

## **Les Misérables dans les manuels de français de 4<sup>e</sup>, entre fiction romanesque et fiction historique**

---

Rosine Galluzzo-Dafflon

Université de Nantes, IUFM des Pays de la Loire, site d'Angers,  
CREN, EA 2661

Débuté en 1845, repris en 1860, le roman des *Misérables* a, dès 1865, connu un immense succès populaire qui ne s'est jamais démenti et atteste « *le caractère paradoxal qui a, dès sa parution, marqué la "fortune" de ce livre : indigence de la critique, abondance des lecteurs. Familier et méconnu, ce livre s'avère curieusement intraitable.* » (Vernier, 1985). Aujourd'hui, ce roman appartient implicitement à la liste des œuvres conseillées pour les activités de Français en classe de 4<sup>e</sup>, dans la catégorie du « *Récit au XIXe siècle* », où le nom de Victor Hugo figure en bonne place entre Honoré de Balzac et Alexandre Dumas... En tout cas, son choix a paru une évidence pour au moins cinq manuels de Français de 2011 destinés à cette classe de collège. Il s'agit de « *L'œil et la plume* » (désormais *O&P*), « *Fenêtres ouvertes* » (*FO*), « *Fleurs d'encre* » (*FE*), « *Jardin des Lettres* » (*JdL*) et « *Terre des Lettres* » (*TdL*)<sup>(1)</sup>. Ces ouvrages forment un corpus de données à partir duquel j'interrogerai d'abord la légitimité, en tant que fiction historique, de la transposition didactique des *Misérables*. Je montrerai ensuite que l'hybridité de l'œuvre, à la fois fiction et document, donne lieu à deux orientations possibles dans son étude, selon que celle-ci se centre sur la dimension littéraire du roman ou bien sur sa visée argumentative. Je considérerai alors plus particulièrement les moyens didactiques de la construction de ces parcours : étude du paratexte (*lectures complémentaires, illustrations*) et des « morceaux choisis » de l'œuvre, notamment des portraits de personnages emblématiques, comme ceux de Jean Valjean et de Cosette. J'étudierai enfin en quoi les activités proposées en complément de la lecture (*écriture, étude de la langue*) interdisent, de fait, la possibilité de tenir ensemble les éléments de cette hybridité générique constitutive de l'œuvre étudiée et engagent à recourir à d'autres démarches didactiques.

---

(1) On trouvera les références plus précises de ces cinq manuels dans la bibliographie finale.

## 1. *Les Misérables*, une fiction historique

C'est dans *Littérature et philosophie mêlées* (1834) que Victor Hugo esquisse, selon Lukács (1965), ce que sera son propre programme dans les romans historiques qu'il se propose d'écrire et, parmi eux, *Les Misérables* :

« Après le roman pittoresque, mais prosaïque, de Walter Scott, il reste un autre roman à créer, plus beau et plus complet selon nous. C'est le roman à la fois drame et épopée, pittoresque mais poétique, réel mais idéal, vrai mais grand, qui enchâssera Walter Scott dans Homère. »

Lukács a souligné les grandes implications de ce programme : surmonter le principe réaliste en tant que représentation fidèle des circonstances, mouvements et crises populaires pour s'attacher à une poétisation romantique de la vérité historique. Selon lui, le roman historique hugolien consiste en une fable moralisante dans laquelle l'histoire se prête à une série de leçons pour le présent. Subjectivation décorative et moralisation de l'histoire, n'est-ce pas en effet ce qu'annonce la célèbre épigraphe des *Misérables*<sup>(2)</sup>, dont la structure rhétorique met fortement en évidence la double visée, historico-sociale et argumentative, de l'œuvre ? Mais sans doute convient-il de ne pas minorer le réalisme des *Misérables*, que l'on pense à sa construction, à ses objets ou à son écriture, par exemple au grand nombre de notations, brèves et concrètes, qui contribuent à convoquer le cadre de la réalité commune. Toutefois, Rosa (1985) montre que l'objet, comme le point de vue du roman, reste la misère, soit « une réalité irréaliste, et du même coup sur-réelle ». Ainsi, du fait de « la double opération conduite par *Les Misérables* vis-à-vis du réalisme : d'une part employer ses moyens à construire la vérité d'une intrigue avouée pour irréaliste, d'autre part transgresser incessamment la forme réaliste adoptée, travailler en elle et contre elle par la digression, la variation de l'énonciation, la mutation du statut du personnage, la convocation et la destruction au sein du roman de toutes les formes littéraires », le programme hugolien se lit également comme un projet littéraire.

Qu'en est-il de ces caractéristiques dans la transposition didactique des *Misérables* qu'opèrent les manuels de Français de 4<sup>e</sup> ? Certes, le roman s'y présente comme une fiction historique dans laquelle on voit « s'articuler, sans frontière nettement délimitée, des éléments documentaires sur la période étudiée et des éléments purement fictionnels surgis de l'imagination du romancier » (Garcia-Debanc, 1991). Au fil des extraits retenus, Monseigneur Myriel — en réalité Charles-François-Bienvenu de Miollis — y côtoie un bagnard imaginaire dénommé Jean Valjean (*FO*, *FE*, *JdL*, *TdL*) ; l'histoire nationale (insurrection et assaut des barricades de 1848) est donnée à vivre à travers le martyr de l'enfant Gavroche, prototype du misérable parisien (*FE*, *O&P*) ; des digressions argumentatives sont rapportées (« *L'échafaud* », *JdL*), bien qu'isolées de la trame narrative dans laquelle

---

(2) « Tant qu'il existera, par le fait des lois et des mœurs, une damnation sociale créant artificiellement, en pleine civilisation, des enfers, et complétant d'une fatalité humaine la destinée qui est divine ; tant que les trois problèmes du siècle, la dégradation de l'homme par le prolétariat, la déchéance de la femme par la faim, l'atrophie de l'enfant par la nuit, ne seront pas résolus ; tant que, dans certaines régions, l'asphyxie sociale sera possible ; en d'autres termes, et à un point de vue plus étendu encore, tant qu'il y aura sur la terre ignorance et misère, des livres de la nature de celui-ci pourront ne pas être inutiles. »

elles interviennent. Cette hybridité caractéristique du roman historique, emprunts documentaires et création littéraire, je la discuterai plus particulièrement du point de vue de l'authentification des faits rapportés. Instituée par le pacte de lecture du roman historique, celle-ci sera ici repérée à travers deux des critères pointés par Garcia-Debanc : le rôle de l'*incipit* et le statut des personnages.

