

Maigret
et
l'élève/déetective



Luc Alain Kosowski



Mastergradsoppgave i språk og samfunnsfag med integrert
praktisk-pedagogisk utdanning, studieretning fransk
Det humanistiske fakultet
Universitetet i Tromsø
Vår 2009

Table des matières

Introduction	p. 3
I Pourquoi le roman à énigme ?.....	p. 5
II Pourquoi Maigret ?	p. 8
III Commissaire Maigret, le détective	p. 11
III.a Le début du roman : enquête ou non ?	p. 11
III.b Maigret ou l'élève : le problème motive	p. 13
III.c Préparer et lancer le(s) détective(s) dans leur enquête	p. 15
IV Le détective : un travail solitaire ?	p. 21
IV.a Maigret, son travail personnel	p. 21
IV.b Maigret, l'observateur	p. 22
IV.c L'expérience, un atout indispensable pour le détective	p. 25
V Le travail en groupe : soutien et coopération	p. 29
V.a Une efficacité reconnue	p. 29
V.b Maigret : le savoir d'autrui, difficile à contredire	p. 32
V.c Coopérer : une obligation pour enquêter	p. 33
V.d Le groupe : source d'informations et de conflits	p. 34
V.e Le détective et ses collaborateurs	p. 38
V.f L'objectif est-il atteint ?	p. 42
VI Conclusion	p. 44
VII Bibliographie	p. 46

Introduction

Pour beaucoup, la lecture d'un roman policier à énigme reste un sujet fascinant. Le lecteur, confortablement assis, se fait plaisir à participer au côté du « héros-enquêteur » au pouvoir de la déduction. Ce plaisir ou disons plutôt, cet attrait pour une telle lecture, ne serait-elle pas due à la possibilité du lecteur de s'évader dans un monde virtuel, de s'engager dans une réalité virtuelle? Car la lecture d'un roman policier n'aurait-elle pas ce pouvoir d'absorber l'attention de tout lecteur et de l'emprisonner dans des aventures attrayantes et passionnantes ?

Mais il n'y a pas que cet aspect du roman à énigme qui séduit le lecteur. Vivre dans la peau du détective le temps de la lecture du roman est en soi-même un privilège. Pouvoir s'identifier au détective et participer à ses côtés à une enquête, essayer de se confronter aux multiples problèmes qu'une enquête organise nous ouvrent les portes sur un autre monde. Nous sommes plongés dans une autre dimension. Celle qui, apparemment, ne serait réservée qu'aux plus brillants. Nous parlons de ceux qui aisément manipulent le pouvoir de la déduction, mettent à jour le ou les résultats attendus et dévoilent ainsi la solution de l'énigme.

Car une énigme est faite pour être résolue. Nous sommes détectives lorsque nous nous engageons à la résoudre. Il ne serait point exagéré de reconnaître que le roman à énigme peut en toute bonne cause servir de "référence" tout autant que de "modèle" pour l'éducateur. Nous nous imaginons une classe de huitième dans un collège de Norvège. C'est leur première année de collège, mais pas la dernière. Ce n'est pas évident d'assembler et d'enseigner à tant de personnalités si différentes. Chaque élève est là pour se cultiver, pour obtenir d'autres savoirs. Mais l'élève est aussi présent pour s'apercevoir que vivre ne repose pas seulement sur les savoirs intellectuels, mais aussi sur l'expérience enrichissante de pouvoir partager ses savoirs avec son prochain. Comment le faire ? Une possibilité de parvenir à ce but est de suivre le célèbre Maigret.

Car nous allons être son ombre fidèle. Après s'être installé dans l'univers du roman à énigme et avoir présenté Maigret, nous irons là où il ira. Et nous ne le quitterons pas. Car Maigret va nous plonger dans une nouvelle enquête intitulée : *Maigret et le client du samedi*.¹ À ses côtés, nous découvrirons ce qui le motive. Nous le suivrons dans son travail où nous observerons que le résultat de l'enquête dépend de ses aptitudes personnelles et de sa faculté de coopérer avec son entourage.

¹ Simenon, Georges, *Maigret et le client du samedi*, Éditions Feryane, Versailles, 2002.

N.B. Toutes les références du roman, *Maigret et le client du samedi*, sont tirées de la même édition.

Ce sont à ces idées que ce mémoire va se tenir. Il sera question de "détecter" les étapes et les "atouts" indispensables au détective. Ceux qui lui permettront de mettre à jour la solution à l'énigme proposée. Le roman à énigme va nous servir de support afin d'essayer avec Maigret de concrétiser et d'illustrer à l'aide d'exemples le rôle du détective. Il va nous permettre de faire apparaître quelques facultés requises chez l'élève pour mener à bien son enquête et essayer de répondre à cette question : qu'est-ce que le rôle de détective à l'école ? Ces quelques illustrations devraient progressivement pouvoir nous acheminer vers un support pédagogique soutenant l'enseignant dans son travail journalier.

Ne serait-ce que pour le temps d'une heure ou deux de cour, placer l'élève dans un rôle de "détective" exige quelques réflexions. Pour l'enseignant, il s'agit de la mise en place d'une activité prenant en compte le travail individuel de l'élève sans toutefois omettre la nécessité du travail en groupe. Car n'est-ce pas un but pour l'enseignant, de tenter de rendre l'activité attrayante, motivante, stimulante et captivante dans un contexte original ? Alors laissons les revêtir l'habit du détective !

I Pourquoi le roman à énigme ?

Qui n'a jamais joué aux devinettes? Nous avons ce côté d'apparence ludique qui nous saisit et nous engage dans des parties passionnantes. Il faut coûte que coûte trouver la solution. Qui va parvenir à la bonne réponse ? Deviner n'est pas toujours facile. Alors on espère recevoir quelques indices qui pourront nous aider à la résolution de l'énigme. Car aussi longtemps que nous sommes sans réponse, nous avons à faire à une énigme. Selon *Le Petit Robert*, une énigme est une "[...]1. Chose à deviner d'après une définition ou une description faite à dessein en termes obscurs, ambigus. [...] 2. (xvii^e) Ce qu'il est difficile de comprendre, d'expliquer, de connaître. => **amphigouri: mystère, problème**, [...]".² D'après *Le Petit Robert*, le parcours vers la solution est donc entravé d'obstacles. Résoudre le mystère ou le problème est un jeu. Mais pas n'importe quel jeu! Gagner, c'est résoudre le problème, répondre aux questions qui nous aideront à surmonter les difficultés et les obstacles sur le chemin vers la solution. Gagner, c'est pouvoir parvenir à des explications, atteindre une certaine compréhension ou bien obtenir les connaissances nécessaires et requises pour la réussite. Donc, nous pourrions conclure qu'une énigme est d'apparence un jeu intellectuel exigeant chez autrui, la volonté de résoudre un problème complexe dont le parcours vers la solution est parsemé d'entraves.

Le roman à énigme nous offre cette possibilité. Car selon Reuter : "Le roman à énigme repose sur « un jeu intellectuel » (postulé) entre auteur et lecteur, figuré par l'affrontement intellectuel (et non physique) entre enquêteur et criminel. Cela explique les synonymes (« roman de détection », roman problème », « roman jeu »...), [...]".³ Ainsi, le roman à énigme nous propose le moyen de jouer au détective. Le lecteur devient alors l'enquêteur et doit s'affronter intellectuellement au problème mis en place dans le récit.

Car la lecture du roman à énigme a beaucoup d'adeptes. Nous pourrions trouver maintes raisons justifiant cet intérêt porté à ce genre. Pourtant, une première raison pourrait être attribuée au fait que "L'essentiel du texte réside dans des dialogues, des paroles et des discours où se situent indices, implicites, présupposés, [...] et il revient donc au détective de rétablir le discours vrai, le texte corrigé et sans erreurs [...]" (Reuter, 1997 : 45) Selon Reuter, le détective, à voir ici le lecteur du roman à énigme, va s'engager dans la lecture dans un but spécifique : rétablir la compréhension des faits. Une autre raison qui pourrait justifier l'attrait

² Robert, Paul, *Le Nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, 1993.

³ Reuter, Yves, *Le roman policier*, Éditions Nathan, Paris, 1997, p. 40.

N.B. Toutes les références dans le texte du livre de Reuter, *Le roman policier*, sont tirées de la même édition.

de ce genre est une des particularités du roman à énigme, cette intention de l'auteur que Guri Barstad résume en ces quelques mots : "Il s'agit donc d'un jeu entre enquêteur et criminel où le criminel cache quelque chose que l'enquêteur tente de découvrir. Mais le lecteur du roman à énigme fait aussi partie du jeu : au niveau de l'écriture l'auteur dissimule et le lecteur tente d'élucider."⁴ Ce côté ludique est mis en relief lorsque Reuter nous dit que c'est "[...] le jeu intellectuel offert à la perspicacité du lecteur, qui fonde « le roman à problème »." (Reuter, 1997 : 19)

N'est-ce pas ce plaisir de pouvoir participer à un jeu, de revêtir pendant quelques pages ou le temps d'une enquête le rôle de détective et de concourir au côté de Maigret avec l'espoir d'élucider le mystère qui dans beaucoup de cas nous font avant tout opter pour un roman à problème que tout autre genre de littérature ? Car le lecteur du roman à énigme est plus ou moins prisonnier dans un rôle de détective tout au long de la lecture. L'auteur joue avec le lecteur et de ce fait l'entraîne dans une compétition cognitive.

Mais attribuer son temps de lecture au roman à énigme fournit l'opportunité de s'échapper dans un autre univers. Car en effet, le texte du roman à problème renferme ces indices qui lui font assigner "[cette] figure emblématique, image récurrente dans les romans, [qui] serait le *puzzle* qu'il s'agit de reconstituer." (op.cit., p. 41) Cet effet de visé a un intérêt primordial : inciter le lecteur à se poser quelques questions élémentaires : "(Qui a tué [*Whodunit*] ? Pourquoi ? Comment ? Comment le savoir ?) qu'il s'agit [...] de résoudre [...] et qui permettent au lecteur d'entrer en concurrence avec l'enquêteur." (ibid.) Ce monde, c'est le monde du détective. Nous nous infiltrons doucement mais sûrement dans cet univers où la perspicacité intellectuelle du lecteur entre en jeu. Si et seulement si nous le désirons, le roman à énigme nous ouvre la porte sur tant de questions qui nous font travailler « les méninges ». Mais seulement si nous le voulons. Car le détective est toujours là et nous invitent à suivre ses traces, il nous entraîne sur le chemin fascinant de la pensée et de la déduction. Il nous révèle les astuces et nous aide à répondre aux questions du pourquoi, du comment et du comment le savoir. Comme une boussole, il nous oriente vers le but en nous indiquant la direction à suivre. Comme un éducateur, il nous dévoile certaines stratégies profitables à notre savoir. Avec lui, nous expérimentons nos connaissances.

Voilà pourquoi le choix est tombé sur le roman à énigme. C'est un jeu, une distraction bénéfique à notre savoir. De plus, comme Reuter nous l'indique : "« Dans le roman policier à énigme, on passe de l'énigme à la solution par le moyen d'une enquête. »

⁴ Barstad, Guri Ellen, Le roman à énigme, Fiche reçue au printemps 2005, cours FRA-3113, UITØ.

[...] [il] refoule celle des aventures et du crime qui était le propre du roman populaire. Il insiste plutôt sur le caractère méthodique et sur la rationalité de l'enquête." (*op.cit.*, p. 39)

Le roman à énigme va donc nous servir de support pédagogique. Il va nous permettre de mieux discerner le problème qu'implique le rôle de détective à l'école. Sa structure duelle impose une recherche sur des faits passés qu'il faut essayer d'établir et de reconstruire méthodiquement et rationnellement sur des données et des faits préalablement établis. Le roman à énigme pourrait ainsi se comparer à « l'associé fidèle du maître d'école ». En effet, ce partenaire littéraire offrirait à l'enseignant un avantage à ne pas mésestimer : celui de servir de guide de base pour la structuration, l'organisation et le déroulement de ses cours.

Le cours traditionnel laisserait ainsi place à la découverte personnelle. Dans le livre intitulé : *Histoire de l'éducation*, Roger Gal fait l'introduction en portant l'accent sur le fait que le problème de l'éducation "[...] ne concerne pas seulement les pédagogues professionnels ou les parents [...], mais au fond tout le monde. Car comme nous sommes tous à quelque titre éducateurs, ne serait-ce que par l'influence que nous pouvons exercer sur les êtres avec qui nous vivons ou travaillons."⁵ L'école est ce lieu où s'exerce quotidiennement l'initiation à de nouvelles connaissances. La classe, ce milieu nettement plus restreint, ouvre cependant sur la possibilité d'instruire l'élève sur la conception du rôle de détective et de ses avantages à ne point négliger. Désormais, l'apprenant pourrait éventuellement construire et parfaire ses connaissances avec le concours de ses camarades de classe. Il n'est plus seul, mais une personne riche de connaissances intellectuelles et culturelles, l'identifiant vis à vis de ses compagnons de classe comme un important membre d'une petite communauté dans un environnement limité par quatre murs.

⁵ Gal, Roger, *Histoire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, p. 5.

II Pourquoi Maigret ?

Comme Joachim du Bellay, humaniste contemplant solitairement les ruines antiques de Rome et qui dans le recueil des *Regrets* en 1558 nous fait part de ses sentiments en introduisant ce XXXI^{ème} sonnet par ces mots mémorables "Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage, [...]"⁶, nous pourrions de même introduire cet homme au chapeau... et à la pipe. Nous parlons de ce personnage fictif peu à peu devenu réalité et immortalisé par les soins de la télévision. He oui, nous pensons à ce personnage renommé de Georges Simenon : l'inspecteur Maigret. En ce qui le concerne, nous pourrions très bien dire : « Heureux qui comme Maigret, a résolu tant de mystères,... » (c'est moi qui le dis). Mais qui est-il ? Est-ce vraiment nécessaire de présenter l'inspecteur Maigret ?

