

En quête d'un universel narratif

Benoît Virole

2007 -2021

Parmi tous les problèmes soulevés par la traduction d'une œuvre littéraire, celui de la fidélité à la culture est certainement l'un des plus cruciaux¹. Intuitivement, nous nous rendons bien compte du dilemme posé au traducteur. Si sa traduction est fidèle aux traits culturels du texte d'origine, elle gagne en authenticité mais elle perd en intelligibilité pour un lecteur ignorant de la culture de l'auteur. Inversement, si la traduction utilise la transposition culturelle, elle gagne en accessibilité mais passe aux oubliettes des pans entiers de l'œuvre. Dans les textes pour la jeunesse, ce dilemme se trouve aiguë par les enjeux propres à cette littérature. La littérature pour la jeunesse est un vecteur de tout premier plan pour la connaissance mutuelle des cultures. Ne soyons pas utopistes. La littérature pour enfants véhicule aussi des idéologies qui font obstacle à la reconnaissance de l'autre. Avec les meilleures intentions du monde, des livres pour enfants présentent des images exotiques ou misérabilistes des autres cultures et participent ainsi à leur méconnaissance². D'autres livres, sous couvert de relativisme culturel, affichent une idéologie bien pensante et une idéalisation des différences³.

-
1. Ce texte reprend les bases d'un article paru dans les actes du colloque tenu le premier juin 2007, à la Bibliothèque National de France, *Traduire les livres pour la jeunesse : enjeux et spécificités*.
 2. Cf. par exemple : *Nassima, une enfance afghane*, de Merçé rivas Torres, Castor poche / Flammarion, 2003.
 3. Dans un cadre relativiste poussé à l'absurde, le récit d'un griot africain aurait la même importance vis-à-vis de sa culture que Shakespeare, Balzac ou Dostoïevski vis-à-vis de la culture occidentale et donc, par glissement idéologique, son importance serait comparable sur le plan de sa valeur absolue.

La possibilité de pouvoir traduire des œuvres littéraires pour la jeunesse en respectant la présentation des différences culturelles est donc un enjeu majeur pour favoriser la connaissance de l'autre. Est-ce possible ? Faut-il pour cela traduire littéralement, ou bien transposer, interpréter trans-culturellement, annoter ? Nous nous risquerons pas sur le terrain technique de la traduction mais nous pouvons apporter l'éclairage de notre champ d'expérience de psychologue pour enfants. Le champ de cet apport peut être balisé par trois questions. Que se passe-t-il dans l'esprit d'un enfant lorsqu'il lit ou écoute une histoire ? Est-ce vraiment différent de ce qui se passe chez un adulte ? La culture d'origine induit-elle une différence dans sa façon de comprendre une histoire ?

Les conditions de compréhension d'un récit

Traditionnellement, on considère que tout récit nécessite l'existence d'un monde fictionnel présupposé par le lecteur. Cet état initial, cette stabilité de l'ordinaire, est remis en question par une péripétie qui entraîne une déstabilisation. Le retour à l'équilibre s'effectue à la fin du récit qui s'apparente à un processus de stabilisation (une résolution). Les lycéens d'aujourd'hui apprennent les subtilités du *carré sémiotique*⁴ et manient les notions de parcours narratif, d'actant, d'adjuvant, comme si elles étaient aussi naturelles que des notions classiques de sujet, de verbe et de complément d'objet. Cette grammaire de la narration est devenue incontournable dans toute

-
4. Cf. les travaux de Greimas A.J. *Sémantique structurale*, Puf, 1986.

analyse de récit. On peut critiquer l'excès de ce schématisation, mais ces notions décrivent bien un processus canonique inhérent à toute narration. Ce processus est-il un *universel*? Est-il un donné en soi existant chez tout enfant en dehors de tout apprentissage? Ce carré sémiotique est-il une structure fonctionnelle existant en dehors de tout contexte culturel?

