

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

CARTOGRAPHIE DES ROMANS *LES CERFS-VOLANTS DE KABOUL*
ET *MILLE SOLEILS SPLENDIDES* DE KHALED HOSSEINI

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR
RACHEL SPARKS

MARS 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, j'aimerais remercier ma directrice, Rachel Bouvet. Ayant d'abord suivi un de ses cours au premier cycle (*La traversée des cultures*), je n'ai pas hésité à la suivre de nouveau durant le séminaire *Pratiques sémiotiques de l'espace : paysage, parcours, cartes*. Je tiens à souligner l'importance de ses encouragements, de sa créativité et de son intelligence. Ses connaissances littéraires et son expérience internationale m'ont guidée dans mes recherches et ma rédaction. Je lui en suis profondément reconnaissante et je la salue chaleureusement. Merci.

J'aimerais remercier Bruno Fontan de son écoute attentive, de son support et de ses idées. Mon quotidien n'aurait pas été le même sans lui et je n'aurais pas eu tout le courage que j'ai aujourd'hui. Même si la théorie est parfois nébuleuse aux oreilles étrangères, il a été un compagnon de marque et une source infinie d'énergie. Merci.

Sylvie Lebrun et Douglas Sparks, ce mémoire est né de la passion que vous m'avez transmise. Papa, tu m'as donné la rigueur et la force de mener une tâche à terme. Maman, tu m'as donné l'amour du livre, des histoires et du mystère. Ces jours à lire cachée sous ton bureau à la bibliothèque de l'école primaire des Saints-Anges alors que j'étais jeune enfant ont ouvert la porte du parcours qui m'a menée jusqu'ici. Votre amour et votre croyance en moi m'ont accompagnée tous les jours. Merci.

Finalement, j'aimerais remercier ma sœur, ma sœur jumelle dans l'âme, avec qui j'ai eu de nombreuses discussions sur l'enseignement, la transmission d'une passion et les contraintes du système scolaire québécois. Rébecca, ta passion, ta détermination et ton dévouement pour tes élèves sont une inspiration pour ma carrière. Je te remercie d'être à mes côtés et de savoir si bien partager avec les autres. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	v
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LECTURES ORDINAIRES ET LECTURES SCOLAIRES	8
1.1 Mise en contexte.....	8
1.1.1 Le mandat de lecture et les régies de lecture	10
1.1.2 Les connaissances encyclopédiques.....	12
1.2 Amazon, place aux commentaires.....	15
1.3 Pour un enseignement multiculturel : l'usage des romans	21
1.4 Les théories de la lecture, les théories de la littérature et la didactique	30
CHAPITRE II	
LES TRANSMISSIONS CULTURELLES	33
2.1 Mise en contexte	34
2.1.1 Les transferts culturels	35
2.2 Étude des transmissions culturelles.....	38
CHAPITRE III	
CARTOGRAPHIES ROMANESQUES.....	56
3.1 Mise en contexte	56
3.2 Géographie, espace et littérature.....	58
3.2.1 La narratologie spatiale	63

3.3 Cartographies littéraires	65
3.4 Exploration cartographique.....	71
3.5 Perspectives pédagogiques.....	81
3.6 L’outil didactique et la lecture multimodale	86
 CONCLUSION.....	 92
ANNEXE A	
AUTEURS ALLEMANDS.....	98
 ANNEXE B	
CALQUES SOCIOPOLITIQUES	99
 BIBLIOGRAPHIE.....	 100

RÉSUMÉ

Les romans *Les cerfs-volants de Kaboul* et *Mille soleils splendides* de Khaled Hosseini ont été publiés en 2003 et en 2008, soit un moment particulier de l'histoire contemporaine des États-Unis. Ils demeurent, à ce jour, d'actualité et ils ont connu un franc succès : ces deux bestsellers ont été suivis par des adaptations cinématographique et théâtrale, puis ont été intégrés dans les corpus scolaires. De nombreux critiques et commentaires évoquent le portrait de l'Afghanistan que produisent les romans, mais les lecteurs, eux, que voient-ils dans les œuvres de Hosseini? Pourquoi enseigner ces romans? Ce présent mémoire s'intéresse avant tout aux rapports entre lecture et transmission. En fait, nous supposons que la lecture d'un roman articulée avec la lecture d'une carte interactive favorise l'acquisition de connaissances et approfondit le rapport au texte, autant en ce qui concerne son univers, que ses personnages et ses références. Afin de comprendre leurs limites et de souligner ce qui a été apprécié dans les œuvres par le public nord-américain, nous mettons d'abord en relation les concepts de lecture ordinaire et de lecture scolaire. Trois concepts traversent le premier chapitre : le mandat de lecture, la régie de lecture (Bertrand Gervais) et les connaissances encyclopédiques (Umberto Eco). Ensuite, le deuxième chapitre met en évidence les potentialités des romans en ce qui concerne l'enseignement de connaissances culturelles, historiques et géographiques. Il y est question des stratégies textuelles à l'œuvre dans les mécanismes de transmission culturelle. Le concept de transmission culturelle est librement inspiré des recherches et de la méthodologie de la théorie des transferts culturels (Michel Espagne, Michael Werner, Hans-Jürgen Lüsebrink et Robert Dion). Certaines contraintes propres à l'espace fictionnel étranger et la rencontre de conflits interprétatifs relatifs aux lacunes encyclopédiques de certains lecteurs sont mises en relief par cette analyse textuelle. Dans le but de remédier à ces difficultés, nous proposons un outil pédagogique : une carte interactive sur la plateforme Google Maps. Pour ce faire, nous présentons les différentes approches littéraires ayant vu le jour après le tournant spatial dans les sciences humaines des années 1980 (entre autres, la géocritique et la narratologie spatiale). Ces approches nous permettent de mieux saisir les rapports entre le roman et son espace, entre la littérature et la géographie. Dans l'intention d'utiliser la carte comme outil pédagogique, nous montrons comment la cartographie a accompagné la littérature durant le dernier siècle (Nadler, Nagler, Moretti) et comment celle-ci projette une nouvelle lumière sur le discours critique littéraire. L'intérêt de cette nouvelle pratique pour un enseignant est ensuite démontré par notre usage et par le contenu de notre carte. La recherche s'est concentrée sur la mise en place d'une approche didactique articulée avec la réception et les structures textuelles des romans, la lecture multimodale qui en résulte dans le dernier chapitre mériterait d'être expérimentée en classe.