Il n'est point le célèbre *détective privé* d'Agatha Christie du nom de "[...] Hercule Poirot [qui est un] réfugié belge vaniteux au physique ridicule, mais qui fait remarquablement travailler ses « cellules grises », flanqué de son collaborateur Hastings, [...]" (Reuter, 1997 : 20) Il est plutôt ce détective-policier qui apparut par la main, ou préférions-nous dire, qui sortit de la machine à écrire du célèbre écrivain belge Georges Simenon en 1929 avec ce premier roman intitulé : *Train de nuit*.⁷ Dès lors, comme l'indique Michel Lemoine, la popularité de Simenon ne fera que croître avec l'édition de plusieurs « Maigret », car la nouveauté est "[qu']avec ces « Maigret », au diable les clichés et les stéréotypes ! Simenon ancre ses personnages dans le réel et encre ses paysages d'atmosphère : dans *M. Gallet, décédé*, nous transpirons avec Maigret sous le soleil estival;" (*op.cit.*, p. 40) Eh Oui, vivre dans la peau de Maigret, c'est participer à ses enquêtes, mais en s'arrêtant quelques instants sur sa façon d'observer, de penser, de raisonner et de déduire. Bref, c'est suivre la ou les méthodes ingénieusement utilisées par l'inspecteur avec l'espoir de franchir ces barrières encombrantes que les nouveaux défis opposent à son expérience.

Choisir Maigret, c'est opter pour ce petit plus. Nous pouvons le suivre dans un univers très proche du réel. Car Georges Simenon nous installe et nous imprègne "[...] de l'atmosphère du 36, quai des Orfèvres, de ses codes et de ses méthodes : Un Maigret en chair et en os, un Maigret grognon et sensible [...], sa façon de vous regarder [...] sa façon de vous écouter avec l'air de penser à autre chose... Et de concrétiser soudain sa pensée par un « Merde ! » sonore..."⁸ et ceci il le fait en s'inspirant des grandes enquêtes criminelles du

⁶ Égée, Fernand, Rincé, Dominique, *Textes français et histoire littéraire*, XVI^e XVII^e XVIII^e siècles, Éditions Fernand Nathan, Paris, 1981, p. 43.

⁷ Lemoine, Michel, *Simenon, Écrire l'homme*, Gallimard, 2003. pp. 34-35.

⁸ Guillaume, Marcel, *Mes grandes enquêtes criminelles, Mémoires*, Éditions des Équateurs, 2005, p. 20.

commissaire Guillaume. Car comme Georges Simenon l'a précisé : "« Vous demandez de quel Maigret il s'agit ? Je parle du vrai, bien entendu. Ou plutôt du faux, puisqu'il ne s'appelle pas Maigret, mais Guillaume. Ou plutôt non, j'avais raison, il s'agit bien du vrai, puisque c'est lui Maigret. »"⁹

Maigret n'est donc pas n'importe qui. Il est dans beaucoup de domaines la copie même du célèbre commissaire Guillaume. Cela nous donne ainsi l'occasion d'aborder le roman policier *Maigret et le client du samedi* afin de l'étudier sous une perspective favorable : celle qui nous laisse entrevoir et nous fait profiter d'une atmosphère proche de la réalité aux côtés d'une figure originale émanant d'une source aux abords du réel.

C'est à partir de cet univers construit, de ces scènes spatialement réduites au minimum que les "[...] capacités intellectuelles [de Maigret qui sont] plus développées que ses compétences physiques [...]." (Reuter, 1997 : 48) sont mises à l'épreuve. C'est dans ces espaces sociaux organisés que les observations et l'expérience de notre détective immortalisé grâce à cet *emblème physique*, sa *pipe*, seront confrontées aux expériences et aux savoirs d'autrui. Mais Maigret est un professionnel, cette qualification de commissaire de la Sûreté à Paris lui en donne le statut. À ce titre, il est responsable de mener à bien l'enquête et jouit d'une autonomie exceptionnelle pour le faire. Il serait aisé de croire que ses qualités d'observateur dues à son expérience devraient lui suffir dans les démarches de son enquête. Or, même si nous ne pouvons rejeter l'importance des aptitudes personnelles du détective, Maigret va nous montrer la valeur du travail par équipe où les connaissances et le soutien moral de ses collègues, ainsi que celui des témoins, contribuent de toute part à une meilleure compréhension des faits et à la réalisation de son objectif premier : trouver le coupable.

Maigret va ainsi métaphoriquement nous projeter dans le rôle de détective. En octroyant ce rôle, nous (les lecteurs) devrions pouvoir détecter les capacités et les aptitudes requises permettant d'illustrer le rôle de détective. Il va de ce fait nous aider à comprendre ce rôle. En identifiant l'élève à notre inspecteur, nous obtenons ainsi certaines références utiles au but recherché. Il s'agit avant tout de se concentrer sur certaines qualités requises chez le détective. Celles qui seraient censées aider l'élève dans son travail de recherche. Toute mission confiée à l'apprenant, reposant sur l'idée principale de l'enquête, sollicite cependant quelques responsabilités chez l'enseignant.

L'une d'entre elles, et peut-être la plus importante, serait de mettre en place certains critères concernant la structuration du cours. À ce titre, nous pouvons nous référer à Austin

⁹ Guillaume, Marcel, *Mes grandes enquêtes criminelles, Mémoires*, Éditions des Équateurs, Quatrième de couverture, 2005.

Freeman qui souligne que "[...], la construction d'un roman doit passer par quatre phases : "¹⁰
Seulement ici, nous n'en retiendrons que les trois premières. Elles sont :

- 1) L'énoncé du problème ;
- 2) la présentation des données essentielles à la découverte de la solution ;
- 3) le développement de l'enquête et la présentation de la solution ;

La quatrième partie "la discussion des indices et la démonstration" (ibid.) ne sera pas prise en considération dans ce mémoire. Car l'intention est tout d'abord de se concentrer sur l'enquête en elle-même et un peu sur son résultat.

Ces trois premières phases mises en place par Austin Freeman peuvent nous servir de base et de point d'appui dans la réalisation d'une enquête à l'école. Il ne s'agira pas ici d'utiliser ce modèle pour la réalisation de projets ou d'études qui se prolongeraient sur plusieurs semaines. Ce qui reste absolument une éventualité à considérer. Il serait plutôt question de voir ce modèle comme une possibilité d'offrir aux élèves des travaux de recherche sur une partie d'un thème qui demande réflexion. Et ceci doit se faire en un espace de temps très limité. Nous parlons d'une ou de deux heures de cours afin de contraindre les élèves à admettre la nécessité de collaborer. Et Maigret va être notre guide. Car mener une enquête requiert certaines exigences et il ne demande qu'à nous les dévoiler.

¹⁰ Boileau-Narcejac, *Le roman policier*, Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, p. 46.

III Commissaire Maigret, le détective

III.a Le début du roman : enquête ou non ?

Dans *Maigret et le client du samedi*, le lecteur du roman fera la navette entre les bureaux de la P.J. du Quai des Orfèvres et la demeure de la victime *Planchon*, rue *Tholozé* à *Montmartre*. Nous pouvons ainsi dire que l'enquête du détective se déroule dans des milieux très restreints. Les protagonistes sont ainsi à portée de la main du détective de sorte que celui-ci puisse en cas de nécessité et à tout moment les confronter.

Il suffit de lire *Maigret et le client du samedi* pour s'apercevoir que l'inspecteur de la P.J.¹¹ s'oppose à une énigme qui, de par son originalité, surprend autant le lecteur que le commissaire. En effet, cette affaire se compose de deux parties indissociables. La première peut se comparer à une préface. Elle met en place les données et les circonstances principales incitant ainsi Maigret à s'engager dans une enquête étonnante.

La première partie du roman fait figure de prélude. Nous sommes en effet invités à faire connaissance d'une personne du nom de *Planchon* qui n'hésite pas à rendre visite à l'inspecteur afin de lui confesser ses intentions insolites. Pour Maigret, ceci pourrait être classé parmi « les histoires du genre banal ».

Cette constatation nous amène à admettre que le détective rechercherait ce petit quelque chose, ce petit rien l'encourageant à affronter un problème latent. Le détective doit obtenir cet élément concret, motivant et captivant. Nous parlons de ce détail qui le poussera à se dévouer corps et âme dans une nouvelle enquête. Si nous reportons cette considération dans notre classe, l'enseignant devra donc prendre en compte la nécessité d'exposer le problème en tenant compte de ce principe fondamental. Si son intention est d'inviter les élèves à enquêter, alors il peut commencer par leur offrir une intrigue, quelque chose à ruminer ! Ceci va se confirmer au fur et à mesure que nous lisons *Maigret et le client du samedi*.

En effet, plusieurs incidents retiennent l'attention de notre commissaire. Une étrange curiosité mêlée à ce désir puissant de toujours savoir se manifeste peu à peu. Cette manifestation est due en premier lieu à l'apparition récurrente de cet homme nommé *Léonard Planchon* à la P.J. : "Depuis deux mois, il était tourmenté par le besoin de parler. Il avait tenté, samedi après samedi, de se présenter devant le commissaire, et, chaque fois, il s'était dérobé au dernier moment." (Simenon, 2002 : 22) Cet intérêt latent porté à cet homme au "[...] bec de lièvre, [...]" (op.cit., p. 15) sollicite l'attention particulière de l'inspecteur. Finalement, cette entrevue routinière porte ses fruits. Sa curiosité pour son client devient alors une

¹¹ P.J. est l'abréviation de police judiciaire.

obsession. Il faut en savoir plus, surtout lorsque Planchon avoue subitement : " – Je veux tuer ma femme..." (op.cit., p. 22) Ainsi, ce dialogue d'apparence anodine se présente tout à coup sous une autre perspective. Ce tête à tête prend soudainement l'aspect d'un interrogatoire organisé et contrôlé par Maigret. Peut-t-il prendre au sérieux cette personne ivre venant se confier chez lui ? Pourtant Planchon a peu à peu confirmé le motif de sa visite que Maigret résume en ces quelques mots : " – *Mon intention est de tuer deux personnes : ma femme et son amant. J'ai tout préparé dans ce but, envisagé les moindres détails pour ne pas me faire prendre...*" (op.cit., p. 40) Ces révélations tracassent Maigret au point qu'ignorer ce fait n'est plus une option. Il faut savoir, surtout lorsque " Toutes ces idées lui étaient passées par la tête pendant qu'il écoutait mais il n'était satisfait d'aucune. Il cherchait à comprendre davantage, à s'enfoncer dans l'univers ahurissant de Planchon." (op.cit., p. 42) Essayer de comprendre motive le commissaire à prolonger le dialogue avec Planchon. Cette histoire pourtant banale laisse notre détective sur ses gardes car Maigret sait qu' " – Il ne faut aucun courage pour ça... Le meurtre est à la portée de n'importe quel imbécile..." (op.cit., p. 53)

Cependant, selon Reuter (reprenant les termes d'A. Peyronie) le roman à énigme peut se définir simplement : "« Dans le roman policier à énigme, on passe de l'énigme à la solution par le moyen d'une enquête. »" (Reuter, 1997 : 39) Hors, y a-t-il vraiment une énigme ? Même si les révélations de Planchon font appel à une attention particulière de la part de l'inspecteur, celui-ci n'est en aucune façon contraint de retrouver le coupable. En effet, il n'y pas de coupable, ou du moins les faits ne restent que sur un plan psychologiquement spéculatif. Si Planchon mettait néanmoins son projet à exécution, Maigret pourrait s'appuyer sur les déclarations de son interlocuteur pour résoudre le puzzle. L'affaire serait ainsi résolue dans les moindres détails sans que le détective ait à faire appel à ses facultés d'enquêteur.

Toutefois, cette entrevue a permis à Maigret de pénétrer dans l'atmosphère familiale et conjugale de cet homme désespéré. L'inspecteur, mettant beaucoup de conscience dans son travail, met fin à ce tête à tête en contraignant Planchon à accepter de " [...] téléphoner chaque jour... [...] Pour rester en contact." (Simenon, 2002 : 22) Ainsi s'achève cette première partie du roman, sur quelques mots, ou dirions-nous plutôt sur ce contrat mutuel, laissant le lecteur et le détective en situation d'attente.

Arrêtons-nous quelques instants et replaçons-nous dans l'atmosphère de la classe. Le premier point, à voir l'énoncé du problème, s'avère se montrer d'une importance capitale dans l'ouverture de l'enquête. Mettre les élèves dans de bonnes dispositions de travail repose sur l'aptitude de l'enseignant à présenter le sujet historique de façon à solliciter l'attention de chaque membre de la classe. « La Révolution française » comme sujet d'études, se révèle être un

sujet vaste. L'introduction n'en reste pas moins être une nécessité primordiale dont l'enseignant et les élèves peuvent tirer un profit indiscutable : pour le maître, attirer l'attention des élèves sur un point fort du thème; pour les élèves, avoir le coup de pouce nécessaire qui les plongera dans le bain. N'est-ce pas ce dont Maigret a besoin ?

Car n'avons-nous pas précédemment constaté que la difficulté et les hésitations de Maigret à essayer de comprendre et à s'engager personnellement dans cette nouvelle aventure reposent sur l'ambiguïté des propos de son locuteur ? Y a-t-il vraiment un problème, une énigme ? Afin d'y remédier, il invite son interlocuteur à rester en contact par téléphone. On pourrait ainsi très vite se demander : comment un coup de téléphone de temps en temps peut-il engendrer chez notre commissaire cette nécessité d'engager une enquête ?

III.b Maigret ou l'élève : le problème motive.

Essayer de comprendre justifie l'intérêt de l'inspecteur pour cette affaire d'apparence anodine. Car comment peut-on expliquer cette attention particulière portée à ce long monologue d'un client en état d'ivresse ?

Beaucoup de questions restent sans réponse. Ces questions le tracassent. Cette emprise devient si forte qu' "Il rêva de Planchon." (Simenon, 2002 : 67) "[Et sa femme] avait remarqué qu'il était soucieux, maussade." (op.cit., p. 69) C'est aussi ce coup de téléphone donné à la P.J. où il demande " – Il ne s'est rien passé dans le XVIII^e arrondissement ?" (op.cit., p. 71) Bien que cette entrevue avec son client se soit achevée sur une entente respectueuse, la curiosité prend petit à petit le dessus chez le commissaire.

Selon Reuter, "[...] le savoir est fondamental puisqu'il est le lien d'affrontement entre enquêteur et coupable, auteur et lecteur." (Reuter, 1997 : 42) Il est en effet intéressant de remarquer que pour Maigret, la seule façon de satisfaire cette curiosité oppressante est d'affronter personnellement ces problèmes accablants. C'est par exemple le coup de téléphone donné chez Planchon très tard la nuit afin de s'assurer que tout va bien. C'est aussi l'envie de jeter un coup d'œil sur les lieux familiers à Planchon, "[le] *Bal des Copains* [où] Planchon-le-solitaire avait rencontré Renée, [maintenant sa femme.]" (Simenon, 2002 : 76) C'est encore la découverte de la propriété de Planchon à Montmartre lui révélant l'atmosphère quotidienne de son client. Cette motivation se fonde sur cette envie violente de satisfaire sa propre curiosité.

