

Séquence didactique pour la cinquième secondaire

L'Étranger

d'Albert Camus



Tirée et adaptée de

Articuler l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire

Mémoire de maîtrise en didactique du français, Université Laval

© Lili-Marion Gauvin Fiset, 2012

SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR DE *L'ÉTRANGER* D'ALBERT CAMUS POUR LA CINQUIÈME SECONDAIRE

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE

1. Justification du choix de l'œuvre

Cette œuvre marquante du siècle passé a fini par être emblématique du corpus scolaire. La lecture de *L'Étranger*¹ nous semble pertinente pour des élèves de cinquième secondaire pour plusieurs raisons : accessible dans sa forme volontairement simple (faisant usage, par exemple, d'un lexique quotidien, d'un style dépouillé, de phrases courtes, etc.), ce texte met en jeu, avec une certaine provocation, des comportements humains qui devraient interpeller les élèves sur les plans moral et affectif. Il présente par ailleurs un défi sur le plan intellectuel et est susceptible de nourrir la réflexion d'adolescents qui s'éveillent aux questions existentielles et qui se préparent, pour une bonne part d'entre eux, à suivre leurs premiers cours de philosophie au collégial.

2. Fil conducteur de la séquence

Le fil conducteur de la séquence est la notion d'*absurde*. On évitera cependant de donner un cours notionnel d'entrée de jeu sur l'absurde. Il s'agit d'une notion complexe et il faut donner le temps aux élèves de se l'approprier. Dans l'esprit des démarches euristiques, nous tenterons plutôt d'amener les élèves à construire progressivement la notion d'absurde au fil de la lecture, en en découvrant des traces dans la narration, le style, les caractéristiques des personnages, le propos...

3. Principaux outils ou dispositifs didactiques utilisés

La séquence se présentera comme une lecture sectionnée et accompagnée de l'œuvre qui sera nourrie par divers éléments : 1) un journal dialogué (Lebrun, 1996), qui obligera les élèves à « écrire leur lecture » – et donc à y réfléchir et à faire de l'ordre dans leurs impressions – et qui permettra à l'enseignant de prendre connaissance des lectures subjectives des élèves et d'inviter ces derniers à les approfondir par des commentaires

¹ Édition de référence : Camus, A. (1942). *L'Étranger*. Paris : Gallimard.

individualisés; 2) des comparaisons de textes qui, par une confrontation avec un contrexemple, feront mieux ressortir certaines des caractéristiques du texte que l'on souhaite faire découvrir; 3) un enregistrement audio d'une lecture du roman par l'auteur qui permettra aux élèves de s'approprier quelques extraits clés du texte par la voix (Dufays & al., 1995); 4) de l'écriture créative, qui permettra aux élèves de découvrir et d'explorer certaines des caractéristiques langagières du texte de Camus; 5) des analyses portant sur la narration, les personnages, le matériau langagier du texte; 6) des débats et des discussions entre pairs qui amèneront les élèves à clarifier et à étayer leur point de vue à l'oral, ainsi qu'à prendre connaissance de ceux des autres.

4. Mise en œuvre de la séquence en classe

Cette séquence a été conçue dans le cadre d'un projet de recherche de maîtrise, dans le but d'illustrer un modèle d'articulation de l'enseignement de la langue à l'enseignement de la littérature au secondaire. En tant qu'*illustration* d'un modèle d'articulation théorique, cette séquence ne constitue pas à proprement parler du matériel didactique prêt à l'emploi. La séquence n'a pas été mise en œuvre intégralement en classe. Elle devrait être adaptée avant d'être utilisée (sélection, appropriation d'activités par l'enseignant), notamment parce que son élaboration était davantage guidée par une exigence d'exploration des possibles que de faisabilité immédiate, et qu'elle est en conséquence très longue ou copieuse si l'on considère le temps qu'il est réaliste d'impartir à l'étude d'une œuvre littéraire particulière au cours d'une année scolaire.

PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

AVANT LA LECTURE

1. Présentation du roman par l'enseignant

Puisqu'il s'agit de faire construire le sens de l'œuvre au fil de la lecture, nous chercherons à ce que les élèves partent avec un minimum d'informations sur le texte lui-même. Il serait toutefois souhaitable de mettre un peu de chair autour de l'œuvre, si l'on peut dire, en présentant l'auteur et le caractère marquant de *L'Étranger*, qui provoqua dès sa publication une marée de commentaires et eut rapidement une grande importance dans

l'évolution du genre romanesque. Si les biographies d'auteurs, dans leur forme traditionnelle, ont récemment été critiquées (notamment Rosier, 2002, Canvat, Collès & Dufays, 2006), les éléments biographiques et historiques nous semblent en plusieurs cas avoir encore leur pertinence. Il ne s'agit pas, ici, de tomber dans le biographisme ou la mythification souvent caractéristiques des textes d'escortes classiques, mais d'historiciser en quelque sorte le texte en rappelant qu'il est le fait d'un homme qui a pensé l'humain et la littérature à travers une expérience singulière². En se gardant de faire des liens interprétatifs prématurés avec *L'Étranger* qui contraindraient par avance la lecture, l'enseignant peut donc présenter Camus et le contexte dans lequel il a vécu en insistant sur ce qui aidera dans la suite à lever d'éventuels problèmes de lecture (notamment l'Algérie et sa capitale, Alger, les tensions entre Arabes et Pieds-noirs à l'époque coloniale sur lesquelles Camus a pris position et le climat intellectuel dans lequel baignera l'auteur pendant la guerre : Résistance, existentialisme).

Par ailleurs, si l'enseignant a un souvenir de lecture particulier associé à cette œuvre et susceptible d'éveiller la curiosité des élèves, il serait aussi souhaitable qu'il se mette lui-même en scène comme sujet lecteur et indique le rôle qu'a pu jouer *L'Étranger* dans sa vie culturelle.

2. Découverte des premières lignes du roman

Les élèves lisent les deux premiers paragraphes du roman. Cette lecture est immédiatement suivie par l'écoute de la lecture qu'en a livré Camus à la radio nationale française en 1954 (Camus, 1954). Cette mise en voix est susceptible de favoriser l'entrée des élèves dans l'univers du roman. Comme l'affirme Pierre Yerlès, se remémorant l'éloge qu'a fait Pennac (1992) de la médiation vocale dans la lecture littéraire, la mise en voix socialise l'activité de lecture, tantôt excitant le désir de lire, tantôt amenant le texte à se révéler dans un certain « grain de voix » (Yerlès, 1996). En effet, l'écoute de cet enregistrement est déjà en soi un pas dans le monde de l'interprétation. Rappelons de fait que Camus fut d'abord comédien et que sa déclamation est le fruit d'un travail sur le texte; cette lecture, révélatrice de l'interprétation que faisait Camus de son propre roman, fournit

² On n'a qu'à penser à l'importance du soleil algérien – symbole éminemment ambivalent, à la fois source de vie et source de mort –, qui imprègne l'œuvre de Camus jusque dans ses moindres replis, pour se convaincre de l'intérêt d'aller voir du côté des origines.

donc une foule d'indices sur la façon dont il concevait son personnage et dont il entendait le texte intérieurement (ton, rythme). Trois extraits clés seront ainsi écoutés au cours de la séquence et les élèves pourront confronter, dans leurs journaux dialogués, la lecture qu'ils en avaient faite individuellement à celle qu'en livre Camus.

3. Premières réactions dans le journal dialogué

Les élèves font brièvement part de leur réaction dans leur journal de lecture. L'écriture commence donc avant que ne commence véritablement la lecture suivie du roman. Elle la prépare, en révélant pour l'élève lui-même et pour son enseignant dans quelle disposition il se lance, précisément, dans cette lecture. Pour alimenter l'écriture, l'enseignant pose quelques questions qui sont à concevoir comme de simples lanceurs et qui conduiront l'élève, tout au long de la séquence, à s'intéresser à diverses dimensions du texte (personnages, intrigue, axiologie, écriture, etc.)

☞ *Questions : Quelles sont vos premières impressions à la lecture et à l'écoute de l'extrait qui ouvre ce roman? Qu'est-ce qui vous frappe? Comment percevez-vous le personnage?*³

4. Comparaison de textes

Certaines intuitions, concernant notamment l'écriture du roman et l'attitude du protagoniste, auront émergé lors de l'écriture dans le journal dialogué. Pour cristalliser et partager ces intuitions, la classe procède à une comparaison de textes. L'enseignant invite les élèves à confronter le début de *L'Étranger* avec les premières pages du *Temps qui m'a manqué* de Gabrielle Roy⁴ (Roy, 1997, pp. 13-15; extrait reproduit *infra*, p. 154).

Suite inachevée de son autobiographie posthume (*La Détresse et l'enchantement*), *Le Temps qui m'a manqué* s'ouvre sur le récit du voyage qu'entreprend Gabrielle pour les

³ N. B. Ce qui est intéressant avec *L'Étranger*, c'est que toutes les réactions, comme opinerait sans doute Meursault, sont également valables pour lancer le travail collectif sur le texte. En effet, les réactions de rejet (par exemple un élève qui serait dérangé par l'insensibilité du personnage), d'identification (un élève qui serait affecté par l'idée de la mort d'une mère) et même d'indifférence (un élève qui ne témoignerait que du désintéressement) peuvent toutes donner lieu à des relances essentielles, portant tant sur les personnages, l'intrigue, la mise en texte que sur le sujet même du texte, l'absurde.

⁴ Gabrielle Roy est une auteure qui a imprimé sa marque dans la littérature québécoise et dont les œuvres de fiction ont depuis longtemps leur place à l'école au Québec. Son écriture est marquée par une grande sensibilité.

funérailles de sa mère à la suite de la réception du télégramme lui annonçant sa mort. On a donc affaire à une ressemblance frappante, avec *L'Étranger*, sur le plan des événements rapportés et de la forme narrative choisie (une autobiographie vs un roman qui mime l'autobiographie⁵). Cependant, en ce qui concerne l'attitude du personnage (apparemment insensible chez l'un et d'une grande émotivité chez l'autre) et le style (dépouillé, haché chez l'un et ample et imagé chez l'autre), les deux textes se présentent comme de parfaits contrexemples. La confrontation pourra ainsi mieux faire ressortir certains des aspects du texte de Camus sur lesquels nous désirons attirer l'attention des élèves. Ceux-ci, en plénière, tentent d'identifier ce que la comparaison leur permet de mieux percevoir dans le début de *L'Étranger* : par exemple, l'absence de lyrisme, d'amplitude dans le style, de marques expressives; le lexique quotidien et les phrases courtes, le style haché; l'écriture « neutre » qui donne l'impression que le personnage est insensible ou indifférent à ce qui se passe, etc. Les commentaires peuvent rester très impressionnistes à ce stade.

5. Identification de la question centrale du texte

Afin de donner une intention de lecture aux élèves sans orienter leur lecture de façon contraignante, l'enseignant, après ces premières constatations, soulèvera simplement la question centrale du roman : le sens de la vie. Vaste question! Il demandera aux élèves de se lancer dans la lecture avec cette question en tête.

PENDANT LA LECTURE

6. Lecture individuelle des cinq premiers chapitres et écriture dans le journal dialogué

Comme l'a fait remarquer Camus lui-même dans ses *Carnets*, *L'Étranger* présente une structure très raisonnée; il s'agit en effet d'un diptyque dont les parties s'opposent parfaitement sur plusieurs plans : la première partie constitue la vie réellement vécue, la vie en liberté (on note d'ailleurs une insistance sur les périodes de vacances qui occultent presque complètement les éléments de la vie professionnelle); la seconde constitue la vie en

⁵ Au sens où l'entend Philippe Lejeune (1996) : « récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité » (p. 14). Bien sûr, *L'Étranger* n'est pas une autobiographie au sens strict; c'est un roman, qui emprunte à la fois à la chronique et au journal intime, sans se réduire à ces formes, l'écriture s'éloignant et se rapprochant périodiquement de la concomitance avec les faits vécus. Malgré tout, c'est bien un roman à caractère autobiographique.

captivité, la vie revécue par l'imagination et défigurée par les acteurs du procès. Pour l'auteur, le sens du roman résidait précisément dans le parallélisme des deux parties (Camus, 1964). Par ailleurs, le roman s'ouvre et se ferme sur une mort (celle de la mère; celle du protagoniste) et renferme exactement en son centre le récit d'une troisième mort : en effet, si la première partie compte six chapitres et la seconde, cinq seulement, il faut noter que le chapitre VI (qui se clôt sur le meurtre de l'Arabe) se présente comme un chapitre *pivot*, qui n'appartient pas tout à fait à la première partie et qui fait basculer le personnage dans la seconde partie. Les temps forts qui marquent la structure du roman guideront le sectionnement de la lecture. Les élèves procèdent donc à la lecture des cinq premiers chapitres, s'arrêtant précisément avant la lecture de ce chapitre pivot.

Ils font une lecture individuelle de cette section du roman, dont ils rendent compte dans leur journal dialogué. Pour lancer l'écriture, l'enseignant pose certaines questions et, pour l'alimenter, il fournit des rétroactions individualisées aux commentaires des élèves.

*☞ Questions : Qu'est-ce qui semble important pour le personnage, qu'est-ce qui donne un sens à sa vie? Quels passages du texte te permettent de l'affirmer? Quels passages ou quelles phrases t'ont fait réagir ou réfléchir? Qu'as-tu ressenti ou pensé, et pourquoi? Y a-t-il des choses qui te frappent dans la façon dont est racontée cette histoire?*⁶

⁶ Plusieurs passages sont susceptibles de faire réagir les élèves, notamment sur les plans affectif et axiologique, parce qu'ils remettent en cause l'importance d'aspects fondamentaux de la vie humaine comme l'amour, l'amour filial, l'amitié : « C'est un peu pour cela que dans la dernière année je n'y suis presque plus allé [visiter ma mère à l'asile]. Et aussi parce que cela me prenait mon dimanche – sans compter l'effort pour aller à l'autobus, prendre des tickets et faire deux heures de route. » (p. 12); « J'ai pensé que c'était toujours un dimanche de tiré, que maman était maintenant enterrée, que j'allais reprendre mon travail et que, somme toute, il n'y avait rien de changé. » (p. 41); « il m'a demandé encore si je voulais être son copain. J'ai dit que ça m'était égal : il a eu l'air content. » (p. 49); « Un moment après, elle m'a demandé si je l'aimais. Je lui ai répondu que cela ne voulait rien dire, mais qu'il me semblait que non. Elle a eu l'air triste. » (p. 55); « Le soir, Marie est venue me chercher et m'a demandé si je voulais me marier avec elle. J'ai dit que cela m'était égal et que nous pourrions le faire si elle le voulait. [...] Je lui ai expliqué que cela n'avait aucune importance [...] Elle a observé que le mariage était une chose grave. J'ai répondu : "Non." » (pp. 69-70); etc. Par ailleurs, les questions de l'enseignant visent non seulement à convoquer l'axiologie ou l'affectivité des élèves, mais à éveiller leur « attention esthétique » (Dispy, 2006; Dispy & Dumortier, 2009) en les amenant à s'intéresser tant à ce qui est raconté qu'à la manière dont cela est raconté (cela sera approfondi plus loin).

7. Introduction au sujet du roman : l'absurde

7.1. Retour sur la lecture autour de la question du sens de la vie

L'enseignant effectue un retour en plénière sur la lecture et les réactions auxquelles elle a donné lieu dans les journaux dialogués. Il lance la discussion en amenant les élèves à partager leurs réponses aux questions suivantes :

☞ *Qu'est-ce qui semble vraiment important pour le personnage, qu'est-ce qui donne un sens à sa vie, quelle est sa raison de vivre, de se lever le matin? Quel but poursuit-il ou en quoi croit-il? En l'amour, en l'amitié, en l'argent, au bonheur?*

Les élèves sont invités à relever des passages du livre pour étayer leur avis; ils sont aidés par l'enseignant qui peut attirer leur attention sur certains passages précis (voir les passages possibles, note 103) en demandant aux élèves de les commenter, de dire ce qu'ils leur apprennent à propos des valeurs, des buts ou des désirs du personnage. On peut s'attendre à ce que les élèves s'entendent sur le fait que le personnage ne semble pas viser de but précis. À la lecture du roman, en effet, on a l'impression de ne pas comprendre ce qui donne un sens à la vie de Meursault, bien qu'il ne semble pas malheureux; il n'accorde, en tout cas, aucune importance à ce qui donne un sens à la vie des autres : l'amour, le mariage, l'amitié, la réussite professionnelle. L'enseignant souligne que le groupe touche là, précisément, au sujet du roman : l'absence de sens ou de but auquel s'accrocher pour vivre. Les élèves doivent considérer la possibilité suivante : et si la vie n'avait pas de sens prédéterminé, s'il n'y avait pas de but vraiment important à poursuivre? C'est ce que Camus les invite à envisager pour un temps. L'enseignant mentionne que Camus appelle cela l'*absurde* et que les élèves découvriront peu à peu tout ce que ce terme recouvre pour l'auteur. Si l'existence humaine, donc, était *absurde*?

