

**PERSPECTIVE NARRATIVE  
ET CONSTRUCTION DE L'ETHOS  
D'UN PERSONNAGE TRANSMÉDIATIQUE  
ET INTERCULTUREL**

**Étude du personnage de l'instituteur  
dans des romans et des films, français et turcs**

**Joëlle Pierre<sup>1</sup>**

Nous devons à l'école narratologique initiée par Percy Lubbock, Käte Hamburger et Dorrit Cohn, ainsi qu'aux taxinomies de Gérard Genette, l'approfondissement de la notion de point de vue narratif dans un récit. Leur analyse des voix, du mode narratif et de la focalisation, ainsi que des distinctions entre auteur/narrateur/personnage et entre différents types de narrateurs, permet l'étude textuelle d'un personnage, c'est-à-dire son étude formelle dans un texte, mais aussi celle de son positionnement dans le contexte de son média. Ces fondements théoriques vont permettre une analyse à la fois transmédiatique et interculturelle du personnage de l'instituteur,

---

<sup>1</sup> Docteur en sciences sociales (information et communication), Département de communication de l'Université catholique de Louvain.

afin de comparer ses caractères (ses *ethe*) lorsqu'il passe d'un média à l'autre (du roman au film) et dans deux contextes socioculturels différents (les sociétés française et turque).

## D'un point de vue particulier à un point de vue général

Dans son analyse du roman *Le facteur sonne toujours deux fois* de James M. Cain, publié pour la première fois en 1934, et de sa transposition dans ses quatre transpositions filmiques<sup>1</sup>, Gardies constate qu'au niveau diégétique (logique actionnelle, personnages, temps, espace...), le monde de fiction dans les versions cinématographiques est assez semblable à celui du roman et qu'au niveau narratif, l'organisation du récit (ordre, rythme, etc.) l'est également, mais qu'en revanche, "il existe des transformations des stratégies du personnage-narrateur suivant le médium utilisé"<sup>2</sup>. Celles-ci semblent directement liées aux contraintes "informantes" et "déformantes" de la "configuration intrinsèque" du média supportant le récit que mettent en avant Gaudreault et Marion<sup>3</sup>. De plus, par l'analyse transmédiate du point de vue, l'on peut observer d'incontestables homologies entre cette configuration intrinsèque, la forme, et les conditions économiques, culturelles et sociales de chacun des médias qui supportent les récits et leur(s) personnage(s), ce que je désignerai comme leur déterminant extrinsèque.

Par ailleurs, pour comparer le point de vue narratif des récits au niveau socioculturel ce sont les travaux théoriques sur l'*ethos*, développés à la jonction de la narratologie, de la rhétorique et de la sociologie des champs, qui permettent d'étudier de manière globale la question de l'*image* (ou représentation) sociale du locuteur dans le cadre spécifique de la narration en tenant compte de son incorporation dans le champ socioculturel global<sup>4</sup>. Les travaux d'Albert W. Halsall

<sup>1</sup> *Le dernier tournant* de Pierre Chenal (1939); *Ossessione* de Visconti (1942) ; et sous le titre original par Tay Garnett (1946) et par Bob Rafelson (1981).

<sup>2</sup> A. GARDIES, "Le narrateur sonne toujours deux fois", in A. GAUDREULT et T. GROENSTEEN, *La transécriture, pour une théorie de l'adaptation*, Québec, Éd. Nota bene, 1998, pp. 65-80.

<sup>3</sup> A. GAUDEAULT, Ph. MARION, "Transécriture et médiatique narrative : l'enjeu de l'intermédialité...", in A. GAUDREULT et T. GROENSTEEN, *op.cit.*, pp. 33-52.

<sup>4</sup> Voir R. AMOSSY (sous la dir. de), *Images de soi dans le discours, La construction de l'ethos*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1999 ; J. SIESS (sous la dir. de), *La*

partent également de la notion de point de vue, comme la voix, le mode narratif et la focalisation, pour mettre en perspective à partir de la conception aristotélicienne d'autorité la crédibilité du narrateur/personnage dans un récit. Selon lui, le lecteur/spectateur est convaincu par le récit d'une œuvre culturelle parce qu'il reconnaît dans les "caractères" (les *ethe*) du narrateur ou d'un personnage à l'intérieur de ce récit ceux qui sont communs dans la société dans laquelle il vit<sup>1</sup>.

Quatre œuvres ayant comme personnage principal un(e) instituteur(trice) serviront d'exemple. Le roman français *L'orange de Noël* (1982) de Michel Peyramaure<sup>2</sup>, sa transposition à l'écran par Jean-Louis Lorenzi<sup>3</sup> en 1996, le roman turc, *O* (1977) de Ferit Edgü<sup>4</sup> et sa transposition à l'écran en 1983 par le réalisateur Erden Kiral dans le film *Hakkâri'de Bir Mevsim*<sup>5</sup>.

Comme Genette, il faut bien reconnaître qu'il y a un paradoxe de chercher dans le spécifique pour trouver l'universel. Mais Genette fait aussi remarquer que ce paradoxe est celui de toute activité de connaissance "toujours écartelée entre ces deux lieux communs incontournables, qu'il n'est d'objets que singuliers, et de science que du général ; toujours cependant réconfortée, et comme aimantée, par cette autre vérité, un peu moins répandue, que le général est au cœur du singulier"<sup>6</sup>. Néanmoins, pour échapper à ce paradoxe, Bourdieu propose une position médiane entre analyse interne et analyse externaliste ; la notion de *champ* que propose le sociologue permet d'observer l'ancrage social énonciatif que met en lumière l'analyse interne du discours en comparant ce que les producteurs culturels ont en commun, leur "système de références communes", leurs "repères

---

*lettre entre réel et fiction*, SEDES, 1998 ; D. MAINGUENEAU, *Le contexte de l'œuvre littéraire, Énonciation, écrivain, société*, Paris, Dunod, 1993.

<sup>1</sup> A. W. HALSALL, *L'Art de convaincre: rhétorique, idéologie, propagande*, Éd. Paratexte, 1988, et, *Victor Hugo et l'Art de convaincre, Le récit hugolien : rhétorique, argumentation, persuasion*, Éd. Balzac, 1995.

<sup>2</sup> M. PEYRAMAURE, *L'orange de Noël*, Paris, Robert Laffont, 1982.

<sup>3</sup> Adaptation du roman de Michel Peyramaure *L'Orange de Noël* par Jean-Louis Lorenzi (réalisation) et Béatrice Rubinstein (adaptation et dialogues), France 2, 11 novembre 1996.

<sup>4</sup> F. EDGÜ, *O*, (Lui), Éd. Ada Yayınları, Ire édition 1977, traduit du turc par Gertrude Durosoy dans F. EDGÜ, *Une saison à Hakkari*, Paris, Gallimard, 1989.

<sup>5</sup> *Hakkâri'de Bir Mevsim* (Une saison à Hakkari) a été réalisé en 1982 par Erden Kiral et adapté du roman de Ferit Edgü par Onat Kutlar.

<sup>6</sup> G. GENETTE, "Discours de récit, essai de méthode", in *Figures III*, Paris, Éd. du Seuil, coll. "Poétique", 1972, p. 68.

communs” que Bourdieu désigne sous le nom “d’espace des possibles”<sup>1</sup>.

### **Un même point de vue dans tous les récits**

Peu importe le support médiatique, et peu importe l’origine culturelle, l’ensemble de ces récits ayant un personnage d’instituteur(trice) est sur le mode dominant de focalisation interne.

Mais si dans l’un et l’autre cas ce mode domine effectivement, on peut observer de nombreuses infractions vis-à-vis de celui-ci et même des endroits de ces récits sous un autre mode. C’est ici qu’intervient la notion de voix de Genette, notion adaptée dans le cas des récits filmiques. Ainsi, le personnage focalisateur n’utilise pas le même pronom personnel tout au long des récits analysés, ce qui lui donne l’apparence d’un personnage-témoin plutôt que celle d’un personnage-narrateur. Les niveaux intradiégétique et extradiégétique s’y confondent au point de s’imbriquer l’un dans l’autre ; temps passé et temps présent ont tendance à se mêler, etc. C’est que dans ces récits ayant un personnage d’instituteur(trice), on semble céder aux instances du discours. Et c’est automatiquement à ce personnage, celui du maître (ou de la maîtresse) d’école, qu’est cédée la parole qui fait autorité autant au niveau de l’histoire qu’au niveau du récit, même si ce n’est pas nécessairement ce personnage qui est d’emblée le personnage focalisateur.

