard.</p> <p>-> Puis, pour montrer que Cosette devient un mythe sans cesse d'actualité : étude du street art à travers l'œuvre de Banksy.</p>
<p>3) <u>Etude de la langue : la modalisation</u></p>	- Langue		<p>-> Apprendre à repérer les différentes marques de la modalisation dans un extrait.</p> <p>-> Prendre conscience de l'importance du repérage de ces modalités subjectives pour comprendre le sens profond d'un texte, et notamment la thèse implicite qui peut se cacher derrière, surtout dans le cas de l'argumentation indirecte.</p>	- Cosette au sein de la famille des Thénardier : texte étudié en lecture analytique lors de la séance précédente.	<p>-> Dans un premier temps, je demande aux élèves s'ils connaissent ou ont déjà entendu parler de la notion de « modalisation ». Si oui, je leur demande de me définir cette notion.</p> <p>-> Nous notons ensuite par écrit une définition, puis je demande aux élèves de rechercher dans l'extrait les différentes marques de modalisation et de les classer.</p>
<p>4) <u>LA n°2 : la place de Cosette pour Fantine</u></p>	- Lecture analytique.	-> En quoi peut-on dire que Cosette devient un remède permettant à Fantine de rester encore en vie ?	<p>-> Approfondissement de la méthode du commentaire de texte en approfondissant la méthode de l'analyse linéaire.</p> <p>-> Élaborer un plan de commentaire par groupes à partir d'une analyse linéaire.</p> <p>-> Apprendre à travailler par groupes : réussir à justifier et confronter ses idées au sein du groupe, etc.</p>	- Victor Hugo, <i>Les Misérables</i> [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre huitième, chapitre 2, p. 381-382 : <i>l'importance de Cosette aux yeux de sa mère Fantine.</i>	<p>-> Je distribue l'extrait puis nous le lisons. Je demande ensuite aux élèves leurs premières impressions de lecture (que penser de l'image de Cosette par rapport à l'extrait étudié précédemment ?). Ensuite, nous passons à une analyse linéaire de l'extrait.</p> <p>-> Je demande aux élèves de rappeler en début d'heure ce</p>

					<p>qu'on a déjà pu dire sur l'extrait sur lequel on travaille. Un élève relit l'extrait. Ils travaillent ensuite par groupes : à partir de l'analyse linéaire faite en classe le matin, les élèves doivent trouver un plan de commentaire (avec le titre des parties et des sous-parties). A la fin de la séance, un groupe nous fait part, à l'oral, de son plan et les élèves posent des questions et font des remarques sur la cohérence ou non des différentes parties et sous-parties.</p>
<p><u>5) LA n°3 : la mort de Gavroche</u></p>	<p>- Lecture analytique - Oral - Histoire des Arts</p>	<p>-> En quoi la mort de Gavroche permet-elle de l'ériger en véritable mythe ? -> En quoi la mort de Gavroche contribue-t-elle à faire de lui un représentant du peuple de Paris, et du peuple français de façon plus générale ?</p>	<p>-> Approfondissement de la méthode du commentaire de texte en approfondissant la méthode de l'analyse linéaire : vers plus d'autonomie de la part de l'élève. -> Élaborer une problématique et un plan de commentaire par groupes à partir d'une analyse linéaire. -> Apprendre à travailler par groupes : réussir à justifier et confronter ses idées au sein du groupe, savoir respecter la parole de l'autre, réussir à se mettre d'accord avec discussions et débats, etc. -> S'entraîner à prendre la parole à l'oral de façon plus ou moins longue.</p> <p><u>Histoire des Arts :</u> -> Interpréter un dessin et le mettre en rapport avec un extrait.</p>	<p>- Victor Hugo, <i>Les Misérables</i> [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, cinquième partie, livre premier, chapitre 15, p. 595-599 : <i>la mort de Gavroche</i>.</p>	<p><u>Pour l'analyse linéaire :</u> -> Je note le titre de la partie du cours au tableau. Ensuite, je distribue l'extrait et en effectue la lecture. Puis, pour augmenter la difficulté d'un cran par rapport à la séance précédente, les élèves travaillent par deux sur une partie de l'extrait en analysant tout ce qu'ils peuvent analyser. Lors de la séance précédente, nous avons revu ensemble comment faire une analyse linéaire et nous l'avons ensuite faite ensemble. Cette séance vise donc à faire acquérir aux élèves plus d'autonomie</p>