7.2. Le sentiment de l'absurdité

Pour introduire les élèves au concept philosophique de l'absurde, qui n'est pas peu complexe, l'enseignant, au lieu de définir d'entrée de jeu l'absurde, partira d'une expérience partagée, qui peut éveiller une résonance en plusieurs élèves : le sentiment de l'absurdité. Notons qu'il suivra en cela exactement le chemin qu'emprunte Camus dans *Le*

Mythe de Sisyphe (Camus, 1942b)⁷ pour définir l'absurde : avant d'en venir à ce qu'il nomme « la notion d'absurde », l'auteur décrit ce qu'il appelle « le sentiment de l'absurdité » qui, parce qu'il renvoie à une expérience et non à une abstraction, est plus aisé à appréhender.

L'enseignant demande aux élèves s'il leur est déjà arrivé d'avoir l'impression subite que ce qu'ils faisaient, ce que les gens autour d'eux faisaient, n'avait pas de sens, d'utilité, de but (l'attitude que manifestent plusieurs élèves à l'égard des tâches scolaires nous laisse à penser que ce sentiment ne devrait pas leur être totalement étranger...), voire que cela était proprement étrange. Leur est-il déjà arrivé de réaliser brusquement qu'ils faisaient certaines choses par habitude, machinalement, et qu'à la question « Pourquoi, au juste, je choisis de faire cela? », ils ne trouvaient pas de réponse claire? Une discussion en plénière peut s'ouvrir, où les élèves seront encouragés à donner des exemples de situations dans lesquelles ils ont pu éprouver ce sentiment déroutant.

Le sentiment que les élèves sont ainsi amenés à décrire est ce que Camus nomme le « sentiment de l'absurdité »; l'enseignant, pour cristalliser les éléments de la discussion, peut recourir à cet extrait parlant du *Mythe de Sisyphe*, en prenant soin de le mettre à la portée des élèves et de le rapporter à ce qu'ils auront dit lors de la discussion :

Le sentiment de l'absurdité au détour de n'importe quelle rue peut frapper à la face de n'importe quel homme.[...] Il arrive que les décors s'écroulent. Lever, tramway, quatre heures de bureau ou d'usine, repas, tramway, quatre heures de travail, repas, sommeil et lundi mardi mercredi jeudi vendredi et samedi sur le même rythme, cette route se suit aisément la plupart du temps. Un jour seulement, le « pourquoi » s'élève et tout commence dans cette lassitude teintée d'étonnement. « Commence », ceci est important. La lassitude est à la fin des actes d'une vie machinale, mais elle inaugure en même temps le mouvement de la conscience (Camus, 1942b, pp. 26-29).

Camus donne aussi, dans *Le Mythe*, un exemple de situation qui pourrait faire éprouver ce fameux sentiment. Cet exemple de la « cloison vitrée » constitue une image facile à se représenter, une image forte qui pourra aider à rendre compte de certains aspects du texte examinés *infra*. L'enseignant en fait part aux élèves, en s'assurant que les élèves comprennent bien l'image et en annonçant qu'elle leur sera utile lors du travail sur le texte.

⁷ Rappelons que *L'Étranger* fait partie de ce que Camus a nommé le « cycle de l'absurde », un triptyque rassemblant des œuvres de trois genres distincts, censées donner des éclairages différents sur cette « notion d'absurde » : un roman (*L'Étranger*), un essai (*Le Mythe de Sisyphe*) et une pièce de théâtre (*Caligula*). Parce qu'elles se proposent d'aborder le même sujet selon des angles divers, ces œuvres s'éclairent l'une l'autre. On pourra donc y recourir au besoin.

Les hommes aussi secrètent de l'inhumain. Dans certaines heures de lucidité, l'aspect mécanique de leurs gestes, leur pantomime privée de sens rend stupide tout ce qui les entoure. Un homme parle au téléphone derrière une cloison vitrée; on ne l'entend pas, mais on voit sa mimique sans portée : on se demande pourquoi il vit (Camus, 1942b, p. 31).

L'enseignant demande aux élèves si ce sentiment que les comportements humains sont parfois machinaux et étranges, qu'ils n'ont pas de sens, s'est manifesté lors de la lecture de la première partie de *L'Étranger*. Plusieurs personnages auront pu leur laisser une impression étrange : pensons au vieux Salamano et à son chien ou à la « petite automate », qui semblent presque dépourvus d'humanité (le premier finissant par s'identifier avec la bête qui l'accompagne et la seconde étant présentée comme un être robotisé) et dont l'existence semble d'une vacuité saisissante (cocher méticuleusement des émissions radiophoniques, battre son chien du matin au soir). À la suite de cette brève discussion en plénière, l'enseignant précise que Camus tente effectivement de faire éprouver le sentiment de l'absurdité à son lecteur pour éveiller sa conscience à l'absurdité de l'existence. Il ajoute que les élèves découvriront certains des nombreux procédés utilisés par l'auteur pour atteindre ce but.

8.1. Écriture créative

Nous suivrons l'idée qu'« écrire d'abord » (Daunay, 2007b) est susceptible de « permet[tre] aux élèves de prendre conscience de certaines dimensions linguistico-discursives qui sont négligées par les jeunes lecteurs » (Dolz cité dans Renaud, 2010). Nous proposons donc, avant toute analyse, une activité d'écriture créative qui vise à faire découvrir et explorer certains des procédés mis en œuvre par Camus. Cette production, qui relève de l'imitation, s'apparente à l'insertion (Colognesi et Deschepper, 2010). L'enseignant invite donc les élèves à produire un paragraphe (environ 150 mots) qui pourrait s'insérer, page 45, entre « J'ai travaillé tout l'après-midi » et « Il faisait très chaud dans le bureau et le soir, en sortant, j'ai été heureux de revenir en marchant lentement le long des quais ». Il s'agit de raconter brièvement cet après-midi au bureau. Camus étant volontairement elliptique en ce qui concerne la vie professionnelle de Meursault, le lecteur possède somme toute peu d'informations sur son travail. Cela laisse une relative liberté aux élèves, qui devront cependant s'attacher à produire un passage qui s'insérerait le plus

naturellement possible dans le texte de Camus, ce qui exigera d'eux qu'ils s'intéressent aux caractéristiques des personnages, de la narration, du style...

Cette production est suivie d'un échange entre pairs. Les élèves, en petits groupes, s'échangent leurs copies et les commentent oralement. Ils doivent identifier ce qui ressort de cet exercice d'imitation : quels points communs, par exemple, trouvent-ils aux diverses productions? Ces éléments sont repris en plénière. L'enseignant amène les élèves à s'exprimer sur leurs choix narratifs et le style qu'ils ont tenté de reproduire, afin de faire partager les découvertes, dont certaines seront approfondies par les analyses qui suivent.

8.2. Analyse lexicale : le portrait d'un personnage étrange

Parmi les moyens utilisés par Camus pour faire éprouver le sentiment de l'absurdité, le portrait de personnages étranges (cf. *supra*) est peut-être le plus remarquable. En revenant sur ce qui a été dit du sentiment de l'absurdité, l'enseignant peut demander aux élèves si la « vie machinale », l'« aspect mécanique des gestes », la « pantomime privée de sens » dont parle Camus dans *Le Mythe* leur rappellent un personnage de *L'Étranger* en particulier. Les élèves devraient pouvoir identifier la « petite automate ».

Pour comprendre comment est construit ce personnage qui laisse une forte impression au lecteur, la classe procède, en plénière, à une analyse lexicale du court extrait de la « petite automate » (pp. 71-73). Les élèves doivent identifier les mots et les expressions qui contribuent à créer l'étrangeté, l'inhumanité du personnage et à effectuer des regroupements. Ils identifieront, par exemple, le champ lexical de la précision mécanique et de la précipitation qui donnent l'image d'une machine qui s'emballe, qui tourne à vide. Le mot « bizarre », qui encadre d'ailleurs l'extrait (il apparaît au début et à la fin), confirme, deux fois plutôt qu'une, le caractère étrange, incompréhensible de ce personnage.

L'Étranger (la petite automate)

J'ai dîné chez Céleste. J'avais déjà commencé à manger lorsqu'il est entré une bizarre petite femme qui m'a demandé si elle pouvait s'asseoir à ma table. Naturellement, elle le pouvait. Elle avait des gestes saccadés et des yeux brillants dans une petite figure de pomme. Elle s'est débarrassée de sa jaquette, s'est assise et a consulté fiévreusement la carte. Elle a appelé Céleste et a commandé immédiatement tous ses plats d'une voix à la fois précise et précipitée. En attendant les hors-d'œuvre, elle a ouvert son sac, en a sorti un petit carré de papier et un crayon, a fait d'avance l'addition, puis a tiré d'un gousset, augmentée du pourboire, la somme exacte qu'elle a placée devant elle. À ce moment, on lui a apporté des hors-d'œuvre qu'elle a engloutis à toute vitesse. En attendant le plat suivant, elle a encore sorti de son sac un crayon bleu et un magazine qui donnait les programmes radiophoniques de la semaine. Avec beaucoup de soin, elle a coché une à une presque toutes les émissions. Comme le magazine avait une douzaine de pages, elle a continué ce travail méticuleusement pendant tout le repas. J'avais déjà fini qu'elle cochait encore avec la même application. Puis elle s'est levée, a remis sa jaquette avec les mêmes gestes précis d'automate et elle est partie. Comme je n'avais rien à faire, je suis sorti aussi et je l'ai suivie un moment. Elle s'était placée sur la bordure du trottoir et avec une vitesse et une sûreté incroyables, elle suivait son chemin sans dévier et sans se retourner. J'ai fini par la perdre de vue et par revenir sur mes pas. J'ai pensé qu'elle était bizarre, mais je l'ai oubliée assez vite.

LÉGENDE :

Lexique de la précision

Lexique de la précipitation

Un des procédés à la source du sentiment de l'absurdité consiste donc dans ces portraits de personnages étranges ponctuant le récit. La petite automate est *absurde*, son existence nous apparaît privée de sens, comme celle de l'homme qui gesticule derrière la cloison vitrée. Mais l'intervention de ces personnages n'est pas le seul moyen imaginé par Camus : en fait, comme l'a montré Sartre (1947) avec pénétration, tout, dans ce roman, nous apparaît un peu comme derrière une cloison vitrée qui nous empêcherait de percevoir le sens de ce qui se passe. Cette cloison vitrée, c'est la conscience passive de Meursault, qu'une narration très particulière, artifice imaginé par Camus, interpose entre le lecteur et les évènements rapportés.

8.3. Analyse narratologique : un « je » qui est comme un « il »

Avant d'aborder la narration dans *L'Étranger*, l'enseignant demande aux élèves ce qui, à leur avis, caractérise habituellement les récits à la première personne ou le narrateur raconte sa propre vie. Pour ce faire, il leur demande de s'appuyer sur l'extrait du *Temps qui m'a manqué* (reproduit *infra*) qu'ils ont lu en début de séquence, en le présentant comme

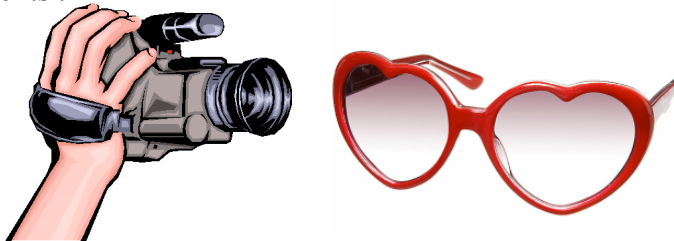
un cas typique de récit autobiographique. Il les alimente par des questions susceptibles d'attirer leur attention sur les éléments pertinents :

☞ *Quel est le ton de la narratrice (détaché, impersonnel ou neutre, humoristique, dramatique, expressif ou émotif, etc.)? A-t-on l'impression qu'elle nous confie des choses intimes, personnelles, ou qu'elle nous raconte quelque chose qui n'a aucune importance pour elle? Rapporte-t-elle surtout les évènements tels qu'ils se sont produits ou tels qu'elle les a vécus intérieurement (dans sa tête, son coeur)?*

Par le questionnement, l'enseignant fait sentir aux élèves que le type de narration que le genre autobiographique appelle habituellement est propre aux confidences, à la justification, à la recherche de soi ou à l'introspection, aux monologues intérieurs (focalisation interne), aux réflexions personnelles et aux réactions émotives face à ce qui est raconté; il s'agit d'une reconstruction de la vie de celui qui raconte, où celui-ci cherche entre autres à donner sens à ses actes et à ses expériences⁸. L'enseignant demande ensuite aux élèves de comparer la façon de raconter de Gabrielle et de Meursault.

☞ *Meursault adopte-t-il un ton aussi émouvant? A-t-on l'impression qu'il nous confie comme à des intimes les émotions, les sentiments, les réflexions que suscitent en lui les évènements qu'il vit? Insiste-t-il sur sa vie intérieure ou s'il décrit surtout les évènements tels qu'ils se produisent effectivement, qu'ils soient importants ou non pour lui?*

Les questions et les réponses permettront de mettre en lumière des intuitions qui seront explicitées et confirmées, dans la suite, par de véritables analyses linguistiques (cf. 8.4 et 8.5). L'enseignant présente ensuite ces deux dessins aux élèves en leur demandant d'associer chaque dessin à l'un des narrateurs, en se demandant lequel illustre le mieux le regard que chacun porte sur les évènements :



⁸ Sur ces divers points, cf. Lejeune (1996).

Par le questionnement et le jeu d'association, l'enseignant amène les élèves à constater que le narrateur de *L'Étranger* s'oppose au narrateur des récits à caractère autobiographique classiques : ni introspection, ni réactions émotives, ni tentation de donner un sens ou une interprétation personnelle à ce qui est raconté. Meursault ne fait que rapporter, décrire *tout* ce qu'il voit (sans trier⁹), comme le ferait une caméra enregistruse¹⁰, c'est-à-dire avec une espèce d'*objectivité*, sans expliquer, interpréter ou ressentir. Tout se passe comme si les événements rapportés n'arrivaient pas à Meursault lui-même, mais à un « il » qui regarderait *de l'extérieur*, comme si le narrateur était spectateur de sa propre vie (le mot *spectateur*, d'ailleurs, revient souvent dans *L'Étranger* et Meursault, lors de son procès, affirmera lui-même qu'il a l'impression de regarder le procès de quelqu'un d'autre). Ce personnage-narrateur est en quelque sorte une conscience passive qui s'interpose entre le lecteur et les événements racontés, qui agit comme la fameuse « cloison vitrée » : transparente aux gestes, mais opaques aux significations.

On répète souvent aux élèves que le narrateur, dans un récit, ne doit pas être confondu avec l'auteur de ce récit. Le narrateur est un *personnage de papier*, il est construit par le texte et n'existe que par lui. Il serait donc intéressant que l'enseignant engage les élèves à tenter de déterminer plus précisément comment, par le langage, Camus construit ce narrateur particulier, ce point de vue « neutre » ou objectivant. L'enseignant ouvrira ici explicitement l'étude au travail sur la langue. Pour ce faire, il peut demander aux élèves quel phénomène de langue est lié à l'expression du point de vue, de la subjectivité dans un texte et amener les élèves à identifier le phénomène de la modalisation.