### **Un double ou un triple point de vue pour un double ou un triple discours**

Tous ces récits sont à la fois des récits autobiographiques et des récits à thèse : ce qui en fait des récits d’apprentissage. Dans un récit autobiographique, le personnage focalisateur raconte son histoire à la première personne du singulier. Dans nos récits, c’est le regard de l’Adulte de l’“Ici maintenant”, le narrateur extradiégétique, qui raconte au passé à l’intérieur de la diégèse son expérience

---

<sup>1</sup> P. BOURDIEU, “Pour une science des œuvres”, in *Raisons pratiques*, Paris, Éd. du Seuil, 1994, pp. 59-98.

d'apprentissage d'Enfant "d'Alors"<sup>1</sup>. Ce personnage focalisateur n'est pas toujours le personnage de l'instituteur à l'intérieur de la diégèse. Ainsi, dans le roman français, la narratrice est l'élève, Malvina, devenue adulte, qui raconte comment, jeune fille et considérée par tous comme demeurée, elle a obtenu son certificat d'études grâce à une institutrice. Par contre, dans ce cas, comme dans tous les autres, c'est bien un instituteur ou une institutrice qui est le personnage-narrateur extradiégétique (Malvina est elle-même institutrice lorsqu'adulte, elle raconte le récit). C'est que comme dans tout récit à thèse, il y a un Narrateur/auteur omniscient qui fait ses commentaires idéologiques. Mais la particularité de ces récits est que ce Narrateur omniscient délègue la fonction idéologique de la narration au personnage de l'instituteur(trice) soit par son commentaire à l'extérieur de la diégèse, soit par son intervention à l'intérieur de la diégèse faisant s'imbriquer les deux niveaux de narration. Ce sont par exemple des métalepses, des récits intermédiaires, des parenthèses contenant le commentaire narratorial extradiégétique à l'intérieur même des dialogues intradiégétiques dans les récits littéraires, ou encore les voix *off* se mêlant aux dialogues *in* dans les récits cinématographiques.

En cela, il s'agit bien de récits d'apprentissage dans lesquels le maître enseigne à l'élève, en même temps que le Narrateur/auteur enseigne à son lecteur/spectateur. Tous ces récits sont des récits que Suleiman désigne comme des récits "à thèse à structure d'apprentissage exemplaire". L'autorité "pédagogique" est déléguée par le narrateur "omniscient" à un personnage à l'intérieur du récit, ici celui du personnage de l'instituteur. Et "l'histoire vécue comme expérience par un sujet à travers le temps" est celle du personnage-narrateur<sup>2</sup>.

## **Interférences entre choix du point de vue et matérialité du support médiatique**

Que le personnage de l'instituteur ne soit pas toujours le personnage focalisateur dans tous les récits peut être attribué autant à

<sup>1</sup> Comme décrit par Ph. LEJEUNE, dans *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin (1971), 2e édition 1998.

<sup>2</sup> S. SULEIMAN, *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. "Écriture", 1983, p. 81 et sv.

la configuration intrinsèque, à la matérialité de son média, qu'à son déterminant extrinsèque et donc à l'incorporation du personnage dans le champ socioculturel.

On peut réfuter ainsi la thèse déjà ancienne selon laquelle dans les récits filmiques, la caméra remplace le Narrateur romanesque ; ce qui, par exemple, pourrait expliquer que le personnage focalisateur du roman français *L'orange de Noël*, le personnage de l'élève, ne soit plus ce personnage dans la version téléfilmique. En reprenant le point de vue des narratologues du cinéma<sup>1</sup>, j'attribue la transformation des stratégies narratives lorsqu'un roman est transposé dans un film, (dont le changement de personnage focalisateur) aux caractéristiques propres à chacun des supports médiatiques. Par sa matérialité, non seulement l'écran offre différents points de vue (le point de vue proprement dit, le point d'écoute, etc.), mais en plus, il existe une pluralité de sous-instances narratives qui permettent au Narrateur cinématographique (le méga-narrateur) d'être à la fois le monstateur (qui "montre"), le narrateur (au sens strict "qui narre"), ainsi que le partiteur (qui "commente musicalement")<sup>2</sup>. C'est pourquoi j'ai pu lui attribuer le changement de personnage focalisateur lorsque *L'orange de Noël* est passé du roman au film. Le personnage focalisateur est devenu celui de l'institutrice, le personnage de l'élève n'ayant qu'un rôle secondaire, parce que le méga-narrateur filmique pouvait directement déléguer la fonction narrative au personnage de l'institutrice en plaçant le (télé)spectateur près de son regard et de son oreille, lui permettant ainsi de s'identifier à ce personnage.

Par ailleurs, dans l'ensemble des récits, on a pu retrouver les deux niveaux du récit autobiographique qu'observe Philippe Lejeune<sup>3</sup>, celui de *l'ici maintenant* et du *déjà alors*, avec le *Je* de celui qui est devenu adulte ou du moins qui parle au passé de son expérience vécue. Mais dans les récits littéraires, la forme autobiographique est incorporée au texte. Ce qui est intéressant ici est "la stimulation que représente la rencontre avec la langue d'un récit littéraire", voire avec sa matérialité, la rencontre scripturale étant solidaire de ce que Marion

<sup>1</sup> Dont A. GAUDREAU, *Du littéraire au filmique*, Paris-Québec, Armand Colin-Nota bene, 1999 (édition revue et corrigée).

<sup>2</sup> Voir en ce sens A. GARDIES, *Le récit filmique*, Paris, Hachette, coll. "Contours littéraires", 1993.

<sup>3</sup> Ph. LEJEUNE, "Relation du narrateur avec le personnage", in *L'autobiographie en France, op.cit.*, pp. 50-1.

et Gaudreault désignent comme la "germination fictionnelle"<sup>1</sup>. Dans ce cas, il s'agit du choix de l'utilisation du pronom personnel à la première personne par un personnage-narrateur fictif par exemple, ou encore des deux niveaux de narration représentant l'un l'Enfant et l'autre l'Adulte. Dans les films, par contre, est utilisée la pluralité des instances narratives pour rapprocher le personnage focalisateur du spectateur : ocularisation et/ou auricularisation interne(s), voix *off* qui parle près de l'oreille, etc. La référence au récit autobiographique écrit se fait par des images du personnage qui écrit à sa table en même temps que sont utilisés les procédés communicationnels propres au film.

### ***Quête du personnage dans les romans, enquête dans les transpositions filmiques***

La quête réussie de la certitude –c'est peut-être la formule qui définit le mieux l'évolution du héros d'un apprentissage exemplaire positif– avec cette qualification que la certitude trouvée doit être la "bonne" !<sup>2</sup>

Les deux romans, français et turc, sont des romans d'apprentissage dans lesquels le personnage/narrateur évolue dans son apprentissage vers une position euphorique, jusqu'à l'union et la communion, la fusion entre son personnage-narrateur intradiégétique (comme élève) et son rôle de narrateur extradiégétique (comme instituteur). En cela, ils sont également des récits d'initiation pour le lecteur/narrataire qui s'est identifié au personnage/narrateur par la focalisation interne. Dans ce type de récit à thèse, le lecteur/spectateur est incité à suivre la bonne voie qui mène au bonheur du protagoniste, qui prouve et garantit les valeurs qui sont affirmées dans le récit. Cette bonne voie est celle que montre (sans jeu de mot pour les récits filmiques de ce type) le personnage de l'instituteur, le personnage exemplaire de nos récits. C'est la "rhétorique de l'exemplum et de tout autre discours tant soit peu pragmatique"<sup>3</sup> que décrit Suleiman pour ce type de récit.

<sup>1</sup> A. GAUDREULT, Ph. MARION, "Transécriture et médiatique narrative : l'enjeu de l'intermédialité...", *op.cit.*

<sup>2</sup> S. SULEIMAN, *op.cit.*, p. 96.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 92.

