

ÉTUDIER SIMENON EN CLASSE DE FRANÇAIS ?

Pr. Jean-Louis Dumortier

«**Étudier**» : chercher à comprendre par un examen. J'écarte d'emblée tout malentendu : il ne s'agit pas seulement de «faire lire» Simenon, d'inclure l'un ou l'autre de ses romans¹ dans la liste des œuvres pouvant faire l'objet de ces «lectures à domicile» que, dans la plupart des cas, faute de préparation, les élèves font en clochant de la posture qui convient à une situation de loisir à celle qui convient à une situation de travail. J'écarte tout malentendu et je balaie du même coup quelques détestables raisons d'intégrer Simenon dans le corpus scolaire : brièveté des récits, vraisemblance de l'invention, clarté de la narration, banalité du vocabulaire, simplicité de la syntaxe, etc.

S'il est exact que, centrés sur la «crise» du protagoniste et dépourvus d'intrigues secondaires, les romans simenoniens dépassent rarement les deux cents pages, s'il est incontestable que l'auteur cultive une vraisemblance exempte de toute trace de doute quant au pouvoir du récit romanesque de dire le monde vécu par l'individu social, s'il est vrai qu'il ne recourt pas aux techniques narratives nouvelles illustrées par quelques écrivains du premier rayon qu'au demeurant il a lus (je songe à Joseph Conrad, notamment), s'il opte pour une écriture relativement «transparente» qui ne retient pas l'attention aux dépens de ce qu'elle donne à connaître, c'est demeurer aveugle aux subtilités de son art que le tenir pour un de ces écrivains «faciles» dont on peut conseiller la lecture aux élèves sans s'assurer qu'ils lui prêteront la qualité d'attention requise par son talent : Simenon excelle à intéresser d'entrée de jeu le lecteur au malaise existen-



iel d'un personnage, à créer les conditions romanesques de l'empathie, à lester l'action en cours du poids d'un passé pathétique, à suggérer la vague de l'opinion publique ou de l'obsession individuelle par l'écume d'un énoncé elliptique, à imprégner le cadre spatio-temporel d'une atmosphère tantôt oppressante, tantôt guillerette, à rendre saillant, en usant du terme précis, le détail le plus significatif.

«Étudier» donc, et «en classe de français», c'est-à-dire dans l'enseignement secondaire, au lycée plus précisément, et l'on va comprendre tout de suite pourquoi j'assigne l'étude de Simenon à ce niveau de la scolarité. Mais parlons clair : le mode d'étude que je préconise s'écarte de la tendance officielle à ériger en objectifs d'apprentissage la connaissance des outils de la poétique ou de l'histoire littéraire. Je ne conteste pas que les premiers peuvent rendre d'immenses services pour rendre l'art de raconter une histoire évident aux élèves qui en subissent les effets. Je ne conteste pas davantage que les seconds permettent de cerner l'apport propre d'un écrivain à la séculaire entreprise d'élucider, dans les cadres d'un registre et d'un genre, compte tenu d'une position institutionnelle, le monde vécu par le sujet. Mais ce sont là des bénéfices de l'étude tout autres que la *connaissance* des outils, ce sont là des bénéfices de leur *manier* et je les tiens pour subsidiaires dans l'enseignement *obligatoire*. Là, le bénéfice principal est, s'agissant des avatars du récit romanesque tout au moins, s'agissant des grands romans réalistes en particulier – et ceux de Simenon sont à compter parmi les tout grands² –, la compréhension.