			<p>-> Comprendre que l'art et la littérature jouent sans cesse sur des jeux d'intertextualité.</p>	<p>en ce qui concerne ce type d'analyse.</p> <p>-> Lors de la deuxième partie de l'heure, nous faisons une mise en commun et chaque groupe participe lorsqu'arrive leur extrait du texte qu'ils avaient à traiter.</p> <p><u>Pour l'élaboration de _____ la problématique et du plan de commentaire :</u></p> <p>-> En début de séance, je demande à un élève ce que l'on a fait la veille sur l'extrait (l'élève donne les grands traits de ce qui était important à retenir).</p> <p>-> Relecture de l'extrait pour se le remettre en tête. Comme je l'ai lu la veille une première fois, un ou deux élèves lisent (en vue notamment de s'entraîner à la lecture orale).</p> <p>-> Les élèves travaillent ensuite par groupes (groupes que j'ai faits, et chefs de groupes en rouge au tableau). Consigne : à partir de l'analyse linéaire faite en classe la veille, les élèves doivent trouver une problématique et un plan de commentaire, avec le titre des parties et des sous-parties ainsi qu'au moins un ou deux éléments d'analyse à replacer pour</p>
--	--	--	---	---

					<p>chaque sous-partie. Pour lundi (déjà à noter dans l'agenda) : à partir de ce qu'on aura dit sur le plan d'un groupe, le retravailler à la maison pour l'améliorer (remédiation). Deux élèves seront également désignés pour se mettre dans la peau du professeur : à deux : ils doivent aussi trouver une problématique et un plan, mais ils devront aussi poser des questions au groupe qui passera à l'oral. Afin d'être sûre que tout le monde travaille dans le groupe, je leur dis que c'est moi qui désignerai l'élève qui devra passer à l'oral.</p> <p>-> Un élève vient écrire le plan de son groupe au tableau et tous les autres élèves le recopient (puisqu'ils auront à travailler à partir de ce plan). Ce dernier le présente oralement en évoquant rapidement ce qu'ils auraient mis dans les sous-parties. But de cet exercice : s'entraîner progressivement à prendre la parole pendant un certain temps (en vue de l'EAF et du grand oral).</p> <p>-> Les deux élèves-profs interviennent et posent des</p>
--	--	--	--	--	---

					questions (qui peuvent amener à modifier certains aspects du plan). Les autres élèves peuvent aussi intervenir. Ils doivent tous prendre des notes sur les choses ou non à modifier.
--	--	--	--	--	--

2. Œuvres étudiées en Histoire des Arts avec les élèves



Émile Bayard, *Cosette balayant devant la maison des Thénardier* (1879-1880)



Cosette, par Banksy, près de l'ambassade de France à Londres (2016)



Gavroche à onze ans, dessin de Victor Hugo (encre et lavis, 1850)



La Liberté guidant le peuple, Delacroix (peinture à l'huile, 1830)

3. Évaluations proposées aux élèves accompagnées de quelques copies

Évaluation de fin de séquence 5 :

09/04/2019

Question de réflexion :

Dans une lettre écrite à Braine-l'Alleud le 20 mai 1861, Victor Hugo écrit : « Je suis ici près de Waterloo. Je n'aurai qu'un mot à en dire dans mon livre, mais je veux que ce mot soit juste. Je suis donc venu étudier cette aventure sur le terrain et confronter la légende avec la réalité. Ce que je dirai sera vrai. [...] »

Le narrateur des *Misérables* vous paraît-il également réaliste dans sa représentation des figures de l'enfant ? Pourquoi et dans quel but ?

Vous répondrez à cette question de façon nuancée et en un développement construit et structuré (introduction, développement, conclusion). Votre réponse prendra appui sur les extraits étudiés en classe (lectures analytiques et extraits du devoir à la maison) ainsi que sur vos connaissances personnelles de l'œuvre.



Pensez aux transitions...

208

Français

Je pense que tu es prêt pour la
première, c'est vraiment très
bien! Bravo! 😊

Notion à définir.

Le réalisme a marqué la littérature du XIX^e siècle avec de grands auteurs tels que Maupassant ou Balzac. Victor Hugo peut également être considéré comme un auteur réaliste, dans une lettre écrite à Braine. P'Atteud, il affirme sa volonté de reproduire la réalité telle qu'elle est dans son roman Les Misérables, écrit en 1862. Dans ce dernier, apparaissent alors différentes figures de l'enfant telles que l'enfant maltraité ou martyr. Il est alors nécessaire de se demander si le narrateur des Misérables paraît également réaliste dans sa représentation des figures de l'enfant, pourquoi et dans quel but? Dans un premier temps, nous étudierons pourquoi ces figures de l'enfant paraissent réalistes. Puis nous verrons en quoi ces représentations de l'enfant ne sont pas toujours réalistes. Enfin, nous analyserons dans quel but le narrateur fait ~~XI~~ ces choses.