Mots clés : lecture, littérature étrangère, enseignement, géographie littéraire, cartographie littéraire, Khaled Hosseini, *Les cerfs-volants de Kaboul*, *Mille soleils splendides*, transmission culturelle

INTRODUCTION

Si je lis avec plaisir cette phrase, cette histoire ou ce mot, c'est qu'ils ont été écrits dans le plaisir (ce plaisir n'est pas en contradiction avec les plaintes de l'écrivain). Mais le contraire? Écrire dans le plaisir m'assure-t-il – moi écrivain – du plaisir de mon lecteur? Nullement. Ce lecteur, il faut que je le cherche, (que je le « drague »), *sans savoir où il est*. Un espace de la jouissance est alors créé. Ce n'est pas la « personne » de l'autre qui m'est nécessaire, c'est l'espace : la possibilité d'une dialectique du désir, d'une *imprévision* de la jouissance : que les jeux ne soient pas faits, qu'il y ait un jeu.

Roland Barthes
Le plaisir du texte

La lecture possède de nombreux éléments communs avec le jeu, comme le soulignait Michel Picard dans son essai *La lecture comme jeu*. La sublimation, l'identification et la concentration font partie d'un ensemble de phénomènes partagés. Dans les deux activités, il y a une part d'apprentissage dans laquelle un non-jeu comprenant des règles s'établit. En littérature, les règles sont à la fois explicites et implicites : connaître la grammaire et la syntaxe de la langue écrite; entrer dans l'univers de la fiction; accepter le degré de travestissement du réel, le genre, le mode et l'originalité du récit. Suivre les méandres du texte est une des formes que prennent les règles propres à la littérature et à la mise en place d'un espace de jeu pour reprendre les termes de Roland Barthes. Le jeu facilite et oriente l'imitation, le simulacre et le faire-semblant. Tout joueur/lecteur doit se plier aux règlements et peut tirer plaisir à bien jouer, même s'il n'y est pas obligé.

En ce qui concerne la lecture, ce mode d'emploi est majoritairement appris à l'école. D'autres règles appartenant à un texte singulier s'acquièrent durant sa lecture. Dans les ouvrages et les activités pédagogiques, on remarque que le schéma narratif est le principal outil d'analyse, il traverse les cours de français du primaire et du secondaire¹. Tandis qu'au

¹ Sur le site du gouvernement du Québec se trouvent les tableaux décrivant les objectifs du ministère de l'éducation pour les niveaux primaires et secondaires :
http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn_lire

Cégep, l'épreuve uniforme de français n'évoque aucunement le schéma narratif et l'analyse littéraire pratiquée dans les cours change radicalement. Au niveau collégial, on analyse les figures de style et on découvre les courants et les écoles littéraires des derniers siècles, ce qui met en avant plan la langue, l'imaginaire et la culture occidentale. Ces pratiques changent formellement l'approche du texte, il ne s'agit plus de comprendre le contenu, mais de saisir le contenant. Qu'en est-il de l'enseignement de la littérature actuellement et de la progression des apprentissages? Comment les enseignants préparent-ils les élèves aux analyses qui seront exigées ultérieurement? Comment les enseignants satisfont-ils l'objectif du Ministère de l'éducation qui est de donner le goût de la lecture?

