

Faire lire Simenon en classe de français.

Suggestions pour une séquence pédagogique

au troisième degré de l'enseignement secondaire

L'univers fictionnel de Simenon parle « d'un temps que les moins de vingt ans ne peuvent pas connaître ». Dès lors comment faire lire et apprécier l'œuvre du grand romancier à nos jeunes qui ont tendance à ne voir en lui que le créateur d'un commissaire un peu ringard pour téléfilms ? C'est ce que nous montre Jean-Louis Dumortier, spécialiste en littérature et en didactique du français. Se livrant d'abord à une réflexion sur les caractéristiques fondamentales de l'œuvre de Simenon et à un inventaire de ses thèmes porteurs, il propose ensuite différentes activités didactiques ayant pour objet une série de romans dans lesquels les adolescents, au terme d'une lecture active, établiront eux-mêmes des liens entre le monde social dans lequel ils vivent et celui des héros du récit.

Dans la seconde partie de son essai intitulé *Les Romanciers du réel*, Jacques Duboisⁱ propose une galerie de portraits des grands écrivains français qui ont illustré la tradition du roman réaliste. Le dernier de ces portraits est celui de Georges Simenon. Un écrivain à aborder en classe comme réaliste, Simenon, vraiment ?

Dans le petit monde des spécialistes s'anime parfois un débat opposant ceux qui voient dans l'auteur de *Quartier nègre* et du *Bourgmestre de Furnes*, de *La Mort de Belle* et du *Chat* un peintre du monde social et ceux qui tiennent pour une sorte de trahison de l'écrivain l'intérêt porté à l'aspect sociologique de son œuvre. Simenon, c'est incontestable, a souvent fait part de son intérêt pour « l'humanité universelle »ⁱⁱ ; il a volontiers présenté son entreprise comme une tentative de saisir l'homme essentiel – « l'homme tout nu »ⁱⁱⁱ – par-delà l'accident du statut et du rôle^{iv} et il a pris ses distances envers la forme du « roman chronique » donnant à connaître l'histoire d'une époque. Mais, pour prendre en considération et l'intention de l'auteur et sa prédilection pour le « roman crise »^v centré sur l'individu, faut-il s'aveugler sur le fait que l'individu en question est socialisé, faut-il refuser de voir que les personnages simenoniens manifestent une mentalité générale, exemplifient des conduites, respectent des valeurs et des normes de comportement dont l'existence historique est attestée ? Quitte à différencier (le projet de Simenon n'est pas celui de Balzac, ni celui de Flaubert, ni celui de Zola, etc.), quitte à reconnaître des apparentements (avec Maupassant, comme l'a revendiqué Simenon lui-même), partons donc de l'hypothèse que l'auteur de *Pedigree* et de *Lettre à mon juge*, du *Train* et des *Anneaux de Bicêtre*, que le créateur de Maigret même est bien un « romancier du réel ».

Et tirons-en une première conséquence s'il s'agit de l'aborder en classe : les adolescents d'aujourd'hui ne sont pas de plain-pied avec son univers fictionnel. Simenon, dont l'œuvre s'échelonne entre 1931 (*Pietr-le-Letton*) et 1972 (*Maigret et M. Charles*), parle, à n'en pas douter, « d'un temps que les moins de vingt ans ne peuvent pas connaître ». Il me paraît donc judicieux de faciliter l'entrée dans son univers par un exposé magistral^{vi} portant, d'abord, sur

les différences entre l'état social qu'il évoque et l'état social actuel, ensuite, sur les thèmes qui, en dépit de ces différences, sont toujours de nature à susciter la réflexion : la difficulté de comprendre et d'accepter l'Autre, la honte, la mauvaise foi, le conformisme, l'aliénation, la révolte, les clivages sociaux, la distinction – au sens que Bourdieu donne à ce terme – par les biens et les pratiques culturelles, le malaise existentiel, la déviance^{vii}, le besoin de reconnaissance et l'estime de soi^{viii}, etc. L'ampleur de la comparaison est telle que je suggère de la limiter à quelques points, relatifs notamment à la condition des jeunes et donc particulièrement susceptibles d'intéresser les élèves ; de même proposerai-je de centrer l'attention sur un ou deux des thèmes que j'ai cités^{ix}.