Les données de la clinique

La psychothérapie pour enfants est construite, en grande partie, sur l'interprétation des conduites narratives spontanées induites par le jeu symbolique (et ceci jusqu'à 7-8 ans). Au travers de la manipulation d'objets, de jouets et de petites figurines, l'enfant développe une activité ludique qui s'apparente à une narration⁵ permettant d'observer à l'état naissant les formes primitives de la conduite de récit. L'enfant s'identifie à un personnage, une figurine, et met en scène des scénarios incluant d'autres objets et d'autres figurines. Parfois, l'enfant accompagne le jeu d'un commentaire verbal révélant une narration coulée dans le moule linguistique. Parfois, il est silencieux et le récit est alors de nature non verbale. Ce processus de jeu narratif est présent chez tous les enfants du monde. Seuls les enfants gravement déficients, psychotiques ou présentant des autismes sévères ne montrent pas ces conduites narratives.

Un autre instrument d'observation est celui des ateliers de contes. La technique est simple. L'animateur du groupe lit un conte à haute voix, et sans montrer les éventuelles illustrations, à un groupe de quatre à six enfants âgés de 6 ans à 10 ans. Ensuite, les enfants à tour de rôle sont invités à parler du conte. Les autres enfants commentent, approuvent, rectifient, ou encore posent des questions à l'animateur. Ils sont également invités à mimer l'histoire. Nous avons l'expérience de groupes composés d'enfants présentant des difficultés d'adaptation survenues dans des contextes

5. Cette technique psychothérapeutique utilise les universaux narratifs qui doivent être bien repérés pour être distingués des énoncés idiosyncrasiques, spécifiques de chaque enfant et interprétables en fonction de la dynamique de la thérapie (transfert).

de migration ayant entraîné une désorganisation familiale et culturelle. Il s'agit surtout d'enfants de migrants originaires d'Afrique sub-saharienne, mais aussi de la province chinoise Wen zu ainsi que du Cap-Vert, et d'Haïti. La plupart de ces enfants sont nés en France mais leurs parents ont conservé l'usage de leur langue à la maison, ainsi que celui de leurs rites et de leurs traditions.

La façon dont les enfants s'approprient le conte, les éléments qu'ils en retiennent et ceux qu'ils négligent, les raccourcis et les expansions, les contresens comme les extrapolations, fournissent des informations riches sur leur manière de comprendre. Les niveaux de lexique, qui diffèrent sensiblement selon les enfants, influent sur la prise de sens. Si un enfant ne possède pas suffisamment le sens des mots usuels, il y a peu de chances qu'il comprenne le sens d'une histoire. Mais à partir du moment où les enfants disposent d'un lexique étendu, on peut avoir accès au processus profond de compréhension narrative.

L'identification au personnage

Le jeu symbolique et les conduites narratives observables dans ces groupes contes nous enseignent que les enfants ne peuvent extraire une signification d'une histoire que si cette dernière réunit un certain nombre de conditions. En premier lieu, elle doit permettre une identification *immédiate* de l'enfant à un personnage, qu'il soit humain, animal, réel ou imaginaire. Cela peut être un objet comme dans un conte chinois où l'on raconte une histoire d'amour entre un sceau d'eau et un balai, ou entre la pluie et la savane dans un conte africain. Ce processus d'identification est en grande partie inconscient mais il est facilement observable dès lors que l'on demande aux enfants de mimer le conte. L'histoire sera jouée (mimée) par eux *en première personne*, à partir du point de vue de ce personnage, même si elle a été contée en troisième personne.

L'enfant comprend une histoire au prix d'une incarnation virtuelle dans la peau d'un des personnages. Ce phénomène existe aussi dans la lecture adulte mais il peut être différé – on peut attendre plusieurs cha-

pitres avant de rencontrer le héros - et partagé - il peut exister une pluralité de personnages dans lesquels le processus d'identification peut se démultiplier. Par contre, chez l'enfant, la personnification doit être *immédiate* et est difficilement *partageable*. Pour l'enfant, *l'identification à un personnage est une nécessité fonctionnelle*. Elle permet de se décentrer du monde réel et de s'immerger dans le monde narratif⁶.

L'action

De quelle nature est cette identification ? Elle n'est pas une projection du sujet dans le personnage car elle est indépendante, du sexe, de l'âge, de l'apparence physique, et même souvent des qualités morales. Il ne s'agit donc pas d'une identification projective complète, au sens psychanalytique, selon laquelle on attribue à l'autre, les qualités, les sentiments qui nous sont propres. L'identification narrative se réalise sur une *pseudo* personne, sur un *actant* plutôt qu'un véritable *acteur*. Pour décrire cette identification actancielle chez l'enfant, une bonne façon est de lister ses caractéristiques nécessaires et suffisantes.