Autoportrait, sans date
Collection John Simenon

Page de droite:
Avec sa statuette
africaine fétiche sur son
bureau, Échandens,
1962
Collection John Simenon



par les apprenants, à partir d'un examen scrupuleux de différents univers fictionnels, de l'individu social «en situation», de ses diverses normes de comportement, de la hiérarchie des valeurs présidant à ces normes, des enjeux de sa quête d'une issue, des déterminations et des conséquences de ses choix. Le bénéfice principal, c'est aussi, toujours solidement fondée sur ce que le récit explicitement ou implicitement donne à connaître, la découverte des joies et des souffrances d'une possible vie commune *dans une conjoncture particulière*, l'imagination empathique desheurs et des malheurs inhérents, *dans cette conjoncture-là*, au hasard des rencontres, à la nécessité des relations, aux trajectoires individuelles. C'est encore, ce bénéfice, le fruit d'une réflexion sur les chances et les risques de la communication *circonstanciée* avec autrui, sur la puissance et l'infirmité du langage au sein des communautés discursives, sur la «comédie humaine» et les masques dont s'affuble, *en tel ou tel contexte*, le besoin de reconnaissance, sur l'indissociable et intemporelle conjonction de la volonté et du désir, de la cognition et de l'émotion, etc. Le bénéfice principal, dit d'un mot, ce sont, tirées d'expériences imaginaires, des connaissances sur soi-même, sur autrui, sur les microcosmes sociaux et leur environnement matériel, connaissances que nulle autre discipline scolaire ne peut prodiguer comme le ferait un enseignement de la littérature qui ne renoncerait pas à sa visée d'humanisation.

Georges Simenon, à l'instar d'un Balzac et pour des raisons qui tiennent, en partie tout au moins, à une cadence de production analogue à la sienne, est un romancier que n'a jamais entravé le doute sur la capacité du langage de capter le réel, ni sur celle du récit d'élucider la vie intérieure et la vie sociale. Il écrit sans beaucoup spéculer sur l'art de raconter des histoires³. Il s'immerge dans la création d'univers fictionnels sans guère prendre conscience

de ces écrans que constituent le style (personnel) et l'écriture (d'une époque, d'une école, d'un genre...). Il crée avec la certitude que, grâce à un savoir-faire artisanal dont il est extrêmement fier, résultera de sa «trans⁴» une parcelle de vérité humaine, une manifestation de cet «homme nu» que l'existence en communauté oblige à se couvrir d'oripeaux.

Cela étant, les enseignants de français devraient se réjouir de l'accueil de l'œuvre simenonienne dans la prestigieuse Bibliothèque de la Pléiade⁵ et chercher les raisons de cette consécration institutionnelle du côté de ce que cette œuvre, d'une façon originale, donne à connaître des manières dont l'individu social peut habiter le monde où il se trouve jeté.

«L'individu social», ai-je écrit – et non «l'homme» – et je n'ai pas non plus écrit «le monde», mais «le monde où il se trouve jeté». C'est qu'on ne saurait, à mon avis, plus mal engager l'étude de Simenon avec des lycéens qu'en tablant sur leur possibilité d'entrer de plain-pied dans l'univers fictionnel du romancier et en les lançant dans la quête de «l'homme nu» – de cette nature humaine universelle que l'écrivain ambitionnait de mettre au jour – sans attirer préalablement leur attention sur les vêtements dont il s'affuble dans cet univers-là. Les lycéens d'aujourd'hui sont nés après 1990. Pour eux, l'univers fictionnel de Simenon, figurant une partie de la pyramide sociale qui s'est muée en toupie par extension de la classe moyenne, cet univers reflétant une conception du vivre ensemble où la tendance à l'affirmation individuelle trouvait ses limites dans un système rigide de positions et de rôles, cet univers, si familier qu'il puisse paraître aux plus âgés de leurs professeurs, est un monde étranger, ou plutôt un monde étrange, plus incompréhensible que dépayasant.

La rapidité des changements socioculturels qui ont affecté le monde occidental depuis que Simenon a déposé sa plume de romancier



Prépublication en 6 livraisons de Maigret à l'école dans l'hebdomadaire Le Moustique, 1954
Collection Fonds Simenon, Liège



De retour sur les bancs de l'Institut Saint-André, Liège. 1952
Collection John Simenon

(1972) rend indispensable le geste professionnel consistant à réduire, par des informations adéquates, l'écart qui s'est creusé entre le public destinataire de l'écrivain et le public aujourd'hui institué dans les classes de français. Mais, bien entendu, le professeur ne saurait différer l'entrée dans l'œuvre choisie par un exposé qui passerait en revue *tout* ce qui différencie les microcosmes sociaux auxquels réfèrent le romancier et le monde d'expérience des adolescents d'aujourd'hui. Il convient qu'il s'en tienne, compte tenu de l'histoire particulière que l'œuvre donne à connaître, aux principaux facteurs de cet effet d'extranéité ou d'étrangeté qui risque de provoquer une réaction de rejet de la part des élèves.