Bien

En premier lieu, le narrateur des Misérables paraît réaliste dans sa représentation des figures de l'enfant, ce qui s'illustre d'abord à travers des descriptions détaillées. En effet, le narrateur dresse des portraits très détaillés des personnages du roman. Par exemple, la figure de Cosette chez les Thénardier nous est longuement décrite. De nombreux adjectifs sont utilisés ainsi que des expansions du nom afin de mettre en avant la figure de l'enfant maltraité que représente Cosette. De plus, ces figures de l'enfant se trouvent souvent dans un cadre spatio-temporel précis au pendant des événements qui se sont réellement déroulés. Nous pouvons citer la mort de Gavroche qui se déroule durant l'insurrection républicaine, l'enfant se trouve alors sur des barricades au centre de la ville de Paris. Enfin, certaines représentations des figures de l'enfant peuvent être associées aux anti-héros, caractéristiques du réalisme tel que Cosette, jeune fille de mauvaises conditions abandonnée par sa mère à la famille Thénardier. Cette enfant semble banale, elle n'accomplit pas d'actions extraordinaires et ne semble pas avoir de qualité exemplaires. Toutefois, en analysant les figures de l'enfant plus en profondeur, nous pouvons voir une certaine exagération de la part du narrateur, laissant transparaître une figure peu réaliste de l'enfant.

Le narrateur nous apparaît cependant peu réaliste dans la représentation de certaines figures de l'enfant ce qui s'illustre notamment à travers la présence du registre épique. En effet, le narrateur donne parfois une vision idéalisée des figures de l'enfant telles que la

figure de Gaurroche. Ce dernier est décrit comme un héros traditionnel au moment de sa mort, il fait preuve d'un grand courage pour défendre ses valeurs de liberté et de république ainsi que de violence. L'enfant prend alors le champ de ~~combat~~ pour un jeu, il se moque des soldats ce qui conduit à une mort en martyr. De plus, le narrateur apporte un point de vue subjectif dans sa représentation des figures de l'enfant, il prend la défense de Cosette et défend sa cause lorsqu'elle est chez les Thénardières. Il utilise de nombreux adjectifs mélioratifs pour la décrire et utilise des guillemets pour montrer qu'il n'adhère pas aux idées des Thénardières, autres adjectifs de manière péjorative. La présence des registres épique ainsi que le point de vue subjectif du narrateur ont un but particulier servant ainsi à critiquer la société de manière indirecte.

La représentation des figures de l'enfant ~~peu~~ réaliste permet au narrateur de critiquer la société grâce au point de vue subjectif. En effet, le narrateur critique par exemple les villageois qui tournent Cosette « l'Alouette », ils prennent le temps de donner des ~~nomms~~ surnoms à l'enfant qui lui, n'a pas même une minute de répit avec le travail qui lui est donné. Le narrateur critique ainsi plus largement la société du XIX^e siècle qui force les yeux sur la misère de l'enfant ainsi que le travail de l'enfant. De plus, la représentation peu réaliste des figures de l'enfant permet, par l'exagération du narrateur, de rendre ces figures pathétiques. La mort de Gaurroche étant exagérée, le lecteur peut se sentir affecté ~~encore plus~~ par ce portrait pathétique.

Ainsi, le narrateur des Misérables paraît dans un premier temps réaliste dans sa représentation des figures de l'enfant grâce à des descriptions détaillées, un cadre spatio-temporel précis ainsi que des enfants anti-héros. Mais en analysant plus en profondeur, le narrateur se révèle par ailleurs avec des héros idéalisés et un point de vue subjectif. permettant une critique de la société.

Devoir à la maison : à rendre pour le 1^{er} avril 2019

Extrait 1 :

Rien n'est plus ordinaire qu'un tombereau ou une charrette à la porte d'une auberge. Cependant le véhicule ou, pour mieux dire, le fragment de véhicule qui encombrait la rue devant la gargote du Sergent de Waterloo, un soir du printemps de 1818, eût certainement attiré par sa masse l'attention d'un peintre qui eût passé là.