8.4. Analyse grammaticale : la modalisation

L'enseignant amènera les élèves à étudier la modalisation dans deux extraits de *L'Étranger* en se servant de l'extrait du *Temps qui m'a manqué* comme contrexemple. Les extraits choisis pour *L'Étranger* correspondent à l'introduction que les élèves ont entendu lire par l'auteur, à laquelle nous avons ajouté la scène de la bière (pp. 14-16) pour pouvoir soumettre un texte d'une longueur comparable à celle de l'extrait du *Temps qui m'a*

⁹ Pensons à tous les détails rapportés sur la petite automate, qui ne joue aucun rôle dans l'histoire.

¹⁰ C'est ce que Genette nomme la *focalisation externe*. Il affirme d'ailleurs que *L'Étranger* est le premier « récit homodiégétique à focalisation externe » (Genette, 1983, p. 90), autrement dit un cas limite, qui peut paraître contradictoire. C'est ce qu'il faut faire sentir aux élèves, sans recourir à un tel métalangage.

manqué et dans lequel l'intensité dramatique se maintient. Les élèves sont invités à identifier, dans toutes les phrases qui sont énoncées par les narrateurs (ce qui exclut de l'étude, pour l'instant, les discours rapportant les propos d'autres personnages), les marques qui révèlent la subjectivité de ces derniers. En petits groupes, les élèves identifient ces marques et procèdent à des regroupements. Ils recourent, pour guider ce travail, à l'aide de l'enseignant et à des ouvrages de référence (notamment leur grammaire, par exemple Chartrand *et al.*, 1999).

Ce travail est suivi d'une reprise en plénière, où le partage des découvertes amènera le groupe à établir un classement commun¹¹. La réalisation de l'activité pourrait donner lieu à un travail comme celui-ci :

¹¹ Il est à noter que les résultats d'analyse présentés ci-après ne constituent pas un « corrigé », mais tout au plus une analyse possible. Dans la perspective qui est la nôtre, l'importance de la réflexion sur la langue l'emporte sur celle de la réponse juste et unique. La modalisation, par ailleurs, n'est pas un concept aux limites parfaitement définies et l'analyse des marques de modalité dans un texte peut toujours donner matière à discussion. Il s'agit d'établir un classement raisonné, qui a fait l'objet de justifications par la classe.

L'Étranger

Aujourd'hui, **maman** est morte. Ou **peut-être** hier, **je ne sais pas**. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était **peut-être** hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, **je pourrai** veiller et **je** rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il **ne pouvait pas** me les refuser avec une excuse **pareille**. Mais il n'**avait** pas l'air content. **Je** lui ai même dit : « Ce n'est pas de **ma** faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que **je n'aurais pas dû** lui dire cela. En somme, **je n'avais pas à** m'excuser. C'était plutôt à lui de **me** présenter ses condoléances. Mais il le fera **sans doute** après-demain, quand il **me** verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si **maman** n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

[...]

À ce moment, le concierge est entré derrière **mon** dos. Il **avait dû** courir. Il a bégayé un peu : « On l'a couverte, mais je dois dévisser la bière pour que vous puissiez la voir. » Il s'approchait de la bière quand **je** l'ai arrêté. Il **m'a** dit : « Vous ne voulez pas ? » J'ai répondu : « Non. » Il s'est interrompu et j'étais gêné parce que **je sentais** que **je n'aurais pas dû** dire cela. Au bout d'un moment, il **m'a** regardé et il **m'a** demandé : « Pourquoi ? » mais sans reproche, comme s'il s'informait. J'ai dit : « **Je ne sais pas**. » Alors tortillant sa moustache blanche, il a déclaré sans **me** regarder : « **Je** comprends. » Il avait de **beaux** yeux, bleu clair, et un teint un peu rouge. Il **m'a** donné une chaise et lui-même s'est assis un peu en arrière de **moi**. La garde s'est levée et s'est dirigée vers la sortie. À ce moment, le concierge **m'a** dit : « C'est un chancre qu'elle a. » Comme **je** ne comprenais pas, j'ai regardé l'infirmière et j'ai vu qu'elle portait sous les yeux un bandeau qui faisait le tour de la tête. À la hauteur du nez, le bandeau était plat. On ne voyait que la blancheur du bandeau dans son visage.

Quand elle est partie, le concierge a parlé : « Je vais vous laisser seul. » **Je ne sais pas** quel geste j'ai fait, mais il est resté, debout derrière moi. Cette présence dans **mon** dos **me** gênait. La pièce était pleine d'une **belle** lumière de fin d'après-midi. Deux frelons bourdonnaient contre la verrière. Et **je** sentais le sommeil me gagner. J'ai dit au concierge, sans **me** retourner vers lui : « Il y a longtemps que vous êtes là ? » Immédiatement il a répondu : « Cinq ans » – comme s'il avait attendu depuis toujours **ma** demande.

Ensuite, il a beaucoup **bavardé**. On l'aurait bien étonné en lui disant qu'il finirait concierge à l'asile de Marengo. Il avait soixante-quatre ans et il était Parisien. À ce moment **je** l'ai interrompu : « Ah, vous n'êtes pas d'ici ? » Puis **je me** suis souvenu qu'avant de **me** conduire chez le directeur, il **m'avait** parlé de **maman**. Il **m'avait** dit qu'il fallait l'enterrer très vite, parce que dans la plaine il faisait chaud, surtout dans ce pays. C'est alors qu'il **m'avait** appris qu'il avait vécu à Paris et qu'il avait du mal à l'oublier. À Paris, on reste avec le mort trois, quatre jours quelquefois. Ici on n'a pas le temps, on ne s'est pas fait à l'idée que déjà il faut courir derrière le corbillard. Sa femme lui avait dit alors : « Tais-toi, ce ne sont pas des choses à raconter à Monsieur. » Le vieux avait rougi et s'était excusé. J'étais intervenu pour dire : « Mais non. Mais non. » **Je trouvais** ce qu'il racontait **juste** et **intéressant**.

LÉGENDE :

- *marques énonciatives*
- *vocabulaire connotatif*
- *Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de connaissance, de perception...) et locutions verbales équivalentes*
- *Adverbes ou locutions adverbiales (exprimant des valeurs modales fondamentales : possibilité, nécessité...)*

RÉSULTATS D'ANALYSE

Compilation des marques de modalité :

1. *Maman* (3) : Nom chargé émotionnellement qui témoigne de l'attachement
2. *peut-être* (2) : adverbe exprimant l'incertitude
3. *ne sais pas* (3) : verbe de connaissance (savoir) qui exprime ici l'ignorance
4. *pouvoir (pourrai, ne pouvait pas)* (2) : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité
5. *pareille* : adjectif évaluatif qui marque le caractère extraordinaire de la chose qualifiée
6. *avait l'air* : locution verbale synonyme de sembler, exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
7. *avoir dû* (3) : conditionnel passé associé qui exprime la nécessité avec une nuance d'hypothèse (2) et la possibilité (1)
8. *avoir à* : synonyme de *devoir*, auxiliaire de modalité exprimant la nécessité
9. *sans doute* : locution adverbiale exprimant l'incertitude ou la possibilité
10. *sentais* : verbe de perception
11. *beaux/belle* (2) : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement
12. *bavardé* : vocabulaire connotatif; verbe connoté négativement
13. *je trouvais* : verbe d'opinion
14. *juste* : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement
15. *intéressant* : vocabulaire connotatif; adjectif évaluatif connoté positivement

CLASSIFICATION DES MARQUES

Vocabulaire connotatif (9)	Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de perception, de connaissance...) et locutions verbales équivalentes (12)	Adverbes et locutions adverbiales (3)
<i>Maman</i> (3) <i>Pareille</i> <i>Beau</i> (2) <i>Bavardé</i> <i>Juste</i> <i>Intéressant</i>	<i>Savoir (ne pas)</i> (3) : ignorance <i>Pouvoir</i> (2) : possibilité <i>Avoir l'air</i> : perception/incertitude <i>Devoir</i> au conditionnel passé (2) : nécessité/hypothèse <i>Devoir</i> au passé composé : possibilité <i>Avoir à</i> : nécessité <i>Sentir</i> : perception/incertitude <i>Trouver</i> : opinion	<i>Peut-être</i> (2) : incertitude <i>Sans doute</i> : possibilité, incertitude

Total : 24 marques

(Note : Beaucoup de mots reviennent deux ou trois fois dans ce court extrait. L'auteur utilise donc peu de moyens différents pour exprimer la subjectivité du narrateur.)

Le Temps qui m'a manqué

Longtemps il m'avait semblé que les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur. Dans mes voyages d'enfant avec maman, que nous allions peu loin ou, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan, alors qu'elle avait eu l'air si préoccupée, toujours ils me présentèrent la vie à l'image des visions magiques que faisaient naître en moi la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant nous. Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur, me parurent pendant des années indissolublement liés. Même après que j'eus quitté ma mère en ce jour de septembre, petite silhouette solitaire au bout du quai, serrant sur elle son manteau sombre, le cœur me manquant de la voir ainsi abandonnée, même alors les rails ne furent pas longs à me rassurer et à me consoler par leur incroyable attrait sur mon âme jeune. Je m'en allais au loin chercher ce qu'il y avait de meilleur, me disaient-ils. Je le rapporterai à ma mère. Et elle en serait à jamais réjouie.

Combien de temps avait donc passé depuis cette illusion d'un cœur qui toujours oscilla entre l'exaltation la plus enivrante et l'ombre la plus noire? À peine plus de cinq ans, et voici qu'en ce soir de juin, Montréal à peine quitté, le train, lancé dans la nuit lugubre, à chaque tour de roue me martelait la tête de la même phrase impitoyablement scandée : Ta mère est morte. Ta mère est morte. Ou bien il me faisait à moi-même me le dire sur un ton pareillement scandé : Maman est morte. Et je n'arrivais pas encore malgré tout à le croire tout à fait, tout au fond de l'âme. Pourquoi maman serait-elle morte avant que je n'aie eu le temps de lui rapporter la raison d'être fière de moi que j'étais allée au bout du monde lui chercher au prix de tant d'efforts? Elle si patiente, comment ne m'aurait-elle pas accordé le peu de temps qui m'avait manqué? Si peu de temps... si peu de temps... se prident, comme en se riant de moi, à me scander les rails.

Elle ne m'avait pourtant pas paru si malade l'été passé, alors que, revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien et jusqu'au tronçon, que j'avais pu aller voir, de la route de l'Alaska, je m'étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours. Si, pourtant! Il y avait eu cet incident qui aurait dû m'inquiéter si j'avais seulement été un un peu moins prise par mes propres préoccupations. Comme nous causions ensemble, un soir, elle assise dans sa chaise berçante, moi allongée, à côté, sur un sofa, elle m'avait tout à coup demandé : « Veux-tu changer de place avec moi, me laisser le sofa pour me reposer un moment? » Cela lui ressemblait si peu d'avouer de la fatigue, comment n'avais-je donc pas compris que pour y venir elle avait dû se sentir mal? Mais je rentrais presque épuisée de mon long voyage, la tête pleine des mille choses que j'avais vues et avais peur de ne pas bien rendre, si inquiète et tracassée au sujet de mon travail à venir – comment traiter cette matière abondante retenue dans ma mémoire seulement – que, dans mon mal à moi, j'avais pu passer sans le voir à côté du sien, déjà peut-être très sérieux dès ce moment-là.

Pour la troisième fois en une heure, je sortis de mon sac le télégramme plié en quatre et relus avec la même stupéfaction profonde, comme si encore maintenant le sens de ces quelques lignes ne me parvenait pas en entier : *Maman décédée ce matin à dix heures. Funérailles mardi. T'attendons si possible. C'était signé : Germain.*

LÉGENDE :

- marques énonciatives
- Vocabulaire connotatif et figures qui font prendre un sens connotatif aux mots
- Auxiliaires de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de connaissance, de perception...) et locutions verbales équivalentes
- Adverbes ou locutions adverbiales (exprimant des valeurs modales fondamentales : possibilité, nécessité...)
- Types de phrase et ponctuation expressive

RÉSULTATS D'ANALYSE

1. *avait semblé* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
2. *les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur* : image constitutive d'une personnification ou d'une prosopopée (cf. la suite) qui révèle les pensées et les sentiments de la narratrice en les faisant énoncer par les rails. + Conditionnel ajoutant une nuance d'hypothèse.
3. *maman* (3) : nom chargé émotivement qui témoigne de l'attachement pour la mère
4. *avait eu l'air* : locution verbale synonyme de « sembler » exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
5. *magique* : adjectif connoté positivement
6. *les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur* : accumulation qui s'apparente au zeugme, en associant, dans une même énumération, un état de conscience agréable à des réalités plus concrètes.
7. *parurent* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
8. *le cœur me manquant* : métaphore connotant une vive émotion
9. *abandonnée* : adjectif connoté qui témoigne d'un sentiment douloureux chez la narratrice
10. *incroyable* : adjectif à connotation méliorative
11. *âme* (2) : nom connoté pour parler de soi dans une perspective psychologique, appartenant au style élevé
12. *meilleur* : adjectif à connotation méliorative
13. *illusion* : nom à connotation péjorative
14. *cœur* : nom connotant l'émotion, emploi métaphorique.
15. *l'exaltation la plus enivrante* : expression connotée exprimant une forte émotion positive
16. *l'ombre la plus noire* : expression connotée, métaphorique, exprimant une forte émotion négative
17. *lugubre* : adjectif à connotation péjorative
18. *le train me martelait la tête* : métaphore exprimant un état psychologique douloureux participant de la personnification de la voie ferrée.
19. *impitoyablement* : adjectif à connotation péjorative
20. *au bout du monde* : hyperbole ajoutant de l'intensité aux propos
21. *tant de* : déterminant formé à partir d'un adverbe d'intensité
22. *si* (5) : adverbe d'intensité
23. *phrases interrogatives* (4) : interrogations qui ne s'adressent pas au destinataire (monologue intérieur), n'appellent pas de réponse et équivalent à l'expression de regrets
24. *phrases exclamatives* (4) : exclamations exprimant le regret
25. *points de suspension* (2) : fragmentent un monologue intérieur et marquent le regret ou la douleur
26. *se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails* : image contenant une comparaison et participant de la personnification de la voie ferrée. Elle exprime la perception douloureuse de la narratrice.
27. *avait paru* : auxiliaire de modalité exprimant la perception avec une nuance d'incertitude
28. *avais pu* : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité (ici au sens de la chance)
29. *aurait dû* : conditionnel passé associé à un auxiliaire de modalité, qui exprime la nécessité avec une nuance d'hypothèse
30. *(si) seulement* : adverbe servant à exprimer le regret
31. *avait dû* : auxiliaire de modalité exprimant la possibilité
32. *avais peur* : locution exprimant un la crainte que ce qui énoncé ne se réalise.
33. *mal* : nom connoté
34. *peut-être* : adverbe exprimant le doute
35. *stupéfaction profonde* : mots connotés exprimant une vive émotion

CLASSIFICATION DES MARQUES

Vocabulaire connotatif et figures (22)	Aux. de modalité, temps verbaux, verbes (d'opinion, de perception...) et loc. verbales (9)	Adverbes et locutions adverbiales (8)	Types de phrase et ponctuation expressive (10)
<p><i>Les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur</i></p> <p><i>Maman (3)</i></p> <p><i>Magique</i></p> <p><i>Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur</i></p> <p><i>Le cœur me manquait (douleur)</i></p> <p><i>Abandonnée (douleur)</i></p> <p><i>Incroyable</i></p> <p><i>Âme</i></p> <p><i>Meilleur</i></p> <p><i>Illusion</i></p> <p><i>Cœur</i></p> <p><i>L'exaltation la plus enivrante</i></p> <p><i>L'ombre la plus noire (douleur)</i></p> <p><i>Lugubre</i></p> <p><i>Le train me martelait la tête (douleur)</i></p> <p><i>Impitoyablement (douleur)</i></p> <p><i>Au bout du monde</i></p> <p><i>Se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails (douleur)</i></p> <p><i>Mal (douleur)</i></p> <p><i>Stupéfaction profonde (douleur)</i></p>	<p><i>Avait semblé : perception/incertitude</i></p> <p><i>Avait eu l'air : perception/incertitude</i></p> <p><i>Avait paru/Parurent : perception/incertitude</i></p> <p><i>Avais pu : possibilité/chance</i></p> <p><i>Aurait dû : nécessité/hypothèse</i></p> <p><i>Avait dû : possibilité</i></p> <p><i>Avais peur : sentiment de peur</i></p> <p><i>Chanteraient : hypothèse</i></p>	<p><i>Tant : intensité</i></p> <p><i>Si (5) : intensité</i></p> <p><i>(Si) seulement : regret</i></p> <p><i>peut-être : doute</i></p>	<p><i>Ph. interrogatives (4) regret</i></p> <p><i>Ph. exclamatives (4) regret</i></p> <p><i>Points suspension (2) regret/douleur</i></p>

Total : 48 marques

Cette analyse devrait permettre aux élèves de constater que *L'Étranger* est un texte assez peu modalisé, ce qui est paradoxal pour un texte au « je » relatant une expérience aussi marquante que la mort de la mère du sujet énonciateur. Celui-ci s'implique donc peu dans ce qu'il raconte, d'où le sentiment de neutralité qui découle de la lecture. Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, le « je » pourrait être remplacé par un « il » sans que les changements ne soient trop importants. À l'inverse, *Le Temps qui m'a manqué* est un texte fortement modalisé (deux fois plus de marques de modalité ont été identifiées dans l'extrait de ce texte); il s'agit d'un monologue intérieur où l'énonciateur exprime sans cesse sa subjectivité. Par ailleurs, les marques de modalité y sont plus variées. Par exemple, la classification a été ouverte aux expressions figurées (on constate par contraste que *L'Étranger*, du moins dans les extraits analysés, ne relève pas d'un style imagé et privilégie la dénotation) et aux types de phrases non déclaratives et à la ponctuation expressive.