L'enseignant a les meilleures chances de susciter l'intérêt de son public en se servant de la biographie de l'écrivain pour mettre en évidence les caractéristiques du monde de référence de ce dernier qui conditionnent la compréhension de tel ou tel de ses univers fictionnels. «Simenon a puisé dans son fonds biographique pour composer son œuvre personnelle», reconnaissent Jacques Dubois et Benoît Denis⁶, et sa vie a été scandée

par des «passages de la ligne» d'ordres divers dont l'évocation permet d'en dire bien assez aux élèves sur l'ordre économique, social et culturel présidant, avant les bouleversements de la décennie 1960-1970, aux relations dans l'espace privé comme dans l'espace public. L'imaginaire de l'écrivain, cet imaginaire au foyer duquel on trouve la crise existentielle, est nourri par un intarissable besoin personnel de reconnaissance, inextricablement mêlé à un refus d'aliénations de toutes sortes: Simenon, affectivement frustré et humilié dès l'enfance, est mû par la volonté de s'affirmer en cheminant à l'écart des chemins tracés d'avance. Il est hanté par les risques de la déviance, auxquels il s'est très tôt, peu ou prou, exposé lui-même: ostracisme, perte des racines, insatisfaction d'avoir réussi, etc. Il est tenté par des niches abritées de la concurrence mais aussi inquiet d'étouffer là où il a lui-même choisi de s'installer. En dévidant le fil biographique – ou seulement une partie de ce fil –, le professeur de français ne manque assurément pas d'occasions de fournir à ses élèves les informations relatives

La Fenêtre des Rouet,
Paris, *La Jeune Parque*,
1945
Collection Fonds Simenon, Liège

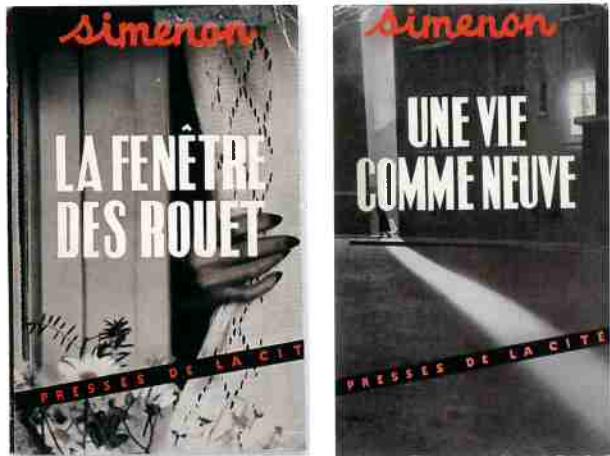
Une vie comme neuve,
Paris, *Presses de la Cité*,
1951
Collection Fonds Simenon, Liège

à l'espace-temps de l'histoire fictionnelle dont ils ont besoin pour comprendre la situation du protagoniste et son vécu particulier de passions intemporelles comme l'humiliation et la honte, la dépossession de soi et l'aspiration à une autre vie, la révolte et la désillusion, etc.

Après avoir ainsi pourvu les élèves d'un viatique de savoirs leur permettant de cheminer dans le monde de l'histoire sans s'égarer et en prêtant attention à ce qu'il faut remarquer pour comprendre le nouement et le dénouement de l'intrigue, l'enseignant pourrait donner l'initiative à la classe, scindée en trois groupes.

