

ACTIVITÉ D'ENRICHISSEMENT, CONCLUSION ET BIBLIOGRAPHIE

EN PLUS²⁴ ...

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

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

chaque phrase est un présent. [...] une phrase de *L'Étranger* c'est une île. Et nous cascadons de phrase en phrase, de néant en néant. C'est pour accentuer la solitude de chaque unité phrastique que M. Camus a choisi de faire son récit au parfait composé [, qui rompt la continuité...]; le verbe est rompu, brisé en deux : d'un côté nous trouvons un participe passé qui a perdu toute transcendance, inerte comme une chose, de l'autre le verbe "être" qui n'a que le sens d'une copule [...]; le caractère transitif du verbe s'est évanoui, la phrase s'est figée (p. 109).

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

Qu'en est-il, au juste, de ce passé composé? Avant de présenter l'activité de sensibilisation qui pourrait être proposée aux élèves, une mise au point théorique s'impose. C'est Benveniste qui, en 1966, dans ses premiers *Problèmes de linguistique générale*, a introduit une nouvelle distinction permettant de mieux rendre compte du fonctionnement du système verbal en français moderne. Les grammaires traditionnelles présentaient l'indicatif comme homogène. Les notions d'aspect et d'antériorité permettaient d'expliquer les relations non temporelles entre temps simples et temps composés (*il a mangé* s'oppose à *il mange* comme accompli de présent – il est dans l'état d'avoir fini de manger – ou antérieur de présent, s'il est employé conjointement avec la forme simple associée – *quand il a mangé, il se balade*). Mais, selon Benveniste, ces notions étaient insuffisantes puisqu'elles ne permettaient pas de rendre compte du fait que certaines formes composées pouvaient

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

aussi être employées comme formes temporelles : il remarquait notamment la concurrence entre le passé simple et le passé composé comme temps du passé (*il a mangé, il mangea*). Il s'est donc employé à montrer que l'organisation des temps relève de principes beaucoup plus complexes que ce que ne laissaient voir les grammaires. Il a proposé de concevoir que les temps se distribuaient en deux systèmes « distincts et complémentaires », dont chacun ne comprenait qu'une partie des temps et qui manifestaient deux « plans d'énonciation » différents : l'*histoire* et le *discours* (Benveniste, 1981, p. 238). L'énonciation historique, dans laquelle l'énonciateur s'efface, correspond aux récits historiques ou littéraires écrits; elle comporte grosso modo trois temps : le passé simple (« le temps de l'évènement hors de la personne d'un narrateur » (*ibid.*, p. 241)), l'imparfait et le plus-que-parfait. Le discours renvoie quant à lui à toute énonciation supposant un énonciateur et un destinataire : discours oraux de toute nature et de tout niveau, mais aussi écrits reproduisant des discours oraux; ce plan d'énonciation peut recourir à tous les temps (sauf au passé simple, forme typique de l'histoire), mais il recourt en particulier au passé composé pour rapporter les évènements passés (*ibid.*). Le passé composé fonctionne donc dans l'ordre du discours comme le passé simple dans l'ordre de l'histoire, mais ils n'ont pas le même « effet » : comme il le fait dans le discours oral, forcément repéré par rapport à la situation d'énonciation, le passé composé établit dans tout discours, même écrit, « un lien vivant entre l'évènement passé et le présent où son évocation trouve place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant; c'est donc le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'évènement rapporté et le rattacher à notre présent » (*ibid.*, p. 244).