Dans le roman historique, en effet, c'est à l'*incipit* qu'il revient de signaler, en les départageant, ce qui relève de l'élément historique véritable et ce qui est redevable à la fiction. En posant l'autonomie de l'univers fictionnel, l'*incipit* marque aussi l'écart entre le monde du lecteur et celui de l'époque considérée. On se souvient sans doute des premières lignes des *Misérables* : « *En 1815, M. Charles-François-Bienvenu Myriel était évêque de Digne. C'était un vieillard d'environ soixante-quinze ans ; il occupait le siège de Digne depuis 1806* ». La distance historique — un demi-siècle à peine à l'époque de la réception du roman — y est signalée par une datation explicite. Cependant, Victor Hugo multiplie les procédés qui viennent rompre l'illusion référentielle de son récit. Faits à la première personne, ce sont des commentaires directement adressés au lecteur, qui peut s'en saisir de façon plus ou moins métaphorique. J'en relèverai deux, qui me semblent témoigner d'une discussion tenue par l'auteur lui-même sur la tension entre vérité historique et vraisemblance fictionnelle : le premier commentaire suit immédiatement les phrases introductives que j'ai rappelées plus haut ; le second clôt le chapitre 2 et la présentation de Monseigneur Myriel.

« *Quoique ce détail ne touche en aucune manière au fond même de ce que nous avons à raconter, il n'est peut-être pas inutile, ne fût-ce que pour être exact en tout, d'indiquer ici les bruits et les propos qui avaient couru sur son compte au moment où il était arrivé dans son diocèse. Vrai ou faux, ce qu'on dit des hommes tient souvent autant de place dans leur vie et surtout dans leur destinée que ce qu'ils font.* »

« *Nous ne prétendons pas que le portrait que nous faisons ici soit vraisemblable ; nous nous bornons à dire qu'il est ressemblant.* »

En faisant fi (*exact/Vrai ou faux ; vraisemblable/ressemblant*) de la vérité qu'il prétend attacher à son récit, l'auteur brouille effectivement la frontière entre le fait attesté par l'histoire et celui que la construction romanesque crédibilise. Ainsi les légitime-t-il tous deux, en les posant comme conditions réciproques du roman en train de s'écrire. Il est vrai qu'il devient alors difficile de ne pas céder à « *une illusion réaliste généralisée* » et de ne pas « *accorder le même degré de véracité historique à tous les éléments présentés dans le roman* » (Garcia-Debanc, 1991). D'ailleurs, aucun des manuels consultés ne propose d'activité sur l'*incipit* du roman, ce qui génère un certain nombre d'effets non négligeables. Le premier consiste dans le fait que le positionnement de Victor Hugo n'est jamais explicité, ni sur la question de la composition de l'œuvre, pourtant débattue dans les premières pages, ni sur celle des valeurs qui guident son projet et se donnent cependant immédiatement à lire dans : « *Vrai ou faux, ce qu'on dit des hommes tient souvent autant de place dans leur vie et surtout dans leur destinée que ce qu'ils font* ».

D'autres conséquences concernent le statut des personnages, deuxième critère de reconnaissance de la fiction historique. Garcia-Debanc (1991) distingue les personnages *référentiels*, signes renvoyant à la réalité extratextuelle et ayant laissé un nom dans l'histoire, des personnages *autoréférentiels*, êtres de papier dont

l'élaboration s'opère au fil du roman. Elle affirme que « *le romancier fonde précisément l'illusion romanesque sur leur confusion, les personnages « référentiels » accréditant les constructions romanesques [...]. Le mélange est particulièrement confus dans le cas du roman historique pour lequel le romancier crée un monde imaginaire composé à la fois d'éléments fictifs et d'éléments réels : l'histoire réelle est dans le roman où elle se mêle, se relie à l'histoire fictive* ». C'est bien ce qui se passe, par exemple, avec Monseigneur Bienvenu et Jean Valjean. Mais le fait que, dans les manuels de 4<sup>e</sup> consultés, aucune dimension historique ne soit redonnée à l'évêque aboutit à une simplification du personnage, dont le passé mondain, galant, pour ne pas dire frivole, est entièrement passé sous silence et, avec lui, la dualité de son existence qui permet de rapprocher sa trajectoire de celle de Jean Valjean. Peut-on encore comprendre combien le récit de sa vie (bien réelle, historiquement située) est prémonitoire du destin du bagnard (personnage fictif), le rend crédible et même possible ? Il est alors peu surprenant que, lors de l'étude de la première rencontre entre Monseigneur Bienvenu et Jean Valjean, proposée par quatre manuels (*FO, FE, JdL, TdL*), les deux figures soient traitées de la même façon, comme deux personnages <sup>(3)</sup>, deux êtres de papier, et même comme « *deux personnages contrastés* » (*FO*). Le parallèle a disparu. La figure emblématique du « juste » s'est affaiblie et, dans un strict parallélisme, a également décliné celle du bagnard racheté qu'est Jean Valjean en tant qu'unique exemplaire significatif d'une époque (Garcia-Debanc, 1991). Dans ces études de l'œuvre, le roman historique se replie sur le roman et, ce faisant, perd la caution de la vérité historique, aussi mêlée soit-elle dans l'utilisation qu'en fait Hugo <sup>(4)</sup>.

## 2. *Les Misérables* dans les manuels de Français de 4<sup>e</sup> : deux parcours divergents

L'étude des *Misérables* en classe de 4<sup>e</sup> est appelée, dans les *Programme du collège* de 2008, par la deuxième subdivision de la rubrique *Lecture*, intitulée « Le récit au XIX<sup>e</sup> siècle » <sup>(5)</sup>, elle-même répartie en deux entrées : la nouvelle fantastique et/ou réaliste ; le roman. En suivant Daunay et Denizot (2007), je ferai tout d'abord remarquer que le terme « récit » (au singulier) désigne bien une catégorie générique englobante regroupant deux genres littéraires distincts (roman et nouvelle), dans une classification elle-même générique l'opposant à la lettre, à la poésie et au théâtre. Dans les nouveaux programmes du collège, qui ont renoncé à

(3) Dans le manuel *FE*, on trouve, sous l'intertitre « *Jean Valjean et l'évêque* », les trois questions suivantes : 5. Quels sont les traits de caractère de Jean Valjean révélés dans les lignes 26-37 ? 6. L. 18 à 39 : qu'est-ce qui caractérise le comportement de l'évêque lorsque Jean Valjean arrive chez lui ? 7. Les comportements de Jean Valjean et de l'évêque sont-ils surprenants ? Expliquez.