Cette analyse pourrait être raffinée pour voir ce qui, en particulier, est absent de *L'Étranger* sur le plan de l'expression de la subjectivité. On pourrait dire, en effet, que la subjectivité a plusieurs « volets » : certaines de ses manifestations relèvent de la pensée (de la réflexion, de l'opinion, de la connaissance...) alors que d'autres relèvent plutôt de l'affectivité (cf. Riegel, Pellat & Rioul, 1994). C'est ce dernier volet qui s'exprime particulièrement timidement chez le narrateur de *L'Étranger*. Pour amener les élèves à en prendre conscience, l'enseignant peut leur demander de repérer, parmi les marques de modalités identifiées, celles qui relèvent de l'affectivité (de l'émotion, de la sensibilité ou des sentiments). Il peut même leur demander de compléter l'étude par une analyse lexicale, en repérant tous les mots qui relèvent de près ou de loin de l'affectivité. Cette analyse pourrait ressembler à ce qui suit :

L'Étranger

Aujourd'hui, **maman** est morte. Ou **peut-être** hier, **je ne sais pas**. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était **peut-être** hier.

L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. **Je** prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, **je pourrai** veiller et **je** rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il **ne pouvait pas** me les refuser avec une excuse **pareille**. Mais il n'**avait pas l'air** content. **Je** lui ai même dit : « Ce n'est pas de **ma** faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que **je n'aurais pas dû** lui dire cela. En somme, **je n'avais pas à** m'excuser. C'était plutôt à lui de **me** présenter ses condoléances. Mais il le fera **sans doute** après-demain, quand il **me** verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si **maman** n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

[...]

À ce moment, le concierge est entré derrière **mon** dos. Il **avait dû** courir. Il a bégayé un peu : « On l'a couverte, mais je dois dévisser la bière pour que vous puissiez la voir. » Il s'approchait de la bière quand **je** l'ai arrêté. Il **m'a** dit : « Vous ne voulez pas ? » J'ai répondu : « Non. » Il s'est interrompu et **j'étais gêné** parce que **je sentais** que **je n'aurais pas dû** dire cela. Au bout d'un moment, il **m'a** regardé et il **m'a** demandé : « Pourquoi ? » mais sans reproche, comme s'il s'informait. J'ai dit : « **Je ne sais pas**. » Alors tortillant sa moustache blanche, il a déclaré sans **me** regarder : « **Je** comprends. » Il avait de **beaux** yeux, bleu clair, et un teint un peu rouge. Il **m'a** donné une chaise et lui-même s'est assis un peu en arrière de **moi**. La garde s'est levée et s'est dirigée vers la sortie. À ce moment, le concierge **m'a** dit : « C'est un chancre qu'elle a. » Comme **je** ne comprenais pas, j'ai regardé l'infirmière et j'ai vu qu'elle portait sous les yeux un bandeau qui faisait le tour de la tête. À la hauteur du nez, le bandeau était plat. On ne voyait que la blancheur du bandeau dans son visage.

Quand elle est partie, le concierge a parlé : « Je vais vous laisser seul. » **Je ne sais pas** quel geste j'ai fait, mais il est resté, debout derrière moi. Cette présence dans **mon** dos **me gênait**. La pièce était pleine d'une **belle** lumière de fin d'après-midi. Deux frelons bourdonnaient contre la verrière. Et **je** sentais le sommeil me gagner. J'ai dit au concierge, sans **me** retourner vers lui : « Il y a longtemps que vous êtes là ? » Immédiatement il a répondu : « Cinq ans » – comme s'il avait attendu depuis toujours **ma** demande.

Ensuite, il a beaucoup **bavardé**. On l'aurait bien étonné en lui disant qu'il finirait concierge à l'asile de Marengo. Il avait soixante-quatre ans et il était Parisien. À ce moment **je** l'ai interrompu : « Ah, vous n'êtes pas d'ici ? » Puis **je me** suis souvenu qu'avant de **me** conduire chez le directeur, il **m'avait** parlé de **maman**. Il **m'avait** dit qu'il fallait l'enterrer très vite, parce que dans la plaine il faisait chaud, surtout dans ce pays. C'est alors qu'il **m'avait** appris qu'il avait vécu à Paris et qu'il avait du mal à l'oublier. À Paris, on reste avec le mort trois, quatre jours quelquefois. Ici on n'a pas le temps, on ne s'est pas fait à l'idée que déjà il faut courir derrière le corbillard. Sa femme lui avait dit alors : « Tais-toi, ce ne sont pas des choses à raconter à Monsieur. » Le vieux avait rougi et s'était excusé. J'étais intervenu pour dire : « Mais non. Mais non. » **Je trouvais** ce qu'il racontait **juste** et **intéressant**.

LÉGENDE :

- *marques énonciatives*
- *Marques de modalité et mots relevant de l'affectivité*
- *Autres marques de modalité, qui relèvent plutôt de la pensée*

Le Temps qui m'a manqué

Longtemps il m'avait semblé que les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur. Dans mes voyages d'enfant avec maman, que nous allions peu loin ou, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan, alors qu'elle avait eu l'air si préoccupée, toujours ils me présentèrent la vie à l'image des visions magiques que faisaient naître en moi la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant nous. Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur, me parurent pendant des années indissolublement liés. Même après que j'eus quitté ma mère en ce jour de septembre, petite silhouette solitaire au bout du quai, serrant sur elle son manteau sombre, le cœur me manquant de la voir ainsi abandonnée, même alors les rails ne furent pas longs à me rassurer et à me consoler par leur incroyable attrait sur mon âme jeune. Je m'en allais au loin chercher ce qu'il y avait de meilleur, me disaient-ils. Je le rapporterai à ma mère. Et elle en serait à jamais réjouie.

Combien de temps avait donc passé depuis cette illusion d'un cœur qui toujours oscilla entre l'exaltation la plus enivrante et l'ombre la plus noire? À peine plus de cinq ans, et voici qu'en ce soir de juin, Montréal à peine quitté, le train, lancé dans la nuit lugubre, à chaque tour de roue me martelait la tête de la même phrase impitoyablement scandée : Ta mère est morte. Ta mère est morte. Ou bien il me faisait à moi-même me le dire sur un ton pareillement scandé : Maman est morte. Et je n'arrivais pas encore malgré tout à le croire tout à fait, tout au fond de l'âme. Pourquoi maman serait-elle morte avant que je n'aie eu le temps de lui rapporter la raison d'être fière de moi que j'étais allée au bout du monde lui chercher au prix de tant d'efforts? Elle si patiente, comment ne m'aurait-elle pas accordé le peu de temps qui m'avait manqué? Si peu de temps!... si peu de temps!... se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails.

Elle ne m'avait pourtant pas paru si malade l'été passé, alors que, revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien et jusqu'au tronçon, que j'avais pu aller voir, de la route de l'Alaska, je m'étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours. Si, pourtant! Il y avait eu cet incident qui aurait dû m'inquiéter si j'avais seulement été un un peu moins prise par mes propres préoccupations! Comme nous causions ensemble, un soir, elle assise dans sa chaise berçante, moi allongée, à côté, sur un sofa, elle m'avait tout à coup demandé : « Veux-tu changer de place avec moi, me laisser le sofa pour me reposer un moment? » Cela lui ressemblait si peu d'avouer de la fatigue, comment n'avais-je donc pas compris que pour y venir elle avait dû se sentir mal? Mais je rentrais presque épuisée de mon long voyage, la tête pleine des mille choses que j'avais vues et avais peur de ne pas bien rendre, si inquiète et tracassée au sujet de mon travail à venir – comment traiter cette matière abondante retenue dans ma mémoire seulement – que, dans mon mal à moi, j'avais pu passer sans le voir à côté du sien, déjà peut-être très sérieux dès ce moment-là.

Pour la troisième fois en une heure, je sortis de mon sac le télégramme plié en quatre et relus avec la même stupéfaction profonde, comme si encore maintenant le sens de ces quelques lignes ne me parvenait pas en entier : *Maman décédée ce matin à dix heures. Funérailles mardi. T'attendons si possible.* C'était signé : *Germain.*

LÉGENDE :

- marques énonciatives
- Marques de modalité et mots relevant de l'affectivité
- Autres marques de modalité, qui relèvent plutôt de la pensée

Les élèves remarqueront que le narrateur de *L'Étranger*, contrairement à celui du *Temps qui m'a manqué*, s'implique particulièrement peu sur le plan émotif, comme si les choses avaient peu d'importance à ses yeux. En effet, non seulement on remarque peu de marques de modalité, mais peu d'entre elles relèvent de l'affectivité. Même lorsqu'on élargit l'étude à tous les mots relevant de ce volet de la subjectivité, on découvre qu'ils sont presque absents des extraits étudiés (on pourrait même avancer que certains des trois termes retenus ne relèvent pas à proprement parler de l'affectivité). Cela permet de rendre compte du fait qu'à la lecture de *L'Étranger*, on a non seulement une impression de neutralité, mais encore d'indifférence, d'insensibilité, de sècheresse.

Les marques qui relèvent de la pensée (opinion, jugement, connaissance, évaluation, etc.) dominant dans les extraits de *L'Étranger*, sans être nombreuses pour un texte à caractère autobiographique. De plus, la grande majorité de ces marques expriment l'incertitude, l'ignorance, la possibilité, l'hypothèse... Comme si le narrateur n'était sûr de rien, ne comprenait pas tout, n'arrivait pas à déchiffrer les situations (cela se manifestera avec évidence lors du procès). Voilà qui contribue aussi, sans aucun doute, à construire l'opacité relative de cette fameuse « cloison vitrée ». Par ailleurs, cette nuance d'incertitude récurrente dans le texte renvoie bien à la faiblesse de la raison humaine devant l'étrangeté du monde. L'enseignant pourra donc y revenir lorsqu'il sera question de la *notion d'absurde*.

Mais l'effet d'objectivité, de neutralité, de détachement, voire de sècheresse du texte de Camus, cet effet qui dérange le lecteur, ne découle-t-il que de l'absence de modalisation? On peut faire voir aux élèves qu'il découle au contraire d'un travail sur la langue qui touche à toutes les dimensions du texte, jusqu'à la structure de ses phrases.

8.5. Analyse grammaticale : le style télégraphique et la phrase simple

L'enseignant demande aux élèves si le style de *L'Étranger* correspond à l'image qu'ils se font spontanément d'un texte littéraire. Il peut inviter les élèves à se reporter de nouveau à l'extrait du texte de Roy, dont le lyrisme et l'amplitude des phrases est plus proche de la conception classique de la littérature. Les élèves auront peut-être déjà remarqué, lors du premier exercice de comparaison (cf. *supra*), que le début de *L'Étranger* regorge de phrases courtes et plus simples que chez Roy, ce qui donne l'impression d'un

style à la fois dépouillé et haché. L'enseignant peut revenir sur ces constatations et amener progressivement les élèves sur le terrain de la syntaxe.

Après un rappel des connaissances relatives à la phrase graphique, à la phrase syntaxique (P) et aux mécanismes de jonction des phrases syntaxiques (juxtaposition, coordination, subordination), l'enseignant demande aux élèves de déterminer si les phrases graphiques des deux premiers paragraphes de *L'Étranger* contiennent majoritairement une ou plusieurs phrases syntaxiques et quels mécanismes de jonction sont privilégiés. Les élèves sont invités à procéder en petits groupes, à l'aide du modèle de la phrase de base et des manipulations syntaxiques, à une analyse en constituants des phrases graphiques de cet extrait de *L'Étranger*, dans le but de délimiter les P et d'en comprendre l'architecture. Ceux-ci s'arrêteront donc aux constituants de premier niveau, à moins qu'il y ait subordination. Pour faire ressortir la brièveté et la simplicité de la structure de ces phrases graphiques, l'enseignant peut faire analyser, selon les mêmes modalités, deux¹² phrases représentatives de l'extrait du *Temps qui m'a manqué*.

Voici une analyse à laquelle pourrait arriver la classe¹³, reproduite avec le code de couleur que proposent Chartrand *et al.* (1999) pour les constituants de P.

1. ANALYSE EN CONSTITUANTS DE DEUX PHRASES GRAPHIQUES DU *TEMPS QUI M'A MANQUÉ*

Dans mes voyages d'enfant avec maman , que nous allions peu loin ou, au contraire, comme cette fois jusqu'en Saskatchewan , alors qu'elle avait eu l'air si préoccupée , toujours ils me présentèrent la vie à l'image des visions magiques que faisaient naître en moi la vue de l'horizon fuyant sans cesse devant nous

2.

Elle ne m'avait pourtant pas paru si malade l'été passé, alors que revenant de mon voyage de reportages dans l'Ouest canadien et jusqu'au tronçon, que j'avais pu aller voir, de la route de l'Alaska, je m'étais arrêtée auprès d'elle pour quelques jours

¹² L'analyse des phrases de cet extrait étant plus « sportif » et servant avant tout à fournir un contre-exemple, on se gardera de faire analyser tout l'extrait.

¹³ Cf. note 107.

ANALYSE EN CONSTITUANTS DES PHRASES GRAPHIQUES DU DÉBUT DE *L'ÉTRANGER*

1. Aujourd'hui, maman est morte.
2. Ou peut-être hier, je ne sais pas.
3. J'ai reçu un télégramme de l'asile :
« Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. »
4. Cela ne veut rien dire.
5. C'était peut-être hier.
6. L'asile de vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger.
7. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi.
8. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir.
9. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille.
10. Mais il n'avait pas l'air content.
11. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. »
12. Il n'a pas répondu.
13. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela.
14. En somme (OT), je n'avais pas à m'excuser.
15. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. (ph. à présentatif, SIMPLE)
16. Mais il le fera sans doute après-demain, quand il me verra en deuil.
17. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte
18. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle.

LÉGENDE :

Sujet de P

Prédicat de P

Complément de P

Coordonnant (gras)

Subordonnant (ital.)