Le repère temporel du passé composé est donc le moment du discours, alors que celui du passé simple est le moment de l'évènement rapporté (*id.*). En fait, en l'absence de repérage par rapport au moment de l'énonciation, les formes de passé simple servent elles-mêmes de repère à celles qui suivent (Maingueneau, 1993). En raison de leur aspect non sécant, leur succession s'interprète comme une succession d'évènements qui s'appuient sans chevauchement les uns sur les autres (*ibid.*, p. 45). C'est dire que le simple ordre linéaire des passés simples peut marquer dans un récit la succession chronologique sans l'aide d'autres indicateurs temporels (marqueurs, compléments) (Riegel, Pellat & Rioul, 1994). Relation chronologique, mais aussi causale, selon Barthes : « Par son passé simple le

verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées [...]; soutenant une équivoque entre temporalité et causalité, il appelle un déroulement, c'est-à-dire une intelligence du Récit » (Barthes, 1953, p. 28).

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

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

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

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

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

²⁵ Dans une proposition de progression des apprentissages reliés à l'aspect verbal et à l'opposition de plan de l'école au collège, Tomassone (2003) affirme qu'il est possible d'aller au-delà de la simple reconnaissance de cette opposition au collège : « À l'école élémentaire, [...] à partir d'un texte narratif, et par un questionnement adéquat, il est aisé de faire percevoir la différence d'emploi entre le passé simple (aspect borné) et l'imparfait

le passé composé ne sont pas tout à fait interchangeables et que Camus a fait un choix réfléchi.

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

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

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

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

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

(aspect non borné) et, par suite, de distinguer entre le premier plan et le second plan. [...] Une étape de plus peut être franchie au collège, où l'on pourra jouer sur les oppositions de plan pour cerner la signification et la construction du texte » (p. 22). Elle propose de procéder par le questionnement, la paraphrase et de comparer des extraits littéraires identiques où seuls les temps ont été changés, pour faire voir à quel point le choix de des temps, par leur aspect borné ou non, accompli ou non, parce qu'ils expriment l'antériorité, etc., a une incidence sur la signification ou la construction des textes.

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

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

Il demande aux élèves s'ils sont capables, dans les paragraphes au passé composé, d'établir une chronologie et une logique entre les événements racontés : sait-on si Meursault s'est lavé les mains avant de lire le journal? Sait-on si ces éléments sont liés (ex. se lave-t-il les mains *parce qu'*il a lu le journal?) ou s'il pourrait s'agir de faits totalement indépendants? Sait-on si Meursault a vu Raymond avant Emmanuel, et Emmanuel avant Marie? Il leur demande de comparer ces paragraphes avec ceux qui ont été transcrits au passé simple : lorsqu'on lit « J'ai bien travaillé toute la semaine/Raymond vint », est-ce qu'on a l'impression que Raymond est venu durant la semaine dont il est question ou la semaine suivante? Bref, par le questionnement et la comparaison, l'enseignement amène les élèves à percevoir ou à sentir que le passé composé n'établit pas de liens causaux ou de chronologie entre les faits, contrairement au passé simple, qui enchaîne les actions. Le passé composé étant le temps de la conversation courante, il demeure lié à la situation de communication dans laquelle cette « conversation » est censée se dérouler et présente simplement tous les faits comme terminés, accomplis au moment de l'énonciation, sans nécessairement établir d'ordre entre eux. L'enseignant demande aux élèves de forger avec lui de nouveaux exemples présentant des faits dans un ordre non chronologique, au passé simple *et* au passé composé pour mieux percevoir le fonctionnement différent de ces temps. Par exemple :

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

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

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

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

Dans les deux cas, le passé simple présentant les procès comme se succédant, il faudrait plutôt employer le passé antérieur pour marquer l'antériorité (Meursault mourut; il avait vécu heureux.../Meursault tua l'homme qu'il avait rencontré...), alors que le passé composé permet de présenter les procès dans le désordre. L'enseignant fait prendre conscience du défi qu'a dû relever Camus pour que son récit conserve une cohérence et qu'il « avance »,

qu'il n'apparaisse pas *que* comme une juxtaposition de faits désordonnés (les indicateurs de temps et les marqueurs avaient donc un rôle important à jouer).

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

CONCLUSION DE LA SÉQUENCE

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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