C'était l'avant-train d'un de ces fardiers, usités dans les pays de forêts, et qui servent à charrier des madriers et des troncs d'arbres. Cet avant-train se composait d'un massif essieu de fer à pivot où s'emboîtait un lourd timon, et que supportaient deux roues démesurées. Tout cet ensemble était trapu, écrasant et difforme. On eût dit l'affût d'un canon géant. Les ornières avaient donné aux roues, aux jantes, aux moyeux, à l'essieu et au timon, une couche de vase, hideux badigeonnage jaunâtre assez semblable à celui dont on orne volontiers les cathédrales. Le bois disparaissait sous la boue et le fer sous la rouille. Sous l'essieu pendait en draperie une grosse chaîne digne de Goliath forçat. Cette chaîne faisait songer, non aux poutres qu'elle avait fonction de transporter, mais aux mastodontes et aux mammons qu'elle eût pu atteler ; elle avait un air de baignoire, mais de baignoire cyclopéenne et surhumaine, et elle semblait détachée de quelque monstre. Homère y eût lié Polyphème et Shakespeare Caliban.

Pourquoi cet avant-train de fardier était-il à cette place dans la rue ? D'abord, pour encombrer la rue ; ensuite pour achever de se rouiller. Il y a dans le vieil ordre social une foule d'institutions qu'on trouve de la sorte sur son passage en plein air et qui n'ont pas pour être là d'autres raisons.

Le centre de la chaîne pendait sous l'essieu assez près de terre, et sur la courbure, comme sur la corde d'une balançoire, étaient assises et groupées, ce soir-là, dans un entrelacement exquis, deux petites filles, l'une d'environ deux ans et demi, l'autre de dix-huit mois, la plus petite dans les bras de la plus grande. Un mouchoir savamment noué les empêchait de tomber. Une mère avait vu cette effroyable chaîne, et avait dit : Tiens ! voilà un joujou pour mes enfants.

Les deux enfants, du reste gracieusement attifées, et avec quelque recherche, rayonnaient ; on eût dit deux roses dans de la ferraille ; leurs yeux étaient un triomphe ; leurs fraîches joues riaient. L'une était châtain, l'autre était brune. Leurs naïfs visages étaient deux étonnements ravies ; un buisson fleuri qui était près de là envoyait aux passants des parfums qui semblaient venir d'elles ; celle de dix-huit mois montrait son gentil ventre nu avec cette chaste indécence de la petitesse. Au-dessus et autour de ces deux têtes délicates, pétrées dans le bonheur et trempées dans la lumière, le gigantesque avant-train, noir de rouille, presque terrible, tout enchevêtré de courbes et d'angles farouches, s'arrondissait comme un porche de caverne. À quelques pas, accroupie sur le seuil de l'auberge, la mère, femme d'un aspect peu avenant du reste, mais touchante en ce moment-là, balançait les deux enfants au moyen d'une longue ficelle, les couvant des yeux de peur d'accident avec cette expression animale et céleste propre à la maternité ; à chaque va-et-vient, les hideux anneaux jetaient un bruit strident qui ressemblait à un cri

de colère ; les petites filles s'extasiaient, le soleil couchant se mêlait à cette joie, et rien n'était charmant comme ce caprice du hasard, qui avait fait d'une chaîne de titans une escarpolette de chérubins.

Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, première partie, livre quatrième, chapitre 1, p. 211-212.

Extrait 2 :

Cependant une porte s'était ouverte et Éponine et Azelma étaient entrées.

C'étaient vraiment deux jolies petites filles, plutôt bourgeoises que paysannes, très charmantes, l'une avec ses tresses châtaines bien lustrées, l'autre avec ses longues nattes noires tombant derrière le dos, toutes deux vives, propres, grasses, fraîches et saines à réjouir le regard. Elles étaient chaudement vêtues, mais avec un tel art maternel, que l'épaisseur des étoffes n'ôtait rien à la coquetterie de l'ajustement. L'hiver était prévu sans que le printemps fût effacé. Ces deux petites dégageaient de la lumière. En outre, elles étaient régnantes. Dans leur toilette, dans leur gaîté, dans le bruit qu'elles faisaient, il y avait de la souveraineté. Quand elles entrèrent, la Thénardier leur dit d'un ton grondeur, qui était plein d'adoration : - Ah ! vous voilà donc, vous autres !

Puis, les attirant dans ses genoux l'une après l'autre, lissant leurs cheveux, renouant leurs rubans, et les lâchant ensuite avec cette douce façon de secouer qui est propre aux mères, elle s'écria : - Sont-elles fagotées !