Le personnage doit présenter d'abord une unicité. Il ne peut être collectif. Il doit être différencié des autres, ne serait-ce que son nom, ou par un attribut physique ou moral. Ensuite, il doit présenter une continuité dans le temps et dans l'espace, sinon il est indiscernable. Il doit présenter une intériorité de façon à ce que le lecteur comprenne que le personnage dispose d'une volonté qui lui est propre. Mais cela ne suffit pas. Pour que l'identification se produise, il est nécessaire que le personnage soit associé à une *anticipation d'action*. Cette action est bivalente. Elle peut être imposée. Le personnage est objet passif. Il subit l'action. Ou bien au contraire, il est acteur. Il agit. Son action initie la dynamique de l'histoire. L'action

6. Ce processus est à l'œuvre dans la lecture de façon latente mais il est explicite dans l'utilisation des mondes virtuels. Dans un jeu vidéo, l'enfant s'incarne virtuellement dans l'avatar qui le représente dans le monde. Cet avatar peut être de sexe différent de l'enfant ou appartenir à une autre race, cela ne gêne aucune l'enfant car l'avatar incarne avant tout une intention d'action.

n'est pas inscrite dans un continuum infini. Toute action narrative peut être décomposée dans des constituants ultimes appartenant à une liste close de dynamiques possibles⁷ : fusion - réunion, séparation - disjonction, naissance - survenue, mort - anéantissement. La transduction en pantomime gestuelle des contes permet d'observer ces actions de base de façon exemplaire.

L'action est un organisateur sémantique qui va distribuer les rôles et les valeurs affectives et morales. Les personnages secondaires, auxquelles l'enfant va déléguer des identifications secondaires provisoires, vont prendre de la consistance en étant évalués par rapport à la dynamique de l'action. Vont-ils l'empêcher ou la favoriser ? Les valeurs thymiques, affectives, (les bons et les méchants) que l'enfant va attribuer aux personnages vont ainsi dépendre de leurs rôles dans la réalisation de l'action. La partition systématique entre bons et méchants est une caractéristique de la pensée infantile. L'acceptation de la complexité des valeurs et la reconnaissance de l'ambivalence des sentiments appartiennent exclusivement à la pensée adulte. Mais souvent, nous ne pouvons les maintenir vraiment et sommes amenés à caricaturer nos ennemis et à idéaliser nos amis. La pensée infantile perdure ainsi dans la pensée adulte.

Les objets

L'action est transitive. Elle est orientée vers un complément d'objet. C'est là tout le sens de l'objet de la quête. Sa capture permet de restaurer l'ordre initial. Les enfants comprennent cela très bien car cette quête renvoie au sentiment d'incomplétude de soi. Selon les phases de développement de l'enfant, l'objet peut voir une signification orale, anale et fréquemment phallique - car l'apprentissage de la lecture est souvent concomitant du stade phallique. D'autres objets peuvent avoir des valeurs secondaires d'adjuvants ou d'opposants. La plupart du temps, les enfants fo-

7. Cf. sur ce point les travaux de René Thom, en particulier *Stabilité structurelle et morphogénèse*, deuxième édition, Interéditions, Paris 1977.

calisent leur attention sur un, voire deux objets, mais guère plus.

Ces objets portent des significations dont la portée est dépendante d'une culture donnée. Parfois ces significations peuvent toucher un fond symbolique universel (l'eau, le feu... Nous n'entrerons pas ici dans le débat technique sur l'existence ou l'inexistence d'un symbolisme universel. De façon naïve, nous reconnaissons, à la suite de Lévi-Strauss, que les représentations symboliques d'une culture donnée ont bien une valeur *différentielle*, issue de leur opposition structurale à d'autres représentations, mais nous admettons également l'existence, de symboles transcendant ces oppositions structurales et ayant une valeur universelle⁸. En général, le statut de l'objet diffère selon les cultures. En Afrique subsaharienne, une bassine en plastique sert autant à transporter de l'eau, à se laver, à faire la cuisine ; à mettre du millet, à s'asseoir dessus lorsqu'on la retourne. En Occident, elle a un usage quasi unique. La différence de fonctions entraîne une différence de perception. L'objet est porteur d'un sémantisme culturel. Quel sens y a-t-il pour un enfant africain, vivant dans une culture de la nécessité, à lui demander de comprendre des énoncés textuels occidentaux construits sur une logique de l'offre, de l'alternative et du choix ? Un énoncé comme : « est-ce que tu veux de la brioche, des corn flakes, ou des tartines beurrées pour ton petit déjeuner ? » a peu de chance d'être compris au sens de « prendre en soi » par un enfant malien chez qui le plat est toujours unique. L'exemple est grossier mais il montre bien comment les façons de vivre, les cultures d'origine, influent sur le sens.