Mais là encore les stratégies narratives se sont transformées lors de la transposition filmique : dans les deux films, la bonne voie qui mène au bonheur du protagoniste se réalise en partie en focalisation spectatorielle, c'est-à-dire qu'il y a des scènes où le spectateur a un avantage cognitif sur le personnage focalisateur. Ce que l'on ne trouve pas dans les récits littéraires dans lesquels, au contraire, le lecteur découvre la personnalité du personnage-narrateur et celle des autres personnages en même temps que lui. De plus, dans ces deux films, il y a un récit second qui sert le récit premier qui est celui de l'apprentissage du personnage-narrateur. Dans le téléfilm *L'orange de Noël*, c'est l'apprentissage de la jeune élève Malvina (celle qui était le personnage focalisateur dans le roman) qui soutient l'apprentissage du personnage focalisateur de l'institutrice à la compréhension et à la communion avec le monde paysan. Dans le film *Hakkâri'de Bir Mevsim*, c'est le récit de la femme du Muhtar (le chef du village en Turquie) qui soutient le combat du personnage de l'instituteur contre les injustices en se révoltant contre sa condition.

Ces techniques narratives différentes observables dans les deux films marquent l'aspect formel de leur récit: les récits apparaissent plus comme des enquêtes à suspense que comme des quêtes personnelles du personnage. En effet, si le récit, peu importe le support médiatique, est conçu comme autant d'épreuves à passer pendant l'apprentissage par le narrateur, en même temps que par le lecteur/spectateur qui apprend la doctrine par sa lecture ou plutôt par sa vision du film, il semble néanmoins que parce qu'il y a des scènes à focalisation spectatorielle dans les deux films, leurs récits ne font pas participer le spectateur de la même manière. Au lieu de s'investir dans la quête (existentielle) de sa personnalité, en même temps que le narrateur cherche à être un personnage comme le permet le récit littéraire, le spectateur des deux films va juger de l'extérieur la manière dont ce personnage va s'en sortir, comme il le ferait dans certains récits policiers.

### **Interférences configuration intrinsèque- déterminant extrinsèque du média**

Ce qui amène à examiner certaines interférences entre le déterminant extrinsèque du média, sa position dans la hiérarchie des

différents modes d'expression et le choix du point de vue narratif à l'intérieur des récits.

Le déterminant extrinsèque du support médiatique d'un récit, c'est-à-dire son contexte économique, social et politique, est directement impliqué dans sa configuration intrinsèque. Par exemple, d'emblée, on est frappé par la différence de forme entre le roman turc *O*, qui est écrit en vers sous la forme d'un long poème, et sa transposition filmique *Hakkâri'de Bir Mevsim* qui est beaucoup plus réaliste au point qu'il a été interdit et n'a pas passé la barrière de la censure du pouvoir militaire qui l'a trouvé "trop réaliste". Ces différences formelles, qu'on ne peut s'empêcher de relier au contexte socio-historique, ne manquent pas d'avoir des répercussions sur la visibilité du personnage de l'instituteur. En effet, le point de vue sur et par le personnage de l'instituteur est conçu assez différemment dans chacun des récits turcs ; et l'on ne peut pas l'attribuer à la seule matérialité du support médiatique. C'est aussi parce que roman et film sont l'un et l'autre en même temps le résultat d'une écriture particulière et d'une position autre autant dans le champ littéraire et/ou cinématographique que dans les champs social, historique, géographique de la Turquie de cette fin de vingtième siècle.

S'il y a un risque à établir des homologues entre ces différents champs à partir d'un seul exemple dans chacun des champs culturels, il est néanmoins intéressant de relever dans le récit romanesque de *O* le double (parfois triple) *Je* d'un personnage de l'instituteur qui se cherche une personnalité, en même temps que d'un narrateur "qui ne sait pas très bien quelle est sa propre histoire"<sup>1</sup>, (ou bien est-ce son Histoire qu'il ignore ?), s'apparentant ainsi à une "Non-personne" pour reprendre la terminologie de Benveniste<sup>2</sup>, ou encore aux personnages décrits de l'extérieur des romans expérimentaux, autant turcs que français d'ailleurs. Par contre, dans le récit filmique, le personnage focalisateur est un personnage qui semble plus réaliste, s'incarnant dans le film, même si le merveilleux n'est pas absent de ce

<sup>1</sup> Voir le début de la première partie du roman *O* "(...) Je ne me souvenais pas. Aujourd'hui, en relatant les faits, je ne sais pas non plus, je me souviens pas (...)" (p. 18 de la traduction française).

<sup>2</sup> E. BENVENISTE, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1976, pp. 255-257.

récit, accentuant une ressemblance aux héros positifs du réalisme socialiste<sup>1</sup>.

Pourtant, comme Ferit Edgü, l'auteur du roman *O*, qui fait partie des Nouveaux Romanciers turcs, Erden Kıral, le réalisateur de *Hakkâri'de Bir Mevsim*, fait partie des Nouveaux Cinéastes turcs. Et la particularité des uns et des autres est d'avoir voulu allier réalisme et symbolisme, tradition et modernité, en créant un nouveau langage.

F. Edgü, l'auteur du roman, comme Onat Kutlar, le scénariste du film, font partie de ces auteurs qui participent à la littérature moderne turque, en créant des romans expérimentaux. Et l'on peut attribuer le caractère polyphonique du récit de *O* à cette recherche formelle. Celle-ci a des rapports avec l'histoire turque : même si certaines des voix que l'on entend dans le récit littéraire viennent de l'Occident, elles ont essentiellement leur source dans le passé profondément riche et multiple de la littérature turque. Cette polyphonie du récit turc est aussi un choix politique. Comme le fait remarquer le critique littéraire turc, Adnan Binyazar, elle a essentiellement pour origine la réaction au mode d'expression monophone des littératures turques anciennes, surtout de celles de l'Empire ottoman<sup>2</sup>. Les premiers écrivains républicains<sup>3</sup>, ensuite les auteurs de l'École de littérature dite "villageoise" regroupant des instituteurs/écrivains (dont Ferit Edgü peut être considéré comme un descendant<sup>4</sup>), ont voulu puiser leurs sources essentiellement dans la littérature populaire en réaction à la littérature ottomane qui leur semblait loin du peuple anatolien dont ils désiraient se rapprocher. Pour cela, ils touchent à tous les genres, aux épopées, aux adages, au conte populaire en plus du roman qui est un

<sup>1</sup> Que décrit R. ROBIN, *Le réalisme socialiste, Une esthétique impossible*, Paris, Payot, 1986.

<sup>2</sup> A. BINYAZAR, "Le récit dans la littérature turque", in "Le récit turc contemporain", *Anka*, n° 5-6, automne 1988, pp. 5-11.

<sup>3</sup> La République de Turquie a été créée en 1923.

<sup>4</sup> Le précurseur de cette école est Mahmut MAKAL, dont le récit de vie, *Bizim Köy* (Notre Village 1951), est traduit sous le titre *Un village anatolien, Récit d'un instituteur paysan*, à Terre humaine/Poche, (Paris, Presses Pocket, Plon, coll. "Civilisations et sociétés", première édition 1963, dernière édition 1990). Ces instituteurs-écrivains sont issus des Instituts de Village, créés au début des années 1940 pour former des enfants de paysans à être des instituteurs dans leur village d'origine. Et certains critiques littéraires se posent la question de savoir si l'on peut considérer que Ferit Edgü fait partie de cette École de littérature ; en effet, issu de ces Instituts comme les autres instituteurs-écrivains, il écrit différemment d'eux. (voir F. NACI, "Question 62", in *100 soruda Türkiye'de Roman ve Toplumsaldeğişme* (Le roman turc et le changement social en cent questions), İstanbul, Éd. Gerçek Yayınevi, 1981, pp. 310-314).

genre assez récent dans la littérature turque. En effet, il y a deux siècles, les mots d'origine occidentale furent remplacés par leurs équivalents en persan ; mais le courant nationaliste a fait valoir la nécessité de leur substituer des vocables turcs. Et l'évolution tant de la langue que de la narration littéraire turques s'est faite à partir de ce procédé de substitution. Parallèlement est apparu le genre romanesque et, dès lors, la narration a commencé à se faire à la première, deuxième ou troisième personne, au contraire des récits épiques traditionnels. L'on peut donc dire que la manière de présenter un point de vue éclaté à plusieurs voix dans *O* n'est pas étrangère à une certaine recherche de Ferit Edgü, son auteur, comme à celle de nombreux auteurs turcs pendant la période contemporaine.