Elles vinrent s'asseoir au coin du feu. Elles avaient une poupée qu'elles tournaient et retournaient sur leurs genoux avec toutes sortes de gazouillements joyeux. De temps en temps, Cosette levait les yeux de son tricot, et les regardait jouer d'un air lugubre.

Éponine et Azelma ne regardaient pas Cosette. C'était pour elles comme le chien. Ces trois petites filles n'avaient pas vingt-quatre ans à elles trois, et elles représentaient déjà toute la société des hommes ; d'un côté l'envie, de l'autre le dédain.

Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome I, deuxième partie, livre troisième, chapitre 8, p. 524-525.

Extrait 3 :

Cependant il venait d'arriver une aventure à Gavroche.

Gavroche, après avoir consciencieusement lapidé le réverbère de la rue du Chaume, aborda la rue des Vieilles-Haudriettes, et n'y voyant pas « un chat », trouva l'occasion bonne pour entonner toute la chanson dont il était capable. Sa marche, loin de se ralentir par le chant, s'en accélérât. Il se mit à semer le long des maisons endormies ou terrifiées ces couplets incendiaires :

[...]

*Jeanne, à ton miroir tu t'habilles !
Mon cœur un beau jour s'envola,
Je crois que c'est Jeanne qui l'a*

*Où vont les belles filles,
Lon la.*

*Le soir, en sortant des quadrilles,
Je montre aux étoiles Stella
Et je leur dis : regardez-la.*

*Où vont les belles filles,
Lon la.*

Gavroche, tout en chantant, prodiguait la pantomime. Le geste est le point d'appui du refrain. Son visage, inépuisable répertoire de masques, faisait des grimaces plus convulsives et plus fantasques que les bouches d'un linge troué dans un grand vent. Malheureusement, comme il était seul et dans la nuit, cela n'était ni vu, ni visible. Il y a de ces richesses perdues.

Soudain il s'arrêta court.

- Interrompons la romance, dit-il.

Sa prunelle féline venait de distinguer dans le renforcement d'une porte cochère ce qu'on appelle en peinture un ensemble ; c'est-à-dire un être et une chose ; la chose était une charrette à bras, l'être était un Auvergnat qui dormait dedans.

Les bras de la charrette s'appuyaient sur le pavé et la tête de l'Auvergnat s'appuyait sur le tablier de la charrette. Son corps se pelotonnait sur ce plan incliné et ses pieds touchaient la terre.

Gavroche, avec son expérience des choses de ce monde, reconnut un ivrogne.

C'était quelque commissionnaire du coin qui avait trop bu et qui dormait trop.

- Voilà, pensa Gavroche, à quoi servent les nuits d'été. L'Auvergnat s'endort dans sa charrette. On prend la charrette pour la République et on laisse l'Auvergnat à la monarchie.

Son esprit venait d'être illuminé par la clarté que voici :

- Cette charrette ferait joliment bien sur notre barricade.

L'Auvergnat ronflait.

Gavroche tira doucement la charrette par l'arrière et l'Auvergnat par l'avant, c'est-à-dire par les pieds ; et, au bout d'une minute, l'Auvergnat, imperturbable, reposait à plat sur le pavé.

La charrette était délivrée.

Gavroche, habitué à faire face de toutes parts à l'imprévu, avait toujours tout sur lui. Il fouilla dans une de ses poches, et en tira un chiffon de papier et un bout de crayon rouge chipé à quelque charpentier.

Il écrivit :

« *République française.*

« Reçu ta charrette. »

Et il signa : « Gavroche ».

Cela fait, il mit le papier dans la poche du gilet de velours de l'Auvergnat toujours ronflant, saisit le brancard dans ses deux poings, et partit, dans la direction des halles, poussant devant lui la charrette au grand galop avec un glorieux tapage triomphal.

Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, quatrième partie, livre quinzième, chapitre 4, p. 532-535.

Extrait 4 :

Il s'agit dans cet extrait de la mort d'Éponine. Elle meurt auprès de celui qu'elle a toujours aimé, Marius, lui qui aime passionnément Cosette...

Le lampion permettait de distinguer une blouse, un pantalon de gros velours déchiré, des pieds nus, et quelque chose qui ressemblait à une mare de sang. Marius entrevit une tête pâle qui se dressait vers lui et qui lui dit :

- Vous ne me reconnaissez pas ?

- Non.

- Éponine.

Marius se baissa vivement. C'était en effet cette malheureuse enfant. Elle était habillée en homme.

- Comment êtes-vous ici ? que faites-vous là ?

- Je meurs, lui dit-elle.

