LECTURE DE LA PREMIÈRE PARTIE : ÉCRITURE CRÉATIVE ET ANALYSES

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 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.

> ꕥ *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

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 :

> ꕥ *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

---

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).

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

[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.

> 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.

> 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'insèrerait 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 apparait 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 apparait 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 apparait 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 »

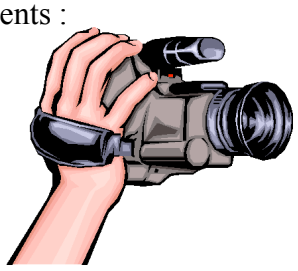
Avant d'aborder la narration dans *L'Étranger*, l'enseignant demande aux élèves ce qui, à leur avis, caractérise habituellement les récits à la première personne ou le narrateur raconte sa propre vie. Pour ce faire, il leur demande de s'appuyer sur l'extrait du *Temps qui m'a manqué* (reproduit *infra*) 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 expériences[8]. 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 trier[9]), comme le ferait une caméra enregistreuse[10], c'est-à-dire avec une espèce d'*objectivité*, sans expliquer, interpréter ou ressentir. Tout se passe comme si les évènements 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 évènements 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 paraitre 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 commun[11]. 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 émotivement 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)**
Maman (3) *Pareille* *Beau* (2) *Bavardé* *Juste* *Intéressant*	*Savoir (ne pas)* (3) : **ignorance** *Pouvoir* (2) : **possibilité** *Avoir l'air* : **perception/incertitude** *Devoir* au conditionnel passé (2) : **nécessité/hypothèse** *Devoir* au passé composé : **possibilité** *Avoir à* : **nécessité** *Sentir* : **perception/incertitude** *Trouver* : **opinion**	*Peut-être* (2) : **incertitude** *Sans doute* : **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 rapporterais 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
- 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)**
Les rails ne me chanteraient jamais autre chose que le bonheur *Maman* (3) *Magique* *Les espaces immenses, le départ, le train, le voyage et, au bout, le bonheur* *Le cœur me manquant* **(douleur)** *Abandonnée* **(douleur)** *Incroyable* *Âme* *Meilleur* *Illusion* *Cœur* *L'exaltation la plus enivrante* *L'ombre la plus noire* **(douleur)** *Lugubre* *Le train me martelait la tête* **(douleur)** *Impitoyablement* **(douleur)** *Au bout du monde* *Se prirent, comme en se riant de moi, à me scander les rails* **(douleur)** *Mal* **(douleur)** *Stupéfaction profonde* **(douleur)**	*Avait semblé* : **perception/incertitude** *Avait eu l'air* : **perception/incertitude** *Avait paru/Parurent* : **perception/incertitude** *Avais pu* : **possibilité/chance** *Aurait dû* : **nécessité/hypothèse** *Avait dû* : **possibilité** *Avais peur* : **sentiment de peur** *Chanteraient* : **hypothèse**	*Tant* : **intensité** *Si* (5) : **intensité** *(Si) seulement* : **regret** *peut-être* : **doute**	*Ph. interrogatives* (4) **regret** *Ph. exclamatives* (4) **regret** *Points suspension* (2) **regret/douleur**

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 rapporterais 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 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.) dominent 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 littérarité. 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, deux[12] phrases représentatives de l'extrait du *Temps qui m'a manqué.*

Voici une analyse à laquelle pourrait arriver la classe[13], 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 contrexemple, 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 composé[14] (notamment les accords de participes passés et le choix des auxiliaires).

[14] Ce point sera abordé plus avant.