Les membres du premier seraient chargés d'utiliser un instrument d'investigation qu'ils connaissent depuis longtemps, le «schéma narratif», pour rendre raison du nouement de l'intrigue. Il s'agirait dans ce cas d'opérer à rebours des habitudes scolaires: non de *résumer* la «situation d'équilibre initiale» et la «perturbation» pour les faire tenir dans les cases dudit schéma, mais de *déplier* la première pour montrer l'instabilité ou la fragilité de cet équilibre et pour *expliquer* ainsi qu'un fait, souvent fortuit, parfois un événement anodin, puisse avoir un effet perturbateur. Pour ce faire, il est plutôt exceptionnel que les élèves ne doivent pas lire la totalité du roman, car c'est une technique narrative récurrente chez Simenon qu'un début *in medias res*, soit au moment où un premier grain de sable grippe la machine soit plus tard, alors que l'enraiemment définitif est proche: la situation initiale est donc en général à construire par le lecteur interprète et des analepses, correspondant en bien des cas, dans les «romans durs», à des réminiscences du protagoniste, l'incitent souvent à revoir cette construction à plusieurs reprises, à la revoir compte tenu d'un «passé qui ne passe pas» et qui fragilise l'équilibre momentané «finalement» rompu par le fait perturbant. C'est donc, dans ces cas très fréquents, au fur et à mesure du déroulement de l'action que l'on peut, en cherchant à cerner la situation initiale et à rendre raison de la perturbation, découvrir la lointaine perspective qui permet de comprendre la conduite du personnage principal.

Les membres du deuxième groupe seraient alors chargés d'un travail symétrique et complémentaire de



celui du premier: cerner la «sanction», expliquer pourquoi cette action peut mettre fin au processus qui mène de la «situation initiale» à la «situation finale», et comparer celle-ci avec celle-là. Comme à leurs condisciples, il leur serait demandé de s'immerger dans le monde fictionnel, de l'observer à l'aide des outils rudimentaires du sociologue, du psychologue et du moraliste que le professeur leur a forgés dans son métadiscours initial sur le roman simenonien en général, et de transcender leurs observations dans une interprétation de l'histoire.

Quant aux membres du troisième groupe, ils se verraient confier une tâche assez différente visant à mettre en lumière les facteurs de la «tension narrative⁷». Il s'agit dans ce cas non plus de rendre compte de la vertu d'intéressement de l'œuvre considérée en cantonnant l'investigation du côté de l'histoire, mais en s'attachant à la manière dont cette histoire est *progressivement* racontée.

Raphaël Baroni (*op. cit*) a distingué deux moteurs principaux de la lecture des fictions, qu'il a appelés la curiosité et le suspense. Il y a ajouté la surprise, qui survient lorsque le récit révèle, soit une erreur de diagnostic, au lecteur cherchant à comprendre les faits qui ont éveillé sa curiosité, soit une erreur de pronostic, au lecteur anticipant une action ou un événement annoncé mais suspendu. Le régime auquel tournent ces moteurs dépend, en grande partie, de l'empathie du lecteur. Et l'empathie dépend elle-même, outre, bien sûr, des dis-

positions acquises par le sujet lisant et de son aléatoire état d'esprit, de caractéristiques que l'auteur confère au protagoniste et qu'a fort bien analysées Vincent Jouvet⁸: sa relative «transparence» (le lecteur a accès à sa vie intérieure), sa relative proximité idéologique, sa relative égalité (le lecteur ne se sent pas trop supérieur ou inférieur à lui), sa relative émotivité et, en particulier, le fait qu'il est un être désirant en souffrance. L'enseignant mettra en évidence l'utilisation propre à Simenon de ces techniques d'intéressement, sa manière personnelle de faire fonctionner les moteurs de la lecture.