De son côté, le réalisateur du film *Hakkâri'de Bir Mevsim* collabore avec ces nouveaux écrivains turcs ayant même réalisé le scénario avec l'un d'entre eux ; ce qui n'empêche que le film est beaucoup plus réaliste que le roman. On y a même trouvé des caractéristiques du héros positif. Il est vrai qu'Erden Kıral fait partie des cinéastes turcs qui se sont engagés socialement et politiquement, et qui ont été exilés pour ces raisons<sup>1</sup>. Il est vrai aussi que de par la situation géopolitique de la Turquie, les prises de position peuvent être plus extrêmes qu'ailleurs, entre autres de la part des intellectuels. Mais il y a une différence d'importance entre les deux récits turcs : en racontant un exil que son créateur a pourtant vécu dans la réalité<sup>2</sup>, le récit du personnage/narrateur de l'instituteur de *O* n'a pas été victime de la censure officielle, parce qu'il s'adresse à un public plus restreint, un public d'intellectuels intéressés par les recherches formelles de son auteur. En racontant la même histoire, mais avec des images, le personnage/narrateur de *Hakkâri'de Bir Mevsim* a été interdit, non parce qu'il s'adressait à un plus large public (l'on peut même dire que les salles de cinéma se sont vidées lors de l'avènement de la télévision en Turquie, seul est resté un public cinéphile<sup>3</sup>), mais parce qu'il le touchait plus.

<sup>1</sup> F. GÜNALTAY, "L'arbre et la forêt, Yilmaz Güney, (erif Gören, Zeki Ökten, Ali Özgentürk, Erden Kıral et les autres", in M. BASUTCU (sous la dir.de), *Le cinéma turc*, Paris, Éd. du Centre Georges Pompidou, coll. "Cinéma/Pluriel", 1996, pp. 125-129.

<sup>2</sup> F.E. a fait son service militaire dans la région de Hakkari et a écrit la solitude de ces gens qui sont éloignés de tout (est de Turquie) juste après son service.

<sup>3</sup> A. DORSAY, "Regard global sur le nouveau cinéma turc (1980-1995)", in *Le cinéma turc*, op.cit., pp. 147-155.

Le support médiatique qui soutient le récit et/ou son personnage n'est pas étranger à cet état de choses. L'identification primaire que permet le média "cinéma" a été longuement analysée par des auteurs comme Edgar Morin et Christian Metz. Ainsi, dans nos récits filmiques, que ce soit le turc ou le français, toutes les instances narratives propres au film, comme le monstateur, le narrateur au sens strict et/ou le partiteur, sont agencées de telle manière que le personnage focalisateur, qui y est d'office le personnage de l'instituteur(trice) au contraire des romans, soit le plus proche des spectateurs et leur permette de s'identifier à lui. Ce qui semble rendre le personnage de l'instituteur plus authentique et réaliste à leurs yeux, et donc plus propice à la censure dans le cas du personnage turc.

La comparaison de ces différences entre personnage littéraire et personnage filmique dans les récits turcs et celles du personnage du roman français et de sa transposition téléfilmique peut confirmer les interférences possibles entre la configuration intrinsèque et le déterminant extrinsèque du support médiatique. En effet, si les deux personnages d'institutrice sont d'apparence semblables dans le roman et dans le film français, c'est-à-dire assez réalistes, il y a différence de point de vue dans l'un et l'autre média. Je l'ai déjà attribuée à la différence de texture entre ceux-ci. S'y ajoute celle de leur public : personnage d'un roman régionaliste<sup>1</sup>, le narrateur du roman français se devait d'être un personnage proche de la terre (d'origine), en même temps que (grand-)mère des lecteurs. A la télévision, en *prime time*, il devait être un personnage qui "rassemble" la "ménagère de moins de cinquante ans", la "France profonde", les habitants "des villes et des campagnes" pour "obtenir dix millions de téléspectateurs"<sup>2</sup>. Ce critère de l'audimat a participé au choix du point de vue différent à l'intérieur de la diégèse dans la version téléfilmique de *L'orange de Noël*, celui du personnage de l'institutrice plutôt que celui de l'élève. En cela, il y aurait bien interférence entre la configuration intrinsèque et le déterminant extrinsèque de son média dans la manière de concevoir le point de vue narratif du récit en même temps que la visibilité du

<sup>1</sup> Michel Peyramaure, auteur du roman *L'orange de Noël* fait partie de l'École de Brive qui regroupe des écrivains qui se réclament du "terroir" ; voir J. PEUCHMAURD (sous la dir. de), *L'École de Brive, son histoire, ses acteurs*, Paris, Robert Laffont, 1996.

<sup>2</sup> Ce que défend Grimblat, le producteur de téléfilms entre autres de *L'Institut*, cité par B. LECHERBONNIER, *La télévision, c'est l'art nouveau*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 110-112.

personnage. En effet, plus qu'un roman régionaliste, l'on pourrait considérer que la télévision s'adresse à un large public ; c'est tout le débat sur la culture de masse.

Cela n'explique de toute façon qu'en partie le changement de point de vue dans la transposition téléfilmique. En effet, si l'on prend les résultats d'une enquête de Dubet et de Martuccelli, l'on constate par exemple qu'en France l'image d'une école républicaine villageoise est obsessionnellement présente bien que l'âge et l'origine géographique des individus interrogés ne leur laissent guère de chances de l'avoir connue<sup>1</sup>. Ce qui veut dire que l'image villageoise du personnage de l'instituteur(trice) existe bel et bien dans la tête de beaucoup de Français, quels que soient leur origine ou leur âge ; et que donc, en choisissant ce personnage, les chasseurs d'audimat étaient gagnants à coup sûr en diffusant le téléfilm<sup>2</sup>. On pourrait même ajouter que le choix de la période pendant laquelle se déroule l'histoire de *L'orange de Noël* n'est pas étranger à ce succès : dans un passé proche, celui des (grands-)parents du lecteur/spectateur français.

Mais ces choix sont alors les mêmes dans le roman et dans le film et démontrent la même volonté de la part de l'auteur du roman et du réalisateur du film de raconter leur passé proche aux lecteurs et spectateurs auxquels ils s'adressent. L'on peut dire que c'est une des images transmédiagéniques de ce personnage ; et qu'elle est très culturelle.

### **Point de vue dans le texte et point de vue dans le champ**

Cette image, passéiste et villageoise, traverse les deux récits français. Une image traditionnelle et villageoise transparait également dans les deux récits turcs. Mais dans tous les cas, ce n'est pas celle du personnage de l'instituteur, au début du récit du moins. Dans les récits littéraires, au fur et à mesure de l'évolution de chacun de ces récits, le personnage de l'instituteur va apprendre à s'intégrer dans la communauté villageoise et en même temps récupérer cette image

<sup>1</sup> F. DUBET, D. MARTUCCELLI, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Éd. du Seuil, 1996, p. 101.

<sup>2</sup> Ce que confirment d'autres téléfilms français qui sont la transposition de romans *L'Année du Certif* (Fr2 1998), *L'Institutrice* (TF1 2000), *La Laïque* (Fr2 2000) etc., ou de certaine(s) série(s) comme *L'Insti* (depuis 1993 sur Fr2)...

traditionnelle. Cette intégration du personnage de l'instituteur dans l'histoire s'accompagne de son intégration comme narrateur dans le récit. Ainsi, dans le récit français, au fur et à mesure de l'évolution de l'apprentissage du personnage-narrateur (l'élève) dans l'histoire, le personnage de l'institutrice s'incorpore dans le récit par différents procédés tels que les métalepses, ou encore les récits métadiégétiques ou le partage de la narration extradiégétique à la fin du roman. Dans le récit turc, au fur et à mesure que le personnage-narrateur de l'instituteur récupère sa personnalité, en même temps que sa place dans la communauté, il récupère son rôle de narrateur du récit : de plus en plus, il va utiliser le pronom personnel à la première personne du singulier, de moins en moins, il va voir son personnage de l'extérieur.