(4) Dans l'édition du groupe « Ebooks libres et gratuits », Guy Rosa commente ainsi le titre du chapitre I « Monsieur Myriel » : « *Très vite les commentateurs, et d'abord la famille du « modèle » ont reconnu Charles-François-Bienvenu de Miollis (1753-1843), évêque de Digne de 1806 à 1838, dans le personnage de Hugo. De fait celui-ci s'était, dès 1834, documenté avec précision sur la famille de ce prélat (en particulier sur son frère, le général Sextus de Miollis) dont la vie et la carrière offrent beaucoup d'analogies avec celles de Mgr Bienvenu. Sans doute l'attention de Hugo avait-elle été attirée sur lui par Montalembert qui, reçu à Digne en octobre 1831 par Mgr de Miollis, était revenu enthousiaste.* »

(5) MEN (2008). Programmes du Collège — Programmes de l'enseignement de français. Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008, p. 10.

l'objet « discours » organisant depuis 1996 les enseignements et les apprentissages de la sixième à la troisième, le mot « récit » permet donc de nommer la nouvelle catégorie des « genres narratifs ». « *Le récit est devenu, sinon un genre littéraire à proprement parler, du moins un genre scolaire en lecture, et pas seulement en production* », un objet de travail, sur lequel on se propose de faire construire aux élèves des apprentissages spécifiques. Au collège, le récit permet ainsi « *d'aborder toutes les formes de discours, jusqu'à culminer en quelque sorte dans le "récit complexe"* ». Or, dans la transposition des *Misérables*, cette complexité semble se traduire par la diversité même des catégorisations sous lesquelles est rangée l'œuvre de Victor Hugo. À côté de la simple reprise des textes officiels : « *Le récit au XIXe siècle* » (*O&P, TdL*), on trouve une mise en évidence du genre sous l'étiquette « *Le roman* » (*FO, JdL*) ou bien du discours narratif et argumentatif avec « *Regards sur le monde et sur la société* » (*FE*). Ces fluctuations sont également dépendantes de l'encadrement du chapitre réservé aux *Misérables*. Dans une organisation générique du manuel, la perspective d'étude de l'œuvre hugolienne sera de préférence littéraire (« *Le destin exemplaire des héros de roman* ») si la visée argumentative du genre a déjà été exploitée (« *Le roman, regard sur la société* », *JdL*) et vice-versa (dans *O&P*, « *Découvrir les idéaux de Victor Hugo dans l'un de ses romans les plus populaires* » vient après « *Héros de roman : les débuts dans la société* »). De façon régulière, l'angle sous lequel sont appréhendés *Les Misérables* dépend de la progression d'ensemble du manuel : ainsi, dans *FO*, le chapitre, qui apparaît après la thématisation littéraire « *La fabrique du héros dans le roman* » et avant la thématisation générique « *Le roman historique* », affiche-t-il pour objectif : « *Découvrir une œuvre phare de la littérature française* » aux enjeux *a priori* beaucoup plus généraux.

C'est dire que *Les Misérables* se prêtent à un traitement fort divers en fonction des manuels. J'avancerai l'idée que l'absence, dans les textes officiels, de mise en relation explicite du récit à étudier en classe de 4<sup>e</sup> avec son contexte historique n'y est pas étrangère<sup>(6)</sup>. En effet, « *la question des contenus véhiculés/construits (du « poids référentiel ») s'avère fondamentale dès qu'on analyse le récit dans une perspective disciplinaire, d'enseignement et d'apprentissages* », en particulier « *la partition selon le statut fictionnel ou référentiel des contenus mis en scène* », qui mérite d'être interrogée (Reuter, 2007). Deux orientations fondamentales se dessinent effectivement dans les chapitres des manuels de 4<sup>e</sup> réservés aux *Misérables*. La première est littéraire, centrée autour du personnage de roman (*FE, TdL*) voire du héros exemplaire (*JdL*) ; la seconde (*O&P*) est documentaire et « *moralisante* », pour reprendre l'appréciation de Lukács (1965). Ce n'est pas faute de recourir le plus souvent aux mêmes extraits ou à des extraits au contenu et au statut comparables. L'arrivée de Jean Valjean chez Monseigneur Bienvenu apparaît ainsi dans quatre manuels sur cinq — alors que son « rachat » ne subsiste que dans deux d'entre eux. On retrouve trois fois le sacrifice de Fantine et l'accident du père Fauchelevent, tout comme des épisodes de la vie de Cosette chez les Thénardier et Gavroche face à la misère ou sur les barricades. Les parcours littéraires

(6) On peut en effet comparer ce qui est donné, par les mêmes textes officiels, pour l'étude du récit en classe de 4<sup>e</sup> avec son équivalent en 3<sup>e</sup>, où l'on peut lire « *Romans et nouvelles du XXe et XXIe siècles porteurs d'un regard sur l'histoire et le monde contemporains* ». MEN (2008). Programmes du Collège — Programmes de l'enseignement de français. Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008, p. 12

s'organisent ainsi le plus souvent autour du héros Jean Valjean, des actants du récit (*FE*) et de la valeur symbolique des personnages (*FE*, *TdL*, *JdL*) ; les parcours argumentatifs se concentrent, eux, sur la déchéance provoquée par la misère (*FO*), sur « la condamnation du travail des enfants » et plus généralement sur l'oppression des classes populaires (*O&P*). Seul, le manuel *FO* suit les deux cheminelements (*Découvrir le personnage principal à travers plusieurs regards/Percevoir la critique sociale à travers un extrait de l'œuvre*), ce qui permet au chapitre, dont l'objectif affiché est « *Découvrir une œuvre phare de la littérature française* », d'être une interface entre les chapitres « *La fabrique du héros dans le roman* » et « *Le roman historique* ». Cette organisation, qui semble être la seule à exploiter l'hybridité de l'œuvre hugolienne, ouvre la réflexion à des perspectives contemporaines, le travail des enfants en Afrique du Nord ou en Inde.

### 3. Les modalités de construction des deux parcours dans les manuels de 4<sup>e</sup>

Une fois le choix du parcours littéraire ou documentaire/moralisant effectué par le manuel, celui-ci utilise un certain nombre de moyens pour le construire. J'en explorerai trois : le recours à des lectures complémentaires et les ressources de l'iconographie, éléments qui constituent le paratexte des extraits des *Misérables* dans ces pages de manuels, et l'étude du portrait des protagonistes du roman dans les textes proposés en lecture et comme évaluations.

#### 3.1. Le paratexte

Pour ce qui concerne le premier outil, les lectures complémentaires, on remarque que leur nombre est très limité, ce qui ne contribue guère à éclairer le contexte (politique, social, littéraire...) du roman. Alors que *O&P* et *TdL* n'en utilisent aucun, on note la présence de trois types de textes dans les autres manuels de 4<sup>e</sup> consultés : des textes littéraires, avec un extrait de *Melancholia* (*FE*, *JdL*, et dans une moindre mesure *FO*), poème dénonçant la condition des enfants au XIX<sup>e</sup> siècle, ainsi qu'un extrait de *Poisson d'Or* de J.-M. G. Le Clézio (*FO*), qui transpose la situation de Cosette dans l'Afrique du Nord contemporaine ; deux textes politiques, extraits de discours de Victor Hugo (*Discours à l'Assemblée législative, 15 janvier 1850, sur la liberté de l'enseignement ; Discours sur les caves de Lille, 30 juin 1850*) et deux textes juridiques, extraits d'articles de la loi du 22 mars 1841 sur le travail des enfants (*FE*), lequel constitue, on le comprend, la relation thématique entre les textes complémentaires et les extraits des *Misérables* étudiés en lecture analytique. C'est donc ici la dimension documentaire/argumentative de l'œuvre qui est mise en évidence : les *Misérables* apparaissent comme une arme littéraire pour dénoncer un problème politico-social relatif au XIX<sup>e</sup> siècle, et cependant toujours actuel puisqu'il perdure de nos jours dans certaines économies mondiales. Mais, la discrétion des textes complémentaires n'en fait pas une orientation majeure, en tout cas principielle, des parcours d'étude proposés.