Car c'est toujours ce désir de savoir et de comprendre qui entraîne petit à petit l'inspecteur vers une nouvelle enquête. Le coup de téléphone et cette promenade du dimanche ne

laissent en aucune façon Maigret sur sa faim. Il y a toujours ces petits soupçons. Il faut être sûr. Alors le seul moyen d'étancher cette soif de toujours savoir est d'entreprendre formellement une enquête qui l'acheminera probablement vers un seul but : la vérité.

Revoyons cette image avec les yeux de l'élève/détective. Le problème chez l'enseignant est d'introduire ce nouveau sujet "La révolution française de 1789" de manière à attiser la curiosité de ses élèves. L'enquête devrait donc prendre sa source dans un problème. Mais quel genre de problème ? Essayer d'obtenir l'attention d'une vingtaine d'élèves sur ce nouveau thème n'est pas chose toute faite. Gunn Imsen¹² nous fait remarquer qu'il n'est point favorable de présenter aux élèves un problème qui leur semblerait difficile à résoudre. Les élèves doivent avoir cette sensation de disposer des aptitudes requises pour affronter le défi qui leur est mis à jour. Si cette condition est en place, les élèves s'engageront personnellement et avec beaucoup plus d'assurance dans leur travail.

Face à un problème, l'histoire est une discipline ouvrant sur de multiples alternatives d'approches. La difficulté majeure est de pouvoir concrétiser la question de sorte que les élèves « brûlent » d'en savoir plus et, comme Maigret, s'impatientent de réaliser l'objectif qui leur sera confié. Le livre scolaire d'Harald Skjønberg¹³, peut éventuellement aider l'enseignant à remédier à cet obstacle. Il permet de limiter les recherches souhaitées. Choisir une partie du chapitre sur "*La Révolution Française*" semble être une solution favorable. Quelle partie ? Il s'agit de justifier et de consolider ce choix en se référant aux propos de Reuter qui signale que "La structure du roman à énigme suppose en effet **deux histoires**. La première est celle du crime et de ce qui y a mené. [...]. Il faut conséquemment passer par la seconde histoire, celle de l'enquête, pour la reconstituer." (Reuter, 1997 : 39) Pour Reuter, le seul moyen de résoudre et de comprendre « le pourquoi » de l'événement repose sur le fait qu' "[...] il y a rupture entre ces deux histoires, l'avancée dans le temps de l'enquête correspondant à une remontée dans le temps de la première histoire." (*ibid.*)

Alors engageons-nous comme Reuter nous l'indique. Introduisons ce nouveau chapitre en entrant dans le vif du sujet, en commentant par exemple un fait tel que la prise de La Bastille et d'enchaîner sur d'autres points forts et événements caractéristiques à ce thème historique. Ceci ressort de la responsabilité du maître. Un peu d'audio-visuel (photos) peut être conçu dans ce but. Et pourquoi ne pas tracer une ligne sur le tableau symbolisant l'axe du temps où le maître noterait les principaux épisodes commentés ? L'intention est de préparer

¹² Imsen, Gunn, *Elevers verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 3. utgave, Universitetsforlaget, 2003, pp. 250-251.

¹³ Skjønberg, Harald, *Historie 8, Underveis Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag ASA, 1997, pp. 18-27.

les élèves, de mettre en évidence les faits de la révolution. Il ne suffit alors que de couronner le tout en les invitant à penser sur quelques points essentiels. Ce pourrait être les résultats des émeutes sanglantes : La déclaration des droits de l'homme et du citoyen et la fin de la monarchie absolue en France. Il en va de soi que certains termes demandent quelques explications. Tout ceci permet d'entamer des discussions en commun et de découvrir d'innombrables points de vue, d'explications, de remarques et de critiques.

Les élèves sont ainsi plongés dans le vif du sujet. C'est le moment de les inviter à élucider le mystère suggéré par l'enseignant. Être créatif n'est pas à la portée de tous. Pourquoi ne pas dessiner au tableau une bombe avec une grande mèche allumée ? Il suffit de leur expliquer que ceci est une métaphore. La mèche est l'image représentative d'une société française malade sur le point de manifester son mécontentement et que lorsqu'elle a fini de brûler, l'explosion en est le résultat fatal. C'est la révolution. À partir de cette représentation visuelle, l'enseignant peut ainsi formuler l'objectif principal : pourquoi les Français se sont-ils révoltés ? ... et continuer en indiquant que le seul moyen de le savoir est de remonter dans le temps, de revenir en arrière. Il leur explique que pour répondre au pourquoi, il suffit de chercher les raisons qui ont fait brûler la mèche et que ce sont eux qui vont essayer d'étancher la curiosité du maître (et celle des élèves). Il les invite alors à un travail digne d'un enquêteur.

Comme nous allons le voir, le problème est le point de départ de l'enquête pour Maigret. Il en est de même pour l'élève détective. En partant de cette idée que tout problème doit être résolu, les élèves sont ainsi conviés à passer à la deuxième phase de l'étude : la présentation des données essentielles à la découverte de la solution. Peut-on vraiment la dissocier de l'énoncé du problème ? Ces données peuvent se concevoir comme des sous-objectifs à atteindre. Les réunir permettrait donc de reconstituer et d'assembler les principaux éléments de l'enquête dans le but de répondre à l'objectif premier. Ces sous-objectifs pourraient ainsi se comparer aux indices essentiels à la reconstruction de l'énigme.

III.c Préparer et lancer le(s) détective(s) dans leur enquête.

La présentation doit, comme la phase de l'énoncé du problème, être une phase collective. Chaque élève peut prendre part en posant des questions et se mettre dans de bonnes dispositions de travail à partir de directives sûres à suivre. Le cours de l'enquête, ainsi que son résultat final, dépendent de l'aptitude des élèves à recueillir les détails importants et significatifs des objectifs secondaires qui les achemineront vers l'objectif premier : chaque groupe devra oralement rendre compte devant la classe de leurs découvertes sur les différents aspects

sociaux, culturels et historiques d'avant la révolution. D'étape en étape, ils auront les moyens de perfectionner leurs connaissances sur les inégalités sociales, produits de la monarchie absolue. Petit à petit, ils reconstruiront ce que Reuter appelle « la deuxième histoire ». Ce sont ces éléments importants, ces indices que l'élève devra trouver, élucider et remettre en place dans la troisième partie de l'enquête. La logique s'impose, Maigret ne pourrait s'engager dans une enquête sans but final spécifique. Il en est de même pour les élèves, l'enseignant avise ses élèves sur le/les objectifs à atteindre.

Car c'est dans cette deuxième phase que les élèves seront informés du motif du travail en groupe, des sous-objectifs à atteindre, des moyens et ressources mis à leur disposition pour la recherche, du temps imposé et du choix de la présentation finale.

En ce qui concerne le travail en groupe, les alternatives ne manquent pas. Une solution qui conviendrait serait de former des groupes de base. Pourquoi ce choix ? Dans le livre pédagogique basé sur les études de David W. Johnson et Roger T. Johnson¹⁴, l'intention d'organiser ce genre de groupe serait d'établir au sein de celui-ci une liaison durable. Selon eux, le travail en groupe de base offre l'occasion de fortifier l'esprit de camaraderie. Mieux on se connaît, mieux on réalise l'importance des soutiens mutuels dans un travail collectif. Ce n'est pas sans oublier une autre pensée. La formation de ce genre de groupe ouvre sur la possibilité de ses membres de se réunir afin de s'entraider avant des épreuves orales ou écrites.

Les objectifs secondaires, ceux qui supporteront les groupes dans leur enquête, doivent être concrétisés afin de limiter les recherches. L'enseignant peut schématiser le tout en dessinant sur le tableau les différents points à élucider. Ce qui sera d'un soutien considérable dans leurs recherches. Ainsi, étape par étape, dans une enquête qu'ils contrôleront, les groupes pourront reconstituer et consolider leur compréhension sur les causes de la révolution de 1789.

L'ensemble de l'enquête reposant sur le « pourquoi », l'enseignant peut alors spécifier deux grandes lignes qui introduisent les sous-objectifs.¹⁵

- 1) Les pensées (l'idéologie) avec les termes de réflexion : Le siècle des lumières, la révolution américaine de 1776 et les philosophes comme Rousseau et Voltaire.
- 2) La société française avec les termes de réflexions : les classes sociales, les privilégiés, les impôts, la famine et les femmes.

¹⁴ Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik, Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003, p. 20 et pp. 86-87.

¹⁵ Ces sous-objectifs s'appuient en fait sur les parties/paragraphes du livre de : Skjønberg, Harald, *Historie 8, Underveis Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag ASA, 1997, pp. 18-27.

Avec ces quelques termes comme support dans leur recherche, les élèves/les groupes ont alors un parcours à suivre. Ils le feront sans risque de s'égarer. Peut-être même que certains élèves feront preuve de critique. L'enseignant espère ainsi que ses élèves pourront associer les causes des émeutes en 1789 à l'inégalité sociale, produit de la monarchie absolue.

En l'absence de pouvoir visiter des musées ou des lieux propices à l'enquête, le maître proposera le livre scolaire et la bibliothèque comme ressources principales pour les recherches. Le groupe aura carte blanche pour disposer de l'internet, mais seulement dans le but de détecter une photo qui, selon leur avis, semble représentative de la société monarchique. Quelques adresses de sites internet inscrites au tableau rendent leur tâche plus aisée, et celle du maître aussi. Elles consentent non seulement à minimiser, mais assurent également le contrôle des recherches. En délimitant délibérément le temps du travail, l'enseignant maîtrise ainsi les différents groupes initialement formés. Il leur indique que le temps imparti est à considérer comme un contrat entre le groupe et la classe et ne peut être revendiqué. Il est donc impérial de leur faire comprendre que chaque membre du groupe doit prendre ses responsabilités face au travail à effectuer. Les résultats seront mis à jour par une présentation finale de chaque groupe. Le/les détectives, à comprendre les groupes, devront exposer leurs découvertes oralement. Ce dont ils auront la possibilité d'accomplir avec un soutien visuel : par exemple à l'aide de photos, de dessins...

Il faudra de même aviser la classe que chaque groupe sera formellement responsable de prendre en compte les différents points et termes préalablement mis à jour. Chaque point représente une pièce importante du puzzle. La prise de notes est recommandée. Ces notes sont à considérer comme la reproduction des réflexions personnelles du détective. Pour le détective, elles sont des repères importants vis à vis de ses camarades, l'aident dans son achèvement vers la solution et renseignent constamment l'enseignant sur l'évolution personnelle de l'élève et de son enquête. L'enseignant se charge d'orienter ses élèves sur les responsabilités de chacun : à entendre le respect de certaines règles pour le bon fonctionnement du groupe. Car pour que cette activité porte ses fruits, la concurrence doit céder place à l'esprit collectif et à une atmosphère d'entente et de solidarité.

Et le message pour la classe est simple : « Cherchez des informations sur chacun des points et rassemblez les chronologiquement dans un rapport que vous exposerez oralement aux autres groupes. »

Comme vu précédemment, des groupes de base sont à préférer. Mais trouver une solution qui non seulement engage personnellement l'apprenant dans ce travail commun, mais aussi qui lui impose une attention particulière sur les devoirs que cette fonction implique n'est

pas chose facile. Il serait possible de le faire à partir d'une idée pédagogique qui indique que "- [la] dissociation de la classe et [la] constitution de groupes à effectifs réduits"¹⁶ peuvent y remédier, ainsi que des "- actions d'approfondissement : elles vont de la formule sommaire d'exercices complémentaires à des travaux d'enquêtes et de recherches thématiques, [...]" (*ibid.*) Cependant, la difficulté est de mettre en place des groupes dignes du travail de détective. Selon David W. Johnson et Co, beaucoup de questions se posent sur la formation des groupes.¹⁷ Il est vrai que le maître est souvent confronté à ce problème du « comment » regrouper des élèves de personnalités si différentes. Johnson nous dit que l'enseignant augmentera la qualité de l'enseignement en plaçant des élèves de prestations différentes dans un même groupe. Selon eux, tout milieu hétérogène est la source de raisonnements très compliqués. Ceci engagerait les élèves à s'entraider, à s'expliquer et à discuter les problèmes en adoptant ou en s'appuyant sur les points de vue de leurs camarades. De même, un élève avec des difficultés de concentration bénéficiera du soutien de ses compagnons. Cette alternative est soutenue par Kitt Lyngsnes et Marit Rismark.¹⁸ Elles nous disent que des recherches sur ce sujet démontrent une augmentation sensible des prestations de chaque élève au sein du groupe.

Toujours selon David W. Johnson et Co, laisser les élèves prendre part à la formation des groupes est une autre possibilité. Placer chaque élève avec un camarade de son choix dans le même groupe est aussi une alternative. Cependant, une telle solution ne résout pas nécessairement le problème présenté. L'enseignant est peut-être la personne la mieux avisée pour faire face à ce dilemme. (*op.cit.*, pp. 66-67) Ne serait-ce pas une option qui conviendrait à l'enquêteur de laisser l'enseignant former les groupes ?

L'aspect socioculturel dans la classe doit aussi être pris en considération. Chaque enfant provient d'un milieu social bien distinct, ses compétences communicatives, son savoir culturel et ses expériences joueront un rôle central sur l'apprentissage de ses camarades. Car la communication dans le groupe n'est pas à dédaigner. Vont-ils se comprendre ?

La réponse se trouve sans aucun doute dans cette pensée pédagogique de L. S. Vygotsky et "[...] de ses travaux sur le développement de la conscience [...]. Dans son ouvrage principal intitulé *Pensée et langage*, [...]"¹⁹ il nous offre un point de vue pédagogique qui

¹⁶ Arénilla, Louis; Gossot, Bernard; Rolland, Marie-Claire; Roussel, Marie-Pierre; *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas/SEJER, 2004, p. 220.

¹⁷ Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik, Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003, p. 66.

¹⁸ Lyngsnes, Kitt, Rismark, Marit, *Didaktisk arbeid*, Gyldendal Norsk Forlag AS, 4. opplag, 2003, p. 110.