Par contre, dans les récits filmiques, c'est du point de vue du personnage focalisateur qu'est l'instituteur que le spectateur découvre avec lui la communauté villageoise. Et au fur et à mesure qu'il s'intègre à celle-ci, grâce aux procédés cinématographiques, il rapproche également le spectateur de la communauté villageoise, tout en enseignant que "le village n'est pas la seule réalité du monde" : ce que déclare le personnage turc face à la caméra dans une des dernières scènes et ce qu'on entend à la fin du film français qui montre au loin à la croisée des chemins un paysan criant qu'il y a la guerre.

Mais le personnage français va rester dans le village et le personnage turc le quitter. C'est toute la différence entre le point de vue idéologique des récits turcs et français analysés et qui est dès lors aussi culturel. Le Français veut retourner à ses origines, à sa terre natale, loin du terrorisme intellectuel parisien ; c'est la position de l'écrivain régionaliste, mais aussi du scénariste et du réalisateur de la télévision française. Le Turc, lui, veut relier sa terre natale avec le monde moderne, l'écriture ancienne et l'écriture moderne, le village et la réalité du monde, le réel et le fictionnel. Et suivant le média, ce point de vue se défendra de manière différente, mais cela se fera toujours par la (les) voix de l'instituteur. En même temps qu'au lecteur/spectateur qui s'est identifié à lui, l'instituteur va montrer à son élève le chemin qui permet de s'intégrer à la communauté. Cette communauté représente la communauté nationale.

## Une image de soi qui traverse les récits d'une même culture

Même si il s'approprie certaines particularités du média qui supporte le récit, le personnage de d'instituteur(trice) est *trans-médiagénique*, se détachant assez facilement de la force d'attraction du média dans lequel il s'insère, ayant quelque propension à l'émancipation, voire à l'autonomie, vis-à-vis de son support médiatique. C'est parce qu'il est un personnage fortement marqué culturellement, représentant un stéréotype dans l'imaginaire des deux sociétés étudiées, quel que soit le média qui le supporte.

On peut observer comment l'énonciateur parvient à convaincre de l'autorité de son récit, et par conséquent à y faire adhérer le coénonciateur, en garantissant l'*ethos*, par le biais d'un personnage, fictionnel et/ou réel, auquel il attribue des caractères qui sont valorisés par deux partenaires d'une communication qui partagent le même univers culturel. En effet, d'un point de vue pragmatique, l'on peut définir l'*ethos* comme la représentation du locuteur vis-à-vis de ses allocutaires, l'image de soi qu'il construit dans le discours et les *ethe* comme les caractères communs aux partenaires d'une communication. Et d'un point de vue sociologique, l'expression est utilisée par Bourdieu pour caractériser les valeurs, les conduites, les "habitus" déterminant les membres d'une classe sociale, c'est-à-dire l'ensemble des traits culturels caractéristiques d'un groupe social. Par conséquent, ces caractères peuvent être considérés comme des valeurs et des idéaux défendus par un groupe dans chacune des sociétés étudiées. En effet, dans la mesure où elle met en jeu les normes et les valeurs de l'allocutaire, la construction d'une image de soi et de l'autre dans une communication est en prise sur les compétences culturelles des deux partenaires de celle-ci. C'est pourquoi, comme le fait remarquer Ruth Amossy, elle passe nécessairement par un processus de stéréotypage qui l'ancre dans l'imaginaire d'un lieu et d'une époque<sup>1</sup>.

A la lumière de la *Rhétorique* et de *La Poétique* d'Aristote, on peut considérer que dans le récit d'une œuvre culturelle, l'image de soi est celle que donne(nt) le (ou les) narrateur(s) et/ou un (ou des) personnage(s) vis-à-vis de ses(leurs) allocutaires fictionnels à

<sup>1</sup> R. AMOSSY, "La lettre d'amour, du réel au fictionnel", in J. SIESS (sous la dir.), *op.cit.*, p. 78.

l'intérieur d'un récit fictionnel, image qui représente le locuteur (l'auteur) vis-à-vis du lecteur et/ou du spectateur en faisant référence à ces valeurs idéales. A partir de l'idée de la vraisemblance dans la fiction (mimesis), le philosophe grec semblait séparer la rhétorique des conflits (ou argumentation, puisque la rhétorique vise à persuader) et la rhétorique des figures, ou théorie de la littérature. Mais aujourd'hui, on pense différemment et on se refuse à couper le champ rhétorique de sa dimension poétique et littéraire, justement à partir de cette idée de vraisemblance dans la fiction. Dès lors, l'on peut considérer que l'*ethos* correspond à un faisceau de traits psychologiques qui sont les stéréotypes spécifiques d'une époque, d'un lieu, que la littérature, le cinéma, ou la télévision tout à la fois contribuent à valider et sur lesquels ils s'appuient.

D'autre part, une œuvre culturelle se légitime en traçant une boucle : à travers ce qu'elle dit, le monde qu'elle représente, il lui faut justifier sa situation d'énonciation, ce que Maingueneau désigne par sa scénographie<sup>1</sup>, mais en même temps elle l'impose. C'est pourquoi l'on peut défendre que la scénographie est le dispositif qui permet d'articuler l'œuvre sur ce dont elle surgit, c'est-à-dire la vie de l'écrivain, la Littérature (ou le Cinéma) et la société, c'est-à-dire ce qui la légitime et qu'elle légitime en retour : c'est la négociation de l'œuvre avec le monde dans lequel elle s'incorpore. C'est ainsi qu'en découvrant les caractères du narrateur et/ou du personnage de l'instituteur(trice) dans des récits littéraires et filmiques, se retrouvent les enjeux de cette négociation.

### **L'*ethos* dans des récits turcs et français ayant un personnage d'instituteur**

D'une part, les récits sont rendus crédibles aux yeux du lecteur/spectateur en le faisant adhérer à un univers de sens, à une idéologie, par le biais de personnages dans lesquels il retrouve les caractères communs. Dans les récits français et turcs ayant un personnage d'instituteur(trice), c'est ce personnage qui fait autorité, étant ainsi valorisé d'un point de vue idéologique. D'autre part, leur narrateur, parce qu'il est proche de leur public tant au niveau narratif

---

<sup>1</sup> D. MAINGUENEAU, *op.cit.*, pp. 122-123.

qu'au niveau culturel, parvient à le convaincre de leur crédibilité en le rendant vraisemblable à ses yeux.

Par l'appel rhétorique aux passions, qui s'ajoute au mode dominant de focalisation interne dans tous les récits analysés, en permettant au lecteur/spectateur de s'identifier à lui, et à partager conjointement ses sentiments, le narrateur parvient à convaincre ce lecteur/spectateur de ses arguments en le faisant puiser dans l'encyclopédie de son monde d'expérience (les *habitus*). Cette proximité culturelle du narrateur homodiégétique de nos récits, s'ajoutant à l'autorité idéologique attribuée au personnage de l'instituteur(trice) à l'intérieur de ceux-ci, permet aux lecteurs et aux spectateurs d'une même origine culturelle et/ou d'un même groupe social de partager des sentiments *nationaux*.