Contrairement aux textes complémentaires, les illustrations sont très nombreuses dans tous les manuels consultés. De façon assez traditionnelle, toute une partie de l'iconographie s'attache à la personne de l'auteur, pour souligner des éléments d'information divers. Ceux-ci sont biographiques : photographie de Victor Hugo (*FO*, *FE*) avec sa famille (*JdL*), sculpture de Pompon (*O&P*) ; ils ont trait à son en-

gagement politique (affiche électorale, photographie d'exil, *O&P* ; gravure *Victor Hugo à l'Assemblée*, *JdL*), à son talent artistique (aquarelle *Le burg à l'ange*, *O&P* ; extraits des carnets de dessin, *FE*, *TdL*) et bien sûr à la place qu'il occupe dans le XIX<sup>e</sup> siècle et au panthéon de la littérature française (Chronologie, *FO* ; patchwork réalisé à partir de son œuvre, *FE* ; montage de documents divers, lithographie, *JdL*), place qui lui vaut publicité (*FE*) ou caricature (*FO*). Mais une grande partie des illustrations est empruntée aux arts. La peinture y tient une place privilégiée, avec un tableau récurrent : *La liberté guidant le peuple* de Delacroix — œuvre intégrale ou détail — à côté d'autres réalisations moins célèbres, comme *L'Émeute* de Daumier ou *Combat dans la rue Soufflot* d'Horace Vernet (*O&P*), *La chanson de la chemise* d'Edwards Radfort (*FO*), *Gavroche sur la barricade* de Léon-Adolphe Willette, *Jean Valjean et Cosette* de Jean Geoffroy (*FE*, *JdL*) ou *Fantine abandonnée* d'Eugène Carrière (*TdL*). À valeur illustrative, ces tableaux symbolisent le contexte politique et social du roman, notamment la condition des faibles, femmes ou enfants et constituent donc le discours d'escorte des textes.

Un autre type d'illustrations est constitué par les documents qui ont accompagné l'édition des *Misérables*, gravures, illustrations du XIX<sup>e</sup> siècle représentant des protagonistes ou des épisodes phares du roman, affiches annonçant sa publication. Elles aussi ont une valeur essentiellement illustrative et semblent surtout convoquées pour incarner le texte d'une manière plus tangible « dans un rôle combiné de captatio et de mise en correspondance thématique ou référentielle » (Huynh, 2008). Mais c'est aussi l'impressionnante filmographie issue du roman qui est donnée à reconstituer à partir des photogrammes et des affiches communiqués : film de Capellani (1913), Raymond Bernard (1933), Jean-Paul Le Chanois (1958), Robert Hossein (1982), Claude Lelouch (1994) ou encore feuilletton de Josée Dayan (2000). Ils témoignent de l'indéfectible succès d'un chef d'œuvre capable d'inspirer aussi des mises en scène au théâtre (Glenn Mather, 2007 ; James Powell et Laurence Connor, 2010), des comédies musicales (Londres, 2006 ; Paris, 2010), des bandes dessinées (Bernard Capo et Daniel Bardet, 2010) et même des mangas (*Shôjo Cosette*, Hajime Watanabe et Takahiro Yoshimatsu, 2007). Ils confirment également l'actualité de ce « classique », dont des adaptations continuent à se faire dans des genres divers et parfois très contemporains des élèves de 4<sup>e</sup>.

On le voit, ce sont essentiellement les illustrations qui confèrent au roman de Victor Hugo les éléments de contexte qui semblent faire défaut dans le choix des extraits des *Misérables* proposés à l'étude des élèves de 4<sup>e</sup>. Que ce contexte soit politique, social ou littéraire, il permet de mieux cerner l'actualité du débat engagé au XIX<sup>e</sup> siècle par l'écrivain dans son œuvre romanesque, comme la permanence de ce débat dans la société contemporaine. C'est sans doute le titre donné par *FE* à son chapitre, « *Les Misérables*, une œuvre toujours actuelle » qui résume le mieux cette double visée, alors que ce n'est pas le manuel qui la met le plus explicitement en scène... Paradoxalement, *JdL*, dans un chapitre très littérairement intitulé « Les héros de roman », est celui qui accorde le plus d'importance à la valeur historique, voire documentaire, du roman et donc à sa tonalité polémique. Cependant, on peut interroger la pertinence d'une telle répartition des rôles entre textes et illustrations, dans la mesure où l'étude systématique de l'image et/ou du paratexte n'apparaissait pas, encore très récemment, comme une pratique bien installée dans les salles de classe et ce, pour de multiples raisons : facteur temps, manque de familiarité des enseignants avec ces formes de langage, insuffisance de la forma-

tion initiale et continue, réticence au travail pluridisciplinaire... (Waysbord-Loing, 2000).

### 3.2. Les portraits

Avec le portrait des personnages, on se trouve à la croisée des deux parcours précédemment évoqués. En effet, les protagonistes de la fiction peuvent être traités dans un parcours littéraire en tant que personnages de roman (*FE, JdL, TdL*) mais ils peuvent également donner lieu à un positionnement critique et moral (*O&P, FO, JdL, TdL*). Pour examiner les modalités d'étude des personnages proposées par les manuels de 4<sup>e</sup>, j'en ai retenu deux qui offrent des possibilités de comparaison relativement précises dans plusieurs manuels : Jean Valjean et Cosette. J'analyserai ces « morceaux choisis » (leur présence, leur découpage, leur contenu, voire leur mise en relation) de telle sorte<sup>(7)</sup> qu'il soit possible d'apprécier ce qu'ils doivent à une réalité extérieure, historique, empruntant aux événements et débats du XIX<sup>e</sup> siècle et ce qui relève d'une technique romanesque propre à Victor Hugo.