L'exposé n'a pas pour objectif principal d'informer les élèves sur la carrière de Georges Simenon, encore que celle-ci soit d'un éminent intérêt pour illustrer le fonctionnement de l'institution littéraire et, donc, de nature à nourrir la réflexion sur la littérature en tant que fait sociologique^x. L'objectif majeur est ici de persuader les adolescents – enclins à considérer Simenon, connu de la majorité d'entre eux en tant que créateur de Maigret sans plus, comme un auteur quelque peu « ringard » – de le lire malgré tout, nonobstant leurs préventions. Parce que ses romans les concernent. Parce qu'ils peuvent leur donner beaucoup à penser sur leur propre situation. Parce que, bien qu'ils évoquent une époque révolue, ils traitent de questions auxquelles les jeunes d'aujourd'hui sont toujours sensibles.

De nombreux essais ont été écrits, au cours de ces dix ou quinze dernières années, pour rappeler que la littérature nous éclaire sur le monde tel qu'il est vécu par l'être humain singulier et que son enseignement, dans la scolarité obligatoire tout au moins, se justifie dans la mesure où il contribue, tout autant qu'à la formation du goût littéraire, à la formation éthique et à la réflexion sur l'homme social : sa situation, ses croyances, ses valeurs, ses modèles et ses modes de conduite^{xi}. Il n'y a donc, bien sûr, rien d'original dans la visée que j'assigne à l'exposé. Ce qui est moins sûr, c'est que le discours scolaire sur les écrivains et les œuvres s'ordonne communément au projet de formation susdit. Ce qui est moins sûr, c'est que les connaissances d'ordre littéraire soient généralement diffusées de manière telle qu'elles permettent aux élèves de formuler un jugement de goût ou un jugement de valeur fondé sur ce que leur apportent les œuvres pour se comprendre eux-mêmes et pour comprendre autrui.

Après l'exposé, des romans sont présentés aux élèves. Ces derniers ont la possibilité de choisir, sur la base du résumé de l'histoire^{xii}, ceux que, par groupe de trois ou quatre, ils liront et commenteront devant leurs condisciples. Étant donné ma suggestion de centrer la première partie de l'exposé sur quelques différences entre le monde social vécu par les jeunes dans l'univers fictionnel simenonien et le monde social vécu par les jeunes d'aujourd'hui, on ne s'étonnera pas de ma proposition de privilégier des romans dont le protagoniste est un adolescent. Je songe, entre autres, en me limitant à une dizaine de titres issus de l'ensemble des « romans durs »^{xiii}, à *La Maison du canal* (1933), à *L'Âne rouge* (1933), à *La Marie du port* (1938), au *Voyageur de la Toussaint* (1941), au *Destin des Malou* (1947), à *La neige était sale* (1948), à *Marie qui louche* (1952), à *Crime impuni* (1954), au *Confessionnal* (1966) et à *La Disparition d'Odile* (1971).

Les héros de ces romans ont entre seize et vingt ans. Ils exemplifient des positions sociales et des situations familiales très différentes les unes des autres : une fille de médecin orpheline, recueillie par des cousins dans un domaine rural en perdition (*La Maison du canal*), un tout jeune journaliste, issu d'un milieu petit-bourgeois et vivant toujours chez ses parents (*L'Âne rouge*), une autre orpheline, fille de pêcheur celle-ci, et obligée de trouver immédiatement un emploi (*La Marie du port*), un orphelin encore, mais qui, lui, hérite d'une entreprise et d'une fortune considérable (*Le Voyageur de la Toussaint*), le cadet d'un brasseur d'affaires ruiné dont le suicide contraint la famille à changer son train de vie (*Le Destin des Malou*), le fils – sans père – d'une tenancière de bordel qui couve son rejeton en lui permettant de vivre dans l'aisance et le désœuvrement (*La neige était sale*), une jeune fille pauvre et disgraciée,