Deux phénomènes socio-culturels modifient le rapport à la culture du texte en classe : la société multiculturelle et le numérique. Dans un tableau synthèse sur l'immigration au Canada et au Québec², on remarque un nombre grandissant de lois et de régulations concernant la venue de nouveaux citoyens depuis la création du Département de la citoyenneté et de l'immigration du Canada en 1950. Les statistiques nous confirment que l'immigration est constante au sein de notre pays. Au Québec, plus de la moitié des immigrants s'établissent à Montréal³. Afin de favoriser la socialisation et le vivre-ensemble, qui sont des objectifs de l'école québécoise, une nouvelle compétence doit être maîtrisée par les enseignants et les futurs-enseignants : la compétence interculturelle. De nombreux auteurs en Europe et en Amérique ont produit des réflexions sur la problématique interculturelle en éducation. Dans le livre *Une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*⁴, Édith Gaudet et Louise Lafortune nomment de nombreux chercheurs se posant des questions similaires au sujet de l'intégration de connaissances culturelles variées

http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf

² Christian Barette, Édith Gaudet, Denyse Lemay, *Guide de communication interculturelle*, Montréal, Éditions du Renouveau Pédagogique, 2^e édition, 1996.

³ Les statistiques se trouvent sur le site du Gouvernement québécois : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Portraits_regionaux2005-2014.pdf

⁴ Édith Gaudet et Louise Lafortune, *Une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Québec, Éditions du renouveau pédagogique, 1997.

au sein des matières scolaires. La problématique contient de nombreuses variantes parce qu'elle s'adapte aux enjeux des sociétés concernées par une immigration accrue.

En ce qui a trait au numérique, les nouvelles technologies de l'information et de la communication secouent fortement les acquis du système scolaire québécois depuis quelques années. Elles sont maintenant reconnues comme essentielles à l'apprentissage. L'enseignant est donc contraint de les intégrer aux contenus de son cours et à ses méthodes de travail. De plus, le coût des outils informatiques affecte les budgets des commissions scolaires et des écoles, ce qui ajoute de l'importance à leur utilisation en classe. Cela dit, cet usage de l'informatique pose problème aux enseignants n'ayant pas eu de formation appropriée. La quantité de logiciels et de sites web disponibles grandissant de manière exponentielle, on attend des enseignants qu'ils naviguent à travers ces eaux inconnues et changeantes. De nombreuses plateformes offrent des solutions de types « clé en main ». Par exemple, le *New York Times* met à la disposition de ses lecteurs différentes façons d'utiliser ce journal à des fins pédagogiques sur son site web⁵. Les plateformes sur Internet permettent aux utilisateurs de partager du contenu et de découvrir des œuvres littéraires, des méthodes d'analyse et des pratiques de lecture tout en intégrant une variété de textes (critique, commentaire, résumé, etc.), des classiques jusqu'aux œuvres contemporaines. Par exemple, en ce qui concerne *Les cerfs-volants de Kaboul*⁶, le *New York Times* propose six idées pour enseigner le roman⁷. De nombreux hyperliens menant à d'autres pages web et des vidéos sont inclus dans l'article. Il s'agit principalement de méthodes d'enseignement multimodales, et les plateformes informatiques sont idéales pour les adopter.

⁵ Voir le site du *New York Times* : <https://learning.blogs.nytimes.com/2010/08/06/10-ways-to-use-the-new-york-times-for-teaching-literature/>

⁶ Kahled Hosseini, *Les cerfs-volants de Kaboul* [trad. Valérie Bourgeois], Paris, 10/18, 2005 [2003]. Dès à présent, lorsque nous le citerons, nous ferons référence à ce roman sous l'appellation « CVK » et nous indiquerons les folios entre parenthèses.

⁷ Voir la page : <https://learning.blogs.nytimes.com/2015/01/08/teaching-the-kite-runner-with-the-new-york-times/?rref=collection%2Ftimestopic%2FHosseini%2C%20Khaled&r=0>

Notre mémoire se propose d'étudier les rapports entre la lecture, la littérature et l'enseignement en explorant la lecture des romans *Les cerfs-volants de Kaboul*⁸ et *Mille soleils splendides*⁹ de Khaled Hosseini. Notamment, nous chercherons à élucider comment la lecture combinée d'un roman et d'une carte permet au lecteur d'acquérir des connaissances générales au sujet de l'univers référentiel de l'œuvre littéraire et d'interpréter plus justement les traits moins familiers de celle-ci. Nous avons choisi d'utiliser les traductions françaises des romans parce qu'un de nos objectifs est de créer un outil didactique approprié pour les cours de français et adapté au contexte scolaire québécois. Il y a trois raisons pour lesquelles nous avons retenu ce corpus. La première concerne le potentiel multiculturel des romans. *Les cerfs-volants de Kaboul* met en scène Amir, un Afghan ayant fui l'invasion russe de 1979 avec son père lorsqu'il était adolescent. Au tout début du roman, rendu à l'âge adulte, un vieil ami lui demande de retourner à Kaboul pour chercher le fils de son ami d'enfance Hassan. Ensuite, le récit revient sur l'enfance d'Amir à Kaboul durant les années 1960, sur ses péripéties et sur les événements qui secouent l'Afghanistan après le coup d'état de 1973. Amir raconte son arrivée en Amérique, les difficultés rencontrées, sa vie d'immigrant et son retour au pays natal vingt ans après l'avoir quitté. Ainsi se dresse un double portrait de l'Afghanistan : un pays en plein développement et un pays déchiré par la guerre.