#### • Jean Valjean

Le personnage de Jean Valjean, régulièrement mis en scène, donne lieu à l'étude de trois portraits dans les manuels retenus (*FE, O&P*). Il s'agit de moments-clés dans la « connaissance » de ce protagoniste : son arrivée à Digne, en tant que voyageur anonyme mais particulièrement marqué par la misère (*FE*) ; l'analepse explicative sur son enfance et les conditions qui l'ont conduit au vol d'un pain ; le point de vue de Javert sur son ennemi attiré, avant que le policier ne se précipite dans la mort (*O&P*)<sup>(8)</sup>. Ces fragments longs et thématiques composent majoritairement un portrait physique (*FE*), social ou moral (*O&P*). Le premier, très ostensif (*aspect général, tenue vestimentaire, portrait physique*), permet de souligner la misère de l'homme mais également sa force susceptible de se muer en violence, son errance, sa souffrance... Les explications et l'assimilation qui participent au portrait en font une énigme et une menace pour les habitants qui, à sa vue, sont davantage saisis de peur que de pitié. La précision attachée au lieu et au moment de cette arrivée contraste avec le mystère entourant le personnage, à propos duquel la description accumule les détails comme pour mieux problématiser son identité. Pourtant, tous les éléments du bagnard sont posés : bariolage vestimentaire où s'impose la couleur jaune, corpulence et force animales dans un individu trapu aux souliers ferrés... Mais dans ce jeu du montré et du caché, ce qui est soumis à l'évaluation du lecteur, c'est la misère, synonyme de déchéance, de délabrement, de laideur et d'une déshumanisation littéralement spectaculaire. Dans cet

---

(7) Les portraits retenus ont été exploités en fonction des quatre *gestes* définis par Ricardou (1978), à l'intérieur desquels ont été ventilées les catégorisations retenues par Reuter (2000), qu'ils s'agissent des éléments constitutifs de la description, de leur organisation en parcours descriptif, de leur mise en texte ou de leur fonction. L'examen de ces extractions a d'abord été pratiqué de manière singulière puis mis en résonance avec les autres descriptions du personnage, *a fortiori* lorsqu'elles apparaissent dans le même manuel (*JdL, O&P*, par exemple). Sur cette méthodologie d'analyse de la description, on pourra se reporter à Galluzzo-Dafflon, R. (2006). *La description littéraire : objets et processus didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, 717 pages.

(8) Il s'agit respectivement d'extraits de la première partie, livre 2, chapitre 1 (*FE*) et 6 et de la cinquième partie, livre 4, chapitre 1 (*O&P*).



extrait des *Misérables*, derrière la figure du vagabond anonyme, qui ne vaut que pour un archétype du paria, c'est la misère sociale qui est questionnée et, avec elle, les corrélats que la société lui impose : l'expérience du bagne et l'éternelle culpabilité qui s'ensuit.

Choisis à des moments différents de la trajectoire du personnage, les portraits de Jean Valjean dans le manuel *O&P* permettent d'en saisir l'évolution. Dans l'extrait qui retrace le passé du galérien s'éveillant en pleine nuit dans la maison de Monseigneur Myriel, l'absence de portrait physique s'accompagne d'un portrait moral doublement problématique. En effet, sur cet être encore en devenir qu'est Jean Valjean (*pensif, endormi*) semble peser le poids d'une grande incertitude (*Somme toute, pourtant, en apparence du moins*). De fait, Jean Valjean — dénomination particulière attribuée à six reprises dans le temps même où le narrateur le pose comme « *insignifiant* »<sup>(9)</sup> — n'est défini que par sa famille, c'est-à-dire par le manque (mort de la mère, du père, du beau-frère) ou l'excès (la sœur et ses sept enfants). Fils, mari et père par substitution, reproduisant le schéma familial, il n'est jamais à sa place, même dans le « travail » qui lui permet pourtant une deuxième appartenance : émondeur comme son père, il doit accepter tous les emplois avant d'être finalement réduit à ne plus avoir d'ouvrage... Dans cette extraction des *Misérables* où les explications dominent, les répétitions pratiquées par Victor Hugo paraissent comme autant de coups du hasard qui étreignent peu à peu le « *triste groupe* » familial, un acharnement de la destinée, une fatalité. Le vol du pain apparaît alors comme un acte aussi (peu) fautif que nécessaire, le geste fondateur d'une existence exemplaire, parce qu'attachée à sa rédemption. Le portrait proposé à l'étude par le manuel *O&P* engage à faire de Jean Valjean, toujours aussi anonyme mais déjà « élu », le symbole de l'homme du peuple que la précarité d'une condition condamne à l'application d'une peine inique, mais dont le « tempérament » insoupçonné promet de conjurer l'injustice.

Le troisième portrait, issu de l'ultime délibération de Javert — rapportée à la troisième personne — est tout entier construit par le jeu des figures d'opposition (*oxymores, antithèses, paradoxes*) qui traduisent l'insoutenable dilemme du policier quand la véritable « identité » de Jean Valjean se révèle à lui, avec sa propre faute, impardonnable. Au mystère et à l'indétermination des extraits qui précèdent se substitue ici, dans ce portrait uniquement moral, le chassé-croisé d'un Mal qui s'avère finalement quelque un de « *vénérable* » et d'un Bien que Javert present comme « *quelque chose d'horrible* » : chassé-croisé des dénominations positives de l'objet (Jean Valjean) s'achevant sur l'image du « *monstre* », de ses éléments qui, de « *mensonges* » et « *folies* », deviennent « *vertu* » ; chassé croisé de la valeur des actes du punisseur et de celles du puni. Ce « *Javert déraillé* »<sup>(10)</sup> et la tension irréductible qui le conduit à osciller, à propos de Jean Valjean, entre l'image de « *l'ange* » et celle du « *monstre* » incarnent une conception rigide, inhumaine de la loi et de la société. Ce Jean Valjean « *agenouillé sur le haut de la vertu, plus voisin de l'ange que de l'homme* », c'est la figure mystique, christique, du « *Misérable* » injustement persécuté. Plus qu'un bourreau pour l'homme, Javert est une atteinte

(9) Cette dénomination singulière, le narrateur vient en effet de la dénigrer, en précisant : « *Sa mère s'appelait Jeanne Mathieu ; son père s'appelait Jean Valjean, ou Vlajean, sobriquet probablement, et contraction de "Voilà Jean"* ». Mais cette phrase n'a pas été retenue dans le découpage du texte opéré par le manuel *O&P*...

(10) L'extrait se situe en effet dans un chapitre intitulé « *Javert déraillé* ».

à Dieu. Les répétitions, les assonances et allitérations repérables dans la longue phrase nominale de l'extrait accompagnent le caractère inéluctable de cette prise de conscience, de cette lucidité qui s'accroche encore au refus, de cette révolte devant la certitude. Dans cet extrait, la faillite de Javert, c'est celle de la répression attachée aux classes populaires. Et la sanctification de Jean Valjean, c'est une victoire contre le déterminisme social, le triomphe de la foi dans la nature humaine. Javert a beau multiplier les dénominations qui désignent son âme damnée (elles sont au nombre de huit dans l'extrait), l'« insignifiant » Jean Valjean a achevé sa quête identitaire, même si elle ne le porte pas au simple rang d'« homme »... Dans les trois extraits retenus par les manuels pour être proposés aux élèves de 4<sup>e</sup>, de façon patente, plus qu'un individu misérable, Jean Valjean est donc un symbole, le modèle du « *Misérable* » mis en difficulté par une société inhumaine qui, pour cette raison même, le pourchasse et le punit. Mais, victime, il a sur son bourreau la supériorité d'une conscience résolue à la vertu et d'une foi sans réserve. C'est ce qui, au-dessus de l'homme et du symbole, par la vertu de l'écriture hugolienne, l'érige en figure mythique.