engagée comme bonne pour la saison touristique dans un hôtel-restaurant (*Marie qui louche*), un étudiant immigré d'origine modeste (*Crime impuni*), le fils d'un dentiste dont la mère trompe son époux (*Le Confessionnal*), la fille fugueuse d'un écrivain à succès (*La Disparition d'Odile*). Positions sociales et situations familiales sont toutes marquées au coin de la difficulté de vivre. Toutes génèrent un besoin de changement, un désir d'« en sortir » d'une manière ou d'une autre. Différentes sont aussi les réactions des protagonistes à leur malaise existentiel : cela va de l'affirmation autoritaire du sentiment de supériorité (*La Maison du canal*) à la tentative de suicide (*La Disparition d'Odile*), en passant par diverses formes de la déviance : encanaillement (*L'Âne rouge*, *La neige était sale*), meurtre (*Crime impuni*, *La neige était sale*), errance (*La Disparition d'Odile*), manipulation d'autrui (*La Marie du port*, *Marie qui louche*), et par diverses façons de chercher le salut personnel sans transgresser l'ordre social : expatriation (*Le Voyageur de la Toussaint*), études (*Le Confessionnal*), renoncement à l'héritage (*Le Destin des Malou*), etc. Le tout petit pan de l'édifice romanesque simenonien que constituent les dix romans que j'ai cités donne à réfléchir sur une très grande variété de situations, au sens sartrien du terme, et aussi sur une très grande variété d'options liées à ces situations. Mais on peut observer (faire découvrir par les élèves, autant que possible) qu'au contraire des personnages de Sartre – ou, plus généralement, au contraire des héros représentatifs du moment romanesque dit de « l'aventure morale »^{xiv} – les protagonistes simenoniens ne choisissent guère, ne délibèrent pas quant à la voie à suivre. Ils réagissent à l'urgence du moment, ils foncent tête baissée sans débat intérieur ou sans discussion avec un tiers. Il me paraît au demeurant remarquable que leur précipitation est relativement moins dommageable que celle des personnages adultes. Comme si l'écrivain donnait à entendre que les impasses sont pour l'homme fait. Comme s'il suggérait que, pour la jeunesse, il peut y avoir une issue ou que les secondes chances ne sont pas tout(es) illusoire(s).

Le professeur avertit les élèves qu'ils devront présenter à leurs condisciples le roman choisi par chaque groupe et que cette présentation consistera, dans un premier temps, à répondre oralement aux questions suivantes, pour autant qu'elles soient pertinentes et en opérant les adaptations qu'imposent les particularités de l'intrigue^{xv} :

1. Quelles sont, au début de l'histoire, la position sociale et la situation familiale du personnage principal ? Pour quelle(s) raison(s) les trouve-t-il (ou en vient-il à les trouver) si pénibles qu'il veuille en changer ?
2. Cette position sociale et cette situation familiale vous semblent-elles typiques d'un état de société révolu ou estimez-vous que, *mutatis mutandis*, elles se rencontrent toujours aujourd'hui ? Justifiez dans le premier cas et, dans le second, détaillez le changement.
3. Quelles sont, à la fin de l'histoire, la position sociale et la situation familiale du personnage principal ? Manifeste-t-il le sentiment d'une réussite ou d'un échec personnel ? Quelle est votre opinion quant à cette réussite ou à cet échec et qu'est-ce qui la fonde ?
4. Diriez-vous du personnage principal qu'il est (plutôt) actif ou (plutôt) passif ? Justifiez. Diriez-vous de lui qu'il décide d'agir ou de s'abstenir, de partir ou de pâtre, après avoir bien réfléchi, débattu des possibilités soit avec lui-même, soit avec quelque tiers ? Justifiez.
5. Comprenez-vous que le protagoniste se conduise comme il le fait ? Si oui, rendez raison de sa conduite. Approuvez-vous celle-ci ? Pour quelle(s) raison(s) ou compte tenu de quelle(s) valeur(s) ? Dans l'univers fictionnel, quelqu'un comprend-il ou (dés)approuve-t-il cette conduite ? Êtes-vous d'accord avec ce personnage ? Si non, rendez raison de votre désaccord.
6. Voici une douzaine de thèmes récurrents dans l'œuvre de Simenon. Le roman que vous avez lu développe-t-il l'un ou l'autre de ces thèmes ? Le(s)quel(s) ? Justifiez. 1. la difficulté de comprendre et d'accepter l'Autre, 2. la honte, 3. la mauvaise foi, 4. le

conformisme, 5. l'aliénation, 6. la révolte, 7. les clivages sociaux, 8. la distinction des groupes sociaux par les biens et les pratiques culturelles, 9. le malaise existentiel, 10. la déviance, 11. le besoin et le refus de reconnaissance, 12. le manque d'estime de soi.

En rester là serait s'exposer au reproche d'accorder trop d'importance, d'une part au référent sociologique des fictions et aux questions d'anthropologie générale qu'elles soulèvent, d'autre part à l'intérêt que peuvent porter à ces fictions des élèves mis en condition par un exposé centré sur ce référent et ces questions mêmes. « Et la formation artistique ? » interrogeront les uns. « Et l'histoire littéraire ? » demanderont les autres – chacun entendant d'ailleurs ceci ou cela à sa manière.