Le second roman, *Mille soleils splendides*, raconte l'histoire de deux femmes, Mariam et Laila. Mariam est née à Herat d'une union illégitime. Elle grandit isolée en campagne en compagnie de sa mère, du mollah d'un village à proximité et de son père qui la visite hebdomadairement. Ce dernier la marie à un commerçant de Kaboul lorsqu'elle a quatorze ans. Quant à Laila, elle est née durant la nuit de la révolution, le coup d'état de 1973, dans la capitale de l'Afghanistan. Rapidement, la vie politique se mêle à la vie de Laila : ses deux frères meurent dans le djihad contre les Russes, son meilleur ami doit fuir la guerre civile, ses

⁸ Le titre original est *The Kite Runner*.

⁹ Khaled Hosseini, *Mille soleils splendides* [trad. Valérie Bourgeois], Paris, 10/18, 2007. Dès à présent, lorsque nous le citerons, nous ferons référence à ce roman sous l'appellation « MSS » et nous indiquerons les folios entre parenthèses.

parents meurent suite à l'explosion de leur maison et elle épouse Rachid, le mari de Mariam, afin de survivre à l'occupation talibane.

La deuxième raison se rapporte à l'appréciation générale des romans : nous souhaitons obtenir une situation pédagogique qui encourage les élèves à trouver du plaisir dans leur lecture. Or, les deux premiers romans de Khaled Hosseini ont connu un franc succès. Publié dans une petite maison d'édition à San Francisco en 2003, *The Kite Runner* passe inaperçu durant les premiers mois de sa parution. La popularité du roman provient surtout d'*Amazon* : de plus en plus de lecteurs laissent des commentaires sur le site web et les acheteurs se multiplient. Il est sur la liste des bestsellers du *New York Times* durant plusieurs mois en 2004. Certains critiquent la fin mélodramatique du roman, mais la plume de l'écrivain est tout de même bien appréciée. Publié en 2007, son deuxième roman intitulé *A Thousand Splendid Suns* brille dès sa publication. Les lecteurs du premier roman apprécient cette autre lumière projetée sur des événements déjà évoqués, une vision plus féminine porte le roman, et la critique salue l'écriture plus assurée du romancier. De manière générale, le public de Hosseini apprécie grandement l'aperçu culturel qu'offrent ces œuvres, et la complexité de ses personnages est souvent soulignée. Certains évoquent une source de plaisir provoquée par l'apprentissage acquis dans la lecture, un plaisir trouvé aussi dans l'identification aux personnages et à leur récit. De nombreuses adaptations des deux livres ont été produites : un film est paru au cinéma en 2007, un roman graphique est publié en 2011 et une adaptation théâtrale fait ses débuts sur les planches en 2017. Très présent sur les réseaux sociaux (Facebook, plus particulièrement), Khaled Hosseini milite pour l'éducation des enfants et pour le droit des femmes. Il participe à de nombreuses missions bénévoles à l'étranger et à des campagnes de levées de fonds.

L'usage que certains enseignants ont fait des romans est la dernière raison pour laquelle nous avons choisi ce corpus. Inspirées par les théories de l'éducation multiculturelle, les pratiques éducatives et les recherches en éducation nous ont conduites vers des théories littéraires qui approfondissent les interactions entre le lecteur et le texte. En conséquence, nous avons divisé le mémoire en trois chapitres.

Le premier chapitre sera consacré à la réception des œuvres. Nous traiterons d'abord des commentaires laissés par les lecteurs réels sur le site web *Amazon* au sujet des romans, pour ensuite analyser deux situations pédagogiques élaborées de manière à satisfaire les exigences des pédagogies multiculturelles et à soutenir les élèves dans leur apprentissage des problématiques socio-politiques actuelles. Les concepts de mandat et de régie de lecture distingueront la lecture ordinaire de la lecture scolaire; ils sont nécessaires à la compréhension de la perception que possèdent les lecteurs des romans. La notion de connaissance encyclopédique d'Umberto Eco, elle, permettra de souligner les limites de l'appropriation du contenu romanesque.

Dans le deuxième chapitre, il sera question des stratégies textuelles déployées dans les romans qui soutiennent l'acquisition de connaissances culturelles, géographiques et historiques. Le concept de transmission culturelle, qui s'inspire de la théorie des transferts culturels de Michel Espagne et de Michael Werner, encadrera notre analyse de cet enseignement présent dans l'œuvre. Ainsi, nous verrons comment les éléments à transmettre sont sélectionnés et configurés dans le texte grâce à la localisation des lieux du récit, à la représentation de la lecture et à l'intrication de la vie des personnages et de l'histoire nationale afghane.