Ce qui permet de confirmer que les récits ayant un personnage d'instituteur(trice) font partie du patrimoine qui a participé depuis deux siècles et participe encore (de nouveau ?) au processus de "formation identitaire" "par l'adhésion collective à cette fiction" qu'est la nation moderne comme la présente A.-M. Thiesse<sup>1</sup>. Mais à l'aube du troisième millénaire, l'identité nationale s'est transformée. Et les transcendances verticales de la Patrie et de la Révolution du XIX<sup>e</sup> siècle s'horizontalisent, s'humanisent. Le personnage/narrateur de l'instituteur de nos récits, comme personnage de proximité, pourrait être considéré comme stéréotype de cette transformation. En effet, d'une part, le personnage de l'instituteur(trice) y a l'autorité morale du maître qui dit la vérité tirée des livres scolaires et des grands auteurs reconnus dans chacun des pays ; d'autre part, le personnage-narrateur est un personnage de proximité grâce au mode dominant de la focalisation interne, ainsi qu'à des techniques rhétoriques qui permettent le partage conjoint de son intimité et de ses sentiments par le lecteur/spectateur, comme beaucoup de personnages de romans populaires et/ou à succès et des (télé)films contemporains<sup>2</sup>. Ces caractères (proximité et moralité) sont liés à cette idée de la Nation de cette fin de XX<sup>e</sup> s. que l'on retrouve dans le discours qui traverse les récits et aussi dans les commentaires que réalisent leurs écrivains et réalisateurs, ainsi que d'autres auteurs originaires des

<sup>1</sup> A.-M. THIESSE, *La création des identités nationales. Europe XVIII<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Éd. du Seuil, 1999, p. 14.

<sup>2</sup> Tendances mondiale que soulignent les analystes de Nota (New On The Air), service de veille des nouveaux programmes de 50 chaînes créé par Médiamétrie/Eurodata TV et IMCA.

deux pays, France et Turquie, le font également depuis une vingtaine d'années : celle d'une nation que l'on voudrait proche des gens et égalitaire.

### **Focalisation interne et proximité du personnage-narrateur**

Grâce au partage de son intimité par la focalisation interne, le narrateur de tous ces récits ayant un personnage d'instituteur appelle le lecteur/spectateur à partager ses émotions et ses passions. Tout d'abord, pour toucher le narrataire, et à travers lui le lecteur/spectateur, à partir de l'expérience vécue comme commune, domine le mode de focalisation interne dans chacun de ces récits. Ensuite, s'identifiant ainsi quasi fusionnellement au personnage/ narrateur dont il partage le point de vue, en même temps que l'intimité, le lecteur/spectateur va partager ses émotions avec lui en référence à son expérience vécue de lecteur/spectateur. *Pathos* et *ethos* deviennent alors complémentaires.

Ces récits (pseudo)autobiographiques tendent donc à focaliser l'expérience d'un personnage, qui le fait se rapprocher du lecteur/spectateur grâce à la focalisation interne fixe, et donc le convaincre de sa vraisemblance. Mais en plus, l'œuvre culturelle fait partie intégrante de la vie de tous les jours par le fait même qu'elle est une œuvre de fiction reconnue comme telle, rattachée à un genre esthétique l'incorporant à un certaine époque ou dans une certaine société, ce genre faisant appel aux règles communément admises dans ce contexte. On peut ainsi affirmer que la forme autobiographique fictive est le fruit d'un choix qui rend crédible l'histoire parce qu'il y a une tradition de cette forme de récit par les instituteurs ou un de leurs proches dans les deux sociétés étudiées. L'image de l'instituteur qui écrit sa vie dans son journal de classe traverse d'ailleurs l'ensemble des récits que j'étudie : tant dans les romans que dans les films, on voit régulièrement le personnage de l'instituteur(trice) assis à sa table de travail occupé à écrire et à faire ses commentaires. Le lecteur/spectateur va se passionner d'autant plus pour une œuvre culturelle qu'il sait que la fiction n'est pas la réalité même mais une œuvre esthétique faisant partie de son monde dans la réalité ; c'est pourquoi aussi il partage l'amour avec le narrateur/auteur et les lecteurs de la même origine culturelle.

Meyer résume cette fonction captivante du *pathos* narratif :

Depuis Aristote et Longin, auteur du premier traité du sublime, les passions sont reconnues comme objet de l'esthétique. [L'homme] subit son histoire en la racontant, en la faisant. L'action est déjà mise en œuvre des passions. Celles-ci nous envoûtent et nous obnubilent, au point où elles se font oublier par l'histoire et comme histoire (...) La passion est précisément ce qui captive le spectateur tout en lui faisant prendre conscience qu'il ne s'agit pas là de la réalité même. La passion inconsciente d'elle-même et la conscience d'être ce qu'elle est se côtoient aussi dans l'action fictionnelle<sup>1</sup>.

Ainsi, dans ces récits, le *pathos* rhétorique, l'appel aux émotions du public, permet de présenter des arguments personnifiés et donc valorisés ou dévalorisés d'un point de vue culturel. De plus, la narrativisation du *pathos* permet un discours idéologique sur les émotions, discours mené soit sur le plan des personnages, soit sur celui du narrateur qui s'adresse au lecteur/spectateur. Dans les deux cas, l'*ethos* se dégage du *pathos* : les personnages qui sont rendus sympathiques aux yeux du lecteur/spectateur par le narrateur vont être les lieux de la fixation des normes et par conséquent de l'idéologie.

Ceci est frappant dans ce passage du roman *L'orange de Noël* :

Aucun mystère, en revanche, n'entourait la vie d'Eugène Caze. En apparence, du moins. L'année passée, il s'était fait renvoyer de l'école communale de Saint-Roch après avoir tenté à deux reprises et sans succès le certificat d'études. Il n'était pas foncièrement sot mais buté et inapte à l'étude. Les "répétitions" n'y faisaient rien et son esprit répugnait à certaines disciplines : en français notamment, il était incapable, par paresse ou impuissance, d'aligner trois phrases cohérentes pour raconter les faits et moins encore pour commenter une maxime de morale<sup>2</sup>.

La narratrice de *L'orange de Noël* dénigre le caractère du personnage d'Eugène Caze en référence à la morale de l'époque et du lieu qu'elle partage avec le lecteur, en même temps qu'elle insiste sur l'apparente transparence de ce personnage mettant ainsi celle-ci en doute. C'est bien le manque de transparence de la psychologie du

<sup>1</sup> C. MEYER, *Le philosophe et les passions*, Paris, Librairie Générale Française, 1991, p. 279.

<sup>2</sup> P. 157.

personnage qui permet de douter de sa morale : le personnage/narrateur (Malvina adulte) doute du savoir de son personnage (Malvina enfant) sur cet autre personnage. Ce sentiment d'ignorance est conforté par le commentaire explicite qu'il réalise à propos de celui-ci : il insiste sur le fait qu'il ne se reconnaît pas dans la psychologie et dans les sentiments de cet autre personnage dont il ne partage pas le point de vue moral. Dès lors, le lecteur qui partage la même morale que le personnage/narrateur partagera ses passions (ici, le mépris) vis-à-vis d'un personnage non transparent.

Dans nos récits, le narrateur ne se contente pas de commenter les émotions ressenties par les personnages, ou de proposer une théorie psychologique implicite. Il présente en plus une théorie pragmatique pour l'exploitation rhétorique des appels émotifs lancés au lecteur/spectateur. Ainsi, dans ce passage, le narrateur/auteur fait partager ses passions à propos d'un autre personnage pour convaincre à partir de la morale du lieu et de l'époque qu'il partage avec celui-là. Mais il permet aussi au lecteur de s'identifier à lui au niveau narratif en même temps qu'au niveau culturel. Le lecteur qui s'est identifié au narrateur par la focalisation interne s'identifie aussi plus facilement à celui qui écrit l'histoire, dénigrant avec lui celui qui "ne sait pas aligner trois phrases cohérentes".

### **Un appel passionnel et intime à la liberté, à l'égalité et à la fraternité nationales**

En complexifiant sa relation personnelle avec le lecteur/spectateur, le personnage-narrateur des récits analysés le passionne d'autant plus qu'en se référant à une culture commune, il le fait participer intimement à sa communauté nationale. Par son appel conjoint à cette intimité en même temps qu'aux passions, il essaie de convaincre son lecteur/spectateur que des valeurs telles que la liberté, l'égalité et la fraternité sont des valeurs nationales parce qu'elles les touchent dans leur quotidien. Pour que ce lecteur-spectateur partage ces valeurs, il ne fera pas toujours appel aux mêmes passions dans les récits des deux cultures. De plus, le lecteur/spectateur qui partage ces passions va de toute façon se sentir proche du narrateur, peu importe son origine culturelle, parce que le récit lui semblera vraisemblable (réaliste). Par contre, il sera plus ou moins impressionné selon qu'il

partage ou non les valeurs mises en évidence dans le récit à partir de ses références culturelles.