L'enseignant demande aux élèves de comparer la construction des phrases graphiques de Roy et des phrases graphiques de Camus (nombre de P, nombre de constituants facultatifs, mécanismes de jonction). Les élèves sont ainsi amenés à constater que les phrases graphiques ne contenant qu'une P avec un minimum de constituants facultatifs sont nombreuses dans le début de *L'Étranger* (un trait bleu, un trait jaune, peu de rose...). Les phrases graphiques joignant plusieurs P recourent la plupart du temps à la coordination, réduite à sa plus simple expression (deux P avec un minimum de constituants facultatifs, reliées par *et*). On ne retrouve que peu de phrases subordonnées. L'enseignant rappelle que la subordination représente par ailleurs le mécanisme de jonction le plus complexe dans la mesure où il implique la perte de l'autonomie syntaxique d'une P et permet une grande densité informationnelle. À l'inverse, les phrases graphiques analysées du *Temps qui m'a manqué* sont très longues et complexes : recourant à plusieurs constituants facultatifs et additionnant les subordonnées (certaines subordonnées se retrouvent même à l'intérieur d'une subordonnée, ce qui représente une manifestation du phénomène de la récursivité à son plus haut niveau), ces phrases amples possèdent une grande densité informationnelle (on apprend dans la première phrase que Gabrielle faisait des voyages d'enfant avec sa mère, que ces voyages étaient parfois courts, parfois longs, qu'une fois elle est allée en Saskatchewan, que sa mère paraissait alors préoccupée, que les rails l'ont toujours fait rêver, etc.).

L'enseignant lit à voix haute une phrase de Roy et quelques phrases courtes de Camus en faisant ressortir le rythme propre à chaque texte. Il demande aux élèves de commenter l'effet produit par les choix syntaxiques des auteurs (ex. envolées lyriques et rythme berçant d'un côté, simplicité, dépouillement et saccades de l'autre). Il demande ensuite aux élèves de comparer les phrases de Camus au télégramme qui a été écarté de l'analyse et de relever les ressemblances (extrême brièveté, neutralité, phrases qui ne contiennent *que les mots essentiels* pour la compréhension du message, etc.). Il suggère que la simplicité des phrases qui ouvrent *L'Étranger* annonce d'entrée de jeu son style dépouillé, haché, qui rappelle effectivement celui du télégramme retranscrit dès les premières lignes. Ce style télégraphique imprime au texte le même caractère impersonnel, neutre et sec qu'un télégramme. Contrairement à l'extrait du *Temps qui m'a manqué*, où le télégramme, contrastant vivement avec la manière lyrique et poétique de l'auteure, tombe

avec le tranchant d'une lame pour en couper le souffle, le télégramme de Meursault, lui, s'insère plutôt naturellement dans la manière de Camus.

L'un des enjeux de cette activité relève de la reconnaissance de l'intention artistique. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves du fait que la littérature met en jeu un véritable travail sur la langue. Pour le dire avec simplicité (voire avec simplisme), il importe de faire réfléchir les élèves à l'idée que Camus n'utilise pas des phrases simples parce qu'il ne sait pas écrire des phrases plus complexes. L'enseignant pose directement la question aux élèves :

☞ *Camus choisit-il d'écrire des phrases si courtes et simples parce qu'il est incapable de construire des phrases plus complexes comme Gabrielle Roy ou si c'est un choix délibéré qu'il fait dans le but de produire un certain effet?*

L'enseignant peut mentionner que dans d'autres œuvres, Camus, comme le rappelle Sartre (1947), a « un autre style, un style de cérémonie » (p. 105). Il a donc fait en toute conscience, dans *L'Étranger*, des choix esthétiques qui *servaient son propos*, comme il l'a lui-même affirmé, et qui plus est des choix importants pour comprendre l'évolution du genre romanesque au XX^e siècle (cf. note 104).

8.6. (Ré)écriture créative

L'enseignant effectue un retour sur les insertions écrites précédemment par les élèves. En plénière, il les amène à identifier, dans la perspective de produire la meilleure *imitation* possible, les bonnes intuitions qu'ils avaient pu avoir et ce qui, à leur avis, pourrait être amélioré. En guise d'activité de réinvestissement, il leur demande de réécrire leur texte à la lumière des caractéristiques du texte de Camus mises au jour par les analyses. Ce travail de réécriture fera l'objet de révisions et de corrections où chacun pourra recourir à l'aide d'un pair. Cela demandera aux élèves, selon le cas, de repenser la caractérisation de leurs personnages, de recréer le point de vue particulier du narrateur de *L'Étranger*, de limiter les marques de modalité, de modifier la structure de leurs phrases graphiques, de gérer les difficultés inhérentes à l'écriture d'une fiction au passé composé¹⁴ (notamment les accords de participes passés et le choix des auxiliaires).

¹⁴ Ce point sera abordé plus avant.

9. Écoute de la lecture du sixième chapitre (chapitre pivot) par Camus et écriture dans le journal dialogué

Ce chapitre pivot, qui se clôt sur le meurtre de l'Arabe, tranche avec les chapitres précédents. À partir de son ouverture, on assiste à une augmentation constante de l'intensité dramatique. Par ailleurs, suivant la course d'un soleil dont l'âpreté est de plus en plus insoutenable, rythmée par les rencontres muettes et de plus en plus violentes avec les Arabes, l'écriture, autant que l'intrigue, gagne en intensité : elle sort du laconisme, devient de plus en plus ample et imagée. La lecture par l'auteur fait bien ressortir cette soudaine force, et pourrait donc mieux la faire ressentir aux élèves. Les élèves écoutent donc cette lecture, puis réagissent dans leur journal dialogué.

☞ *Questions : Qu'est-ce qui te frappe dans cet extrait? Quelles impressions as-tu ressenties? Quelles images trouves-tu fortes et que t'ont-elles fait éprouver? À ton avis, Meursault est-il un assassin?*

10. Procès de personnage : Meursault au banc des accusés

À la suite de la mise à l'écrit de l'opinion des élèves sur la culpabilité de Meursault, l'enseignant effectue un bref retour en plénière pour connaître la tendance générale. Il conduit ensuite la mise sur pied du procès de ce personnage. Les élèves devront déterminer s'il devrait être condamné pour meurtre ou non. Ils se font attribuer des rôles, entre autres en fonction de leur propre avis sur la question (idéalement, le ou les avocats de la défense, comme le ou les procureurs, devraient avoir l'opinion appropriée sur la culpabilité de Meursault; les témoins incarneront les autres personnages du roman). Les élèves prennent le temps de préparer leur argumentation¹⁵ en relisant la scène du « meurtre » attentivement.

Il n'y a pas de jugement attendu en particulier. Il importe simplement que les élèves approfondissent leur propre interprétation du geste du personnage principal, arrivent à la défendre tout en respectant le texte-source et la confrontent à des perceptions différentes. La simulation d'un procès en lien avec la lecture d'une œuvre littéraire « permet de faire pratiquer une lecture polysémique d'un même livre » et « d'approfondir véritablement »

¹⁵ L'argumentation occupe depuis plusieurs années une place de choix dans les contenus en français des deux dernières années du secondaire. Selon ce qui a déjà été fait ou ce qui est prévu pour la suite dans ce domaine, l'enseignant peut mettre cette activité en relation plus explicite avec certaines connaissances sur les genres argumentatifs.

cette lecture, tout en étant une source potentielle de plaisir pour les élèves (Poslaniec & Houyel, 2000, pp. 313-314). Cette idée est particulièrement intéressante dans le cadre de la lecture de *L'Étranger*, puisqu'un procès se tiendra effectivement, dans le roman (les élèves l'ignorent toujours). Les élèves seront ainsi sans doute plus attentifs aux détails de ce procès, aux arguments invoqués. Ils confronteront leur propre jugement à celui qui sera rendu et percevront peut-être mieux la distorsion introduite, dans le « vrai » procès de Meursault, par l'incapacité des membres du tribunal à accéder aux faits tels qu'ils se sont déroulés et à la conscience du personnage, privilège qu'ont les élèves-lecteurs.

11. Analyse lexicale et stylistique de l'extrait du meurtre

Pour juger de la culpabilité de Meursault, on peut adopter une perspective morale; mais on peut aussi adopter une approche textuelle et se demander si le texte, par ses suggestions ou ses omissions volontaires, ses images à interpréter, etc., institue ou non ce personnage en coupable. On peut ainsi glisser des réactions subjectives à l'analyse, qui pourra en retour modifier ou non la disposition des élèves à l'égard de cet « étranger ».

En partant des « images fortes » identifiées dans les journaux, l'enseignant amène les élèves à décrire l'atmosphère infernale dans laquelle prend place la tragédie. Il leur dit qu'ils découvriront par quels moyens langagiers Camus crée cette atmosphère. Il leur demande, pour ce faire, de repérer, à partir de la première rencontre à la source (pp. 89-95), les mots qui désignent la nature et qui se répartissent thématiquement autour des quatre éléments classiques : la terre, l'eau, le feu et l'air. Les élèves, en petits groupes, doivent aussi tenter de repérer les figures de style (surtout des métaphores)¹⁶, construites autour de ces éléments.

¹⁶ Si besoin est, l'enseignant peut rappeler aux élèves que les figures sont des formes langagières qui font appel à l'imagination et à l'affectivité et qui s'écartent de l'expression ordinaire ou commune des idées, des sentiments (Aquièn, 1993). La figure est un emploi original d'un mot ou d'une combinaison de mots qui donne plus d'expressivité et a un effet soit sur la sonorité, la syntaxe ou le sens des termes. La métaphore relève d'une analogie établie entre deux réalités différentes, mais qui possèdent des caractéristiques communes permettant le rapprochement. Contrairement à la comparaison, l'outil comparant n'est pas exprimé, ce qui provoque l'effet d'une impertinence sémantique : prise au pied de la lettre, la métaphore exprime une impossibilité (*Le soleil se brisait en morceaux...*)

LÉGENDE :

- *Champ lexical de la terre*
- *Champ lexical de l'eau*
- *Champ lexical du feu*
- *Champ lexical de l'air*
- *Figures*

Nous avons marché longtemps sur la plage. Le soleil était maintenant écrasant. Il se brisait en morceaux sur le sable et sur la mer. J'ai eu l'impression que Raymond savait où il allait, mais c'était sans doute faux. Tout au bout de la plage, nous sommes arrivés enfin à une petite source qui coulait dans le sable, derrière un gros rocher. Là, nous avons trouvé nos deux Arabes. Ils étaient couchés, dans leurs bleus de chauffe graisseux. Ils avaient l'air tout à fait calmes et presque contents. Notre venue n'a rien changé. Celui qui avait frappé Raymond le regardait sans rien dire. L'autre soufflait dans un petit roseau et répétait sans cesse, en nous regardant du coin de l'œil, les trois notes qu'il obtenait de son instrument.

Pendant tout ce temps, il n'y a plus eu que le soleil et ce silence, avec le petit bruit de la source et les trois notes. Puis Raymond a porté la main à sa poche revolver, mais l'autre n'a pas bougé et ils se regardaient toujours. J'ai remarqué que celui qui jouait de la flûte avait les doigts des pieds très écartés. Mais sans quitter des yeux son adversaire, Raymond m'a demandé : « Je le descends ? » J'ai pensé que si je disais non il s'exciterait tout seul et tirerait certainement. Je lui ai seulement dit : « Il ne t'a pas encore parlé. Ça ferait vilain de tirer comme ça. » On a encore entendu le petit bruit d'eau et de flûte au cœur du silence et de la chaleur. Puis Raymond a dit : « Alors, je vais l'insulter et quand il répondra, je le descendrai. » J'ai répondu : « C'est ça. Mais s'il ne sort pas son couteau, tu ne peux pas tirer. » Raymond a commencé à s'exciter un peu. L'autre jouait toujours et tous deux observaient chaque geste de Raymond. « Non, ai-je dit à Raymond. Prends-le d'homme à homme et donne-moi ton revolver. Si l'autre intervient, ou s'il tire son couteau, je le descendrai. »

Quand Raymond m'a donné son revolver, le soleil a glissé dessus. Pourtant, nous sommes restés encore immobiles comme si tout s'était refermé autour de nous. Nous nous regardions sans baisser les yeux et tout s'arrêtait ici entre la mer, le sable et le soleil, le double silence de la flûte et de l'eau. J'ai pensé à ce moment qu'on pouvait tirer ou ne pas tirer. Mais brusquement, les Arabes, à reculons, se sont coulés derrière le rocher. Raymond et moi sommes alors revenus sur nos pas. Lui paraissait mieux et il a parlé de l'autobus du retour.

Je l'ai accompagné jusqu'au cabanon et, pendant qu'il gravissait l'escalier de bois, je suis resté devant la première marche, la tête retentissante de soleil, découragé devant l'effort qu'il fallait faire pour monter l'étage de bois et aborder encore les femmes. Mais la chaleur était telle qu'il m'était pénible aussi de rester immobile sous la pluie aveuglante qui tombait du ciel. Rester ici ou partir, cela revenait au même. Au bout d'un moment, je suis retourné vers la plage et je me suis mis à marcher. C'était le même éclatement rouge. Sur le sable, la mer haletait de toute la respiration rapide et étouffée de ses petites vagues. Je marchais lentement vers les rochers et je sentais mon front se gonfler sous le soleil. Toute cette chaleur s'appuyait sur moi et s'opposait à mon avance. Et chaque fois que je sentais son grand souffle chaud sur mon visage, je serrais les dents, je fermais les poings dans les poches de mon pantalon, je me tendais tout entier pour triompher du soleil et de cette ivresse opaque qu'il me déversait. À chaque épée de lumière jaillie du sable, d'un coquillage blanchi ou d'un débris de verre, mes mâchoires se crispaient. J'ai marché longtemps.

Je voyais de loin la petite masse sombre du rocher entourée d'un halo aveuglant par la lumière et la poussière de mer. Je pensais à la source fraîche derrière le rocher. J'avais envie de retrouver le murmure de son eau, envie de fuir le soleil, l'effort et les pleurs de femme, envie enfin de retrouver l'ombre et son repos. Mais quand j'ai été plus près, j'ai vu que le type de Raymond était revenu.

Il était seul. Il reposait sur le dos, les mains sous la nuque, le front dans les ombres du rocher, tout le corps au soleil. Son bleu de chauffe fumait dans la chaleur. J'ai été un peu surpris. Pour moi, c'était une histoire finie et j'étais venu là sans y penser.

Dès qu'il m'a vu, il s'est soulevé un peu et a mis la main dans sa poche. Moi, naturellement, j'ai serré le revolver de Raymond dans mon veston. Alors de nouveau, il s'est laissé aller en arrière, mais sans retirer la main de sa poche. J'étais assez loin de lui, à une dizaine de mètres. Je devinais

son regard par instants, entre ses paupières mi-closes. Mais le plus souvent, son image dansait devant mes yeux, dans l'**air enflammé**. Le bruit des **vagues** était encore plus paresseux, plus étale qu'à midi. C'était le même **soleil**, la même **lumière** sur le même **sable** qui se prolongeait ici. Il y avait déjà deux heures que la journée n'avancé plus, deux heures qu'**elle avait jeté l'ancre dans un océan de métal bouillant**. À l'horizon, un petit vapeur est passé et j'en ai deviné la tache noire au bord de mon regard, parce que je n'avais pas cessé de regarder l'Arabe.

J'ai pensé que je n'avais qu'un demi-tour à faire et ce serait fini. Mais toute **une plage vibrante de soleil se pressait derrière moi**. J'ai fait quelques pas vers la source. L'Arabe n'a pas bougé. Malgré tout, il était encore assez loin. Peut-être à cause des ombres sur son visage, il avait l'air de rire. J'ai attendu. La **brûlure du soleil** gagnait mes joues et j'ai senti des **gouttes** de sueur s'amasser dans mes sourcils. C'était le même **soleil** que le jour où j'avais **enterré** maman et, comme alors, le front surtout me faisait mal et toutes ses veines battaient ensemble sous la peau. À cause de cette **brûlure** que je ne pouvais plus supporter, j'ai fait un mouvement en avant. Je savais que c'était stupide, que je ne me débarrasserais pas du **soleil** en me déplaçant d'un pas. Mais j'ai fait un pas, un seul pas en avant. Et cette fois, sans se soulever, l'Arabe a tiré son couteau qu'il m'a présenté dans le **soleil**. **La lumière a giclé** sur l'acier et c'était comme **une longue lame étincelante** qui m'atteignait au front. Au même instant, la sueur amassée dans mes sourcils a **coulé** d'un coup sur les paupières et les a recouvertes d'un voile tiède et épais. Mes yeux étaient aveuglés derrière ce rideau de larmes et de sel. Je ne sentais plus que **les cymbales du soleil** sur mon front et, indistinctement, **le glaive éclatant jailli du couteau** toujours en face de moi. Cette **épée brûlante** rongait mes cils et fouillait **mes yeux douloureux**. C'est alors que tout a vacillé. **La mer a charrié un souffle épais et ardent**. Il m'a semblé que **le ciel s'ouvrait sur toute son étendue pour laisser pleuvoir du feu**. Tout mon être s'est tendu et j'ai crispé ma main sur le revolver. La gâchette a cédé, j'ai touché le ventre poli de la crosse et c'est là, dans le bruit à la fois sec et assourdissant, que tout a commencé. J'ai secoué la sueur et le **soleil**. J'ai compris que j'avais détruit l'équilibre du jour, le silence exceptionnel d'une plage où j'avais été heureux. Alors, j'ai tiré encore quatre fois sur un corps inerte où les balles s'enfonçaient sans qu'il y parût. Et c'était comme quatre coups brefs que je frappais sur la porte du malheur.