À s'en tenir à un haut niveau de généralité, et en concédant d'avance qu'il est de nombreuses exceptions, on peut dire que Simenon joue plus volontiers de la curiosité que du suspense et qu'il ne table guère sur l'effet de surprise. Curiosité plutôt que suspense, ou, pour mieux dire, curiosité entretenue par retardement, voire par suspension définitive des révélations qui pourraient la satisfaire. De manière presque systématique, l'auteur met le lecteur dans son jeu en laissant dans l'ombre les mobiles et les buts véritables de l'action du personnage principal, quitte à faire état, parfois, de ceux qui lui viennent à l'esprit... mais dont il doute souvent lui-même. La stratégie favorite du romancier consiste ainsi à éveiller la curiosité pour une action mal déterminée en créant un protagoniste en proie à un malaise existentiel, qui, parfois très résolument, va vers un but indistinct pour des raisons peu claires. Cette curiosité trouve de quoi s'apaiser, mais petit à petit. Et, dans le récit lui-même, il ne fera jamais grand jour sur les déterminations de l'action : Simenon laisse à son lecteur le soin d'une explication lumineuse, si tant est que ce dernier la pense préférable au clair-obscur du texte.

C'est la construction du personnage principal qui suscite et entretient la curiosité. Celui-ci peut apparaître comme plus ou moins sympathique selon l'axiologie du lecteur et le jeu des valorisations positives ou négatives dont il fait l'objet de la part d'un narrateur (dépourvu d'ironie) comme de celle des autres personnages, mais, tôt ou tard, il devient pathétique, parce qu'il ne trouve ni repères ni ancrages, ou parce que ceux qu'il pense avoir trouvés s'avèrent illusoires. Le

protagoniste, quand il n'est pas le narrateur lui-même (cas peu fréquent), n'est jamais pris de haut par ce dernier et le double choix récurrent de la focalisation interne et du discours indirect libre produit une sorte de «transparence» qui fait songer à celle des verres fumés : le lecteur accède à la vie intérieure du «héros», ce qui est un puissant facteur d'empathie, mais sans être tout à fait certain de ce qu'il pense, ce qui évite des heurts idéologiques trop violents compromettant cette empathie.

Ayant ainsi informé les élèves du troisième groupe de la manière dont Simenon crée et ménage *généralement* la tension narrative, le professeur peut leur demander d'épingler, *au fil de leur lecture* du roman particulier retenu pour l'étude, ce qui suscite leur curiosité, de noter l'une ou l'autre de leurs suppositions (argumentées) concernant l'action du protagoniste, de cerner les passages qui éclairent peu ou prou celle-ci, et, le cas échéant, de pointer d'autres facteurs de la tension narrative.

Il revient au maître de conclure, *dans le prolongement de son discours introductif*, par une synthèse des apports des élèves qui mette en évidence les inflexions particulières de la poétique simenonienne dans l'œuvre considérée, une synthèse qui, surtout, invite à une réflexion (ou lance une discussion) sur les savoirs relatifs à l'individu social en situation que le roman étudié a, d'une manière plus ou moins originale, donné l'occasion de découvrir et de confronter à ceux que les élèves se sont préalablement appropriés.

1. Je n'envisage, pour faire bref, que les «romans durs», non la série policière des Maigret.

2. Jacques Dubois, *Les Romanciers du réel*, Paris, Seuil, 2000.

3. Exceptons quelques lettres (à André Gide notamment) et les deux articles intitulés «L'âge du roman» (paru dans *Confluences* en 1943) et «Le romancier» (paru dans *The French Review*, en 1946).

4. C'est le mot qu'affectionne Simenon pour désigner l'état mental dans lequel il rédige ses romans : état d'angoissante dépersonnalisation, où l'écrivain, à l'instar du médium habité par l'esprit qu'il invoque, est envahi par le personnage qu'il crée et dont il vit en imagination la crise existentielle.

5. Édition établie par Jacques Dubois avec Benoît Denis, Paris, Gallimard, 2003 (vol. I et II) et 2009 (vol. III).

6. Jacques Dubois et Benoît Denis, *Introduction à Simenon. Romans*, Paris, Gallimard, coll. «Bibliothèque de la Pléiade», p. LII, 2003.

7. Raphaël Baroni, *La Tension narrative*, Paris, Seuil, 2007.

8. Vincent Jouvet, *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.