Le monde

Le héros n'existe pas en soi. Il est dépendant d'un fond sur lequel il se détache. Contrairement à ce que beaucoup d'adultes pensent, y compris des pédagogues, et contrairement à ce qui est souvent uti-

8. cf. les thèses psychanalytiques du symbolisme chez Freud ainsi que, sur un autre plan, les thèses du courant jungien, par exemple chez Gilbert Durand, *les structures anthropologiques de l'imaginaire*, 1969, Dunod, 1993).

lisé dans la littérature pour enfants, ce fond n'est pas constitué d'un contexte spatio-temporel préexistant. Les débuts d'histoire où l'on dit « *Il était une fois, dans un pays lointain* » sont de jolies tournures de style qui semblent ouvrir les portes à l'imaginaire mais elles n'ont pas d'effets contextuels réels chez l'enfant. Celui-ci attend l'arrivée du personnage sur lequel il va pouvoir se projeter. Lorsqu'un personnage a été identifié comme sujet d'une action, l'enfant élargit son champ de compréhension aux circonstances et donc à appréhender le temps et l'espace. La psychologie de l'enfant n'invalide pas la philosophie de Kant. Le temps et l'espace restent des conditions *a priori* de l'existence d'un personnage et d'une action. Mais ce sont des dimensions ontologiques générales qui sont distinctes de la construction du sens. Le temps narratif n'est pas le temps subjectif, ni le temps objectif. Le temps narratif n'est pas non plus le temps linguistique. C'est un *temps dynamique* orienté par le déroulement d'une action. Il possède fondamentalement deux états : celui de l'équilibre et celui de la transition. L'état d'équilibre est continu, celui de la transition est discontinu. Les notions d'avant et d'après la transition sont les seuls repères temporels effectifs. Les autres notions faisant référence au temps seront ensuite utilisées de façon secondaire afin de stratifier plus finement le déroulement de l'histoire.

L'espace est construit également en fonction de l'action. Ce n'est pas un espace métrique dont les proportions donneraient une idée réaliste de l'espace physique. Ce n'est pas non plus un espace géographique caractérisé par des détails spécifiques. La plupart des enfants, et beaucoup d'adultes, sautent les passages de description de lieux. C'est un espace *topologique*, fait de sommets, de valons, de talwegs, de frontières, de trous et de cavités, dont les propriétés sont perçues parce qu'elles favorisent ou défavorisent telle ou telle circonstance de l'action. Une colline, une vallée, un arbre, un château, une grotte, peut être retenu par l'enfant dans sa construction du sens parce que ce lieu physique est une singularité topologique permettant l'ascendance de héros sur ces ennemis, la cachette d'un monstre Chtonien, l'inaccessibilité de l'objet de la quête, la présence d'un piège mortel.

Les structures anthropologiques

Après l'identification sur le personnage, l'action et ses objets, puis les circonstances, l'enfant va chercher à repérer des structures de sens qui lui sont familières. La plus importante concerne l'origine du personnage. Cette recherche de généalogie est d'autant plus nécessaire que le personnage est anthropomorphe mais elle existe à l'état latent pour les autres types de personnage, même s'il s'agit d'animaux, voire d'objets. Cette recherche des origines est fort proche des mythes dont la fonction première est de rendre compte de l'origine des êtres et des choses. Si, dans son exposé liminaire, une histoire n'apporte pas d'information sur l'origine du personnage, l'enfant peut être dérouté, et donc ne plus s'intéresser à la suite, ou bien au contraire, si l'histoire est bien amenée, à attendre la fin pour avoir les réponses à ses questions.