Il y a des mots et des incidents qui réveillent les êtres accablés. Marius s'écria comme en sursaut :

- Vous êtes blessée ! Attendez, je vais vous porter dans la salle. On va vous panser. Est-ce grave ? comment faut-il vous prendre pour ne pas vous faire mal ? où souffrez-vous ? Du secours ! mon Dieu ! Mais qu'êtes-vous venue faire ici ?

Et il essaya de passer son bras sous elle pour la soulever.

En la soulevant il rencontra sa main.

Elle poussa un cri faible.

- Vous ai-je fait mal ? demanda Marius.

- Un peu.

- Mais je n'ai touché que votre main.

Elle leva sa main vers le regard de Marius, et Marius au milieu de cette main vit un trou noir.

- Qu'avez-vous donc à la main ? dit-il.

- Elle est percée.

- Percée !

- Oui.

- De quoi ?

- D'une balle.

- Comment ?

- Avez-vous vu un fusil qui vous couchait en joue ?

- Oui, et une main qui l'a bouché.

- C'était la mienne.

Marius eut un frémissement.

- Quelle folie ! Pauvre enfant ! Mais tant mieux, si c'est cela, ce n'est rien. Laissez-moi vous porter sur un lit. On va vous panser, on ne meurt pas d'une main percée.

Elle murmura :

- La balle a traversé la main, mais elle est sortie par le dos. C'est inutile de m'ôter d'ici. Je vais vous dire comment vous pouvez me panser, mieux qu'un chirurgien. Asseyez-vous près de moi sur cette pierre.

Il obéit ; elle posa sa tête sur les genoux de Marius, et, sans le regarder, elle dit :

- Oh ! que c'est bon ! Comme on est bien ! Voilà ! Je ne souffre plus.

Elle demeura un moment en silence, puis elle tourna son visage avec effort et regarda Marius.

- Savez-vous, monsieur Marius ? Cela me taquinait que vous entriez dans ce jardin [celui dans lequel il voyait Cosette], c'était bête, puisque c'était moi qui vous avais montré la maison, et puis enfin je devais bien me dire qu'un jeune homme comme vous...

Elle s'interrompit [...].

[...]

En ce moment la voix de jeune coq du petit Gavroche retentit dans la barricade. L'enfant était monté sur une table pour charger son fusil et chantait gaîment la chanson alors si populaire :

En voyant Lafayette,

Le gendarme répète :

Sauvons-nous ! sauvons-nous ! sauvons-nous !

Éponine se souleva, et écouta, puis elle murmura :

- C'est lui.

Et se tournant vers Marius :

- Mon frère est là. Il ne faut pas qu'il me voie. Il me gronderait.

Victor Hugo, *Les Misérables* [1862], Paris, Folio classique, 1995, tome II, quatrième partie, livre quatorzième, chapitre 6, p. 381-382.

Document iconographique :



La bonne petite fille, lithographie de Nicolas-Toussaint Charlet (1792-1845)

En vous appuyant sur tous ces extraits (textes et document iconographique) et sur ceux étudiés en classe, vous répondrez à la question suivante :

Quelles sont les différentes figures de l'enfant qui apparaissent dans ces extraits ?

Votre réponse devra être construite et organisée (introduction, développement (une idée générale par paragraphe), conclusion). Pour chaque paragraphe de votre développement, vous devrez citer des passages d'extraits différents pour venir appuyer vos idées. Pensez à bien expliquer et à bien développer vos idées, et à analyser, de façon précise, les passages que vous citerez.

20/20 Attention seulement à l'adjectif "pejoratif" qu'il ne faudrait pas utiliser de cette façon ici.

Devoir maison :

2°8

XIX^{ème} siècle, Victor Hugo est un des plus grands auteurs de la littérature française. Après la mort tragique de sa fille Léopoldine en 1843, l'écrivain consacre sa vie à bon nombre d'œuvres de charité. Il devient alors républicain et écrit des romans engagés tels que Claude Gueux, Le dernier jour d'un condamné ou encore Les Misérables, paru en 1862. Le dernier témoignage de la lutte d'Hugo pour le droit des enfants et contre leur misère. Beaucoup d'enfants sont présents dans cette œuvre, et illustrent chacun des figures et rôles différents. Ils font ainsi partie intégrante de l'œuvre mais nous nous concentrerons ici sur quelques extraits. De ce fait, nous répondrons à la question suivante : quelles sont les différentes figures de l'enfant qui apparaissent dans ces extraits ? Dans un premier temps, nous précisons la figure méliorative de l'enfant, porteur d'espoir. Dans un deuxième temps, nous découvrirons la figure pejorative en creux de l'enfant, subissant l'horreur de la société.