¹⁹ Arénilla, L., Gossot, B, Rolland, M-C, Roussel, M-P, *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas/SEJER, 2004, p. 272.

oblige l'enseignant à ne plus voir l'élève non seulement comme un individu autonome, adaptant et assimilant à ses schémas cognitifs de nouvelles connaissances conquises par ses propres expériences. Mais il faut plutôt le voir comme un être dont "[...] la pensée se forme par intériorisation des expériences que le milieu procure à l'enfant. L'outil nécessaire à ce travail est le langage. Grâce à ce « médiateur sémiotique », l'enfant peut transférer dans la « sphère des fonctions psychiques » les savoirs et les savoir-faire que le milieu social doit lui transmettre." (*ibid.*) On s'aperçoit ainsi du rôle primordial que le langage représente. "Dans le modèle vygotkien, l'accent est donc porté à la fois sur le sujet qui construit sa pensée en mettant en œuvre un langage intérieur régulateur de ses conduites et sur le milieu qui fournit l'échafaudage, surtout linguistique, dans des conditions interactives permettant à l'enfant de prendre de la distance par rapport à ces conduites." (*ibid.*)

Pour l'enseignant, il est important de prendre en considération cette nouvelle conception du développement cognitif, à entendre que l'apprentissage de connaissances chez l'enfant dépend non seulement de son intellect mais aussi de la confrontation communicative qu'imposent toutes activités dans un milieu interactif. La communication verbale ou non-verbale et tout rapport entre l'élève et les autres membres de sa classe, y compris l'enseignant, le favorisent dans son développement cognitif. Nous aimons exprimer subjectivement nos connaissances. Mais comment pouvons-nous nous attendre à ce que l'élève devienne autonome si son éducation formelle reste totalement une affaire personnelle ? La classe et le groupe pullulent d'idées et d'expériences qui ne demandent qu'à être sollicitées. N'apprend-t-on pas à comprendre ses camarades en les écoutant parler, à entrevoir chez eux d'autres stratégies qui aideraient à notre compréhension des faits, événements et autres d'un point de vue divergent ? Dans la société, notre autonomie ne peut entraver les règles démocratiques et les besoins des autres. Dans la classe, nos pensées et notre savoir des choses se construisent en communication avec les autres. Car même si nous pensons individuellement, nous vivons et apprenons pour autant en communauté.

Alors bâtir les groupes, l'enseignant le ferait dans l'intention d'optimiser les conditions de travail en fonction des objectifs en vue. David W. Johnson et Co précisent qu'il n'y a pas réellement de modèles tout préparés à suivre. D'après eux, il n'est cependant point recommandé de dissoudre le groupe. Chacun doit avoir l'occasion d'établir des relations, d'apprendre à connaître chaque membre du groupe et de connaître ensemble le succès.²⁰ Le groupe de

²⁰ Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003, p. 67.

base convient lorsque des attitudes comme l'entraide et l'encouragement désirent être développés chez les apprenants. (op.cit., p. 86) Peut-on opter pour une telle solution ? Serait-elle compatible au rôle du détective ? Il est vrai que le travail de Maigret est nettement simplifié et soutenu par la présence à ses côtés de professionnels expérimentés. Mais il faut partir de ce principe que, comme les élèves détectives le sont au départ de cette nouvelle pratique, les collègues de l'inspecteur étaient aussi à considérer comme des amateurs à leur début. Ce sont ces années d'expérimentation qui, enquête après enquête, les ont forgés ainsi. Pour le détective à l'école, il en est de même. Car, n'y aura t-il pas d'autres travaux qui occasionneront d'autres enquêtes ? L'enseignant, ne pourra t-il pas constituer de nouveaux groupes suivant les évaluations effectuées lors d'activités similaires dans le seul but d'atteindre des groupes permanents, solides et efficaces ?

IV Le détective : un travail solitaire ?

Nous arrivons maintenant à la troisième phase. C'est en effet ici, dans cette troisième partie que tout se joue. Car le développement de l'enquête offre au groupe une activité où l'engagement personnel de chaque membre pourrait ouvrir sur des discussions et des disputes éffrénées. C'est aussi la chance aux élèves de reconnaître que la liberté d'action personnelle se confronte à certains problèmes inattendus, que la clef de la réussite est de participer dans un esprit cordial. C'est ici aussi (comme Maigret va nous le montrer) que les élèves seront incités à découvrir le travail individuel et le travail collectif comme deux phases inéluctablement dépendantes l'une de l'autre. Chacun, vis à vis de ses aptitudes personnelles pourra ressentir et admettre la valeur authentique du travail en groupe. Mais pour mieux comprendre le rôle de détective, nous allons maintenant entrer dans l'univers de la détection. Nous allons maintenant suivre, découvrir et expérimenter au côté de Maigret le métier de détective.

IV.a Maigret, son travail personnel

Pour Maigret, le seul but à atteindre est de remettre en place les éléments du puzzle. Reuter nous présente le roman policier comme un jeu. Cette représentation symbolique, ou dirait-on plutôt cette image aux apparences ludiques, ne peut cependant se concevoir sans faire apparaître au premier plan le travail intellectuel et personnel du détective qu'impose une telle épreuve. Remettre les morceaux du puzzle en place requiert certes chez le détective certaines facultés intellectuelles. Raisonner à la base de certaines données et pouvoir en induire ou déduire telle ou telle conclusion exigent chez le détective une attention constante sur les moindres détails et indices pouvant faire progresser l'enquête vers le dénouement souhaité : retrouver le coupable. Car Maigret peut s'appuyer sur son savoir acquis grâce à ses enquêtes antérieures. En effet, toute son expérience assimilée au cours des années passées à la P.J., ne serait-elle pas pertinente pour affronter une nouvelle enquête ? Accumulées à l'expérience, ses qualités d'observateur sont tout autant essentielles pour la découverte d'indices nécessaires à la reconstruction du savoir. Comme Reuter le précise, reconstruire la première histoire (que s'est-il passé ?) "[...] implique une attention aux indices et aux leurres [...]" (Reuter, 1997 : 42) chez le détective.

Cependant, même si la solution de l'énigme dépend des facultés personnelles du détective, ne serait-elle pas pour autant le résultat des efforts et du soutien concédé grâce à l'appui de ses collègues de la P.J. ? Maigret n'est pas seul. Il va nous indiquer le secret de sa réussite : le travail d'équipe. Être commissaire lui offre la possibilité d'organiser son savoir

avec l'assistance de ses collègues et des témoins. N'est-ce pas un privilège de pouvoir recourir à l'expérience et au soutien des autres lorsque le savoir faillit ?

Tout d'abord, une question se pose. Que peut faire Maigret sans le recours de ses adjoints ?

IV.b Maigret, l'observateur

Eh oui, le détective doit se montrer observateur. Selon *Le Petit Robert*, l'observation est l' "[...] Action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société, afin de mieux les connaître."²¹ Il est vrai que chaque jour, notre attention est plus ou moins attirée et retenue par des états ou des faits divers. C'est pourquoi il faut surtout considérer qu'en regard au détective, une observation est une "[...] remarque, écrit exprimant le résultat de cette considération attentive [tels que] **annotation, commentaire, note** [et] **réflexion**." Donc l'action d'observer est de "[...] Considérer avec une attention soutenue, afin de connaître, d'étudier [...] – Examiner, regarder (qqn) [ou qqch] avec attention " (*op.cit.*) et que nous pouvons, soit oralement ou par écrit, rapporter nos découvertes.

Maigret n'échappe pas à la règle. Le développement de l'enquête dépend de sa faculté d'observer et d'être attentif au moindre détail pertinent pour l'enquête en cours. Il s'agirait donc pour lui d'utiliser judicieusement ses sens comme le goût, l'odorat, l'ouïe, le toucher et la vue. Car comme le disent Boileau-Narcejac : "Son génie doit briller comme un arc électrique jaillissant entre le pôle de l'observation et le pôle de l'explication."²² Comme tout détective, Maigret doit jouer de ses facultés sensorielles afin de collecter les différents indices susceptibles de l'acheminer pièce par pièce vers la solution du « puzzle ». Il doit donc rester attentif afin de ne pas se perdre sur des détails n'ayant aucune relation aux données du problème. Car toujours selon Boileau-Narcejac : "« Le raisonnement idéal, une fois en possession de toutes les caractéristiques d'un simple fait, pourrait en déduire l'ensemble de ses causes et de ses effets. »" (*op.cit.*, p. 30) L'observation est donc la fondation sur laquelle repose le raisonnement.

C'est par exemple le cas de Maigret observant Planchon. En écoutant cet homme aux apparences d'ivrognes, il s'intéresse de plus en plus à la tournure d'une affaire sans précédent car sans aucun coupable. Car "[...] cette fois, [il] ne le laissait pas partir, acharné qu'il était à comprendre." (Simenon, 2002 : 54) Cet homme, c'est Planchon. Il a l'intention de tuer sa femme et son amante. Est-ce une histoire crédible ? Maigret doute et pourtant voit et entend

²¹ Robert, Paul, *Le Nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1993.

²² Boileau-Narcejac, *Le roman policier*, Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, p. 29

cet individu enchaînent un nombre de questions vitales qui le travaillent. Avoir observé cet homme ivre enclenche chez Maigret ce désir profond d'en savoir plus. Ces constatations, sans le savoir, vont acheminer petit à petit l'inspecteur vers une nouvelle enquête.

Ainsi l'inspecteur confirme l'identité de Planchon par la lecture dans "[...] l'annuaire du téléphone, [où il trouva] le nom de Planchon, Léonard, entrepreneur de peinture, rue Tholozé." (Simenon, 2002 : 73) Maigret écoute au téléphone et "[...] nota que [Renée, la femme de Planchon] avait dit sa fille [et qu']elle était bien vivante,[...]" (Simenon, 2002 : 74) Son ouïe ne le trahit guère et Maigret comprend que Roger Prou, l'amant de Renée, n'est pas un personnage inventé par son client. Car c'est cette voix masculine à l'autre bout du téléphone qui brusquement intervint avec ces mots : "– Demande-lui son nom..." (*ibid.*) Maigret veut voir, ressentir et connaître le milieu familial de Planchon. Et c'est un tour à Montmartre avec sa femme dans le but d'inspecter les lieux : Le café "*Bal des Copains*" (Simenon, 2002 : 76) où s'évadent "des ritournelles d'accordéon" (*ibid.*), là où "[...] Planchon-solitaire avait rencontré Renée, [...]" (*ibid.*) neuf ans plus tôt, c'est la vue de cette maison "[...] à un seul étage, déjà ternie, vieillotte, [...]" (*ibid.*) mais repeinte récemment. Que faire ? "Maigret n'en savait rien. [Mais il faut savoir, alors] il avait éprouvé le besoin de voir [...]" (*op.cit.*, p. 77) et "On ne notait aucun signe de vie." (*ibid.*) Alors on se pose des questions, cherche et trouve des explications banales. Ce sont aussi ces observations suite à un coup de téléphone promis mais jamais reçu, entraînant Maigret à enquêter sur les lieux suspects. Que se passe-t-il ? Car évidemment cela manque de détails et Maigret se tracasse. Mais toujours ce besoin de savoir le motive, le pousse à téléphoner afin de prendre contact avec Planchon. Alors Maigret ressent "[...] de l'antipathie pour l'amant de Renée [...] C'était à la voix elle-même, à l'accent traînard et agressif." (*op.cit.*, p. 95) Suivre Maigret, c'est confronter la suspecte Renée et l'entendre affirmer que Planchon l'a menacée à plusieurs reprises "– D'en finir avec moi... [et qu'il] ne précisait pas..." (*op.cit.*, p. 103) et confirmer les propos de Planchon sur son ménage vaclant et déchu à cause de "– Roger Prou, [qui sans plus en douter est pour elle] un brave garçon, qui ne boit pas et qui ne regarde pas sa peine..." (*op.cit.*, p. 105) Mais l'enquête prend une autre tournure quand Maigret peut voir, palper et lire ce document: "*Je soussigné Léonard Planchon* [témoignant la concession] moyennant la somme de 30 000 nouveaux francs [...]" (*op.cit.*, p. 111) de l'entreprise à Roger Prou. Sans présence de notaire, sans témoins pouvant certifier l'authenticité du document, Maigret détient, grâce à cet indice matériel renforcé par la condition de divorce, une nouvelle piste à suivre. Et le lecteur aussi. Car ne tue-t-on point pour de l'argent ? N'y a-t-il pas cette volonté absolue de vouloir se débarrasser coûte que coûte d'un mari trop gênant pour ces deux suspects antipathiques ?

Ce sont encore les observations sur l'amant de la femme de Planchon permettant à Maigret de se faire peu à peu une image de son interlocuteur virant systématiquement sur la négativité : "C'était un beau mâle, comme Renée était une belle femelle, et, par leur tranquillité agressive, ils faisaient penser à des fauves. [...] À la campagne, il aurait été le coq du village [...]. À l'usine il aurait été la forte tête, [...]. Peut-être enfin aurait-il pu être le chef d'une bande de mauvais garçons, [...]" (*op.cit.*, pp. 149-150) La surveillance étroite de Renée et de son amant pendant les interrogatoires forcés à la P.J. renforce les soupçons de l'inspecteur. Ils cachent quelques choses sur la disparition de Planchon. C'est pourquoi "[...] Maigret n'était pas trop surpris de trouver chez [Prou] des réactions presque identiques à celles de Renée." (*op.cit.*, p. 157)

Ces quelques exemples n'essayaient que de démontrer l'importance de l'observation dans le travail du détective. Le détective est ainsi constamment aux aguets afin de percevoir les moindres détails susceptibles d'améliorer sa compréhension personnelle des faits. Ses observations sont importantes. Ceci retient en grande partie de son flair soutenu par son intuition, du pouvoir à analyser et à porter réflexion sur chaque indice perçu. Suivant l'objectif à atteindre, le détective mémorise ou rejette toute information n'ayant aucune valeur pertinente pour la suite de son enquête. Ceci oblige Maigret à rester attentif tout au long de l'enquête afin de ne omettre aucun signe important qui pourrait compromettre le résultat final de l'enquête.