Le troisième chapitre est dédié à l'élaboration d'un outil pédagogique qui multiplierait les connaissances mises au jour par les stratégies de transmission culturelle. Plus précisément, nous proposons une carte interactive sur Google Maps dans laquelle se retrouvent tous les lieux évoqués dans les romans et de l'information par rapport à ces endroits : photographies, documentaires, articles, pages web de compagnies touristiques, blogues, etc. Nous verrons d'abord les relations qu'entretiennent la littérature et la géographie depuis le tournant spatial des années 1980. Les approches pratiquées par la géocritique et la narratologie spatiale orienteront l'analyse de l'espace du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*. Ensuite, différents usages des cartes représenteront le potentiel de celles-ci à faire part de l'espace romanesque. La cartographie prolonge les connaissances acquises par la lecture de l'œuvre littéraire et s'articule favorablement avec celle-ci, comme l'ont démontré Nadler, Nagler et Morretti. Étant donné que les cartes numériques ne sont utilisées

que depuis quelques années seulement en littérature, leur potentiel est encore largement méconnu. Finalement, le contenu et la forme de notre outil pédagogique seront mis en relation avec les exigences du Programme de formation de l'école québécoise et avec les recherches en lecture multimodale.

CHAPITRE I

LECTURES ORDINAIRES ET LECTURES SCOLAIRES

1.1 Mise en contexte

Dans ce premier chapitre, nous élaborerons une évaluation critique des lectures documentées des romans *Les cerfs-volants de Kaboul*¹⁰ et *Mille soleils splendides*¹¹ de Khaled Hosseini. Pour ce faire, nous examinerons d'abord des commentaires de lecteurs publiés sur le site web *Amazon* à l'aide de l'article de Timothy Aubry¹². Cette étude sera menée de manière quantitative et qualitative. Notre objectif n'est pas d'analyser profondément les commentaires, mais plutôt de définir un réseau de concepts concernant la lecture dite ordinaire et de comprendre la réception des romans au sein du public nord-américain. La plateforme informatique du site *Amazon* nous permet de réfléchir au sujet du lecteur « réel » des œuvres littéraires, contrairement au lecteur « modèle »¹³ ou « implicite »¹⁴, ce qui constitue un phénomène particulier dans les champs théoriques au sujet de la lecture et de la réception. Il n'y a pas de sondage ni de question posée, les commentaires sont totalement produits sur une base volontaire de la part des utilisateurs d'*Amazon*.

Ensuite, nous analyserons deux capsules pédagogiques multiculturelles ayant utilisé les œuvres de Hosseini à des fins d'enseignement. Il s'agit d'une problématique particulière en ce qui concerne l'œuvre de Hosseini, car l'éducation est non seulement un thème majeur de ses deux premiers romans, mais l'auteur lui-même participe activement à la mise en place de

¹⁰ *Op. cit.*

¹¹ *Op. cit.*

¹² Timothy Aubry, « Afghanistan meets the 'Amazon': reading *The Kite Runner* in America », *PMLA*, Vol. 124, no 1, 2009.

¹³ Il s'agit du concept concernant le lecteur, ses compétences et son rôle élaboré par Umberto Eco. Ce modèle prescrit des tâches de coopération textuelle à exécuter par le dit lecteur.

¹⁴ Wolfgang Iser a développé une méthode d'analyse montrant les traces d'un lecteur sous-entendu par les structures du texte.

programmes éducatifs en Afghanistan grâce à sa fondation¹⁵. Nous observerons les réflexions des élèves, la démarche de l'enseignante-chercheuse et l'approche littéraire proposée dans les thèses de deux chercheuses universitaires, une ontarienne et une texane. Par ailleurs, l'œuvre de Hosseini a provoqué un débat dans le milieu scolaire aux États-Unis quant à son ajout au corpus littéraire enseigné, alors que la posture politique sociale canadienne en éducation privilégie le multiculturalisme; la présence des romans dans les classes n'a pas suscité de contestation.

Finalement, nous comparerons les lectures ordinaires et les lectures scolaires tout au long du chapitre afin d'observer en quoi les lectures se ressemblent et se différencient par rapport à l'appropriation du contenu romanesque, à savoir les thèmes, la culture étrangère et les références historiques. Pour conclure, nous établirons quelques liens entre différentes approches de la lecture, telles que la didactique et les théories littéraires, et les travaux effectués par les chercheurs universitaires.

Compte tenu de ce qui précède, trois concepts provenant des théories de la lecture seront présentés afin de comprendre les similarités et les différences essentielles entre une lecture ordinaire et une lecture scolaire. En premier lieu, les deux types de lecture se différencient par rapport au mandat de lecture. En fait, ce qui motive une lecture produit des conséquences considérables sur les régies de lecture adoptées par les lecteurs. En second lieu, la régie de lecture se définit comme étant l'économie de lecture adoptée par le lecteur. Selon Bertrand Gervais, il s'agit de la tension entre la progression et la compréhension. En dernier lieu, les connaissances encyclopédiques d'un espace culturel étranger influencent de manière significative les interprétations de l'œuvre. Celles-ci ne pouvant pas être sujettes à une évaluation préalable lors d'une lecture ordinaire comme elles le seront dans le contexte scolaire, il nous faudra nous appuyer uniquement sur les commentaires des lecteurs afin de comprendre quelles ont été leurs lacunes ou leurs connaissances de l'espace culturel, géographique et historique de l'Afghanistan.

¹⁵ Pour plus d'information au sujet de l'implication humanitaire de l'auteur, voir la page web de la fondation : <http://www.khaledhosseinifoundation.org/>. Sa fondation a d'abord été créée pour venir en aide aux Afghans, mais elle est impliquée dans de nombreux pays à présent.