- *Cosette*

Trois portraits de Cosette sont également proposés à l'étude dans les manuels de 4<sup>e</sup>. Ils appartiennent au récit de la période de sa vie chez les Thénardier et sont en relation avec l'arrivée de Jean Valjean, venu honorer la promesse faite à sa mère, Fantine, sur son lit de mort<sup>(11)</sup>. Le premier (*JdL*), qui évoque Cosette dans les rues de Montfermeil, reste intimement mêlé à la narration. Placé après l'épisode de la poupée admirée dans la vitrine lumineuse d'une boutique (lequel n'est pas évoqué dans le manuel), il rend l'enfant à la menace des ténèbres épaisses de la nuit, à une « *émotion* » qui se transforme en peur dépossédante, la faisant agir « *comme machinalement* ». Créature de l'obscurité, en marche avec un seau dont l'anse « *faisait un bruit qui l'accompagnait* », l'identité donnée à Cosette balance un moment entre celle de « *l'enfant-garou* » et de « *l'Alouette* », comme à la croisée de chemins. Hésitation devant l'avenir ? Exclue d'intérieurs chaleureux seulement entraperçus, l'enfant recule au niveau de « *la dernière maison* », qu'elle redoute plus encore que « *le labyrinthe des rues tortueuses* ». Surgit alors la figure obsédante de la marâtre, cauchemar de l'enfant. Le « *spectre* » de « *la Thénardier hideuse avec sa bouche d'hyène et la colère flamboyante dans les yeux* » tranche le débat en faveur d'une Cosette certes placée du côté de la fragilité mais aussi de la grâce, de l'aube. Et c'est dans la nuit qui l'épouvante qu'elle court vers son salut. L'intérêt de l'extrait proposé par le manuel *JdL* semble résider dans ce paradoxe et l'annonce d'un retournement de situation.

Le deuxième portrait (*FE*) se situe quelques instants plus tard, au moment où Cosette, parvenue à la source et ayant rempli son seau, tente de revenir à Montfermeil. Plus nettement psychologique, il insiste sur l'angoisse de l'enfant qui tourne ici à l'épouvante, toujours sous la menace d'une Thénardier devenue aussi pressante qu'une « *habitude* ». Épouvante radicale, indescriptible, que signale l'absence totale d'assimilations dans l'ensemble du passage. Dans ce moment extrême marqué par de nombreux intensifs, Cosette, c'est d'abord un chemin de croix silencieux (*stations, durée, halte*) qu'elle parcourt « *harassée de fatigue* » et

---

(11) Il s'agit d'extraits empruntés à la deuxième partie, livre III, chapitres 5 (*JdL, FE*) et 8 (*FO*).

à bout de « *forces* » jusqu'au cri de désespoir, qui est aussi une prière : « *Ô mon dieu ! mon Dieu !* ». Curieusement, l'extrait proposé par le manuel *FE* fait l'économie des quelques lignes préliminaires où le narrateur, à coups d'indéfinis et de répétitions (*Cela ; C' ; cette chose triste ; il est des choses*) et par un paradoxe (« *des choses qui font ouvrir les yeux des mortes dans leur tombeau* »), a réduit l'enfant à la pire extrémité (« *Elle soufflait avec une sorte de râle douloureux* »), à l'état palpitant d'une âme prête à s'envoler. Toutefois les localisations spatiales et temporelles qui la placent la nuit, dans « *un bois* », dans « *la forêt* » ou, plus précisément, « *près d'un vieux châtaignier* », en font aussi un nouveau Petit Poucet égaré. Mais l'Ogre, Cosette l'a déjà rencontré en la personne de la Thénardier. Et de l'obscurité, c'est un Sauveur qui finalement surgit et dont, instinctivement « *l'enfant n'eut pas peur* ». C'est ce sauvetage *in extremis* au bord de l'anéantissement total de la « *petite chose* » que le choix du manuel *FE* met en évidence — mais sans en restituer la responsabilité à une miséricorde divine, pourtant explicitement mentionnée par l'auteur <sup>(12)</sup>.

Le troisième extrait (*FO*) correspond au long portrait ostensif de Cosette chez les Thénardier comme opéré, dans un face-à-face attentif et averti, par le regard de l'étranger qui l'y a reconduite. Il suit un *parcours* (Reuter, 2000) très chaotique, allant d'abord des yeux aux genoux, remontant aux clavicules, descendant aux talons pour finir dans la prunelle et le regard. Ce désordre permanent met en évidence la laideur de l'enfant, creusée par la misère et la souffrance, et son rachitisme, thématiques fortement alimentées, dans tout l'extrait, par de nombreuses explications et évaluations. Très majoritairement physique, ce portrait trouve une incessante traduction morale dans « *l'angoisse* », « *la crainte* » et « *la terreur* » qui habitent l'enfant jusqu'à constituer « *son habitude de corps* ». Il se modifie sensiblement pour approcher les limites de la démence ou de l'anormalité (« *il semblait qu'elle fût en train de devenir une idiote ou un démon* »). La construction parallèle, mais elliptique, des deux phases augurales « *Cosette était laide. Heureuse, elle eût peut-être été jolie* » laisse librement imaginer les causes du malheur de l'enfant : maltraitance, servilité confinant à l'esclavage. L'intérêt et la compassion de l'étranger s'attachent donc ici à la misère produite par un travail débilisant, le portrait appelant le souvenir de ces vers des *Contemplations* (rappelés par le manuel) qui attribuent au travail des enfants la terrible responsabilité de faire « *D'Apollon un bossu, de Voltaire un crétin* ». Dans l'extrait retenu par *FO*, ce sont les conditions de vie qui font l'Homme ou le défont. Mais ici, violence et inhumanité s'incarnent nommément dans le personnage de la Thénardier, c'est-à-dire au sein même de la classe des opprimés. Cosette, archétype de l'enfance maltraitée, devient alors l'exemple d'un naufrage décidé par la barbarie humaine et d'un sauvetage proprement miraculeux. Quel que soit l'extrait considéré, c'est donc ce destin inattendu, exceptionnel qui fait de Cosette un personnage doublement emblématique. Opprimée, elle incarne la vulnérabilité d'une enfance exposée à une humanité indifférente aux souffrances des faibles. En cela, elle s'apparente à Gavroche, personnage également récurrent dans les manuels de 4<sup>e</sup>. Sauvée, elle incarne l'espoir qu'une vision progressiste continue à placer dans cette même hu-

(12) L'amont de l'extrait précise en effet : « *Cela se passait au fond d'un bois, la nuit, en hiver, loin de tout regard humain ; c'était un enfant de huit ans. Il n'y avait que Dieu en ce moment qui voyait cette chose triste.* »

manité, arbitrée par une volonté divine. Et en cela, elle est le contre-point de Gavroche qui, lui, n'en réchappera pas.