Dans un retour en plénière, l'enseignant amènera les élèves à faire ressortir les liens que tissent les figures entre les éléments. Procédant d'abord par modelage, l'enseignant attire l'attention sur certaines métaphores (notamment la *pluie aveuglante qui tombe du ciel*, *un océan de métal bouillant*, *l'air enflammé*, *les épées de lumière du sable*, etc.) dont certaines tiennent parfois carrément de l'oxymore en rapprochant des éléments contraires (*pleuvoir du feu*) et fait remarquer qu'elles mettent en relation tous les éléments (l'**eau** – la pluie, l'**océan** –, le **feu** – le soleil, ses rayons comme une pluie aveuglante ou comme des épées de lumière, sa chaleur enflammée capable de faire bouillir le métal –, l'**air** et la **terre** – le sable) en leur donnant une grande force expressive. En guidant ensuite les élèves par le questionnement, il les amène à constater l'importance particulière de l'élément *feu* :

☞ *Selon votre analyse des champs lexicaux, quel élément semble le plus fort, le plus important, le plus présent (le jaune domine clairement dans l'identification des champs lexicaux)? Quel élément, à travers les figures (notamment les quatre que je viens de relever), semble l'emporter sur tous les*

autres, les « contaminer », finir par prendre toute la place (le feu est un des termes de l'analogie dans toutes les figures)?

En effet, par une sorte de contamination métaphorique, le feu étend peu à peu sa domination à tout, anéantissant presque les autres éléments dans son embrasement : la terre est sèche et dure, elle est *sable, rocher* ou *poussière* et fait *jaillir des épées de lumière* lorsque le soleil s'y *brise en morceaux*; l'eau *halète d'une respiration rapide et étouffée*, elle *bout* comme un métal en fusion, d'ailleurs ce n'est plus que de la lumière qui *gicle* ou *jaillit* et il n'y a plus que du feu en guise de pluie; l'air aussi est *enflammé*, il n'est plus qu'un *souffle chaud, épais, ardent*; le soleil et son *éclatement rouge* est partout. C'est bien l'atmosphère infernale que l'enseignant a amené les élèves à décrire plus tôt. Ils ont maintenant plus de moyens pour comprendre comment cette atmosphère est construite par les figures.

La scène du meurtre prend donc place dans cette ambiance insupportable. L'enseignant demande aux élèves s'ils ont noté la violence de la plupart des images repérées. Par exemple, il leur demande de repérer quelques mots relevant d'un vocabulaire guerrier, martial, qui se glisse partout dans ces images. Les élèves seraient en mesure d'identifier les *épées de lumières*, les *épées brûlantes*, les *glaives éclatants* ou les *lames étincelantes* que produisent un soleil qui a des *cymbales* et dont on cherche à *trionpher*, des armes de lumière qui *aveuglent* et qui blessent.

Maintenant que les élèves ont tous noté la violence des images, le caractère envahissant du soleil, le vocabulaire guerrier, etc., l'enseignant, en partant de leurs intuitions, pourrait maintenant tenter de les guider vers les « circonstances atténuantes » que recèle la description de la scène du meurtre.

☞ *Selon l'analyse que nous venons de faire du texte, la violence est-elle dans les gestes de Meursault où dans la nature elle-même, dans l'air, pour ainsi dire? Meursault semble-t-il en pleine possession de ses moyens ou être dans un état second (portez attention à des mots comme « aveuglant », « ivresse », puis trouvez d'autres preuves)? Qu'est-ce que cela aurait changé si Meursault avait dit « j'ai tiré » au lieu de dire « la gâchette a cédé » (commencez par identifier le sujet de la phrase, qui est à l'origine de l'action exprimée par le verbe)?*

Il serait possible d'amener ainsi les élèves à constater que tout se passe comme si la violence était *déjà* dans les éléments et que Meursault ne se faisait que le relai passif de cette nature meurtrière. Car Meursault est prisonnier des éléments (*tout s'arrête entre la mer, le sable et le soleil; la chaleur s'appuie sur lui et s'oppose à son avance; une plage vibrante se presse derrière lui*). Il est aussi *aveuglé* par la lumière et la sueur et sous l'emprise d'une *ivresse opaque*; il ne possède donc pas tous ses sens et semble réaliser seulement après coup ce qui a pu arriver. Il est intéressant de faire remarquer aux élèves que Camus a choisi d'écrire « la gâchette a cédé » et non « j'ai tiré », déchargeant encore Meursault de toute volonté assassine, le présentant comme un innocent, voire une *victime* du soleil. Les élèves ne doivent pas pour autant tous absoudre intérieurement Meursault.

Il est à noter que ce qui précède est donné à titre d'indication de ce qui peut ressortir du travail sur les images. Ce sont des pistes interprétatives. Il s'agit d'amener les élèves à faire une incursion dans le monde de la connotation et des images pour tenter de décrire l'effet des assemblages de mots saisissants imaginés par Camus.

12. Lecture individuelle des chapitres concernant le procès et écriture dans le journal dialogué.

Les élèves lisent la seconde partie du roman, en s'arrêtant avant le dernier chapitre. Pendant la lecture, ils notent leurs réactions dans leur journal.

☞ Questions : Qu'est-ce qui te frappe dans ces chapitres? Es-tu d'accord avec l'interprétation que livrent les avocats du comportement de Meursault et avec le jugement? Quelle réaction émotive as-tu eue à la suite de ce jugement? Trouves-tu qu'un homme comme Meursault est dangereux pour la société? Qu'est-ce qui te frappe dans le discours des avocats, dans les mots qu'ils utilisent, leur ton, leur attitude? À ton avis, comment va se terminer ce roman?

13. Écoute de la lecture du dernier chapitre et écriture dans le journal dialogué

Après le partage des impressions, l'enseignant propose aux élèves d'écouter le dernier chapitre. Comme chapitre pivot, le dernier chapitre tranche avec le reste du roman. Cette fois, c'est l'apathie du personnage principal qui cède le pas à la colère devant l'aumônier; et que dire de cette dernière phrase, qui tombe comme le couperet d'une

guillotine. Ce changement de ton est bien perceptible dans la lecture de l'auteur, qui le fera peut-être mieux ressentir aux élèves.

☞ *Questions : Que comprends-tu dans la colère de Meursault? Que pense-t-il de l'existence humaine? Trouves-tu qu'il a raison ou si ce qu'il dit te choque? Comment as-tu réagi à la dernière phrase du roman? Pourquoi crois-tu que Meursault désire se faire accueillir par des cris de haine?*

APRÈS LA LECTURE

14. Du « sentiment de l'absurdité » à la « notion d'absurde »

L'enseignant revient sur les dernières réactions consignées par les élèves dans leur journal dialogué. Qu'est-ce que Meursault, dans sa colère, dit au juste de la vie? Il se penche avec les élèves sur ce dernier chapitre, très dense, en pointant des passages clés. Il pourrait s'arrêter en particulier sur le passage suivant :

Rien, rien n'avait d'importance et je savais bien pourquoi. Lui aussi savait pourquoi. Du fond de mon avenir, pendant toute cette vie absurde que j'avais menée, un souffle obscur remontait vers moi à travers des années qui n'étaient pas encore venues et ce souffle égalisait sur son passage tout ce qu'on me proposait alors dans les années pas plus réelles que je vivais. Que m'importaient la mort des autres, l'amour d'une mère, que m'importaient son Dieu, les vies qu'on choisit, les destins qu'on élit, puisqu'un seul destin devait m'élire moi-même et avec moi des milliards de privilégiés qui, comme lui, se disaient mes frères (pp. 183-184).

Puisque le mot « absurde » y apparaît (seule occurrence dans le roman), il est raisonnable de penser que ce passage est important pour comprendre ce que Camus entend par ce mot et ce que cette notion implique. Par le questionnement¹⁷, l'enseignant amène les élèves à expliciter, « déplier » en quelque sorte, ce passage dense. Par exemple :

☞ *Questions : Meursault croit-il en Dieu (non)? À quoi Meursault fait-il référence lorsqu'il parle du « fond de son avenir », du « destin qui doit[l]'élire » et avec lui des milliards d'autres, c'est-à-dire quel est l'avenir ou le destin de Meursault à ce point du roman (la mort)? Pourquoi la mort, dans un univers sans Dieu – et donc sans vie après la mort dans l'enfer ou le*

¹⁷ Le détail du questionnement ici a moins d'importance que l'idée générale, qui est de préférer la démarche maïeutique (Rouxel, 1996) à un enseignement notionnel unilatéral pour faire appréhender la notion d'absurde aux élèves. Il est à noter que les « réponses » notées entre parenthèses ne sont pas celles qu'on attend précisément des élèves, mais celles vers lesquelles est tendu le questionnement, qui doit s'ajuster aux réponses effectives de ces derniers.

paradis – rendrait également valables tous les choix de vie (si tout le monde doit finir de la même façon, pourquoi suivre un chemin plutôt qu'un autre pour se rendre au même point?)? Dire que tout se vaut, est-ce dire que rien n'a d'importance (c'est, du moins, dire que rien n'a plus d'importance en soi que le reste)?

Voilà en effet une façon de comprendre la réflexion de Camus sur l'absurde : il constate que nous mourrons tous et il ne croit pas en Dieu (partant, il n'y a pas pour lui de vie après la mort, ni d'instance transcendante qui puisse expliquer l'existence et édicter des valeurs). C'est en cela qu'il peut dire que le monde, la vie humaine, n'ont pas de « sens » : ils n'ont pas de raison d'être, ne peuvent être expliqués par l'homme (c'est pourquoi le monde apparaît souvent à Meursault comme étrange, bizarre, indéchiffrable, bref, inexplicable). C'est parce que Meursault ressent cette vérité qu'il adopte un comportement qui choque souvent le lecteur.

14.1. La lucidité devant le monde : le nihilisme de Meursault

Meursault est donc un homme lucide, qui a compris que la vie n'avait pas de sens et vit en conséquence : si le monde n'a pas de sens, s'il n'y a pas de dieu pour dire ce qui est bien ou mal, ce qui est important et ce qui ne l'est pas, alors tout se vaut; il n'y a pas, par exemple, de *valeurs* plus importantes que d'autres. C'est ce que pense Meursault qui, comme les élèves ont pu le constater lors de la lecture de la première partie (cf. *supra*), n'accorde pas plus d'importance à des choses comme l'amour, le mariage, l'amitié, le travail, dieu, etc., qu'à une envie d'aller se baigner.

L'enseignant demande aux élèves de repérer, en petits groupes, des passages qui révèlent que Meursault ne respecte pas la hiérarchie entre les choses ou l'échelle de valeurs qui guide généralement les autres humains, comme si tout se valait pour lui. Chaque groupe travaille sur un chapitre différent et identifie certaines manifestations de ce nihilisme, qui peuvent être explicites ou implicites dans le texte, qui peuvent relever tant de ce qui est dit (ex. *ça m'était égal*) que de la façon dont les choses sont rapportées (sans tri, avec une abondance de détail « inutiles », comme si tout était également important à rapporter¹⁸) ou que de l'attitude générale du personnage (implicite). L'enseignant circule entre les équipes

¹⁸ Cet aspect a déjà été brièvement abordé dans l'activité d'analyse de la narration.

et les guide par le questionnement. Voici des exemples de manifestations que pourraient identifier les élèves ou sur lesquelles l'enseignant pourrait attirer leur attention :

- Toutes les occurrences des expressions *ça m'est égal* ou *ça n'a pas d'importance* à propos de valeurs généralement considérées comme importantes (amitié, amour, mariage, réussite professionnelle, Dieu, longévité...). Notamment pp. 17, 49, 54, 62, 68, 69, 107, 113, 176, 183, mais aussi : « Je lui ai répondu que naturellement [il m'était arrivé de souhaiter une autre vie], mais cela n'avait pas plus d'importance que de souhaiter d'être riche, de nager très vite ou d'avoir une bouche mieux faite. C'était du même ordre » (p. 181).
- Toutes les fois où les petits inconforts physiques prennent autant, voire plus d'importance chez Meursault que la souffrance morale (le jour de l'enterrement, le jour du meurtre, lors du procès, etc.). Meursault en témoigne d'ailleurs lui-même : « je lui ai expliqué que j'avais une nature telle que mes besoins physiques dérangent mes sentiments » (p. 102).
- L'indifférence : « je m'ouvrais pour la première fois à la tendre indifférence du monde. De l'éprouver si pareil à moi, si fraternel enfin... » (p. 185).
- L'abondance de détails apparemment inutiles à l'avancement de l'histoire, rapportés sans tri :
 - Portraits de personnages qui n'interviennent pas à proprement parler dans l'intrigue. Par exemple, la petite automate;
 - Transcription littérale (discours direct) des détails de conversations triviales. Par exemple : « Je lui ai dit : "Comment ?" Il a répété en montrant le ciel : "Ça tape." J'ai dit : "Oui." Un peu après, il m'a demandé : "C'est votre mère qui est là ?" J'ai encore dit : "Oui." "Elle était vieille ?" J'ai répondu : "Comme ça" » (p. 28);
 - Description de gestes quotidiens qui ne présentent pas d'importance pour la suite de l'histoire. Par exemple : « Un peu plus tard, pour faire quelque chose, j'ai pris un vieux journal et je l'ai lu. J'y ai découpé une réclame des sels Kruschen et je l'ai collé dans un vieux cahier où je mets les choses qui m'amuse dans les journaux. Je me suis aussi lavé les mains et, pour finir, je me suis mis au balcon » (p. 37).
- Les juxtapositions ou les coordinations « égalisantes », c'est-à-dire le fait de rapporter en une seule phrase graphique des événements d'importance très variable comme s'ils étaient du même ordre : « J'ai pensé que c'était toujours un dimanche de tiré, que maman était maintenant enterrée, que j'allais reprendre mon travail et que, somme toute, il n'y avait rien de changé » (p. 41).

14.2. L'authenticité devant le théâtre social

L'enseignant demande aux élèves si les autres personnages du roman, en particulier les membres du tribunal, partagent la conception de la vie de Meursault. Non, bien sûr, puisqu'ils le condamnent sans appel; pour eux, la vie a un sens : ils croient en Dieu, en l'importance de respecter certaines règles et certaines valeurs. Mais comment Camus nous présente-t-il ces hommes?

L'enseignant revient sur ce que certains élèves ont pu relever dans leurs journaux de lecture quant au déroulement du procès et demande à la classe de dresser la liste des personnages de la première partie en regard de la liste des personnages qui apparaissent dans la seconde partie. Il leur demande ce qu'ils remarquent et les amène à constater que la

première liste est constituée de noms propres (Marie, Raymond, Meursault, Masson, Céleste, Salamano, etc.) et la seconde, de noms communs (le journaliste, le procureur, le juge d'instruction, l'avocat, l'aumônier...), comme si ces personnages n'avaient pas d'individualité et se confondaient avec leurs rôles sociaux. Il leur demande à quoi cette seconde liste leur fait penser. Il peut leur présenter les cartes d'un jeu de rôle¹⁹ (ex. Les Loups-garous de Thiercelieux) pour les mettre sur la piste. L'idée est de faire progressivement percevoir aux élèves que le procès est présenté comme une véritable mise en scène où chacun joue la comédie. Comme ils le constateront bientôt, ce procès est, à maints égards, caricatural, parodique, voire grotesque.