1.1.1 Le mandat de lecture et les régies de lecture

L'introduction de *À l'écoute de la lecture*¹⁶ de Bertrand Gervais s'ouvre sur la réflexion élaborée par Daniel Pennac dans *Comme un roman*¹⁷ sur les droits fondamentaux du lecteur, tels que le droit de ne pas lire, de ne pas finir un livre ou encore de sauter quelques lignes, etc. Ce que Gervais montre d'entrée de jeu dans son essai sur l'acte de lecture, c'est la liberté du lecteur devant le texte. Encore faut-il que la lecture ne soit pas un *devoir*.

En réponse aux poétiques de la lecture et aux modèles utopiques développés par plusieurs théoriciens de la lecture¹⁸, l'entreprise de l'essayiste vise à redonner à la lecture la complexité qu'elle mérite. Gervais isole trois principales variables dans le travail de lecture: le mandat de lecture, le degré d'activation et de développement des processus mis en jeu et, finalement, le degré de complexité des textes lus. Cette distinction permet à l'auteur de rendre justice aux formes que peut prendre l'activité de la lecture. En ce qui a trait à notre étude, les deux premières variables concernent le lecteur.

En tant que première variable, le mandat de lecture est défini en deux temps. Dans un premier temps, il y a les raisons pour lesquelles un lecteur lit ou poursuit son acte et, dans un deuxième temps, ses objectifs de lecture. Le mandat de lecture influence la lecture depuis le choix du texte jusqu'à l'exécution et la complétude de l'acte. Parfois, les raisons sont clairement identifiées, tandis que d'autres fois elles ne le sont pas. À ce sujet, l'auteur précise que : « [c]e mandat dépend de la tension établie entre les deux économies

¹⁶ Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Québec, Éditions Nota Bene, 2006 [1993].

¹⁷ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992.

¹⁸ Gervais fait d'abord un survol d'une tendance théorique survenue après le structuralisme, une mode américaine consistant à étudier l'amont de la lecture : « [...] l'empreinte de ce qu'elle pourrait être, selon un seul de ses intervenants, celui qui est lu et sur lequel elle est rabattue. » (Bertrand Gervais, *À l'écoute de la lecture*, Québec, Éditions Nota Bene, 2006 [1993]) Il s'agit de trois approches différentes : « audience-oriented criticism », « reader-oriented criticism » et « reader-response criticism ». Gervais cite de nombreux auteurs pour expliquer le phénomène et pour nuancer sa portée, tels que Inge Crosman Wimmers, Susan R. Suleiman et Hugo Verdaasdonk, Cees J. van Rees, Michel Charles, Alain Viala, Michel Picard et Didier Anzieu. Ensuite, Gervais fait l'examen des théories du « lecteur-dans-le-texte », citant Umberto Eco, Chris Baldick, Gerald Prince, Seymour Chatman, Wayne C. Booth, Peter J. Rainowitz, Wolfgang Iser et plusieurs autres.

fondamentales de tout acte de lecture, la progression à travers le texte et la compréhension du texte. »¹⁹ Un mandat peut sous-tendre la posture de lecture prise sans être distinctivement énoncé. Il n'est pas systématiquement exposé par le lecteur ni entièrement assumé par ce dernier. Par exemple, dans *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*²⁰, le mandat de lecture d'Umberto Eco est l'exhaustivité des potentialités virtuelles de la nouvelle « Un drame bien parisien » d'Alphonse Allais. Cela dit, ce mandat n'est pas énoncé par Eco. Toutefois, il est possible de le déduire par les responsabilités qu'Eco attribue à son lecteur modèle et par l'entreprise que l'auteur mène lui-même.

La deuxième variable, la régie de lecture, est l'adoption d'une pratique de lecture. À la base, toute lecture s'accomplit par une progression dans un texte et la compréhension du contenu dudit texte. En ce sens, Gervais pose la progression et la compréhension comme les deux axes sur lesquels se positionne tout lecteur, tels les axes x et y d'un graphique.

La lecture-en-progression est considérée comme l'économie de base en lecture, son degré zéro est l'arrêt complet et elle n'a pas de limites quant à la vitesse d'exécution. Évidemment, lire trop rapidement affecte la compréhension fonctionnelle permettant de progresser dans le texte. Celle-ci est décrite telle une compréhension minimale du texte, par exemple, l'appropriation des actions de l'intrigue de façon générale. Cette tendance de lecture est influencée par l'investissement du lecteur, la mise en intrigue et les capacités cognitives du lecteur²¹. Durant la lecture, l'attention est principalement portée sur la progression de l'action dans l'énoncé, il y a le moins d'inférences possible parce que le lecteur attend, en quelque sorte, le dénouement du récit.

La lecture-en-compréhension, quant à elle, se compare à la lecture fragmentée. Il s'agit d'une lecture qui tente d'éliminer les zones d'indétermination du texte selon un objet

¹⁹Bertrand Gervais, *op. cit.*, p. 37.

²⁰ Umberto Eco, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985.