Pour ce qui touche à l'histoire littéraire, c'est à nouveau au professeur que je confierais le soin de situer le romancier Simenon dans le champ de production de l'entre-deux-guerres et dans celui, restructuré, des années cinquante-soixante, au cours desquelles l'écrivain revient en Europe après un long séjour outre-Atlantique (1945-1955). Qui mieux que l'enseignant de français pourrait clairement et succinctement définir la place des *Maigret* dans le domaine, encore marginal à cette époque, du roman policier et celle des « romans durs », publiés par Gallimard à partir de 1935, dans l'espace symbolique plus prestigieux des œuvres ne relevant pas de la littérature « de genre » ? Qui mieux que lui pourrait redéfinir ces places après 1945, quand Simenon quitte Gallimard pour une maison d'édition spécialisée dans la littérature « grand public », quand le roman noir américain inonde le marché français, quand la guerre froide incite les écrivains à choisir un camp politique, puis, un peu plus tard, au moment où la grande marée structuraliste déferle sur les digues du littéraire ?

Aux élèves on pourrait songer à confier le soin d'illustrer l'un ou l'autre aspect de l'art romanesque de Simenon. Je songe à sa manière, si différente de celle d'un Balzac, d'un Flaubert ou d'un Zola, de donner à « voir » le cadre de l'action en recourant à de brèves caractérisations et en mobilisant les stéréotypies^{xvi}. Je songe aux ellipses et aux synecdoques qui « dégraissent » bien des dialogues, au poids d'implicite de certaines répliques anodines, à ces aveux d'ignorance ou à ces suspensions de la phrase trop fréquents pour n'être pas significatifs de l'impossibilité d'élucider le fond du problème avec des mots banals. Je songe surtout aux procédés dont use le romancier pour permettre au lecteur de se mettre à la place du protagoniste : focalisation interne, usage du monologue narrativisé^{xvii}, solitude et malaise indéfini du personnage qui ne parvient à (se) dire de quoi il souffre exactement^{xviii}. Le professeur ayant lui-même donné l'exemple de ce que l'on peut découvrir en suivant chacune de ces trois pistes, les membres de chaque groupe s'accorderaient sur le choix d'un court extrait représentatif d'un aspect de l'art narratif de Simenon, extrait qui serait reproduit pour tous et qui donnerait lieu à un bref commentaire oral.

Jean-Louis DUMORTIER

Université de Liège

Service de Didactique des langues et littératures romanes

ⁱ J. DUBOIS, *Les Romanciers du réel*, Paris, Le Seuil, 2000, coll. « Points-Essais ».

ⁱⁱ Entretien avec Henri-Charles Tauxe, dans H.-C. TAUXE, *Georges Simenon. De l'humain au vide*, Paris, Buchet-Chastel, 1983, p. 151.

ⁱⁱⁱ Entretien avec Francis Lacassin (1975), dans F. LACASSIN, « Le reportage selon Simenon », préface à G. SIMENON, *À la recherche de l'homme nu. Mes apprentissages 2*, © Georges Simenon, 1976, publ. 1987, coll. « 10/18 », série « Grands reporters », p. 11.

^{iv} Dans un champ de relations donné, caractérisé entre autres par une certaine configuration de positions (ou places), le rôle est l'ensemble des comportements qu'autrui peut

« légitimement » attendre de celui qui occupe telle position, et le statut, corollaire de ce rôle, l'ensemble des comportements que peut « légitimement » attendre d'autrui celui qui occupe cette position. L'emploi courant de « statut » pour désigner la position occupée par quelqu'un ainsi que la présupposition d'attentes « légitimes » réciproques (quand on occupe telle position, on a le devoir de se comporter de telle façon, mais on est également en droit d'attendre que les autres se comportent d'une manière congruente à la nôtre) ont souvent eu pour effet une regrettable mise sous le boisseau de l'acception technique du terme « statut ».

^v Sur l'opposition entre « roman chronique » et « roman crise », cf. B. DENIS, « Simenon, le roman et l'Histoire », dans J.-L. DUMORTIER (éd.), *Le Roman de Simenon. Pedigree : entre réalité et fiction*, Tournai, La Renaissance du livre, 2003.

