

LECTURE DE LA DEUXIÈME PARTIE : RETOUR SUR L'ABSURDE ET ANALYSES

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 émotionnelle 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 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,

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.

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 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 :

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

- 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

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).

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 :

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'**éclaircissement** 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.