Les membres du tribunal jouent donc des rôles, comme au théâtre. Et ils les jouent précisément de façon théâtrale (au sens d'artificiel, emphatique, outré...). Pour faire ressortir ce côté caricatural, l'enseignant peut partir d'une expression employée par Meursault lui-même (« ces longues phrases [...dans] lesquelles on avait parlé de mon âme » (p. 160)) et examiner avec les élèves quelques extraits des plaidoiries : il demande aux élèves de relever l'abondance de *vocabulaire connotatif*, de *figures* (voire de clichés rhétoriques). Il fait aussi sentir, en lisant des extraits à voix haute, l'*enflure verbale* (emphase, style ampoulé, emploi abusif ou déplacé du style élevé, du ton déclamatoire). Les élèves, qui ont étudié le style simple, dépouillé et sans apprêt de Meursault auquel ce style emphatique s'oppose si parfaitement, devraient aisément ressentir la différence. Voici l'exemple d'une brève analyse à laquelle pourrait ainsi arriver la classe :

¹⁹ Meursault identifie lui-même ce qui se passe à un jeu : « Au début, je ne l'ai pas pris au sérieux. Il m'a reçu dans une pièce tendue de rideaux, il avait sur son bureau une seule lampe qui éclairait le fauteuil où il m'a fait asseoir pendant que lui-même restait dans l'ombre. J'avais déjà lu une description semblable dans des livres et tout cela m'a paru un jeu » (p. 100).

Il s'agissait d'un **drame crapuleux de la plus basse espèce**, aggravé du fait qu'on avait affaire à un **monstre moral**. [...] « Le même homme qui au lendemain de la mort de sa mère se livrait à la **débauche la plus honteuse** a tué pour des raisons futiles et pour liquider une affaire de mœurs **inqualifiable**. » [...]

Mais le procureur s'est redressé encore, s'est drapé dans sa robe et a déclaré qu'il fallait avoir l'**ingénuité** de l'honorable défenseur pour ne pas sentir qu'il y avait entre ces deux ordres de faits **une relation profonde, pathétique, essentielle**. « Oui, s'est-il écrié avec force, j'accuse cet homme d'avoir enterré une mère avec **un cœur de criminel**. » [...]

« J'en ferai la preuve, Messieurs, et je la ferai doublement. Sous l'**aveuglante clarté** des faits d'abord et ensuite dans l'**éclairage sombre** que me fournira la psychologie de cette **âme criminelle**. » [...]

Et j'ai essayé d'écouter encore parce que le procureur s'est mis à parler de mon âme.

Il disait qu'**il s'était penché sur elle et qu'il n'avait rien trouvé**, Messieurs les jurés. Il disait qu'à la vérité, je n'en avais **point, d'âme**, et que rien d'humain, et pas un des principes moraux qui gardent le **cœur** des hommes ne m'était accessible. « Sans doute, ajoutait-il, nous ne saurions le lui reprocher. Ce qu'il ne saurait acquérir, nous ne pouvons nous plaindre qu'il en manque. Mais quand il s'agit de cette cour, la **vertu** toute négative de la tolérance doit **se muer** en celle, moins facile, mais plus **élevée**, de la justice. Surtout lorsque **le vide du cœur** tel qu'on le découvre chez cet homme devient un **gouffre** où la société peut **succomber**. » [...]

« **Je vous demande la tête de cet homme**, a-t-il dit, et c'est le cœur léger que je vous la demande. Car s'il m'est arrivé au cours de ma déjà longue carrière de réclamer des peines capitales, jamais autant qu'aujourd'hui, je n'ai senti ce **pénible** devoir **compensé, balancé, éclairé** par la conscience d'un commandement **impérieux** et **sacré** et par l'**horreur** que je ressens devant un visage d'homme où je ne lis rien que de **monstrueux**. »

LÉGENDE :

Vocabulaire connotatif

Figures (gradation, oxymore, métaphore, etc.)

Tours ou voc. relevant du style élevé (souvent registres « vx » ou « littér. »)

Ce style, combiné à l'attitude et à la gestuelle exagérées²⁰, sur laquelle l'enseignant dirige l'attention des élèves, accentue le côté fallacieux de cette farce juridique. Pour faire ressortir cela, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce procès à la lumière du travail qui vient d'être fait sur le texte :

Que pensez-vous des personnages qu'on rencontre lors de ce procès (procureur, juge d'instruction, avocat)? Vous paraissent-ils sérieux ou ridicules?

²⁰ « Le procureur s'est alors levé, très grave et d'une voix que j'ai trouvée vraiment émue, le doigt tendu vers moi, il a articulé lentement » (p. 144); « Mais mon avocat, à bout de patience, s'est écrié en levant les bras, de sorte que ses manches en retombant ont découvert les plis d'une chemise amidonnée » (pp. 147-148); « Mais le procureur s'est redressé encore, s'est drapé dans sa robe » (p. 148); « L'avocat levait les bras et plaidait coupable, mais avec excuses. Le procureur tendait ses mains et dénonçait la culpabilité, mais sans excuse » (p. 151).

L'enseignant propose ensuite le petit jeu d'association suivant (les élèves doivent associer les éléments de la colonne de droite à l'un ou l'autre des personnages de la colonne de gauche), après quoi il demande aux élèves de justifier leurs réponses en plénière, en se référant à des passages :

<ul style="list-style-type: none"> ○ Meursault ○ Un membre du tribunal (juge, avocat, procureur...) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sérieux ○ Ridicule ○ Ment, déguise ou exagère la réalité ○ Ne dit que la vérité, sans la déformer ○ Faux ○ Vrai ○ Joue un rôle ○ Est toujours lui-même
---	---

L'enseignant souhaite ainsi montrer que, par opposition aux membres du tribunal, Meursault apparaît comme authentique, vrai. Il ne dit que ce qui est, simplement, quitte à dire les vérités qu'il sait susceptibles de le faire condamner. Il ne joue pas, ne ment pas, n'exagère ou ne déguise rien, contrairement aux avocats qui travestissent les faits, leur *donnent un sens* fabriqué (Meursault aurait même prémédité son crime!).

L'enseignant peut ensuite demander aux élèves à quoi leur fait penser ces diverses allusions au théâtre et les aiguiller vers ces « décors » dont parlait Camus dans *Le Mythe de Sisyphe* et qui peuvent tout d'un coup s'écrouler et cesser de nous masquer la vérité sur le sens de notre vie. Si toute la société, donc, était un grand théâtre, un grand tribunal burlesque? Si les magistrats de *L'Étranger* n'étaient pas les seuls à « jouer le jeu », pour Camus, si la société au grand complet était un vaste théâtre où l'on se meut dans des décors que l'on refuse de voir comme tels? L'enseignant demande aux élèves d'imaginer cela un instant et de dire ce qui, à leur avis, peut servir de « décor » dans notre propre société, ce que pourraient être les « mensonges » que la société, comme le tribunal, se construit pour se cacher l'absurdité de l'existence humaine et se donner l'illusion rassurante que la vie a un sens et qu'il y a *une* bonne façon de vivre. Autrement dit, qu'est-ce qui nous laisse croire qu'il ne faut pas voler, qu'il faut travailler, qu'il faut absolument trouver l'amour, etc.? Les élèves pourraient identifier la religion, la morale, l'importance de la réussite

professionnelle, sociale et amoureuse, etc. Loin de ces préoccupations, Meursault, qui est lucide, peut et veut vivre sans décors, sans masques²¹.

L'enseignant, revenant aux réactions consignées dans les journaux dialogués, peut approfondir la question : pourquoi, selon les élèves, le tribunal juge que Meursault est dangereux pour la société? Le jugent-ils, eux aussi, dangereux pour la société? Les élèves ont déjà découvert que Meursault ne respecte pas les règles et les valeurs qui font consensus, n'accorde pas d'importance à ce qui donne un sens à la vie des autres membres de la société : et si demain matin tout le monde cessait de croire au Bien, à la morale, à l'amour²² et faisait ce qui lui chantait?

14.3. Imaginer Sisyphe heureux

L'enseignant récolte les réactions des élèves face à ce qui a été discuté de la pensée de Camus. Certains élèves noteront sans doute, qu'ils y adhèrent ou non, que cette pensée n'est pas très gaie. L'enseignant peut rebondir sur des réponses de cet ordre pour faire percevoir à tous qu'en effet, la théorie de Camus sur l'absurde implique une forme de douleur : certains élèves peuvent être choqués par les déclarations de Meursault à propos de Dieu ou à propos de certaines valeurs, puisque naturellement, comme humains, ces élèves sont en quête de sens, sentent le besoin de savoir pourquoi ils vivent²³. Camus reconnaît que ce sentiment est naturel à l'homme et c'est pourquoi l'absurde est pour lui un drame : dans *Le Mythe de Sisyphe*, il définit précisément l'absurde comme la confrontation entre la

²¹ C'est bien le sens du petit fait divers qui donnera lieu à l'écriture du *Malentendu* et que Meursault relit plusieurs fois en prison : « il ne faut jamais jouer » (p. 125)

²² Cette grande question, bien entendu, n'appelle pas une réponse unique. Il s'agit d'une brève incursion dans le domaine de la réflexion philosophique à laquelle l'œuvre invite. Ce sont les conceptions du monde des élèves elles-mêmes qui seront ici en jeu, en débat. Il serait souhaitable que l'enseignant mentionne ici que Camus lui-même ne semble pas avoir d'opinion arrêtée sur la question. Si, dans *L'Étranger*, il semble donner raison à Meursault et condamner la société, dans d'autres œuvres, il invite à ne surtout pas sombrer dans le nihilisme et réhabilite la communauté des hommes. Par exemple, sa pièce *Caligula*, qui fait partie du cycle de l'absurde, connaîtra deux versions. Entre celles-ci, les horreurs de la guerre auront fait comprendre à l'auteur qu'un nihilisme absolu ne peut pas être défendu, et il réécrira sa pièce en accentuant sa dimension politique et en accordant un plus grand rôle au philosophe Cherea, qui comprend Caligula et sa logique de l'absurde, mais refuse d'y consentir au nom de l'homme et de la survie de la collectivité. Dans *La Peste*, où le lien avec la guerre est aussi évident, l'union des frères humains devant le tragique de leur destin l'emportera encore contre le nihilisme.

²³ Notons cette citation éloquentes du juge d'instruction, devant qui Meursault affirme ne pas croire en Dieu : « Il m'a dit que c'était impossible, que tous les hommes croyaient en Dieu, même ceux qui se détournaient de son visage. C'était là sa conviction et, s'il devait jamais en douter, sa vie n'aurait plus de sens. "Voulez-vous, s'est-il exclamé, que ma vie n'ait pas de sens?" » (p. 108)

quête de sens de l'homme et un monde sans Dieu qui ne peut lui offrir de réponse. C'est donc normal, pour l'auteur, que la lucidité à laquelle Meursault invite soit troublante pour les lecteurs.

Après avoir recueilli ces réactions personnelles, l'enseignant demande aux élèves si le fait d'être conscient que la vie n'a pas de sens nourrit chez Meursault des sentiments négatifs comme ceux pointés par certains élèves (angoisse ou amertume, mépris de la vie). Il leur demande de se reporter à la première partie, avant le drame, et attire leur attention sur les scènes de baignade, les rendez-vous avec Marie, les sorties avec un collègue de travail ou son voisin. Meursault semble-t-il satisfait de son existence? Il leur demande aussi de lui rappeler la première réaction de Meursault lorsqu'il apprend qu'il est condamné à mort (il cherche des moyens d'éviter la peine de mort). Les élèves constatent, ce qui peut paraître paradoxal, que Meursault, même s'il dit que « la vie ne vaut pas la peine d'être vécue » (p. 173), semble l'aimer profondément (en effet, il cherche d'abord à « échapper à la mécanique » (p. 165) qui le mène à l'échafaud; il affirme avoir été heureux (pp. 95 et 186) et une grande sensualité émane de toutes les scènes de baignade ou de farniente). Heureusement pour les lecteurs, une place est donc ménagée pour le bonheur dans la théorie de l'absurde qu'incarne Meursault.

L'enseignant demande ensuite aux élèves de comparer la vie d'oisiveté que mène Meursault à la vie que mène un homme d'Église pour tenter d'expliquer pourquoi, à leur avis, Meursault se met en colère contre l'aumônier et pourquoi il reproche à ce dernier de « vi[vre] comme un mort » (p. 182). Les élèves doivent replacer les éléments de la colonne de gauche dans la colonne appropriée :

Éléments à attribuer à l'un ou l'autre des personnages	Meursault	Prêtre
<ul style="list-style-type: none"> - Fait ce qui lui plaît quand cela lui plaît. - A promis d'agir selon la volonté de Dieu (voeu d'obéissance). 		
<ul style="list-style-type: none"> - Plaisirs sensuels (baignades et bains de soleil, sommeil prolongé, plaisirs gustatifs, relations sexuelles). - Privation des plaisirs sensuels (voeux de chasteté et de pauvreté). 		
<ul style="list-style-type: none"> - Croit en Dieu, en la vie après la mort, au paradis réservé à ceux qui ont bien agi sur Terre. - Ne croit pas en Dieu, à une vie après la mort. 		
<ul style="list-style-type: none"> - Vit pour le présent - Vit pour l'avenir 		

Un retour en plénière sur cet exercice de comparaison devrait pouvoir faire comprendre aux élèves que l'aumônier, qui mène une vie de privations, vit en fait pour l'avenir, pour une autre vie, qu'il vit d'espoir, alors que Meursault, qui ne croit pas en cette autre vie, n'a pas l'espoir d'une vie meilleure, ne pense pas à *demain*; il se sent libre de faire ce qui lui plaît (pas de saint Pierre pour le réprimander aux portes du paradis), profite du temps qu'il a à vivre, vit pour le moment présent.

EN PLUS²⁴ ...

La question complexe de la valeur des temps : le passé composé dans *L'Étranger*

C'est Sartre qui, le premier, a commenté l'usage du passé composé par Camus, dans sa pénétrante « explication de *L'Étranger* » (Sartre, 1947). Il a reconnu le génie de l'auteur, qui avait su dénicher un artifice servant si bien le propos du roman. Mêlant une approche textuelle et philosophique, il a relié l'emploi du passé composé à la logique de l'absurde qui détourne l'homme d'un avenir dont la mort le prive et l'attache au moment présent :

chaque phrase est un présent. [...] une phrase de *L'Étranger* c'est une île. Et nous cascadons de phrase en phrase, de néant en néant. C'est pour accentuer la solitude de chaque unité phrastique

²⁴ Nous présentons ici une activité d'enrichissement présentant un niveau de difficulté assez élevé. Il s'agit en fait d'une activité de sensibilisation à la complexité de la question de la valeur des temps, qu'un enseignant qui veut pousser plus loin l'étude de la langue dans *L'Étranger* peut choisir de conduire.

que M. Camus a choisi de faire son récit au parfait composé [, qui rompt la continuité...]; le verbe est rompu, brisé en deux : d'un côté nous trouvons un participe passé qui a perdu toute transcendance, inerte comme une chose, de l'autre le verbe "être" qui n'a que le sens d'une copule [...]; le caractère transitif du verbe s'est évanoui, la phrase s'est figée (p. 109).

À sa suite, linguistes et sémiologues se sont penchés sur la question et les commentaires se sont multipliés. Camus a ainsi, quelque part, donné ses lettres de noblesse au passé composé en littérature (Riegel, Pellat & Rioul, 1994).