Ainsi, le discours qui se dégage du commentaire que réalise le narrateur sur ses émotions renforce le caractère intimiste de ceux-ci tout en se référant à ses habitudes de vie qui ne sont pas toujours les mêmes dans une société et dans l'autre. C'est pourquoi la réception du récit par un lecteur/spectateur d'une autre origine et son évaluation de ces émotions ne sont pas si évidentes. Par contre, s'il partage ces valeurs en étant de la même origine culturelle, il associera son intimité à celle du personnage-narrateur. En d'autres termes, l'on peut dire que ce discours, qui se dégage à la fois du commentaire sur les émotions et de la manière dont ces émotions sont introduites, est double. Il en appelle à partager des valeurs qui rapprochent le lecteur/spectateur de la réalité des autres (la liberté, l'égalité et la fraternité) ; mais il l'appelle aussi à partager ces valeurs à partir de sa conception du monde réel qui n'est pas tout à fait la même pour le lecteur/spectateur français ou turc. C'est pourquoi, même si la liberté, la fraternité et l'égalité peuvent être éventuellement considérées comme des concepts universels, entre autres parce qu'elles se trouvent dans les récits des deux cultures, il semble que ces valeurs peuvent être interprétées différemment suivant l'(H)histoire vécue par chacun et, par conséquent, aussi selon son idée de la Nation.

C'est ce que l'on constate en analysant la manière dont les émotions sont incorporées dans la réalité vécue et intime du lecteur/spectateur de ces récits. Le narrateur fait appel aux passions humaines pour toucher le lecteur/spectateur ; particulièrement, il en appelle à la *compassion* qui permet à celui-ci de partager intimement ses épreuves d'apprentissage. L'on peut aussi observer comment le sentiment de compassion qu'éprouve le lecteur/spectateur pour un personnage peut renforcer d'autres émotions. Par exemple, le narrateur peut en appeler à la fois à la *compassion* pour un personnage historique pour le rendre sympathique et proche et à l'*émulation* comme exemple à imiter.

Assise au bureau de la maîtresse, je parodiais ses leçons, ses mimiques, son accent, mélangeant les genres, introduisant le lyrisme de Sully Prudhomme dans les plates démonstrations arithmétiques d'Arsène Pintaut, survolant des géographies

démentielles au milieu desquelles s'affrontaient les héros de l'histoire de France de Lavisse ou de Calvet<sup>1</sup>.

Cette forme ironique ou parodique de présenter des héros nationaux, ou d'imiter son institutrice par le narrateur homodiégétique du roman français les rend sympathiques. En même temps, ils sont présentés comme des *exempla* du personnage-narrateur qui raconte son apprentissage, et donc comme des exemples à imiter pour le lecteur qui s'est identifié à lui.

Dans *O*, l'on retrouve aussi des références à des héros du passé, par exemple à ces *écrivains* qui se sont battus contre le pouvoir ottoman, auxquels le personnage/narrateur s'identifie :

Ibn Muqlâ était à la fois vizir et calligraphe. Il était sunnite. Il a eu une vie relativement mouvementée à l'époque des Abassides. Il a voulu renverser le calife Râdi Billah. On a trouvé ses lettres. Le calife a dit : qu'on lui coupe la main droite. Et on la lui coupa. Il fit attacher à son moignon une plume et continua d'écrire. (...). Et jusqu'à ce jour, il n'est rien resté de lui (Ibn Muqlâ ). (Et de moi, reste-t-il une mer, une trace ?)<sup>2</sup>.

Il n'est pas évident que ce passage soit un appel à l'émulation puisqu'"il n'est rien resté de ce héros", mais encore une fois, de par la diégèse même qui est un appel aux intellectuels pour qu'ils témoignent des injustices par écrit, comme le fait le narrateur, le lecteur averti le prendra comme un exemple à suivre, d'autant plus qu'il partagé la compassion pour cet écrivain dont on a coupé la main injustement, par l'intervention extradiégétique en focalisation interne de ce narrateur qui permet au lecteur de s'identifier à cet écrivain en même temps que lui : "et de moi, reste-t-il une trace ?"

Dans tous ces récits, pour coopter le lecteur/spectateur et lui permettre de participer avec lui à ses épreuves d'apprentissage, le narrateur, en même temps que d'autres personnages, en appelle aussi aux autres passions répertoriées par Aristote comme la pitié, la colère et le calme, la honte et l'impudence, l'amour et la haine, l'indignation, l'envie, la crainte et l'audace, la bienveillance et le mépris. Et à chaque fois, il y aura un appel conjoint de l'intimité parce que la liberté, l'égalité et la fraternité sont des valeurs qui implicitement en

<sup>1</sup> *L'orange de Noël*, p. 125.

<sup>2</sup> Trad. de *O*, pp. 139-140.

appellent à la proximité. Mais cette proximité, parce qu'elle en réfère à la culture que partagent les concitoyens d'un même pays, deviendra aussi nationale. Elle se constate donc autant dans la manière dont sont introduites ces émotions dans les récits que dans le discours qui les accompagne.

### **Les Vérités nationales du personnage de l'instituteur(trice)**

Le partage conjoint de l'intimité et des passions du narrateur par le lecteur/spectateur est un procédé rhétorique par lequel nos récits lui sont rendus *authentiques*. Ces récits deviennent *persuasifs* grâce à l'autorité (morale) attribuée au personnage de l'instituteur(trice). Cette autorité, le lecteur/spectateur en est tout d'abord convaincu parce qu'elle se réfère au monde réel. Différentes figures rhétoriques sont utilisées par le narrateur de nos récits pour persuader le lecteur/spectateur de la vraisemblance de ce personnage, parce qu'il semble avoir vécu réellement dans le monde culturel qu'il partage avec lui.

D'autre part, comme le fait remarquer Jouve, le lecteur peut aussi s'investir dans un personnage par projection idéologique<sup>1</sup>. Selon Jouve, en plus des codes narratif (dans notre cas : l'utilisation de la première personne par le narrateur) et affectif (l'utilisation des sentiments de sympathie du lecteur), il existe aussi un code culturel enclenché par *l'effet-personne* du personnage. Cet effet est produit dans les récits analysés par la valorisation *positive* du personnage de l'instituteur (grâce à cette référence au monde réel) qui garantit ainsi l'autorité de ceux-ci.

Qu'ils soient français ou turcs, ces récits sont didactiques. Le commentaire idéologique se réalise à travers la *voix* du personnage de l'instituteur(trice). Ce qui a pour conséquence que, même si ce personnage n'est pas toujours le narrateur principal, il partage la fonction narrative avec ce narrateur, étant délégué dans chacun de ces récits à la fonction idéologique de la narration et représentant ainsi aux yeux du lecteur/spectateur le personnage qui fait autorité à ce niveau :

---

<sup>1</sup> V. JOUVE, *L'effet-personne dans le roman*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. "Écriture", 1992, p. 144.

Le témoignage d'une personne infiniment puissante, infiniment sage, infiniment bonne, et infiniment véritable, doit avoir plus de force pour persuader notre esprit, que les raisons les plus convaincantes<sup>1</sup>.

C'est par la voix de ce personnage, considéré comme le témoin "sage" et "véritable" (celui qui dit la Vérité) que les différents auteurs de ces récits ont voulu garantir l'autorité de leur récit.

Dans les récits français, l'autorité du personnage de l'institutrice paraît d'emblée évidente, non seulement par les stratégies narrativo-discursives qui mettent ce personnage en évidence, comme les métalepses, les anticipations, les prolepses, etc., mais aussi parce qu'il est mis en relation directe avec le monde réel. Par exemple, personnages historiques, références intertextuelles et maximes en font le témoin et/ou le participant d'événements qui ont ou qui semblent avoir existé et sur lesquels, dès lors, il sera autorisé de réaliser un commentaire. Et même si dans les récits turcs, au début de la diégèse, le narrateur présente le témoignage de son personnage, celui de l'instituteur, comme impuissant (parce que ce qu'il écrit ne change pas la condition humaine en général, celle des montagnards qui vivent dans ce coin reculé de Turquie en particulier), le miracle du récit sera d'aboutir justement et de témoigner... de cette impuissance, tout en permettant de rétablir la communication entre tous, par l'écriture de son récit ; d'autant que celui-ci est aussi valorisé parce que s'y insèrent textes, images ou maximes qui font partie de la culture partagée avec le lecteur/spectateur virtuel. C'est ainsi que l'on découvre à travers les caractères qui sont attribués au personnage de l'instituteur(trice) dans ces récits et qui lui donnent autorité certains caractères valorisés dans chacun des pays.