N'en serait-il pas de même chez l'élève/détective ? Un moment d'inattention peut prolonger son enquête, le faire piétiner sur place jusqu'à le contraindre à relire du déjà lu afin de parvenir à l'objectif fixé. Faire partie d'un groupe ne rejette pas le travail individuel de chacun de ses membres. Même si tous les membres du groupe se décident pour une étude commune d'un texte ou d'une photo, leurs interprétations personnelles peuvent varier considérablement. Chaque élève obtient sa propre version des faits. Qu'a-t-il observé de plus que son camarade ? Quels sont les détails qui ont suscité le plus son attention et qu'il juge important de s'approprier pour décrire le plus justement possible un fait ? La lecture dans le livre scolaire des textes relatifs aux années lumières et à la contribution des philosophes communiquant au peuple leur nouvelle idéologie peut s'avérer difficile chez certains élèves. Cependant, n'est-ce pas le but du détective d'essayer personnellement d'organiser sa propre compréhension des faits ? Car l'élève/détective, comme Maigret nous le montrera, rencontrera des difficultés.

Ce pourrait par exemple être la nécessité d'entrevoir la relation étroite entre les nouvelles idées philosophiques submergeant l'ancien continent et la détermination du peuple

français à revendiquer leur droit. Ce pourrait aussi être la difficulté de placer quelques faits chronologiquement dans l'axe du temps, de constater que certaines dates sont utiles à noter pour obtenir une compréhension générale des événements. L'historien Kjeldstatli²³ nous informe que la compréhension des relations entre les causes pour des enfants de cet âge reste souvent liée à des personnages célèbres ayant la possibilité et les motifs d'agir. Selon lui, les enfants jusqu'à quinze ans préfèrent travailler sur des domaines se rapportant aux techniques, aux machines et aux sciences. Peut-on pour autant omettre la contribution de certains philosophes de ces faits historiques vis à vis des causes de la révolution ? Peut-on délaisser ces pensées de liberté, d'égalité et de fraternité qui ont leur source quelques années auparavant aux Amériques ? L'essentiel est que le détective tente de relever les informations utiles pour la reconstruction logique des faits. Comme Maigret, le but est de détecter les éléments importants afin de se faire une image approximative des événements. Car chaque détective a sa manière de percevoir les choses. Quelques détails importants, nom, date... etc. peuvent suivant le contexte être déterminants pour une compréhension générale des faits. Qu'est-ce qui a de la valeur pour le compte rendu final ? Ou pour reformuler plus simplement : peut-on parler de privilèges en omettant des mots ou des termes tels que : le clergé/l'église ou la noblesse ? Ils sont à considérer comme des indices de poids pour la présentation finale. Ils aident à établir l'histoire sur des données concrètes.

Mais l'observation s'appuie sur une autre ressource à ne pas négliger dans ce contexte : l'expérience. Que se soit Maigret ou l'élève/détective, elle consolide nos expériences journalières et nous offre quelques avantages. Comment ? Maigret est là pour y répondre.

IV.c L'expérience, un atout indispensable pour le détective

Oui, le détective a aussi son expérience. C'est son passé et ce savoir acquis pendant des années sur « les choses », les gens et la société qui lui permettent de comprendre les faits et d'ajuster au fur et à mesure ses recherches. Pour le détective, la question primordiale est d'élucider les problèmes que l'enquête organise. Pour parvenir à la réalisation de son but, Maigret doit en tout temps accommoder son savoir obtenu lors de ses enquêtes précédentes aux nouvelles données de l'enquête en cours. La solution de l'énigme en dépend. Le parcours peut être jalonné de difficultés diverses. Le manque d'indices matériels ou d'expérience nuisent à la compréhension générale du détective. N'est-ce pas un handicap pour Maigret de ne pouvoir s'ancrer dans un milieu connu de façon à poursuivre son enquête sur les bases solides de son

²³ Kjeldstatli, Knut, *Fortida er ikke hva den en gang var*, en innføring i historiefaget, Universitetsforlaget AS, 1999, p. 281.

savoir sur les choses, sur les hommes et sur la société ? En plus, chaque meurtre a son passé. Il faut le comprendre dans ce sens où le détective dans le roman à énigme part de si peu. Ce peut être un cadavre ou, comme dans *Maigret et le client du samedi*, l'intuition que les révélations de Léonard Planchon ne sont pas que des mots sans valeurs. Même si elles renferment « ce doute », ce petit rien contrariant engage le détective à essayer de rétablir les faits par un jeu intellectuel et cognitif, ce que Reuter présente comme la reconstitution de la première histoire. (Reuter, 1997 : 39)

Ainsi, dans *Maigret et le client du samedi*, son expérience l'aide à établir les faits sans aucune intervention extrinsèque. Se référant à son bagage de connaissances, l'inspecteur n'hésite guère à conclure que Planchon "[...] ne devait pas posséder de revolver et, même s'il en avait un, il était peu probable qu'il s'en serve." (Simenon, 2002 : pp. 91-92) Une question se pose. Comment peut-il arriver à une telle affirmation ? Ne serait-ce pas ce savoir pendant ces années passées qui lui révèle que "Les hommes de sa sorte, la plupart des gens qui ont un métier manuel, ont plutôt tendance à utiliser un de leurs outils familiers." (*op.cit.*, p. 92)

L'expérience permet de se sentir maître de la situation et de rencontrer tel ou tel problème avec moins d'appréhension. Sinon, comment comprendre qu'il ait "[...] ressenti de l'antipathie pour l'amant de Renée et il s'en voulait. [Car] ce n'était pas au récit de l'entrepreneur de peinture que cette antipathie était due." (*op.cit.*, p. 95) En effet, ce sont ses années d'expériences qui lui avisent que « quelque chose » d'insolite se passe. Cette antipathie (cette constatation) n'est pas simplement le résultat d'un dialogue par téléphone avec l'amant de Renée. Maigret sait par expérience. Il sait qu' "[...] à la voix elle-même, à l'accent traînard et agressif [qu'il avait à faire à] un genre d'hommes qu'il connaissait bien, de ceux qui ne se laissent pas démonter facilement, [...] et qui, à la première question embarrassante, froncent d'épais sourcils." (*ibid.*) Ces expériences l'aident ainsi à établir un auto-portrait d'un des suspects sans pour autant l'avoir rencontré.

On ne peut s'empêcher de remarquer combien ses connaissances acquises dans le passé grâce à ses enquêtes précédentes l'orientent dans ces recherches. Elles lui permettent de gagner un temps précieux en éliminant instinctivement toutes les théories et pistes vouées à l'échec. Donc on peut sans trop exagérer prétendre que ses expériences acquises antérieurement le soutiennent dans sa compréhension de l'enquête actuelle. Ce qui est important à souligner de ces quelques exemples parmi tant d'autres est la nécessité de constater que le problème à résoudre dépend en grande partie du savoir que l'individu a récolté par expérience. Sur quelle(s) expérience(s) peut s'appuyer l'élève/détective pour mener à bien sa mission ?

Pour beaucoup d'élèves, le thème de la révolution française est à considérer comme un nouveau sujet d'étude. Pour Maigret, une nouvelle enquête ouvre sur de nouvelles expériences. Il en est de même pour l'élève/détective norvégien. Si le thème en lui-même se présente sous un caractère original, si les textes, photos et documents qu'il examine contiennent des termes ou des expressions inconnues, l'élève/détective a pourtant son bagage d'expérience pour s'aider. La compréhension de tout texte repose en premier sur l'expérience de la vie et sur les savoirs acquis antérieurement par l'étude de la langue maternelle et de la société. Le détective n'est point démuné d'expérience. Ses années d'école lui ont procuré la possibilité de tester de nouvelles stratégies et d'acquérir d'autres connaissances.

Selon le programme d'études norvégien et particulièrement en référence à une discipline scolaire comme l'histoire, on peut dire que l'élève a eu la possibilité de travailler depuis sa première année de scolarisation sur des sujets variés en vue de parvenir à des niveaux de compétence précis. Les objectifs à atteindre dans cette discipline lui ont permis d'accumuler des savoirs à ne pas sous-estimer. Par exemple, de la 1^{ère} à la 4^{ème} classe²⁴, les élèves ont eu l'occasion de travailler sur des thèmes différents dans le but d'atteindre des compétences telles que : de pouvoir présenter des sujets historiques à l'aide d'écrit, de dessins, de photos, de films, de modèles et d'appareils digitaux. Il est bon aussi de noter que de la 5^{ème} à la 7^{ème} classe²⁵, les élèves ont par exemple déjà eu le loisir de découvrir et d'étudier certains sujets tels que le moyen-âge, la renaissance et le siècle des lumières parmi tant d'autres. Leurs connaissances se sont forgées grâce aux exercices répétés sur la description, les exposés (visuels ou non) et les compte-rendus. Ils possèdent d'ores et déjà une certaine expérience sur les choix de présentation, sur certaines techniques et des exigences requises pour atteindre des objectifs spécifiques. Ils ne sont donc pas à considérer comme des novices, au contraire, il serait plus convenable de les regarder comme des détectives en quête de nouvelles expériences en vue d'accéder à d'autres compétences.

Or, malgré que l'élève/détective puisse s'appuyer dans sa recherche à partir de savoirs assimilés lors d'études antérieures, il n'est point mis à l'abri de situations incontrôlées. Nous pensons surtout à ces moments de faiblesse, de désarroi et de confusion. Le détective persiste dans son travail, mais « un petit rien lui fait défaut ». Son savoir et son expérience ne sont pas à la hauteur du problème à résoudre; le laps de temps accordé pour son travail

²⁴http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=3749&visning=5&sortering=2&fagid=33062&epslanguage=NO (vu le 14/02-2009)

²⁵http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=3749&visning=5&sortering=2&fagid=33068&epslanguage=NO (vu le 14/02-2009)

s'écoule et l'incertitude l'envahit. Le détective ne veut pas faillir dans sa mission. Dans ces moments difficiles, il est alors bon de ne pas se sentir seul, de savoir que l'aide est à portée de la main. Quand leurs efforts personnels ne suffisent pas et que l'échec n'est pas une option, Maigret ou l'élève/détective doivent envisager une autre alternative. Ce qui porte notre intérêt sur ce qu'on pourrait signaler comme le privilège de pouvoir travailler en groupe. Car n'est-ce pas pour le détective une chance de faire face à ses lacunes en s'appuyant sur les connaissances de ses camarades ? N'est-ce pas pour le détective une occasion de réaliser le but qu'il s'est assigné ? Car, comme Ulrika Tornberg²⁶ nous le précise, les élèves profitent d'une aide mutuelle et que deux ensemble souvent pensent mieux que chacun pour soi. (ibid.)

²⁶ Tornberg, Ulrika, *Språkdiraktikk*, Norsk utgave ved Forlaget Fag og Kultur AS, 2000, pp. 68-69.

V Le travail en groupe : soutien et coopération

V.a Une efficacité reconnue

C'est amusant d'apercevoir l'effet que le terme « détective » nous fait ressentir. Il suffit de l'entendre pour l'associer impulsivement à d'autres termes, à des images... car ceci n'est point rare à en juger les propos de Reuter qui dit que "[...] l'enquêteur occupe, avec les suspects, le devant de la scène. [...] Il s'agit souvent d'un dilettante, d'un amateur éclairé, [...] [d'un] Original et parfois oisif, [...]. Il est ou se sent supérieur en raison de ses capacités intellectuelles. [...] Son hypertrophie intellectuelle se paie aussi d'une fréquente solitude affective. [...] Un emblème physique aide à incarner ou à humaniser ce personnage (de la pipe aux orchidées...)." (Reuter, 1997 : 47-48) N'est-il pas bizarre que nous nous représentions le détective comme cet individualiste revêtu d'extrêmes capacités intellectuelles au point que son autonomie ne susciterait aucune aide d'autrui pour mener à bien son enquête ? Pourtant Reuter n'hésite pas à souligner que "C'est littéralement un arm-chair détective." (op.cit., p. 48) Ceci en voulant mettre l'accent sur un point : "[...] il se déplace peu ou difficilement (voire utilise des aides pour ces tâches)." (ibid.) Eh oui, même Reuter n'a pu s'empêcher de signaler qu'être détective n'est pas un rôle exclusivement individualiste. Le résultat de l'enquête dépend bel et bien, et ceci sans en douter, de l'engagement lié à d'autres individualités.

En effet, on ne peut contredire le fait que l'objet premier de ses soucis ou, disons plutôt de ses pensées, est de recueillir des témoignages, de faire parler... Cependant, et il ne faut surtout pas le négliger, la réussite de son travail repose tout autant sur la coopération des témoins que de la confrontation orale avec autrui. Donc, comme beaucoup d'adeptes sembleraient le croire, être détective ne serait pas seulement un travail individuel. C'est une activité, un jeu intellectuel dont le savoir et l'expérience s'organiseraient à partir des observations, des entendus et des dires perçus par d'autres individus impliqués intentionnellement ou non dans l'affaire. Ainsi, même si un détective est doté d'une intelligence exceptionnelle, son savoir a ses limites. Admettre et prendre en compte les savoirs de son prochain ne peuvent que conforter son expérience actuelle.

Roger Gal dénonçait déjà en 1963 la nécessité de réformes et d'une idéologie pédagogique basée sur "[un] travail dirigé permettant d'individualiser l'enseignement et d'observer l'enfant dans des groupes moins nombreux, [avec des] méthodes actives, [et en] travail d'équipe."²⁷ On ne peut dénier l'importance de la dynamique que le travail en groupe représente. De nombreux savoir-faire y sont sollicités, et de nombreux savoirs s'y construi-

²⁷ Gal, Roger, *Histoire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963, p. 131.

sent. C'est peut-être dans cette phase du développement de l'enquête où tout va se jouer. Dans un esprit collectif, la compréhension des faits de chaque élève sera confrontée à celle des autres membres du groupe. Mais le travail en groupe favorise d'autres vertus. L'une d'entre elles ressort clairement des pensées de l'Américain Lewin. (1890-1947)²⁸

Il aurait été crédité des travaux permettant de faire apparaître ce dynamisme dû "[...] aux capacités d'un groupe de s'autogérer autour d'un but ou d'une tâche. Les interactions multiples, et le sentiment d'appartenance au groupe, développent aussi des comportements [...] autre chose qu'une juxtaposition de membres, [confirmant que le groupe] est une force. Il peut remodeler des relations, [...] reconstruire un champ social tout entier." (*ibid.*) Cet effet socialisant que le travail en commun établit, répond à un des objectifs principaux du ministère royal de l'éducation : de former l'élève en vue de "(promouvoir) la collaboration avec autrui au niveau professionnel et social"²⁹ Cette force considérable, elle n'est que le produit d'une multitude de relations communes qui s'implantent petit à petit dans le groupe.