²¹ Certaines études en psychologie ont fait l'étude des capacités mentales des lecteurs, le nombre de mots par minute, par exemple. Pour Gervais, il n'est pas important d'établir des moyennes de mots à la minute ou autres statistiques concernant les capacités des lecteurs, car ces données ne sont pas significatives par rapport au texte ni par rapport aux opérations que fait le lecteur durant son acte.

préoccupant le lecteur. L'objet en question oriente les inférences qui accompagnent la progression. Il existe deux types de lecture-en-compréhension. La première, la lecture transitive, utilise le texte sans rendre compte de la lecture. L'objectif est de s'appropriier le texte dans une perspective critique ou théorique. La seconde est la lecture réflexive, dans laquelle l'acte de lecture occupe le centre des préoccupations. Elle prend plusieurs formes, telles que l'analyse de lecture, l'étude de méthodologie (différentes méthodes de lecture, notamment), l'étude de conditions de la lecture ou de systèmes de valeurs et la prescription de lecture. Par exemple, en didactique de la lecture, l'attention est plutôt portée sur les compétences lectorales de l'apprenant et non sur le contenu du texte lui-même.

Par ailleurs, Gervais remarque l'influence du choix des textes sur la régie pratiquée par certains critiques et sur leur travail effectué sur les textes. Il tient compte de l'apparition de la paralittérature dans les corpus à l'étude en littérature et l'institutionnalisation des genres paralittéraires, phénomènes ayant contribué à relativiser les préjugés devant des corpus moins canoniques. Ceci dit, au lieu de mettre les deux économies en opposition, Gervais propose de les considérer comme des éléments complémentaires afin de comprendre l'acte de lecture et non de le juger bon ou mauvais. Lire, c'est avant tout progresser à travers un texte à partir duquel il est possible de comprendre un contenu, peu importe le texte choisi.

Le mandat et les régies de lecture seront d'une aide particulière lorsque nous voudrions comprendre les différences pragmatiques entre les lectures ordinaires commentées et celles se déroulant dans un cadre scolaire.

1.1.2 Les connaissances encyclopédiques

Le concept de « lecteur modèle » développé par Umberto Eco peut certes être utilisé comme référence théorique en rapport aux lectures potentielles d'un texte, mais il reste un idéal difficilement réalisable hormis pour les cercles universitaires. Il s'agit d'une lecture savante et techniquement très impressionnante, mais elle ne distingue pas vraiment ce que

fait la personne qui lit ni ce que produit la lecture. Le lecteur modèle s'insère dans un type de lecture transitive dans laquelle le mandat est prescrit. Umberto Eco développe son concept de lecteur comme étant inscrit dans le texte et devant actualiser les virtualités de celui-ci. Comme l'écrit Gervais dans son essai :

Ainsi, la lecture d'un texte se fait plus ou moins rapidement selon les exigences de compréhension du lecteur. Une nouvelle comme « Un drame bien parisien » d'Alphonse Allais peut être lue en quelques minutes (elle n'est longue que de trois pages), comme elle peut obséder un lecteur pendant plus de 300 pages.²²

De nombreuses fois dans *Lector in fabula*²³, Eco rejette le lecteur empirique au profit de l'actualisation des virtualités contenues dans le texte visant une coopération interprétative entre le texte et le lecteur. Le lecteur est un *opérateur* (nous soulignons) ouvrant un dictionnaire à chaque mot rencontré, opération qui s'avère être la réalisation du désir d'exhaustivité exprimé par l'auteur, son mandat de lecture. La coopération se fait grâce à l'encyclopédie que possède le lecteur modèle, celle-ci travaillant avec le contenu du texte qui a besoin de quelqu'un pour fonctionner.

Ce que nous retenons plutôt pour nos propos au sujet de la théorie développée par Umberto Eco est la notion de connaissances encyclopédiques du lecteur. Avant tout, le concept d'encyclopédie se distingue de la compétence encyclopédique du lecteur et du dictionnaire de base avec lequel celui-ci identifie les propriétés sémantiques du texte. L'encyclopédie comprend la totalité des structures lexicologiques, intertextuelles, culturelles et idéologiques d'un texte. Celles-ci sont d'une possibilité infinie dans leur virtualité (différents usages, sens, définitions, etc.). Pour naviguer dans ces structures, le lecteur fait usage de sa compétence encyclopédique qui est composée d'un dictionnaire de base, des règles de coréférence, des sélections contextuelles et circonstancielles, des scénarios communs ou intertextuels et de l'hypercodage idéologique.

Voici l'exemple que le théoricien utilise afin d'illustrer son propos. Il s'agit d'un texte faisant référence au lac de Côme et d'un lecteur n'ayant jamais entendu parler de ce lac.

²² Bertrand Gervais, *op. cit.*, p. 72.

²³ Umberto Eco, *op. cit.*, p. 64 et p. 67.