^{vi} C'est devenu suspect, je sais. On va répétant qu'il vaut mieux que les élèves apprennent à trouver l'information. Je ne conteste pas le principe, je mets en question son application la plus commune qui consiste à laisser puiser aveuglément dans les ressources de l'Internet, quitte à déplorer le résultat. Je tiens, par ailleurs, qu'un exposé bien construit, fait par l'enseignant, donne une des meilleures occasions qui soient d'exercer les adolescents à la prise de notes. Une occasion assurément bien meilleure que toutes ces interactions verbales au cours desquelles l'élève, invité à prendre note et à participer *en même temps* (ce qui ne lui sera *jamais* demandé s'il accède à l'enseignement supérieur), échoue la plupart du temps sur les deux tableaux – comme peut le constater le didacticien qui, supervisant la leçon d'un stagiaire, s'interroge sur la qualité de la communication orale et sur celle des notes prises par les élèves. Le préjugé contre l'exposé magistral et, plus encore, le préjugé en faveur de la prise de notes en cours d'échange étant d'une solidité à toute épreuve, il est sans doute vain de répéter cela. Mais à tout hasard...

^{vii} Cf. J. DUBOIS, « Simenon et la déviance », dans *Littérature*, n° 1, 1971.

^{viii} Cf. J.-L. DUMORTIER, *Georges Simenon. Un romancier pour aujourd'hui ?*, Bruxelles, Labor, 2003.

^{ix} J'ai eu l'occasion de faire un exposé de ce genre à des élèves du troisième degré de l'enseignement secondaire. J'en mets une copie téléchargeable à la disposition de la SBPF (s'adresser à : mich.ducheny@belgacom.net).

^x Cf. J. DUBOIS, « Statut littéraire et position de classe », dans (Collectif), *Lire Simenon. Réalité/Fiction/Écriture*, Bruxelles, Labor, 1980.

^{xi} Entre autres, M. KUNDERA, *L'Art du roman*, Paris, Gallimard, 1986 ; A. BLOOM, *L'Âme désarmée*, trad. française, Paris, Julliard, 1987, *L'Amour et l'amitié*, trad. française, Paris, de Fallois, 1996 ; G. STEINER, *Réelles présences*, trad. française, Paris, Gallimard, 1991, *Passions impunies*, trad. française, Paris, Gallimard, 1997 ; D. SALLENAVE, *Le Don des morts*, Paris, Gallimard, 1991, *Lettres mortes*, Paris, Michalon, 1995, *À quoi sert la littérature ?*, Paris, Textuel, 1997 ; M. JARRETY (dir.), *Propositions pour les enseignements littéraires*, Paris, PUF, 2000.

^{xii} Le professeur trouvera ces résumés dans l'ouvrage collectif, sous la direction de M. PIRON, *L'Univers de Simenon*, Paris, Presses de la Cité, 1983.

^{xiii} C'est une des expressions utilisées par Simenon lui-même, et, après lui, par la critique simenonienne, pour désigner les romans ne faisant pas partie de la série des *Maigret*. Ces « romans durs » (parfois dits « romans de la destinée ») sont plus nombreux (117) que les *Maigret* (76).

^{xiv} Cf. R.-M. ALBÉRÈS, *Bilan littéraire du XX^e siècle*, Paris, Nizet, 1970. Songeons aux héros de Gide, Mauriac, Bernanos, Malraux, Montherlant, Camus, entre autres.

^{xv} Parce qu'elle est irréductible à toute autre, une œuvre d'art mérite toujours mieux qu'une procédure de compréhension valable pour une classe d'œuvres et donc, fatalement, réductrice. Mais, par ailleurs, une procédure de compréhension valable pour une œuvre singulière ne

contribue guère à l'autonomisation de l'apprenti lecteur. Qu'est-ce qu'une telle procédure quand elle prend la forme d'un questionnaire de compréhension ? C'est, masquée par de feintes interrogations, la trace de la lecture du professeur, une trace que l'élève est sommé de suivre jusqu'au terme d'un accord sur l'intérêt et sur le sens de l'œuvre.

^{xvi} Cf. J.-L. DUMORTIER, « Le lecteur simenonien et la construction de l'espace. Matériaux pour une ébauche », dans *Traces*, n° 7 (*Les Lieux de l'écrit*), 1995.

^{xvii} « Transformation du discours intérieur du personnage, devenant le discours du narrateur dans les textes de fiction à la troisième personne. » Il consiste à « rendre la vie intérieure d'un personnage en respectant sa langue propre, tout en conservant la référence à la troisième personne ainsi que le temps de la narration » (D. COHN, *La Transparence intérieure. Modes de représentation de la vie psychique dans le roman* [1978], trad. fr., Paris, Le Seuil, 1981, p. 122).

^{xviii} Je détaille tout cela, à partir de l'incipit de *La Boule noire*, dans la seconde partie de mon essai, *Georges Simenon. Un romancier pour aujourd'hui ?*