Car selon Dewey (1859-1952)³⁰ et les autres, l'influence bénéfique de la pédagogie de groupe ressort de l'intention de l'enseignant à "[...] donner ou rendre aux élèves de l'initiative, de la liberté dans leur travail, leur apprendre la coopération, l'entraide, les conflits et leur résolution, c'est-à-dire une vie de groupe, [...]. Toutes ces motivations se croisent au sein des méthodes dites actives de l'école nouvelle, [...]" (*ibid.*) Ces révélations dévoilent quelques points intéressants. L'élève aura la possibilité de se mouvoir, de s'exprimer et de s'instruire, non pas au détriment des autres, mais avec les autres membres du groupe. En effet, il aura l'occasion de réordonner et de reconformer sa représentation des événements historiques.

C'est enfin pendant cette étape que l'élève/détective aura l'occasion d'apprécier ces échanges communicatifs fondamentaux qui l'aideront à réaliser l'objectif premier. Bref, il découvrira le pouvoir bénéfique et psychologique du soutien mutuel que l'interaction dans le groupe engendre. Nous pouvons aussi constater que la reconnaissance du travail de groupe se fonde sur sa valeur socialisante impliquée par la volonté de l'enseignant à laisser une plus grande liberté à ses élèves dans leur travail. Ceci engage le maître d'école à informer ses élèves en leur indiquant que l'enjeu suscite certaines responsabilités à ne pas dédaigner. Il le fera en les invitant à être actif et en essayant de leur faire comprendre les exigences imposées

²⁸ Arénilla, Louis, Gossot, Bernard, Rolland, Marie-Claire, Roussel, Marie-Pierre, *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas/SEJER, 2004, p. 217.

²⁹ http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_Francais.pdf, voir domaines majeurs des préambules, conditions de collaboration, (vu le 14/02-2009)

³⁰ Arénilla, Louis, Gossot, Bernard, Rolland, Marie-Claire, Roussel, Marie-Pierre, *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas/SEJER, 2004, p. 218.

et suscitées par les relations mutuelles au sein du groupe. En leur dévoilant les valeurs positives qui émanent du travail collectif, il délègue ainsi aux apprenants une part de responsabilité, à savoir de s'engager librement dans leur recherche dans un esprit de solidarité. Ainsi, la liberté de mouvement et d'expression, de même que les activités émanant du travail en groupe ne peuvent que consolider le but majeur de tout enseignement : devenir autonome.

Mais l'autonomie n'est pas seulement due au produit des connaissances que le détective détient sur tel ou tel sujet, d'autres prises de conscience se réalisent et semblent jouer un rôle significatif pour sa confection. C'est ce que Ulrika Tornberg³¹ précise en se reportant aux stratégies socioaffectives que l'élève sera invité à expérimenter dans un travail d'équipe. L'importance de ces stratégies se révèle dans l'interaction. Il faut pouvoir faire face aux difficultés d'expression et de communication afin d'amener à bien le projet. Alors il faut prendre conscience de l'engagement personnel, ceci afin d'établir des liens mutuels, de se faire comprendre et d'apporter son soutien. Mais aider son prochain et le motiver ne se réalisera que si l'élève obtient la chance de l'exercer dans des situations concrètes, donc en pratique. Alors on imagine très bien l'effet socialisant que le travail de groupe met en place. En effet, il exige de la part de ses membres une aptitude de confrérie car vivre ensemble oblige l'individu à reconnaître tôt ou tard les avantages que cette activité lui procure. C'est l'occasion pour le détective d'exposer ses idées, de les élucider oralement et de les débattre. Ces concertations et ces discussions au sein du groupe aboutiront à un produit final. L'ultime présentation, ce compte rendu collectif sera l'aboutissement de leurs efforts communs. La solution finale présentée par le groupe aura alors "[...] une structure déterminée qui, à y regarder de plus près, est celle même de notre esprit, équipé pour raisonner toujours de la même manière, de l'inconnu au connu, par approximations sans cesse corrigées."³²

Avec Maigret, nous allons de nouveau nous plonger dans le monde de la détection. À ses côtés, nous allons pouvoir mettre en évidence et apprécier les services avantageux issus de la coopération. Car comme Maigret, les élèves/détectives ne doivent pas ignorer que : "Les progrès [...] dépendent [...] [des] rapports de chaque élève avec les autres. Au sein d'une bonne équipe de travail, les participants haussent mutuellement la qualité de leur travail."³³

³¹ Tornberg, Ulrika, *Språkdidaktikk*, Norsk utgave ved Forlaget Fag og Kultur AS, 2000, pp. 46-47.

³² Boileau-Narcejac, *Le roman policier*, Presses Universitaires de France, Quatrième de couverture, Paris, 1994.

³³ http://www.udir.no/upload/larplaner/generell_del/Core_Curriculum_Francais.pdf, p. 23, (vu le 14/02-2009)

V.b Maigret : le savoir d'autrui, difficile à contredire

Dans *Maigret et le client du samedi*, l'inspecteur/détective Maigret nous inspire sur l'organisation et les avantages que tout détective retire d'une collaboration étroite avec ses collègues de la police judiciaire. Une question que l'on pourrait se poser est : comment Maigret profite du savoir et de l'expertise des autres pour parvenir à ses fins ? Car d'un niveau intellectuel considérable, Maigret s'élève au dessus du "commun des mortels" comme l'exprime Guri Barstad³⁴. Mais ceci ne rejette pas l'extrême importance des connaissances et de l'aide que lui confèrent ses compagnons de la P.J., sans oublier des témoignages recueillis de personnes directement ou indirectement impliquées dans l'affaire. Qu'aurait fait Maigret sans les services de *Torrence, Vacher, Dupeu, Lucas, janvier, le jeune Lapointe et de tous les autres* ? Aurait-il réellement pu se passer du soutien psychologique et moral de *Mme Maigret* dans des moments difficiles ? D'une petite remarque du genre " – Tu parais préoccupé..." (Simenon, 2002 : 63) de la part de sa femme lui prouvant qu'il peut toujours compter sur elle au cas où ...? Ne serait-ce que pour soulager sa conscience, avoir quelqu'un sur qui compter pour faire certaines confidences, sa femme répond toujours présente.

David W. Johnson et Co nous projettent dans cet univers du travail de groupe dans leur livre intitulé *Samarbeid i skolen*³⁵ que l'on traduira ici par La coopération à l'école. Cette conception de la collaboration en équipe vers un but identique peut fort bien s'identifier en plusieurs points au travail du détective. A juste titre, David W. Johnson nous signale qu'apprendre en coopération avec d'autres individus s'avère être une méthode efficace lorsqu'elle vise à comprendre et à s'accomoder de nouvelles idées, lorsque l'objectif recommande chez l'apprenant de la créativité, un résonnement logique et un esprit critique, et que des points de vue divergents solliciteront chez l'apprenant des solutions alternatives. (op.cit., pp. 62-64) Alors il serait difficile d'objecter les effets lucratifs de ce genre de travail, encore moins lorsque l'apprentissage réside à conforter ses connaissances historiques et socioculturelles par le concours et l'assistance de ses camarades.

Ce sera pour eux l'occasion de réaliser et de comprendre spécifiquement ce que la notion d'interdépendance exprime en entendant : « Tous dans le même bateau »³⁶ (op.cit., p. 62) Si le bateau coule, nous coulons ensemble. Cette formule souvent entendue, remise en question dans notre société lorsque chacun doit être sensibilisé sur son rôle dans l'équipe, représente l'essence même du travail de groupe. Nous enquêtons avec les moyens du bord. Il

³⁴ Barstad, Guri Ellen, *Le roman à énigme*, cours FRA-3113, UITØ, printemps 2005.

³⁵ Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik, Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003.

³⁶ Traduction personnelle, qui se rapproche beaucoup de cette expression connue: "Tous dans le même bain".

serait bon de partir d'une norme qui préciserait que chacun des membres du groupe a sa manière de contribuer selon ses compétences en vue de la tâche qu'il lui est soumise. D'une manière ou d'une autre, il doit être considéré comme une ressource bénéfique pour le groupe. Les aider à comprendre ce fait revient à jeter les meilleures cartes sur la table : Ou bien... sinon... c'est les engager tous individuellement à s'offrir, à donner, à recevoir... à se confronter, à montrer de l'autodiscipline vers un but spécifique et cela sans marcher sur les pieds des autres.

V.c Coopérer : une obligation pour enquêter

En effet, la façon dont Maigret résout le problème du manque de connaissances liées au meurtre ou à la tentative de meurtre peut nous inspirer sur le travail que l'élève/détective est avisé à effectuer dans son groupe.

Certes, l'inspecteur a recueilli les révélations de Planchon. Il a aussi pris l'initiative de se rendre *rue Tholozé à Montmartre* un dimanche avec sa femme. Ceci, juste dans le but de se faire une idée de l'atmosphère et de l'univers familial de Planchon. À ce point-là, nous pouvons dire que l'enquête est en cours. Dans *Maigret et le client du samedi*, les révélations de Planchon, l'intuition de Maigret, ses observations ainsi que ses premières recherches faites de sa propre initiative sur les lieux pour se donner une idée de l'atmosphère et de l'univers familial de Planchon ne lui apportent que peu d'éléments de base susceptibles de l'aider. Ce qu'il a su retirer de ses observations et de ses réflexions basées sur son expérience laisse beaucoup de questions sans réponse. Une question pourrait être : Est-ce que ces quelques détails obtenus suffisent pour mener l'enquête à terme ?... Pour comprendre et éclaircir le mystère autour de la disparition de Planchon ? Avec Maigret, qui sait ? Peut-être que oui, mais à quel prix ? Maigret sait que le temps est un facteur précieux. Résoudre au plus vite un mystère est primordial, ne serait-ce que pour jouir de tout indice avec efficacité, de ne prendre le risque de les laisser s'évaporer au fil du temps. Mais comment être secouru ? La seule chose à faire pour le commissaire/détective, qui serait aussi celle de l'élève/détective, est d'aller attaquer les problèmes non-résolus en allant toujours au devant et de prendre l'initiative de confronter la ou les personnes sensibles de lui apporter toutes réponses à ces lacunes. Alors, imitons l'inspecteur, tournons-nous et engageons-nous à chercher là où les savoirs et indices cachés ne demandent qu'à faire surface.

V.d Le groupe : source d'informations et de conflits

La disparition soudaine de Planchon incite alors Maigret à commencer son enquête. Pour répondre à ces questions latentes, la recherche doit passer par le contact, le face à face inévitable avec les plus proches de Planchon car Maigret s'avoue irrité de n'obtenir de la part de Mme Planchon que des "– Je n'en sais rien..." (Simenon, 2002 : 97) au téléphone. Une première stratégie sera alors le face à face car tel conflit doit se régler en confrontant directement les personnes qui pourraient détenir ces renseignements. Ceci explique sa visite Rue Tholozé qui hélas se montrera vaine. La femme de Planchon est soupçonnée et a bien des raisons de renoncer à donner tout renseignement qui l'inculperait. En effet, la suite de l'enquête nous révélera qu'elle est la complice de son amant dans l'assassinat de son mari. De plus, le commissaire reconnaît qu' "[...], il y avait des nouvelles lois, des décrets à n'en plus finir et, pour rester dans la légalité, il fallait surveiller ses faits et ses gestes. Même sa visite du matin, rue Tholozé, pourrait, si Renée Planchon s'avisait de s'en plaindre, lui attirer de sévères remontrances." (op.cit., p. 132) Malgré ses soupçons, Maigret ne peut rien confirmer. Bien que la visite ait été un échec, elle a cependant permis à Maigret d'exploiter une autre alternative, car en parlant avec Mme Planchon : "[...] il sembla à Maigret qu'elle était soucieuse, que c'était elle, à présent, qui avait envie de le retenir pour lui poser des questions. Mais lesquelles ?" (op.cit., p. 121) De même Planchon serait parti en emportant deux valises et "[...] *la somme de 30 000 nouveaux francs* [...]." (op.cit., p. 111) prime versée pour la concession de l'entreprise à Roger Prou. Alors comment résoudre ce conflit quand deux intérêts différents s'opposent ?

Maigret sait qu'il doit utiliser d'autres stratégies pour apprendre et ainsi éviter d'autres conflits. Il faut reconnaître que la majeure partie des informations utiles à la résolution de l'enquête provient du témoignage de personnes très proches de la victime. Maigret peut tirer partie de l'assistance de ces seconds témoins. Ce sont ceux qui n'ont rien à cacher et de par leur collaboration offrent la chance au détective d'enrichir et d'établir ses connaissances sur la réalité des choses. En effet, toutes les personnes ayant eu des relations étroites avec Planchon fournissent plus ou moins directement un grand nombre d'informations bénéfiques à l'enquête. C'est dans ce but que le détective se tourne vers d'autres personnages, les interroge car il veut savoir. Et Maigret s'engage personnellement, prend ses responsabilités et n'hésite pas à les confronter. Alors il recherche le dialogue avec la clientèle accoutumée dans le bistrot favori de Planchon qui se situe dans "[...] le vrai Montmartre populaire [...]." (op.cit., p. 121) Parler, il le fait par exemple avec Léon, le patron du bistrot où Planchon aimait se réfugier

pendant ses périodes difficiles, qui lui communique que celui-ci "[...] venait souvent, presque tous les soirs..." (*op.cit.*, p. 126)

Mais le commissaire Maigret a aussi la chance d'entendre la patronne Mathilde qui lui confirme que la victime avait bu "[...] quatre..." (*op.cit.*, p. 127) cognacs la veille de sa disparition. C'est aussi quelques mots échangés avec le voyageur de commerce qui, connaissant très bien la présumée victime, lui certifie que Planchon "[...] n'était pas le type [à faire du tapage]. Plus il avait bu, plus il était calme... Je jurerais que je l'ai vu pleurer, seul à son bout de comptoir..." (*op.cit.*, p. 128) Maigret n'hésite donc pas à prendre l'initiative afin de décrocher le plus possible d'éléments aptes à soutenir sa vision des faits. Cependant, Maigret, ainsi que l'élève détective, doivent user de toutes les alternatives qui leur sont disponibles.

Les ouvriers de l'entreprise de Planchon représentent également aux yeux de Maigret une source d'informations de premier choix. Avec Jules Lavisse "dit Pépère", l'inspecteur apprend à propos de Prou que "[...] voilà bien deux ans qu'il couche dans la maison." et enchaîne la conversation en parlant de Renée : "[...], la première fois que je l'ai vue, j'ai compris qu'il n'aurait plus rien à dire..." (*op.cit.*, p. 138) C'est aussi l'Italien prénommé Angelo qui n'hésite pas à montrer le comportement jaloux de M. Planchon en simulant "[...] le geste de planter un poignard dans une poitrine." (*op.cit.*, p. 145) Ou encore le grand Jef, déjà connu des services de police, qui n'a apparemment rien d'autre à répondre qu'un "– Je ne sais pas." (*ibid.*) aux questions de Maigret.