La question généalogique

Cette interrogation latente sur la généalogie prime dans l'esprit de l'enfant sur l'intrigue manifeste qui peut traiter d'un tout autre sujet. Une histoire est désinvestie par l'enfant si elle n'a pas répondu à sa question première concernant la généalogie du personnage. Les auteurs de contes et les romanciers pour la jeunesse manient avec habileté ce besoin généalogique pour créer des dynamiques narratives⁹ : recherche de parents, situation d'orphelins, enfants adoptés, etc. Il est certain que les différences culturelles jouent considérablement sur ce niveau puisque les structures familiales diffèrent selon les cultures. Par exemple, dans beaucoup de cultures subsahariennes, la relation avunculaire prime sur la relation au père. La place généalogique du sujet est dépendante de la présence du frère de la mère. La notion même de sujet peut être incomprise dans des cultures où le groupe familial est l'unité subjective et non pas l'individu. Dans des cultures chinoises, la place

des grands parents dans l'éducation est fondamentalement différente de la culture occidentale. Un récit transculturel idéal devrait intégrer donc la possibilité d'une explication sur les variations des relations de parenté mais il ne pourra le faire de façon efficace qu'après avoir favorisé le processus d'identification. Autrement dit, la perception des différences ne peut se faire qu'après l'acquisition des ressemblances. Le différent de soi est évalué à partir du semblable à soi. Les ouvrages permettant aux jeunes lecteurs de pouvoir se représenter l'autre comme à la fois différent et semblable à soi¹⁰ peuvent transmettre positivement la diversité des valeurs, à la condition toutefois qu'ils démontrent la cohérence des valeurs à l'intérieur d'une culture donnée. La recherche de la généalogie n'a pas uniquement une fonction de réassurance par le déjà connu. Elle permet aussi de comprendre comment le personnage de l'histoire va pouvoir se *transformer* et devenir, à la fin de l'histoire, autre de celui qu'il était au départ. Car on ne peut se transformer que dans la certitude d'un ancrage originnaire.

Conclusions

Les enfants sont de grands conservateurs. Devant la nouveauté, ils cherchent la sécurité du déjà connu. Ce n'est qu'après avoir pris des assises solides dans le déjà expérimenté, qu'ils vont commencer à accepter d'assimiler les éléments d'inconnu. L'exotisme est un bruit parasite. Il ne peut être goûté que lorsque l'enfant a reçu le plat principal du déjà expérimenté. Pour le traducteur, cela doit-il signifier qu'il faille transposer les termes de lieu, de contexte, de nom des personnages? Toujours, certainement pas, de temps en temps, peut-être... Car un exotisme trop radical dérouté l'enfant. Après tout, nous le sommes bien aussi devant les noms des héros russes de Dostoïevski ou les noms japonais de Mishima. *La chèvre de Monsieur Seguin* n'a pas le même sens pour un enfant des Cévennes vivant au temps de Daudet que pour un enfant élevé en langue Bambara dans la banlieue pa-

9. Cf. l'exploitation systématisée par Rowling dans *Harry Potter* et son analyse sans Virole B. *L'enchantement Harry Potter ou la psychologie de l'enfant nouveau*, Hachette Littératures, 2002

10. Cf. par exemple : *Téméo, fils du roi des pierres*, Hermann Schulz, Castor poche/ Flammarion, 2004.

risienne. Mais la différence n'est pas une barrière insurmontable. La potentialité narrative permet qu'au-delà des différences des cultures, chaque enfant soit capable de s'identifier à la chèvre tenue au licou et ressent l'appel de la liberté en regardant l'horizon des montagnes. Toute traduction est une trahison. Mais si elle respecte l'identification du lecteur au personnage, elle conserve la puissance de la narration originale et ouvre à la curiosité d'un nouveau monde.

Références

- Schulz H., *Téméo, fils du roi des pierres*, Castor poche/ Flammarion, 2004.
- Thom R., *Stabilité structurelle et morphogenèse*, Interéditions, Paris 1977.
- Merçé de Torres, *Nassima, une enfance afghane*, Flammarion, 2003.
- Greimas A.J., *Sémantique structurale*, Puf, 1986.
- Virole B., *L'enchantement Harry Potter*, Hachette Littératures, 2002.
- Publié aussi dans Virole B., *La complexité de soi*, Charliéditions, 2011, ISBN 978-2-9528925-5-1