Dans un premier temps, la figure méliorative de l'enfant apparaît clairement dans ces extraits, d'une part par l'enfant - innocent. L'extraît 1 présente deux petites filles, « l'une d'environ deux ans et demi, l'autre de dix-huit mois » (l. 21). Le très jeune âge décrit la réelle fragilité de ces enfants,

fortement opposée à la vision intimidante que l'on se fait de leur « joujou » (l. 23). Hugo cherche ici à transformer une charrée en un véritable « monstre » (l. 14) par l'emploi du champ lexical du gigantisme : « lourd » (l. 7), « démesurées » (l. 7), « écrasant » (l. 8) et « géant » (l. 8) entre autres. Toute cette description étrange est radicalement opposée à celle des petites filles, dont la métaphore « deux roses » (l. 25) renforce la fragilité. L'emploi d'un autre champ lexical, de la beauté : « gracieusement » (l. 24), « rayonnaient » (l. 24), « fraîches » (l. 25), « délicates » (l. 29), permet de renforcer l'idée d'innocence de ces enfants, grâce à l'antithèse créée entre les deux jeunes filles et la charrée hideuse qui leur sert de jouet. Dans l'extrait 3, Gavroche devient lui aussi une figure innocente. Son âme d'enfant est révélée par une « chanson » (l. 4) qui lui envahit la pensée. Ce personnage enfantin est aussi amusé par les « grimaces » (l. 12) qui font de lui un enfant joyeux et naïf. Son côté naïf est aussi présent, en effet il utilise un vocabulaire familier, « n'y voyant pas « un chat » » (l. 3), en tant qu'enfant. Il apparaît alors comme un enfant innocent et naïf, enfant heureux des rues.

D'autre part, cette vision mélorative de l'enfant est aussi présentée à travers l'enfant-réconfort. En effet, Cosette apparaît comme un véritable remède pour sa mère Fantine au bord de la mort. Dès la première ligne, ~~Cosette~~ ^{Fantine} est décrite par l'amplification « la joie même » comme l'allégorie

de ce sentiment. Sa seule présence au côté de sa mère permet de la réconforter, et l'apostrophe « mon enfant » (l. 13) permet de lier les deux personnages. L'enfant apparaît donc ici comme une réelle figure de réconfort pour l'adulte. On peut aussi retrouver cet enfant-réconfort dans la lithographie de la bonne plate fille, où l'on peut apercevoir une plate fille tendant une pomme à une personne assise au sol, visiblement triste et affaiblie. On reconnaît là le symbole d'un enfant sauveur, une vision mélancolique de l'âge d'enfant. Cet enfant-réconfort peut aussi être interprété dans l'exemple des filles Thénardiennes. Dans l'extrait 2, elles apparaissent « plutôt bourgeoises que paysannes » (l. 6). Cette connotation subjective permet d'affirmer qu'elles représentent l'enfant-réconfort idéaliste. En effet, malgré leur origine sociale, leur beauté est mise en valeur par l'accumulation rhétorique qui les qualifie de « vives, propres, grasses, fraîches et grises à réjouir le regard » (l. 4). De plus, Éponine et Arzelma sont très choyées par leur mère. Le champ lexical de la ~~parentalité~~ : « adoration » (l. 9), « douce » (l. 11) et « art maternel » (l. 5) démontre le lien très fort entre les filles et la mère Thénardienne. On peut remarquer que l'exclamation « Sont-elles fugées ! » (l. 12) marque une certaine distance ~~entre ces personnages.~~ Thénardien les considère ~~réellement~~ comme de ~~vrais~~ ~~bons~~ néanmoins, cette « gaieté » (l. 7) cache une plus sombre réalité, « Cosette [...] était pour elles comme le chien » (l. 16). Cette comparaison

Bien pour la transition

déveillé que l'enfant a aussi une figure ^{Ce n'est pas l'adjectif à employer ici.} péjorative dans l'œuvre. La figure de l'enfant semble donc plutôt méliorative dans Les Misérables, mais cette figure est en réalité nuancée par l'auteur et devient quelquefois bien péjorative.