Mais Maigret veut savoir. Et comment savoir ? Une possibilité est d'interroger Prou, l'amant de Renée et suspect, dans le bureau de la police judiciaire. Maigret s'aperçoit vite que le locuteur montre "[...] des réactions presque identiques à celles de Renée." (*op.cit.*, p. 157). Alors nous obtenons un conflit entre celui qui se défend et l'autre qui veut absolument comprendre et accuse. Le résultat est simple. Deux opinions divergentes peuvent compromettre l'issue de l'enquête. Un conflit difficile à résoudre car Prou affirme qu'on lui a confié "[...] le vilain rôle..." (*op.cit.*, p. 162) et, sans toutefois omettre le respect, n'hésite pas à faire remarquer à Maigret : "– Cela vous surprend parce que vous [voyez les choses], selon votre logique à vous..." (*ibid.*).

Toujours acharné à savoir, l'inspecteur se confronte à un autre témoin. Antoinette Lesourd connaît Planchon et certifie qu'elle l'a rencontré pour la dernière fois "– Lundi soir..." (*op.cit.*, p. 185) et dans un tel état d'ivresse qu'en le raccompagnant "[ils] mirent près d'une demi-heure à atteindre le haut de la rue Tholozé, car il s'arrêtait sans cesse, les jambes flageolantes, [...]" (*op.cit.*, p. 188) Ces témoignages contredisent ainsi les propos de Mme Planchon et de son amant. Maigret détient enfin une piste sûre qui l'amènera à la solution.

Nous aurions tout aussi bien pu soutirer du roman beaucoup d'autres exemples et parvenir à une conclusion identique. Car ils parlent d'eux-mêmes. Ils nous démontrent la nécessité du détective à avoir contact avec autrui. Ils nous montrent l'efficacité de l'entretien en tête-à-tête affectant le locuteur et l'imposant à renouveler ses pensées. Ces informations, toutes banales qu'elles puissent paraître, permettent à Maigret d'établir l'univers de Planchon et de consolider ses pressentiments que quelque chose de répréhensible s'est passé. S'appuyant sur le rapport des témoins, Maigret peut soutirer une quantité d'informations utiles et profitables au déroulement de l'enquête. Ces renseignements de grandes valeurs obtenus par des tiers lui permettent de se concentrer ultérieurement à sa propre tâche. Donc, Maigret ne construit pas son savoir tout seul. Il dépend bel et bien des connaissances révélées par d'autres personnes. Cependant, c'est de sa propre initiative qu'il réussit à arracher ces acquis. Quand l'occasion se présente, il la saisit afin d'apprendre toujours plus.

Si nous assemblons ces quelques réflexions sur Maigret et les projetons sur le travail de l'élève/détective, il s'avère indispensable que l'enquêteur à l'école entrevoie et reconnaisse les possibilités offertes par l'assistance de ses camarades de groupe dans le but de parfaire ses connaissances. Tout détective qu'on puisse être, la collaboration et la coopération avec autrui sont des facteurs essentiels qui ne peuvent être ignorés, tant pour Maigret que pour l'élève/détective. Il lui est donc nécessaire d'essayer de suivre l'exemple de Maigret qui prend l'initiative de demander : "[...], si vous avez une idée, de me la communiquer, afin de gagner du temps..." (op.cit., p. 171) Car leur compréhension des faits ne ressort-elle pas du désir de rassembler les pièces du puzzle susceptibles de raconter la seconde histoire, l'histoire du pourquoi, du comment et du comment savoir ? Cependant, comme Maigret nous a montré, la collaboration met aussi en place quelques problèmes à résoudre.

Comme David W. Johnson et Co nous le font remarquer, les conflits constituent une partie naturelle et fatale de la vie humaine.³⁷ Des conflits émergent souvent de la coopération. Ceci n'est qu'une conséquence logique due à l'acharnement de plusieurs personnes assemblées autour d'un problème avec l'intention d'atteindre le même but. À l'école, et principalement au sujet du travail en groupe, la dépendance mutuelle qu'exige un travail en groupe n'échappe pas à cette règle. Car comment pourrions-nous imaginer une enquête collective sans aucune dispute ni contestation ? De plus, quelques mésententes au sein du groupe ont cet effet positif. Elles indiquent à l'enseignant que les élèves recherchent activement à imposer leurs points de vue et leurs idées. Ils sont actifs. Est-ce que l'élève/détective peut toujours

³⁷ Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik, Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson et Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003, page 111-120.

suivre la stratégie de Maigret qui consiste à laisser de côté un locuteur totalement indifférent aux questions posées ? Probablement non. L'élève/détective doit remplir sa mission au sein du groupe. Ceci veut dire travailler et contribuer dans un environnement préalablement restreint à quatre personnes. La seule solution est donc de faire face au problème avec l'aide de chaque membre du groupe et de le résoudre.

Certains élèves aiment cependant concourir et ne pensent qu'à gagner, délaissant ainsi la valeur principale du travail en groupe : une collaboration basée sur la participation intellectuelle et sociale de chacun de ses membres. C'est pourquoi, David W. Johnson et Co portent l'attention sur un point important du travail en équipe : apprendre les élèves à coopérer. Non seulement les règles du jeu à suivre doivent être précisées avant le commencement de l'enquête afin que chaque apprenant en sache les limites, mais il faut surtout surveiller à ce qu'elles soient appliquées. Ceci retient du rôle du maître. C'est aussi son devoir d'en assumer le respect. Peut-être est-ce l'occasion de faire participer toute la classe en les invitant à réfléchir et à argumenter leur choix sur telle ou telle règle ? Le maître peut toujours rectifier en ajoutant des règles qu'il estime importantes. N'est-ce pas plus facile pour l'enseignant d'intervenir lorsque les élèves enfreignent des règles auxquelles ils ont contribué à établir ?

Car il faut partir de cette idée que tout conflit dans un groupe nuit à la performance générale de ses membres, ce qui souvent se constate au résultat final de l'enquête. C'est par exemple le cas appelé "la controverse". (op.cit., p. 113) Ainsi se présente une situation : deux élèves, chacun avec ses informations ou ses idées ou encore ses pensées contradictoires sur un sujet identique restent indécis sur le type d'informations à retenir. (ibid.) Alors, on discute, on se chamaille ou on se dispute sans que l'un ou l'autre obtiennent pour autant gain de cause. Ceci peut se résoudre en invitant les élèves à délibérer de manière constructive sur les côtés négatifs et positifs de leurs propositions. Chaque élève prend ainsi en compte celles de son camarade. Ici, il s'agit surtout d'argumenter son choix dans l'intention d'y extraire les avantages et les inconvénients afin de parvenir à une solution commune. Selon les propos de David W. Johnson et Co, envisager des exercices répétés et intentionnellement orientés vers la résolution de ce genre de problème renforcerait leurs aptitudes de négociateur dans des situations similaires.

Nous aurions pu énoncer beaucoup d'autres situations qui sont sources de conflit. Qui n'a jamais entendu un « – c'est ma place ! », ou bien encore « – c'est mon ordinateur ! ». Peu importe le problème qui oppose deux élèves, David W. Johnson et Co nous font comprendre que la clef vers la réussite se trouve dans l'art de savoir négocier. Cet apprentissage

prend du temps et demande beaucoup de patience. L'enseignant a la possibilité d'intervenir à tout moment afin de réconcilier ses élèves. Mais une seconde alternative est de dédier ce rôle à un collègue du groupe, du moins lorsque les élèves auront acquis la compétence exigée que ce rôle recommande.

Chaque individualité dans le groupe a ses propres besoins. Mentalement réunis autour du même objectif, chaque membre fera apparaître plus ou moins ses exigences. Que ce soit Maigret ou l'élève/détective, la collaboration va les soutenir dans leurs recherches. Elle va leur dévoiler et mettre en place les secrets de la réussite. Car pour réussir cette mission commune, il est toujours bon de sentir près de soi quelqu'un sur qui on peut compter.

V.e Le détective et ses collaborateurs

Suivre l'enquête aux côtés de Maigret, c'est de même entrevoir et admettre d'autres possibilités offertes grâce au concours de ses collègues de la P.J.. On se renseigne et on ne peut contredire que sa tâche est amplement simplifiée grâce au coup de pouce donné par Police-secours qui lui affirme que "– Non, patron... Pas de suicide depuis que je suis arrivé..." (Simenon, 2002 : 98) On utilise les mots qui nous conviennent pour décrire la situation. À la demande de Maigret, Torrence, un des inspecteurs "[...] consulte les fiches... [énumère à voix haute de façon que Maigret puisse suivre sa lecture] Un instant... *Bercy... Bercy...* Je passe tous les *Bercy...*" (*op.cit.*, p. 71) Entre policiers, on se comprend, mais est-ce si évident pour tout individu étranger au système judiciaire ? Pour Maigret, aucun problème de compréhension. Car dans cet univers culturel que représente la P.J., "C'étaient, en termes de police, [qu'on nomme] les ivrognes plus ou moins agités [...]." (*op.cit.*, pp. 71-72) Chacun contribue alors par l'intermédiaire de son expérience linguistique, autant que par son savoir stratégique de l'apport de renseignements utiles pour la compréhension générale des recherches entreprises. Et on se sent de la famille car on parle le même langage et on se comprend. Alors on parle, on communique, on s'engage car on désire faire part de ses connaissances et sans trop y penser, on s'influence mutuellement. N'ayant la capacité d'obtenir des renseignements plus concrets sur les lieux familiers de la victime, notre commissaire n'hésite point à se tourner vers ceux qui ont de la compétence en la matière. Ce sont Janvier et Lapointe, deux accoutumés de ce genre de mission, qui ont reçu la mission de reconnaître l'habitation et les lieux familiers de Planchon. On retrouve ainsi "[...] Janvier et Lapointe, [rue Tholozé] usant de moyens plus ou moins légaux, [qui] sous l'œil méfiant de Renée, visitaient toutes les pièces

qu'ils faisaient mine de mesurer." (op.cit., p. 99) Et ceci, afin de vérifier les aveux de Planchon.

Mais Janvier et Lapointe ont beaucoup plus à offrir à l'inspecteur. Leurs opinions sont à prendre en considération, ne serait-ce que pour soutenir ses conclusions personnelles sur Renée, la femme de Planchon. Car de toute évidence : "– c'était moins à une femme qu'à une femelle qu'elle faisait penser, une femelle qui s'accroche à son mâle et qui, au besoin, le défend férocement." (op.cit., p. 128) Ces quelques paroles échangées avec ses collègues de la P.J. consolident et renforcent le jugement défavorable que Maigret porte sur Renée.

Janvier et Lapointe assistent Maigret dans l'enquête. Cela ne fait aucun doute. Nos deux inspecteurs reçoivent comme mission principale de devenir les yeux et les oreilles du commissaire retenu à la P.J. par les interrogatoires des témoins. Car nôtre détective ne peut être partout. C'est ainsi que nos deux inspecteurs ont reçu la charge "[d'aller], chacun de son côté, de bistrot en bistrot, [...]" (op.cit., p. 176) afin de retrouver le café familial à Planchon. Cette stratégie s'avère porter ses fruits lorsque la voix de Janvier au téléphone annonce des nouvelles tant attendues : "– Je crois que je tiens la piste, patron... Je vous appelle d'un bar de la rue Germain-Pilon, [...] Cela s'appelle Au Bon Coin..." (op.cit., p. 177) Mais il ne faut pas oublier d'introduire l'inspecteur Lucas, à qui Maigret n'a point hésité à confier une mission routinière mais de premier ordre : "– Tu vas diffuser une note aux chauffeurs de taxis... [...] – Tant que tu y es, alerte les gares, à tout hasard..." (op.cit., p. 130)

Ces quelques exemples nous démontrent la nécessité du détective de faire recours à tous ceux qui peuvent faire avancer l'enquête vers le but recherché. Maigret sait où recevoir un coup de main lorsque son effort personnel ne suffit pas. Il n'ignore guère que ses compagnons de la P.J. peuvent à tout instant lui procurer l'assistance morale et physique nécessaire pour mener à bien l'enquête. Être Maigret, c'est découvrir qu'être détective demande à reconnaître les limites de ses facultés intellectuelles et physiques. Être Maigret, c'est savoir et pouvoir solliciter, lorsque le besoin s'en fait, du soutien de ses collègues et autres travaillant pour la même cause, le même but. Est-ce que Maigret, commissaire réputé de la sûreté à Paris, est une exception ? L'enjeu est énorme : il faut comprendre et éclaircir le mystère autour de la disparition de Planchon, retrouver les fautifs, s'il y a... Cette tâche n'est pas facile, même pour un détective aussi renommé que Maigret. En est-il ainsi pour l'élève/détective ?

Mettons-nous à la place de l'élève/détective dans son équipe. On ne peut dénier le fait que l'interaction entre les membres du groupe leur est bénéfique. Maigret opte pour cette option lui procurant un maximum d'efficacité dans ses recherches. La dynamique du travail collectif au sein du groupe de Maigret se retrouve dans le travail à l'école. Car les

élèves/détectives expérimentent. On discute et on s'entretient sur de nouvelles perspectives ou de nouvelles idées à prendre en considération. Chacun dépend de l'autre. Et on n'est pas à l'abri de situations du genre : – Qui peut m'aider à finir ce dessin ?, ou encore : – Qui veut rédiger nos trouvailles ? Alors on trouve quelqu'un à qui on confie cette tâche. On lie des liaisons plus étroites. Et on apprend ainsi à se connaître. Et plus on se connaît, plus on facilitera la besogne du détective. Car avec plusieurs mains, plusieurs têtes pour palper, pour penser et s'interroger, le groupe réalisera petit à petit qu'il aura plus de chance de réussir en plongeant tout le monde dans le bain. L'enquêteur viendra au secours de son collègue. Il assumera aussi ses responsabilités en offrant sa compétence là où elle est désirée. Alors les membres du groupe le respecteront, car grâce à lui on a...