Appuyant son autorité fictive sur une autorité qu'il tire de la réalité sociale, culturelle, mais aussi historique et géographique, il convainc le lecteur/spectateur de la vérité, même de la véridicité, de la Nation, française d'une part, turque de l'autre, alors que justement, comme l'a démontré Anne-Marie Thiesse, la nation est elle-même une... "fiction"<sup>2</sup>.

Raison, Progrès, Science, principes républicains : "libres et égaux devant la loi", "Enseignement pour tous"... le discours est

<sup>1</sup> A. ARNAULD et P. NICOLE, *La Logique ou l'art de penser* (1662), Paris, Flammarion, 1970.

<sup>2</sup> Voir ci-devant.

presque le même dans les récits français et turc. Ce qui n'est pas étonnant puisque, c'est l'idéologie qui est à la base de la création des deux républiques, et surtout de leur enseignement dont le personnage est le stéréotype.

Mais il ne suffit pas que narrateur/personnage et lecteur/spectateur partagent le même point de vue idéologique et/ou la même doctrine, il faut également qu'ils partagent le même monde réel et la même expérience de vie pour pouvoir l'interpréter de la même manière. C'est pourquoi ces principes ne traversent pas les récits français et les récits turcs de la même manière. Ainsi, dans ces récits, est largement utilisée la *martyria*, la figure rhétorique qui confirme un énoncé en faisant appel à sa propre expérience. Et cette expérience n'est pas la même dans les deux pays. Il est vrai que la forme autobiographique de tous les récits fait référence à l'expérience des uns et des autres, Français comme Turcs, à la "scénographie" des instituteurs et des écrivains régionalistes qui ont formé (et forment toujours) un groupe social assez homogène dans l'un et l'autre pays ; c'est pourquoi les récits sont présentés comme étant les notes du personnage/narrateur de l'instituteur/écrivain autobiographe. Mais ces notes ne sont pas attestées de la même manière : du côté français, les notes d'une institutrice qui vit toujours dans le village ; du côté turc, celles d'un intellectuel qui est revenu en ville et qui raconte son expérience passée d'exilé dans les montagnes.

Il y a d'autres différences dans les récits des deux origines que l'on retrouve dans les figures rhétoriques utilisées par le personnage de l'instituteur(trice). Elles concernent directement l'interprétation des idéaux et des principes sous-jacents à son discours. Ainsi, maints analystes et politologues ont déjà établi des parallèles entre la conception kémaliste des principes de l'Éducation, ainsi que des autres principes républicains, et celle des Français. Néanmoins, le discours du personnage de l'instituteur à ce propos ne transparait pas de la même manière dans les récits des deux pays, sans doute parce que leur histoire et leur géographie sont différentes. Dans son projet de transformation de la société turque, Atatürk assignait à l'école une place essentielle, comme ce fut le cas des lois Ferry. Mais il y a des nuances même si l'École devait fournir à tous, sous le contrôle de l'État, un enseignement laïque, moderne, débarrassé des scories scolastiques de l'époque ottomane, et qu'elle devait transmettre aux Turcs les techniques et les modes de pensée occidentaux, dans la pensée d'Atatürk, l'enseignement devait aussi servir un autre but :

permettre de créer une conscience commune parmi les citoyens du nouvel État turc, en un mot, contribuer à forger l'unité nationale de la jeune République<sup>1</sup>. C'est pourquoi sans doute, si les maximes des lois Ferry sont reprises presque textuellement dans les récits français par la *sentence* du personnage de l'institutrice, les "flèches" du kémalisme<sup>2</sup> reçoivent également la *sentence* du personnage de l'instituteur turc. Mais lui, se pose la question existentielle de celles-ci rappelant la répression dont fut l'objet Ibn Muqla, un écrivain dont la main fut coupée sous l'empire ottoman, mettant en cause, par analogie, l'uniformité d'opinion d'un État parfois trop intervenant, lui à qui l'on a pourtant donné l'objectif de forger l'unité nationale de la République.

Autre exemple : le personnage français est le garant éthique de la promesse (*asphalta*) dans le récit, comme de l'obtention du certificat d'études dans l'histoire ; ce qui n'est pas le cas dans les récits turcs. Bourdieu a analysé de manière détaillée combien le certificat et le diplôme accordés par l'École sont dans la société française le titre de noblesse accordé par l'État républicain, étudiant combien le personnage de l'enseignant en est l'intermédiaire obligé<sup>3</sup>. Par contre, le personnage turc doit tenir sa promesse d'utiliser l'écriture comme arme contre l'injustice, comme l'ont fait de nombreux intellectuels issus du peuple anatolien avant lui face aux injustices du pouvoir ottoman.

Toutes ces vérités interprétées différemment par le personnage de l'instituteur(trice) suivant son origine culturelle sont mises en évidence par ce que Genette désigne comme les voix narratives. Ainsi par exemple, les sentences du personnage de l'instituteur(trice), narrateur extradiégétique, s'incorporent à l'intérieur de la diégèse par des récits intermédiaires ou par les métalepses de l'auteur. Ou encore, mêlant temps passé et temps présent, le personnage (pourtant fictif) de

<sup>1</sup> Voir J. PIERRE, "Finalités, évolution et avenir des principes kémalistes en matière d'éducation", in R. ANCIAUX (sous la dir. de), *Actes du Colloque International "L'avenir de la République Turque laïque et l'actualité de la pensée d'Atatürk"*, CERIS ULB 20 octobre 1998, Bruxelles, Éd. Complexe, à paraître.

<sup>2</sup> On peut résumer le kémalisme en six flèches visant à faire entrer la Turquie dans la "civilisation" selon l'expression même de Mustafa Kemal : nationalisme, populisme, réformisme, laïcisme, républicanisme et étatismisme, idées-force énoncées après coup par le Parti kémaliste, le Parti républicain du peuple (voir à ce propos : P. DUMONT, *Mustafa Kemal invente la Turquie moderne*, Bruxelles, Éd. Complexe, coll. "Historiques", (1e éd. 1983), 1997, p. 163 et sv.).

<sup>3</sup> P. BOURDIEU, "Les ambiguïtés de la compétence", in *La noblesse d'État*, Paris, Éd. de Minuit, 1989, pp. 163-181.

l'instituteur(trice) convainc le lecteur/spectateur de sa véri(dici)té parce qu'il réalise des anticipations qui se révèlent être exactes aux yeux de celui qui sait aujourd'hui que les prédictions de ce personnage se sont vraiment réalisées.

En étant authentique grâce à la focalisation interne, le personnage/narrateur de nos récits rapproche le lecteur/spectateur de la communauté nationale, non seulement en partageant les mêmes sentiments et les mêmes perceptions, mais aussi en faisant appel à leur expérience commune (apodeixis) par le partage des coutumes, du folklore, du paysage, des ancêtres communs et de la langue populaire commune. En étant vrai grâce aux voix narratives, le personnage de l'instituteur authentifie la fiction qu'est la nation aux yeux de ce lecteur/spectateur en se référant au monde réel qu'il partage avec lui et en valorisant Langue, Littérature, Histoire, Géographie communes.

Ainsi, dans tous les récits analysés, comme personnage national(isé), l'"*Instit*" peut être considéré comme le stéréotype de l'idée d'une nation proche des gens en même temps que le symbole de la justice et de l'égalité, celle de relations plus humaines et plus égales. Mais si du côté français, il symbolise le retour aux sources (comme personnage proche), en même temps qu'aux idées égalitaires de l'instruction pour tous des lois Ferry et de la Troisième République (comme personnage moral), chez les Turcs, il représente le lien, le pont entre Occident et Orient, la tradition et la modernité, la mère Nation (la Terre natale : l'Anatolie) et le père Patrie (Atatürk veut dire "père des Turcs").