Dans un deuxième temps, une figure péjorative en creuse de l'enfant intervient alors dans ces extraits, d'une part par l'enfant-objet. L'exemple le plus frappant de cette vision de l'enfant est le personnage de Cosette dans le Jour Théronnier. En effet, de multiples comparaisons telles que la métaphore « créature » (l. 10) renforce l'idée que Cosette y est véritablement déshumanisée. L'emploi du registre pathétique est aussi présent, Hugo utilise d'ailleurs un superlatif subjonctif qui décrit Cosette par « une plus grande quantité de tristesse » (l. 29). Cela témoigne d'une véritable volonté de vouloir comparer Cosette à une figure péjorative dont on prendra pitié le lecteur. De plus, « les commissions, balayer les chambres, la cour, la rue, laver la vaisselle, porter même les fardeaux » (l. 21) sont autant d'actions formant une accumulation déclinant la quantité de travail assignée à Cosette. Cet enfant-objet peut aussi être retrouvé dans la lithographie précédemment étudiée. En effet, le titre de cette œuvre nous informe déjà du rôle de la petite fille, « Bonne », constatant son rôle de servante semblable à celui de Cosette. Ses vêtements peuvent aussi renvoyer à cette

Non pas ici.

notion de servante, elle porte un costume d'ambrygiste, et un sac de farine à la main. L'enfant apparaît alors comme un objet, voire animal pour le cas de Casette. 208

Cette figure préparative de l'enfant est d'autre part présentée face à la mort et la misère. Dans l'extrait 4, Hugo dévoile la mort tragique d'Éponine. Dès les premières lignes, on comprend que la situation est préoccupante, le groupe nominal « mare de sang » (l. 2) et l'adjectif péjoratif « pâle » (l. 2) posent une atmosphère tragique et lugubre. En la voyant, Marius est d'abord très étonné par ses interrogations :

« Comment êtes-vous ici ? Que faites-vous là ? » (l. 9)

Cette réaction connote en effet l'improbabilité qu'une fille porte au combat et y « meurt » (l. 10)

On peut aussi y trouver l'horreur décrite par le narrateur en « une main forcée » (l. 35)

image très tragique communiquée au lecteur. Cette figure de l'enfant, victime des horreurs de la société, meurt en martyr pour avoir sauvé la vie d'un proche, et aussi présentée par la mort de Gavroche.

Comme pour Éponine, Gavroche n'a pas sa place sur le champ de bataille, idée renforcée par la question redondante : « Tu ne vois donc pas la mitraille ? » (l. 3). Malgré le fait que Gavroche considère la fusillade comme un jeu et personifie les balles de fusil telles un « spectre » (l. 44), il apparaît comme un véritable héros par le registre épique, « les cheveux au vent » (l. 22), ce qui permet

d'affirmer qu'il assume pleinement les risques du combat pour défendre ses droits et représenter à lui seul toute l'honneur de la société. La figure de l'enfant devient donc aussi positive, en dénonçant une société médiocre.

Pour conclure, Hugo propose différentes figures médiatrices et positives de l'enfant dans Les Misérables, permettant alors de représenter son combat pour le droit des enfants et critiquer cette société qu'il trouve médiocre. Les enfants dans l'œuvre apparaissent donc comme un reflet de la société, où la misère crée une figure ambiguë de l'enfant. Les différentes figures de l'enfant ne restent-elles pas encore d'actualité dans notre société ?

Bonne conclusion

Lorsqu'on voit la condition de certains enfants dans le monde, on en vient à s'interroger soi-même et à se demander comment cela est encore possible au XXI^e siècle. Nous cherchons des réponses, et bien souvent, nous nous retournons pour jeter un regard en arrière et voir comment nos prédécesseurs ont traité la question. Le XIX^e siècle constitue en ce sens une étape charnière dans la défense de la cause et des droits des enfants puisqu'on prend d'une part conscience de leur sort mais aussi de leur importance au sein de la société. La puissance des mots, leur impact dans la société et dans nos vies de tous les jours n'est plus à prouver. L'argumentation indirecte qui recourt à la fiction pour dénoncer des situations réelles misérables nous frappe encore plus, l'homme étant par nature davantage enclin à l'écoute lorsqu'on passe par des récits fictifs et imaginaires. J'ai donc choisi de m'intéresser à celui qui est « de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère » et qui souhaite aller en avant dans le progrès : Victor Hugo. Il n'y a alors pas mieux que *Les Misérables* pour étudier la diversité des figures de l'enfant qui apparaissent dans cette œuvre et comprendre en quoi les mots, et la littérature, peuvent constituer une véritable arme pacifique ayant la capacité de faire changer le cours des événements.

Mots-clés : Victor Hugo / Littérature XIX^e siècle / Enfant / Littérature engagée / Droit des enfants.



Fin