Ne récoltons-nous pas les fruits de ce que l'on a semé ? Cette récolte sera de pouvoir compter sur les autres lorsque le besoin se fera ressentir. Alors « tous pour un et un pour tous ! ». Ce ne sont que quelques mots, mais des mots qui pèsent sur la balance. Car c'est sous ce visage qu'apparaît véritablement la notion de dépendance mutuelle. Et l'élève/détective en profite pleinement, tout comme Maigret. Car lorsque sa propre expérience lui fait défaut, alors on fait appel à celui qui, de par son habileté prouvée dans un domaine particulier, peut contribuer à résoudre l'énigme.

C'est celui que l'on appelle communément l'expert en la matière ou le spécialiste reconnu par l'autorité judiciaire. De nouveau, son rôle se simplifie amplement avec les services incontestables de "M. Pirouet". Le mot collaboration prend une toute autre dimension lorsque l'expert "M. Pirouet", travaillant au laboratoire de la police scientifique sous les combles du Palais de Justice à Paris entre en scène. Ici, le travail en équipe se révèle sous sa plus belle face. Se référer à une/des personne(s) compétente(s) rend la tâche susceptiblement moins difficile. Maigret le sait, ne serait-ce que par expérience. Après de longues années à travailler conjointement, ils se connaissent sur le bout des doigts. Alors pourquoi s'en passer ? C'est dans de telles situations qu'émerge la valeur notifiable d'une organisation reposant sur les facultés intellectuelles ou/et physiques de chaque membre du groupe. Pourquoi essayer de résoudre soi-même un problème difficile lorsqu'on a sous la main celui qui convient pour cette besogne.

C'est précisément là que "M. Pirouet" rentre en jeu. On compte sur lui tout comme il compte sur la reconnaissance de ses collègues de la valeur du/des travaux et du/des résultat(s) de son expertise. Sachant que les recherches et l'enquête doivent être organisées selon les facultés intellectuelles ou/et physiques de chaque membre du groupe, Maigret assigne un travail délicat à la personne la plus compétente. "– Lapointe ! [...] –Tu vas monter ceci à M.

Pirouet... il est au courant..."(op.cit., p. 151) En effet, M.Pirouet "[...] s'était révélé un collaborateur de premier ordre, un bricoleur bourré d'idées [... et il] était un graphologue étonnant."(op.cit., p. 152)

Car en effet, ce sont les estimations du graphologue qui pèsent sur la balance. C'est lui qui sait de quoi on parle, spécialement lorsque le problème concerne à établir la légitimité d'un acte de vente. Nous parlons de ce papier qui permet d'approprier légalement l'entreprise de Planchon à Renée et à son amant Prou. C'est pour cela que Maigret requiert le soutien et l'expérience de M. Pirouet. Il faut à tout pris savoir et l'expert tient ce savoir entre ses mains. Car ses évaluations sont capitales, elle ne peuvent laisser place au doute. Une mise au point est nécessaire et à l'arrivée de Maigret une question fondamentale se pose : "– Il faut que je vous pose une question, patron... Le type qui a signé ces papiers boit beaucoup ? – Pourquoi ? – Parce que cela expliquerait la différence d'écriture... [entre] la signature sur le bordereau de la Sécurité Sociale... [et] la signature de l'acte de vente." (op.cit., pp. 167-168). Alors à la demande de l'inspecteur "– Vous pensez que cela peut être le même homme ?" La réponse conséquente de l'expert "– Dans le cas que je viens de vous dire, oui... Sinon, il s'agit d'un faux..." (op.cit., p. 168) ouvre sur deux hypothèses que Maigret sera chargé de vérifier. Ce qu'il ne tarde à faire en offrant à l'expert la possibilité de certifier le document présent. Il ne suffit à M. Pirouet que le moment "[d'] un coup d'œil"(ibid.) sur l'écriture de Prou pour affirmer l'authenticité de l'acte de vente. Quelques mots suffisent "– Aucun rapport ..."(ibid.) pour rejeter l'éventualité d'une piste compromettant Renée et son amant à la disparition de Planchon. Cet exemple nous aide à comprendre que le rôle de détective dépend tout autant des connaissances et de l'ingéniosité du détective lui-même que des savoirs acquis grâce à l'assistance de son entourage. Ce soutien cognitive rend possible d'éliminer et d'exclure certaines possibilités et hypothèses avec assurance, de concrétiser le problème et ainsi sans perdre de temps à entrevoir d'autres pistes et à envisager d'autres stratégies. La dépendance mutuelle, comme Kitt Lyngsnes et Marit Rismark indiquent³⁸, repose sur la faculté de pouvoir faire appel aux possibilités et aux compétences de chacun des membres du groupe. Chaque acteur du groupe impliqué dans les recherches doit donc assumer sa part de responsabilité où l'enjeu est d'atteindre un but commun. Il est alors nécessaire pour les individus du groupe de se répartir le travail selon la quantité d'informations que cette activité met en place.

Que ce soit Janvier, Lapointe, M. Pirouet, ne serait-ce que pour citer les plus proches associés de Maigret dans cette affaire, chacun fait son devoir, accomplit son travail selon les

³⁸ Lyngsnes, Kitt, Rismark, Marit, *Didaktisk arbeid*, Gyldendal Norsk Forlag AS, 4. opplag 2003, p. 110.

directives mises en place par l'inspecteur. Les connaissances, aussi bien que les vues et les entendus de chacun des membres de l'équipe lors de leurs recherches permettent de faire avancer l'enquête. Ne serait-ce pas les révélations de Prou au début de l'histoire, intensifiées par sa disparition subite qui ont incité le commissaire à constituer une équipe adaptée aux besoins de l'enquête ? De ses propres investigations basées sur l'intuition, les informations complémentaires reçues de ses collègues fortifient peu à peu le pressentiment que la disparition de Planchon n'est pas une simple fugue. Une image prend forme dans la tête de Maigret, c'est l'image de l'homicide impliquant deux personnes qui y auraient tout à gagner : Renée et son amant Prou. Toute l'équipe mise en place par Maigret prend part aux recherches. Indice après indice, "la deuxième histoire", celle dont Reuter nous parle et que le détective est chargée de remettre en place, est sur le point d'être reconstituée. Et si une dernière pièce du puzzle manque, si une question le tourmente, alors Maigret, tout comme l'élève/détective prend ses responsabilités. Maigret le sait et n'hésite pas à faire part de ses soucis à son supérieur. "Il faut que je vous parle d'une histoire qui me tracasse..." (Simenon, 2002 : 130), qui l'aide à réaliser que "[...], ce n'était qu'au bout de leur long monologue qu'on s'apercevait que cela ne tenait pas debout." (op.cit., p. 131) L'apprenant est aussi doté du pouvoir de faire appel quand le besoin s'en ressent. Le groupe et ses détectives ont leur grand patron : le maître. Celui-ci surveille, conseille et est disponible pour régler tout problème difficile à résoudre. Alors quelques mots échangés peuvent suffire pour retrouver toute confiance. Et ainsi on dévoile le dernier élément qui nous accablait. Il était placé dans le "[...] trou dans le plancher, au fond duquel on voyait un paquet enveloppé de papier journal." (op.cit., p. 202)

V.f L'objectif est-il atteint ?

Que ce soit Maigret ou l'élève/détective, on arrive à une solution. Et le temps est venu de la présenter. Maigret aime plaisanter "– [...] nous avons joué à la chasse au trésor... [...]." (op.cit., p. 199). Cependant aux assises comme témoin, il prend cette affaire au sérieux lorsqu'il dit : "– je le jure !" (op.cit., p. 210) et commence à résumer ces trouvailles "– Le samedi soir, lorsque je suis rentré chez moi, vers sept heures, j'ai trouvé un homme qui m'attendait." (op.cit., pp. 211-212) Comme Maigret, chaque groupe exposera ces découvertes sous les yeux attentifs des autres détectives dans la classe et du maître.. Qui va être le porte-parole du groupe ? Qui présentera et expliquera le dessin symbolisant un point fort de la société monarchique ? On se consulte, discute, délibère et on est d'accord. Et le tour du groupe à présenter le rapport de l'enquête arrive. Et il faudra le faire comme Maigret nous l'a

montré, ou dirions-nous plutôt illustrer. Car on ne peut dénier que certains groupes auront du mal, seront dans l'incertitude. Ont-ils oublié quelque chose ? Peut-être pourra-t-on donner la faute au manque de temps ? Où alors à ce coéquipier qui s'est trop attarder sur un détail insignifiant ? D'accord, nous avons un compte-rendu en place, il faut passer au sérieux. Et on proposera à la foule notre résumé des faits. On n'aura pas oublié que les impôts et autres charges écrasaient ceux qui manquaient déjà de pain ..., que les riches, oh ! il ne faut pas omettre, ceux qu'on appelle les nobles profitaient des dons du Roi et des privilèges, et que ...

Tout c'est définitivement bien passé, ou il y a eu quelques lacunes. Mais le maître est content et les spectateurs applaudissent. Qu'attendions-nous d'autre ? Nous ne sommes pas Maigret. Ces collègues, ils savent comment s'y prendre, eux. Ces années passées à enquêter l'un à côté de l'autre les ont forgés ensemble, en un tout. Ils se complètent si bien que l'inspecteur ne pourrait se passer d'eux. Pourrait-il ? Alors les quelques remarques du maître sont à prendre en considération si nous voulons fonctionner comme un vrai groupe et vivre de futures enquêtes, soudés et unis pour la même cause, comme Maigret et ses collègues nous l'on démontré.

VI Conclusion

Nous avons suivi Maigret dans une de ses enquêtes. Nous nous sommes permis de nous arrêter, de temps à autre, juste le temps de réfléchir à ces quelques petits secrets que Maigret nous a confiés au fur et à mesure qu'il s'avance intentionnellement vers son objectif. Dans ces conditions, il nous a laissé entrevoir le rôle de détective, à la façon Maigret. Car même si c'est son gagne-pain, il l'assume consciemment.

Seulement, le métier de détective a ses hauts et ses bas. Il lui faut tout d'abord se sentir motivé. Il lui faut bien un motif pour commencer ses recherches. Et quand le but s'est précisé, il s'est engagé personnellement car il peut observer en s'appuyant sur son expérience. Mais voir Maigret à l'œuvre nous a fait admettre que tout détective expérimenté que l'on puisse être, son travail personnel ne suffit pas. Alors que faire quand son savoir lui fait défaut ? Que faire lorsqu'une tête, deux yeux et deux bras ne contentent pas cette ambition d'élucider un mystère ? Pour Maigret, il n'y a qu'une solution au problème. C'est la plus efficace et la plus commode. C'est puiser dans les ressources là où elles se trouvent. Alors pourquoi aller si loin lorsqu'elles sont près de vous à vous tendre les mains. Ce sont ceux qui veulent parler, les témoins et ceux qui ne veulent rien dire, alors c'est le conflit et on le résout. Mais surtout, il y a ceux qui arrivent à la rescousse, qui ne demandent que d'assister Maigret. Ce sont ses collègues, ceux du groupe. Lorsqu'on est dans la même équipe, on s'entraide, et on joint ses efforts pour atteindre l'objectif. Et quand on a remis toutes les pièces du puzzle en place, alors on a gagné.

Suivre Maigret nous a permis d'illustrer et de réfléchir à un rôle que l'enseignant pourrait dédier à ses élèves. Cependant, même si la tâche ne semble pas facile, nous avons découvert qu'elle n'est pas impossible à réaliser. Car Maigret a mis certains points en valeur. Ce serait la nécessité de captiver l'intérêt des élèves et de les motiver à entreprendre un travail de recherche en groupe. Ce qui requiert certaines responsabilités chez l'enseignant tant au niveau de la préparation qu'au niveau de la créativité. Mais choisir Maigret comme motif pour nos illustrations dans ce mémoire nous a fait découvrir une méthode pédagogique bénéfique pour l'apprenant : la coopération en groupe. Bien que nous n'ayons pu approfondir plus amplement ce sujet, elle nous a cependant laissé entrevoir que le travail du détective à l'école impose la collaboration étroite des membres du groupe. Malgré les exigences et les sacrifices que l'élève doit surmonter, la coopération est le chemin à suivre. Car de son caractère positif

émanent les bienfaits de l'entente mutuelle, ce que David W. Johnson et Co. nomment l'interdépendance et que Maigret symbolise d'une voix rassurée avec de simples paroles :
"– [...] Mes collaborateurs ont vérifié." (op.cit., p. 192)

VII Bibliographie

Arénilla, Louis, Gossot, Bernard, Rolland, Marie-Claire, Roussel, Marie-Pierre, *Dictionnaire de Pédagogie*, Bordas/SEJER, 2004.

Barstad, Guri Ellen, Le roman à énigme, cours FRA-3113, UITØ, printemps 2005.

Boileau-Narcejac, *Le roman policier*, Quadrige, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.

Égéa, Fernand; Rincé, Dominique, *Textes français et histoire littéraire, XVI^e XVII^e XVIII^e siècles*, Éditions Fernand Nathan, 1981.

Gal, Roger, *Histoire de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1963.

Guillaume, Marcel, *Mes grandes enquêtes criminelles, Mémoires*, Éditions des Équateurs, 2005.

Imsen, Gunn, *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 3. utgave, Universitetsforlaget, 2003.

Johnson, David W., Johnson, Roger T., Haugaløkken, Ove Kr., Aakervik, Aage Osv., *Samarbeid i skolen*, 3. reviderte utgave, David W. Johnson og Pedagogisk Psykologisk Forlag AS, 2003.

Kjeldstatli, Knut, *Fortida er ikke hva den en gang var*, en innføring i historiefaget, Universitetsforlaget AS, 1999.

Lemoine, Michel, *Simenon, Écrire l'homme*, Gallimard, 2003.

Lyngsnes, Kitt, Rismark, Marit, *Didaktisk arbeid*, Gyldendal Norsk Forlag AS, 4. opplag, 2003.

Reuter, Yves, *Le roman policier*, Éditions Nathan, Paris, 1997.

Robert, Paul, *Le Nouveau Petit Robert*, Dictionnaires Le Robert, Paris, 1993.

Simenon, Georges, *Maigret et le client du samedi*, Éditions Feryane, Versailles, 2002.

Skjønberg, Harald, *Historie 8, Underveis Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, Gyldendal Norsk Forlag ASA, 1997.

Tornberg, Ulrika, *Språkdidaktikk*, Norsk utgave ved Forlaget Fag og Kultur AS, 2000.

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/Core_Curriculum_Francais.pdf

http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=3749&visning=5&sortering=2&fagid=33062&epslanguage=NO

http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=3749&visning=5&sortering=2&fagid=33068&epslanguage=NO