

## *LECTURE DU CHAPITRE PIVOT : PROCÈS DE PERSONNAGE ET ANALYSE*

### **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 argumentation<sup>15</sup> 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.

---

<sup>15</sup> 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.

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 » 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)<sup>16</sup>, construites autour de ces éléments.

---

<sup>16</sup> 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 (Aquié, 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.