Les deux exemples de Jean Valjean et de Cosette permettent donc, à partir des extraits des *Misérables* retenus par les manuels de 4<sup>e</sup>, et sans considération précise des *questionnaires* qui leur sont associés, une évaluation de l'étude des personnages qui y est proposée. Certes, ceux-ci sont des individus — avec des noms, des contextes de vie, des lieux précis décrits comme tels (*Digne, Montfermeil, la barricade, la Seine et ses égouts...*) — capables de donner une impression de « vrai ». Et l'on peut en effet penser que « pour le lecteur, pour chacun d'entre nous, la vie est avant tout une expérience de vie singulière », que le jeu de l'identification avec tel ou tel de ces personnages autorise toute leur place aux émotions, aux sentiments et que ce point de vue réaliste, analogique aide à entrer non seulement dans la fiction mais dans l'histoire (Audigier et Ronveaux, 2007). Toutefois, le choix des extraits des *Misérables* proposés dans les manuels de 4<sup>e</sup> conduit le lecteur à faire l'expérience de cette subjectivation décorative dont parle Lukács (1965) et donc à outrepasser la dimension singulière des personnages, dans la mesure où ceux-ci prennent incessamment une dimension archétypique : celle du Misérable aux prises avec une humanité, une société, une loi également écrasantes ; celle d'une enfance livrée aux caprices, heureux ou malheureux, du hasard. Et ce, sans oublier que, dans le temps-même où les manuels de 4<sup>e</sup> atténuent cette dimension, *in fine*, c'est l'arbitrage divin qui règle tout. Ici, l'histoire cède le pas au mythe, à sa valeur exemplaire et intemporelle, à sa vertu idéologique.

#### **4. La lecture des *Misérables* et les autres activités de la classe de français en 4<sup>e</sup>**

Dans une dernière partie, j'examinerai les activités qui, dans les manuels de 4<sup>e</sup> considérés, apparaissent comme directement en lien avec la lecture des extraits des *Misérables*, en me centrant sur les pratiques d'écriture et d'étude de la langue auxquelles elles invitent. Il est à remarquer que les activités d'écriture, qui prennent parfois appui sur de nouveaux extraits des *Misérables* (*FE*) ou d'autres œuvres de Victor Hugo, comme *Quatre-vingt-treize* (*JdL*), s'organisent généralement autour d'un portrait : celui d'un personnage appartenant ou non à l'œuvre étudiée (*O&P*), d'une photographie d'enfant aujourd'hui maltraitée (*FO*), d'un caractère (*FE*), d'un héros (*JdL*). Ce portrait peut apparaître dans le cadre d'un récit (*FO*) et, lorsque l'écriture requiert un récit associé au dialogue sans portrait explicite (*FE, JdL*), il présuppose la connaissance précise de certains personnages (La Thénardier, Jean Valjean, *JdL*) ou la pose comme « Préparation » nécessaire à l'écriture (*FE*) : « *Rappelez-vous ce que vous avez appris de chacun des personnages ; listez leurs caractéristiques physiques et leurs principaux traits de caractère* ». Il est donc clair que les activités d'écriture proposées par les manuels de 4<sup>e</sup> s'intéressent essentiellement aux personnages des *Misérables* dans une perspective littéraire. Faut-il y voir un effet de la centration, en lecture, sur le personnage archétypique, voire mythique que je viens de mettre en évidence ?

C'est, me semble-t-il, le cas lorsqu'il s'agit de « rédiger un portrait en illustrant un trait de caractère » précisé comme « marquant » dans les consignes d'écriture (*FE*) ou encore d'« imaginer la suite d'[un] texte, [où] une figure héroïque arrive et vient sauver les enfants » (*TdL*). Dans ces deux exemples, ce n'est pas la

description d'une individualité dans sa singularité qui est visée — avec la précision informative voire documentaire qu'elle pourrait se donner — mais sa valeur emblématique, comme celle qui a pu être dégagée, en lecture, à partir des portraits de Jean Valjean ou de Cosette. Quand il s'agit de « raconter la rencontre du photographe avec la petite fille et l'émotion qu'elle a suscitée », on s'aperçoit que l'écriture plus impliquée qui est ici requise doit se développer dans « le jugement porté sur la vie de la fillette », c'est-à-dire « raconter en orientant le point de vue du lecteur » (FO). Cette attention au « point de vue », qui permet également, dans le manuel O&P, de « décrire deux personnages contrastés » ou de « décrire Jean Valjean de façons différentes », engage donc à mettre en œuvre les fonctions évaluative et explicative de la description (Reuter, 2000), ce qui lui confère une forte visée argumentative. Mais il est alors plutôt question de défendre une opinion, de convaincre son auditoire que de témoigner d'une réalité historique, passée ou présente, ce qui reviendrait à « attir[er] l'attention des élèves sur les pratiques sociales qui produisent et comprennent les textes » (Audigier & Ronveaux, 2007). En outre, ces écritures de portraits proposées en classe de 4<sup>e</sup> vont parfois jusqu'à précéder la rédaction d'un texte d'opinion sur l'accueil des prisonniers qui ont fini leur peine (O&P). Invitation très certainement louable, mais militante et anachronique car bien peu ancrée dans les comportements sociaux et politiques du XIX<sup>e</sup> siècle, si ce n'est à l'Assemblée... Autrement dit, le roman des *Misérables* joue à l'évidence plusieurs fonctions didactiques : non seulement une fonction véhiculaire, puisqu'il est utilisé « pour mettre en place, exposer, construire, évaluer des savoirs ou des savoir-faire... », mais une fonction implicative qui concourt « à “engager” l'élève dans le travail, à le sortir d'une position d'extériorité, en jouant sur l'articulation cognition-affects estimée bénéfique, sur l'implication via les personnages... » ou encore une fonction structurante : en tant que récit, il sert à « établir des relations, à organiser les contenus » et notamment à relier lecture-analyse, production écrite et, j'y viens, étude de la langue. Mais, dans les manuels de 4<sup>e</sup> consultés, peut-il vraiment amorcer une fonction transitionnelle, capable de « construire des passerelles entre les disciplines, les mettant en relation et en interaction, les intégrant parfois aussi » (Reuter, 2007) ?

On sait enfin que, dans une perspective de décroisement, les activités d'étude de la langue sont à la fois liées à la lecture des textes et aux productions écrites proposées. Si l'étude du champ lexical de la « misère » (O&P, FO, FE) semble avant tout répondre à une opportunité offerte par l'œuvre hugolienne, celle des expansions du nom et de l'apposition (O&P, JdL, TdL) propose des outils commodes pour la mise en texte des portraits (littéraires), tandis que le travail sur les modalisations, les hyperboles, l'emphase, la mise en relief, dans tous les manuels, peut bien évidemment servir tout autant une visée littéraire (la construction du portrait-type, du caractère, du héros) qu'une visée rhétorique et moralisante (argumentation directe ou indirecte). Quoi qu'il en soit, les manuels de 4<sup>e</sup> se saisissent unanimement des *Misérables* pour faire travailler aux élèves le portrait, de préférence selon un point de vue déterminé, ce qui associe textes/discours descriptif et argumentatif<sup>(13)</sup>. Ici se confirme l'utilisation du récit comme « genre disciplinaire », objet disciplinaire et savoir à enseigner, mais peut-être au prix de la

(13) On vérifie ainsi que le programme de français pour le collège, organisé depuis 2008 selon deux entrées : le genre et l'histoire littéraire, continue à se décliner en fonction des types de textes (1985) ou des formes de discours (1996), apparemment abandonnés...

constitution d'un artefact (Daunay & Denizot, 2007). En effet, la mise en œuvre de ces activités reste plutôt du côté d'une orientation littéraire uniforme des parcours didactiques. Or, un tel choix ne va-t-il pas à l'encontre de l'écriture hugolienne elle-même, de cet « irréalisme » qui la porte à la transgression, la digression, la variation, la mutation..., à un jeu incessant avec les formes littéraires ?