Qu'en est-il, au juste, de ce passé composé? Avant de présenter l'activité de sensibilisation qui pourrait être proposée aux élèves, une mise au point théorique s'impose. C'est Benveniste qui, en 1966, dans ses premiers *Problèmes de linguistique générale*, a introduit une nouvelle distinction permettant de mieux rendre compte du fonctionnement du système verbal en français moderne. Les grammaires traditionnelles présentaient l'indicatif comme homogène. Les notions d'aspect et d'antériorité permettaient d'expliquer les relations non temporelles entre temps simples et temps composés (*il a mangé* s'oppose à *il mange* comme accompli de présent – il est dans l'état d'avoir fini de manger – ou antérieur de présent, s'il est employé conjointement avec la forme simple associée – *quand il a mangé, il se balade*). Mais, selon Benveniste, ces notions étaient insuffisantes puisqu'elles ne permettaient pas de rendre compte du fait que certaines formes composées pouvaient aussi être employées comme formes temporelles : il remarquait notamment la concurrence entre le passé simple et le passé composé comme temps du passé (*il a mangé, il mangea*). Il s'est donc employé à montrer que l'organisation des temps relève de principes beaucoup plus complexes que ce que ne laissent voir les grammaires. Il a proposé de concevoir que les temps se distribuaient en deux systèmes « distincts et complémentaires », dont chacun ne comprenait qu'une partie des temps et qui manifestaient deux « plans d'énonciation » différents : l'*histoire* et le *discours* (Benveniste, 1981, p. 238). L'énonciation historique, dans laquelle l'énonciateur s'efface, correspond aux récits historiques ou littéraires écrits; elle comporte grosso modo trois temps : le passé simple (« le temps de l'évènement hors de la personne d'un narrateur » (*ibid.*, p. 241)), l'imparfait et le plus-que-parfait. Le discours renvoie quant à lui à toute énonciation supposant un énonciateur et un destinataire : discours oraux de toute nature et de tout niveau, mais aussi écrits reproduisant des discours oraux; ce plan d'énonciation peut recourir à tous les temps (sauf au passé simple, forme typique de l'histoire), mais il recourt en particulier au passé composé pour rapporter les

événements passés (*ibid.*). Le passé composé fonctionne donc dans l'ordre du discours comme le passé simple dans l'ordre de l'histoire, mais ils n'ont pas le même « effet » : comme il le fait dans le discours oral, forcément repéré par rapport à la situation d'énonciation, le passé composé établit dans tout discours, même écrit, « un lien vivant entre l'évènement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant; c'est donc le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'évènement rapporté et le rattacher à notre présent » (*ibid.*, p. 244).

Le repère temporel du passé composé est donc le moment du discours, alors que celui du passé simple est le moment de l'évènement rapporté (*id.*). En fait, en l'absence de repérage par rapport au moment de l'énonciation, les formes de passé simple servent elles-mêmes de repère à celles qui suivent (Maingueneau, 1993). En raison de leur aspect non sécant, leur succession s'interprète comme une succession d'évènements qui s'appuient sans chevauchement les uns sur les autres (*ibid.*, p. 45). C'est dire que le simple ordre linéaire des passés simples peut marquer dans un récit la succession chronologique sans l'aide d'autres indicateurs temporels (marqueurs, compléments) (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Relation chronologique, mais aussi causale, selon Barthes : « Par son passé simple le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées [...]; soutenant une équivoque entre temporalité et causalité, il appelle un déroulement, c'est-à-dire une intelligence du Récit » (Barthes, 1953, p. 28).

Le passé composé, à l'inverse, est *per se* incapable d'établir une succession chronologique ou logique, il est donc

peu compatible avec l'enchaînement narratif. Il pose les procès comme disjoints, tous passés par rapport au moment d'énonciation et, en raison de son lien avec l'accompli, les présentent comme statiques, au lieu de les tourner vers les événements qui suivent. Ainsi *Il acheta un gâteau et il prit le train* sera interprété comme une succession, tandis que ce n'est pas le cas pour *Il a acheté un gâteau et il a pris le train*, qui peut dénoter deux faits indépendants (Maingueneau, 1993, p. 45).

L'écriture de *L'Étranger* représentait donc un défi pour son auteur, et Benveniste (1981), Maingueneau (1993), Barthes (1953), Riegel, Pellat et Rioul (1994) ont tous souligné, à la suite de Sartre, la subtilité stylistique que l'usage du passé composé confère à cette œuvre :

De ce point de vue, le coup de force stylistique opéré par Camus dans *L'Étranger* ne fait que ressortir avec plus de netteté. En préférant le passé composé au passé simple, ce roman ne présente pas les événements comme les actes d'un personnage qui seraient intégrés dans une

chaîne de cause et d'effets, de moyens et de fins, mais comme la juxtaposition d'actes clos sur eux-mêmes, dont aucune ne paraît impliquer le suivant. Or cette décomposition des formes de continuité narrative converge très exactement avec la thèse qu'incarne Meursault par son comportement : il n'y a pas de totalisation signifiante de l'existence, ce qu'on résume habituellement par la notion d'« absurde ». L'intérêt de ce roman, c'est justement de ne pas développer explicitement cette thèse, mais de produire un univers textuel qui la présuppose. Ici la narration conteste d'un même mouvement le rituel romanesque traditionnel et la causalité qui lui semble associée : on ne peut pas reconstruire une série cohérente de comportements menant au geste meurtrier de Meursault dans la mesure même où les formes de passé composé juxtaposent ses actes au lieu de les intégrer (Maingueneau, 1993, pp. 45-46).

Il est courant d'apprendre aux élèves qu'on peut recourir à deux systèmes de temps pour concevoir un récit dans lequel les événements sont relatés au passé, systèmes qui reposent sur les couples passé composé/imparfait et passé simple/imparfait. Dans l'un, les actions qui se déroulent au « premier plan » – plan qui rythme la succession des événements – sont rapportées au passé simple alors que dans l'autre, ils sont rapportés au passé composé (aspect borné); les éléments de « second plan » – plan qui « campe le décor » et instaure une continuité dans l'image en mouvement – sont indiqués dans les deux cas à l'imparfait (aspect non borné)²⁵. Il s'agit ici de faire percevoir que le passé simple et le passé composé ne sont pas tout à fait interchangeables et que Camus a fait un choix réfléchi.

Si les élèves savent déjà qu'on utilise, pour raconter une histoire au passé, des temps différents pour rapporter les actions de premier plan (*il arriva*) ou des éléments de second plan (*il pleuvait*), ils savent que les temps du verbe n'ont pas qu'une valeur temporelle et qu'un temps exprime donc plus que le passé, le présent et le futur. Il serait souhaitable que l'enseignant commence par faire l'état des connaissances implicites et explicites des élèves sur la valeur aspectuelle des temps du verbe.

En recourant à nouveau aux textes comparés en début de séquence, l'enseignant pourrait ensuite faire percevoir aux élèves la distinction entre récit et discours sans entrer

²⁵ Dans une proposition de progression des apprentissages reliés à l'aspect verbal et à l'opposition de plan de l'école au collège, Tomassone (2003) affirme qu'il est possible d'aller au-delà de la simple reconnaissance de cette opposition au collège : « À l'école élémentaire, [...] partir d'un texte narratif, et par un questionnement adéquat, il est aisé de faire percevoir la différence d'emploi entre le passé simple (aspect borné) et l'imparfait (aspect non borné) et, par suite, de distinguer entre le premier plan et le second plan. [...] Une étape de plus peut être franchie au collège, où l'on pourra jouer sur les oppositions de plan pour cerner la signification et la construction du texte » (p. 22). Elle propose de procéder par le questionnement, la paraphrase et de comparer des extraits littéraires identiques où seuls les temps ont été changés, pour faire voir à quel point le choix de ces temps, par leur aspect borné ou non, accompli ou non, parce qu'ils expriment l'antériorité, etc., a une incidence sur la signification ou la construction des textes.

trop avant dans les détails théoriques. En quoi, sur le plan des temps du verbe cette fois, le texte de Roy correspond-il plus à l'idée que l'on se fait spontanément de la littérature et en quoi celui de Camus nous apparaît moins « littéraire », plus près du discours « ordinaire », voire de l'oralité? Les élèves devraient être en mesure d'identifier le passé simple du texte de Roy, inextricablement associé pour eux aux textes littéraires. Le texte de Camus se sert donc du temps de la conversation courante pour raconter son récit au passé. Outre qu'il s'agit d'un autre choix esthétique à contribuer au style prosaïque et dépouillé, quel effet ce choix a-t-il?

L'enseignant demande aux élèves d'examiner ces deux extraits de *L'Étranger*, desquels ont été retranchées les indications de temps. Chaque extrait est transcrit au passé composé et au passé simple :

[*Meursault, racontant son dimanche avant-midi :*] je me suis ennuyé un peu et j'ai erré dans l'appartement. [...] pour faire quelque chose, j'ai pris un vieux journal et je l'ai lu. [...] Je me suis aussi lavé les mains et [...] je me suis mis au balcon.

je m'ennuyai un peu et j'errai dans l'appartement. [...] pour faire quelque chose, je pris un vieux journal et je le lus. [...] Je me lavai aussi les mains et je me mis au balcon.

[*Meursault, racontant sa semaine*] J'ai bien travaillé toute la semaine. Raymond est venu et m'a dit qu'il avait envoyé la lettre. Je suis allé au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. [...] Marie est venue, comme nous en étions convenus.

Je travaillai bien toute la semaine. Raymond vint et me dit qu'il avait envoyé la lettre. J'allai au cinéma deux fois avec Emmanuel qui ne comprend pas toujours ce qui se passe sur l'écran. [...] Marie vint, comme nous en étions convenus.

Il demande aux élèves s'ils sont capables, dans les paragraphes au passé composé, d'établir une chronologie et une logique entre les événements racontés : sait-on si Meursault s'est lavé les mains avant de lire le journal? Sait-on si ces éléments sont liés (ex. se lave-t-il les mains *parce qu'il a lu le journal?*) ou s'il pourrait s'agir de faits totalement indépendants? Sait-on si Meursault a vu Raymond avant Emmanuel, et Emmanuel avant Marie? Il leur demande de comparer ces paragraphes avec ceux qui ont été transcrits au passé simple : lorsqu'on lit « J'ai bien travaillé toute la semaine/Raymond vint », est-ce qu'on a l'impression que Raymond est venu durant la semaine dont il est question ou la semaine suivante? Bref, par le questionnement et la comparaison, l'enseignement amène les élèves à percevoir ou à sentir que le passé composé n'établit pas de liens causaux ou de chronologie

entre les faits, contrairement au passé simple, qui enchaîne les actions. Le passé composé étant le temps de la conversation courante, il demeure lié à la situation de communication dans laquelle cette « conversation » est censée se dérouler et présente simplement tous les faits comme terminés, accomplis au moment de l'énonciation, sans nécessairement établir d'ordre entre eux. L'enseignant demande aux élèves de forger avec lui de nouveaux exemples présentant des faits dans un ordre non chronologique, au passé simple *et* au passé composé pour mieux percevoir le fonctionnement différent de ces temps. Par exemple :

Meursault est mort; il a vécu heureux, mais n'a pu échapper à son destin.

**Meursault mourut; il vécut heureux, mais ne put échapper à son destin.*

Meursault a tué l'homme qu'il a rencontré sur la plage.

**Meursault tua l'homme qu'il rencontra sur la plage.*

Dans les deux cas, le passé simple présentant les procès comme se succédant, il faudrait plutôt employer le passé antérieur pour marquer l'antériorité (Meursault mourut; il avait vécu heureux.../Meursault tua l'homme qu'il avait rencontré...), alors que le passé composé permet de présenter les procès dans le désordre. L'enseignant fait prendre conscience du défi qu'a dû relever Camus pour que son récit conserve une cohérence et qu'il « avance », qu'il n'apparaisse pas *que* comme une juxtaposition de faits désordonnés (les indicateurs de temps et les marqueurs avaient donc un rôle important à jouer).

Il peut ensuite franchir un pas de plus et amener les élèves à la conclusion de Maingueneau : quel lien existe-t-il entre des actions présentées sans lien de causalité, sans ordre logique, et une théorie de l'absurde voulant qu'on n'ait pas à viser de but dans la vie? L'usage du passé composé, qui ne présuppose pas d'ordre logique ou temporel entre les actions, converge de fait avec la théorie de l'absurde : les actions de Meursault n'entrent pas dans une chaîne causale, ne sont pas dirigées vers un but précis, puisque Meursault n'a pas de *but*, ne vit que pour le moment présent; chaque action ne *cause* donc pas la suivante. Haute voltige philosophique et linguistique pour des élèves, certes, mais rappelons que cette activité en est une d'enrichissement et qu'il était difficile de ne pas explorer le célèbre passé composé de *L'Étranger* dans un travail destiné à redonner une place centrale aux diverses caractéristiques linguistiques des textes littéraires.

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE

Cette séquence, qui vise à amener les élèves à considérer diverses dimensions de *L'Étranger* de Camus (son historicité ou son inscription dans la production littéraire, ses dimensions esthétique et référentielle, mais aussi ce qu'elle convoque chez son lecteur, tant sur les plans axiologique et affectif qu'intellectuel) a comme pivot la vision du monde qui s'y exprime. La langue y est abordée sous plusieurs aspects – lexique, syntaxe, texte/discours, stylistique – dans le cadre d'activités d'analyse structurées. Les phénomènes de langue ainsi étudiés (modalisation, mécanismes de jonction de phrases syntaxiques, valeur des temps, figures) sont en partie considérés pour eux-mêmes, mais puisqu'ils sont liés tantôt aux caractéristiques du genre romanesque (moderne), tantôt aux particularités de l'écriture camusienne, ils participent toujours aussi à la construction du sens de l'œuvre. Notre approche nous semble ainsi susceptible de redonner du sens à l'étude de la langue et de permettre à la langue et à la littérature de cohabiter plus harmonieusement en classe de français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AQUIEN, M. (1993). *Dictionnaire de poétique*. Paris : Librairie générale française (« Le Livre de Poche »).
- BARTHES, R. (1953) *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Seuil (« Points/essais »).
- BENVENISTE, É. (1966/1981). *Problèmes de linguistique générale*, t.1. Paris : Gallimard (« Tel »).
- CAMUS, A. (1942a). *L'Étranger*. Paris : Gallimard (« Folio »).
- CAMUS, A. (1942b). *Le Mythe de Sisyphe*. Paris : Gallimard (« Folio/essais »).
- CAMUS, A. (1954). *L'Étranger. Texte intégral enregistré par Albert Camus en avril 1954* (3CD audio). Frémeaux & associés distribution.
- CAMUS, A. (1964). *Carnets II. Janvier 1942-mars 1951*. Paris : Gallimard.
- CANVAT, K., COLLÈS, L. & DUFAYS, J.-L. (2006). *La Fontaine aujourd'hui. Des parcours pour lire, dire, réécrire les Fables en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur (« Diptyque »).
- CHARTRAND, S.-G., AUBIN, D., BLAIN, R. & SIMARD, C. (1999). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville : Graficor.
- COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2010). « Moi j'adore, la maîtresse déteste » où comment développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire à l'école primaire par la pratique de l'insertion? Dans S. Aeby Daghe, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 59-64), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.
- DAUNAY, B. (2007). Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. Dans É. Falardeau, C. Fischer, C. Simard & N. Sorin (dir.), *La didactique du français, les voies actuelles de la recherche* (pp. 185-202). Québec : Les Presses de l'université Laval.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. & LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
- LEBRUN, M. (1996). Un outil d'appropriation du texte littéraire : le journal dialogué. Dans *Pour une lecture littéraire II. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve* (3-5 mai 1995) (p. 272-281), Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- LEJEUNE, P. (1996). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Seuil (« Points »).

- MAINGUENEAU, D. (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
- PENNAC, D. (1992). *Comme un roman*. Paris : Gallimard (« Folio »).
- PINGAUD, B. (1992). *L'Étranger d'Albert Camus*. Paris : Gallimard (« Foliothèque »).
- POSLANIEC, C. & HOUYEL, C. (2000). *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation.
- RENAUD, Y. (2010). Le recours au troisième terme, ou comment associer par l'écriture l'enseignement littéraire et le souci de la langue. Dans S. Aebly Daghe, N. Cordonier, S. Erard, F. Fallenbacher, I. Léopoldoff Martin, C. Ronveaux, Y. Vuillet (éd.), *Actes des 11^e rencontres des chercheurs en didactique des littératures* (25-27 mars 2010) (pp. 236-242), [Cédérom]. Genève : Université de Genève.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & R. RIOUL (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF (Quadrige).
- ROSIER, J.-M. (2002). *La Didactique du français*. Paris : PUF (Que sais-je?).
- ROY, G. (1997). *Le Temps qui m'a manqué*. Montréal : Boréal.
- SARTRE, J.-P. (1947). Explication de « L'Étranger ». Dans J.-P. Sartre, *Situations I. Essais critiques*. Paris : Gallimard.
- YERLÈS, P. (1996). La lecture littéraire et le grain de la voix. Dans J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2. Bilan et confrontations* (pp. 101-108). Bruxelles : De Boeck.