

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

PRÉSENTATION GÉNÉRALE DE LA SÉQUENCE ET PRÉPARATION À LA LECTURE

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 interpeler 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

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

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 individualisés; 2) des comparaisons de textes qui, par une confrontation avec un contreexemple, 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 (PRÉPARATION À 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

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.

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 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).

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.

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 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.

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.