## 5. *Les Misérables*, un pari didactique ?

Réalisme et irréalisme des *Misérables* (Rosa, 1985), telles semblent être les conditions réciproques de ce roman, support à une moralisation de l'histoire, recherche d'une forme littéraire adéquate, finalement peu mises en évidence dans les études proposées par les manuels de Français de 4<sup>e</sup>. Cette œuvre immense, plutôt étudiée comme un récit, un exemple de *genre narratif* (Daunay & Denizot, 2007), devient l'objet d'une sélection de textes canoniques et récurrents, ouvrant à deux parcours, l'un littéraire, l'autre argumentatif. Mais, plus que par ces extraits ou par des textes complémentaires, la visée argumentative est prise en charge par les illustrations, éclairant le contexte politique, social et littéraire de l'œuvre, qui finit au rang des « classiques » dont l'actualité ne se dément pas. C'est d'autant plus le cas que les activités associées à la lecture des extraits (*écriture, étude de la langue*), essentiellement tournées vers l'écriture de portraits, archétypiques ou axiologiques, finissent par imposer une étude littéraire de l'œuvre. Mais c'est aussi une conséquence du travail proposé, en lecture, autour du personnage hugolien : paria et pourtant modèle d'humanité élevé au rang du mythe ; « petite chose » injustement opprimée mais sauvée *in extremis* par la miséricorde divine. Rien de très particulier dans cela ni de très historique ; des archétypes capables d'être assez facilement transportés, par les élèves de 4<sup>e</sup>, du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours, dans les économies mondiales actuelles.

Ces dérives insensibles méritent donc qu'on réfléchisse à d'autres façons d'exploiter l'hybridité de l'œuvre hugolienne étudiée et du genre qu'elle met en œuvre. En reprenant librement certaines directions esquissées par Audigier et Ronveaux (2007), et dans une perspective de collaboration entre les disciplines Français et Histoire, je soulignerai d'abord l'attention à accorder à « *l'étude des modes de construction du récit, qui combine aussi bien l'analyse de sa production du point de vue de la mise en texte que le rapport aux sources* ». À cet effet, le choix des personnages étudiés en classe de 4<sup>e</sup> devrait être repensé et ouvert, quoique Monseigneur Myriel offre, on l'a vu, un bon exemple de cette double orientation possible du travail didactique. J'insisterai également sur l'intérêt d'une « *reconstitution du référent* » de l'œuvre, par la construction d'un paratexte — images et textes complémentaires — moins porté à l'illustration qu'à l'histoire et dans lequel les traces auraient une place privilégiée, de façon à pouvoir supporter la conduite de démarches critiques. Je ferai enfin valoir l'utilité d'un « *recours à la pluralité des genres dans les écritures d'invention* », le portrait n'étant pas la seule pratique scripturale susceptible d'être mobilisée à l'issue d'une étude des *Misérables* qui ferait précisément valoir la diversité de ses formes littéraires. Mais de tels changements supposent aussi que, du côté de la formation des enseignants, on ait développé un goût pour certaines activités encore minoritaires et l'expertise qui permet de les gérer de manière sereine : le travail collaboratif avec d'autres disciplines, capable de porter et faire porter des regards complémentaires sur les fictions historiques, et

plus largement sur les œuvres littéraires ; une meilleure intégration de l'étude de l'image et de l'Histoire des arts à la discipline Français, qui pourrait restituer le contexte nécessaire à la compréhension des œuvres, permettre d'en apprécier aussi bien l'originalité que ce qui les rend redevables à une tradition. Peut-être pourrait-on ainsi échapper à la pratique d'un genre qui n'est certes pas nouveau mais continue à opérer, chez de nombreux élèves, un certain travail de sape : celui du *genre scolaire*.

## Bibliographie

### *Ouvrages et articles*

- AUDIGIER, F. & RONVEAUX, C. (2007) : « Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre », *Pratiques* n° 133-134, 55-75.
- DAUNAY, B. & DENIZOT, N. (2007) : « Le récit, un objet disciplinaire en français ? », *Pratiques* n° 133-134, 13-32.
- GALLUZZO-DAFFLON, R. (2006) : « La description littéraire : objets et processus didactiques ». Thèse de doctorat. Université de Rouen, 717 p.
- GARCIA-DEBANC, C. (1991) : « Lire le moyen âge ou quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien », *Pratiques* n° 69, 7-42.
- HUGO, V. (1834) : *Littérature et philosophie mêlées*. Paris : Eugène Renduel.
- HUYNH, J.-A. (2008) : « L'image dans les manuels de collège et de lycée (1990-2006) », *Le Français aujourd'hui* n° 161, 21-32.
- LUKÁCS, G. (1965) : *Le Roman historique*. Paris : Payot.
- REUTER, Y. (2007) : « Récits et disciplines scolaires », *Pratiques* n° 133-134, 3-12.  
— (2000) : « La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage ». Paris : Esf.
- RICARDOU, J. (1976) : *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Seuil.
- ROSA, G. (1985) : « Réalisme et irréalisme des *Misérables* », Ubersfeld, A. & Rosa, G. *Lire Les Misérables*. Paris : José Corti.
- VERNIER, F. (1985) : « *Les Misérables* : un texte intraitable », Ubersfeld, A. & Rosa, G. *Lire Les Misérables*. Paris : José Corti.

### *Textes officiels, rapports et manuels scolaires*

- WAYSBOARD-LOING, H. (2000) : « L'image dans l'enseignement des Lettres », *Rapport de l'Inspection Générale*.
- MEN (2008) : « Programme de l'enseignement de français », *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*.  
— (2008) : « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008*.
- BALLANFAT, É. (2011) : Français 4<sup>e</sup>, « Jardin des lettres ». Paris : Magnard.
- BERTAGNA, C. & Carrier, F. (2011) : Français 4<sup>e</sup>, « Fleurs d'encre ». Paris : Hachette.
- HARS, C., MARCHAIS, V. & PINON, C.-H. (2011) : Français 4<sup>e</sup>, « Terre des lettres ». Paris : Nathan.
- LACHNITT, C. (2011) : Français 4<sup>e</sup>, « Fenêtres ouvertes ». Paris : Bordas.
- LAGACHE, F. & PELLET, É. (2011) : Français 4<sup>e</sup>, « L'œil et la plume ». Paris : Belin.