Celui-ci est donc absent du dictionnaire de base du lecteur. Selon Eco, l'auteur prévoit ce type de situation lorsqu'il génère son récit. Il lui faut donc mettre en place une stratégie afin de récupérer le lecteur pour qui cette référence serait manquante. Cette stratégie a pour objet la compréhension de lecture et elle a la potentialité de construire la connaissance lacunaire grâce au réseau de signifiants :

Je dois faire en sorte de le récupérer plus loin, pour le moment, faisons comme si Côme était un *flatus vocis*, comme Xanadou. Ensuite je ferai des allusions au ciel de Lombardie, au rapport entre Côme, Milan et Bergame, à la situation de la péninsule italienne. Bref, le lecteur qui présente une carence encyclopédique est attendu tôt ou tard au tournant. »²⁴

En ce sens, le lecteur interprète l'élément « lac de Côme » grâce aux relations entretenues avec les autres éléments fournis par le texte. Dans cet exemple, il s'agit d'autres références géographiques italiennes, telles que Lombardie, Milan et Bergame, qui permettent de désambiguïser le lieu dont il est question. Logiquement, la stratégie textuelle consiste à augmenter les informations au sujet d'un même lieu, il ne serait pas cohérent que les autres éléments n'entretiennent pas de rapport constructif avec la connaissance manquante. Grâce aux règles de coréférence, le lecteur est en mesure de déduire où se trouve le lac de Côme parce que les villes de Milan et de Bergame sont dans la région de la Lombardie, dans le nord central de l'Italie. Le lecteur est donc en mesure de déduire la région dans laquelle se trouve le lac de Côme et d'acquérir cette nouvelle connaissance.

Cela dit, la connaissance encyclopédique peut non seulement être une connaissance factuelle du dictionnaire du lecteur, mais elle peut être la construction conceptuelle élaborée par les autres éléments de la compétence encyclopédique tels que les règles de coréférence, les sélections contextuelles et circonstancielles, les scénarios communs ou intertextuels et l'hypercodage idéologique. Les structures textuelles peuvent ainsi construire la connaissance encyclopédique dont le lecteur a besoin afin d'interpréter l'élément adéquatement. Le lecteur n'a qu'à coopérer avec le texte et bien naviguer dans ses structures, selon Umberto Eco. Nous verrons dans le prochain chapitre comment les éléments de la compétence

²⁴ *Ibid.*, p. 67.

encyclopédique fonctionnent dans un contexte de transmission d'une culture étrangère et les limites qui les conditionnent.

1.2 *Amazon*, place aux commentaires

Timothy Aubry, dans son article « Afghanistan meets the 'Amazon' : reading *The Kite Runner* in America »²⁵, constate qu'il y a deux dangers possibles lors de la lecture d'une œuvre littéraire étrangère. Soit le lecteur s'approprie douteusement la culture de l'autre, soit, à l'inverse, il insuffle de l'exotisme dans le texte. Sans se prononcer sur la posture que prennent les lecteurs sur le site web *Amazon* par rapport à cette opposition, Aubry étudie les milliers de commentaires au sujet du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*. Son étude analyse trois sujets abordés dans les notes : l'identification qui s'est opérée dans et par la lecture, l'universalité des thèmes et l'absence d'une posture politique claire de la part de l'auteur. Nous sommes allée voir sur Internet et nous avons relevé plus de 5758 commentaires au sujet des *Cerfs-volants de Kaboul* et 4359 commentaires au sujet du roman *Mille soleils splendides* sur les pages web étatsuniennes et canadiennes. Cette banque de données suffit au travail que nous voulons effectuer au sujet d'une lecture ordinaire. Nous nous appuyons sur le travail d'Aubry, mais nous puisons régulièrement dans cet énorme échantillon de rétroaction de lecteurs, pour la plupart des Nord-Américains anglophones²⁶ ayant lu l'œuvre dans sa version originale, l'anglais. Par ailleurs, un des éléments sous-entendu dans notre hypothèse de recherche est que le lecteur moyen connaît très peu l'Afghanistan. Non seulement ce fait est répété dans les commentaires, mais il est appuyé par les dires de nombreux journalistes, anthropologues et professeurs universitaires spécialistes de la question du Moyen-Orient des dernières années (Lyse Doucet, Rory Stewart et Tom Barfield, par exemple). Malgré l'impossibilité d'évaluer les connaissances antérieures de nos lecteurs, nous pouvons

²⁵ Timothy Aubry, *op. cit.*

²⁶ Étrangement, sur la version canadienne-française du site web, il n'y avait que deux commentaires pour chacun des romans, dont un était rédigé en anglais.

supposer qu'en majorité ils connaissent très peu l'histoire, la géographie ou la culture de l'Afghanistan et qu'ils n'ont pas fait l'expérience du territoire eux-mêmes. Selon l'indice de paix mondiale, l'Afghanistan était le 4^e pays le plus dangereux au monde en 2016, compte tenu de l'occupation russe dès 1979, suivie d'une guerre civile et de la guerre contre les États-Unis; il est certain que très peu d'Occidentaux ont foulé le sol afghan.

Nombreux sont les commentaires qui invitent à acheter les livres pour soi ou pour une personne aimée. On décrit souvent les romans comme étant le genre de livre que l'on apporterait si l'on était coincé avec un seul livre sur une île déserte. Colauréate du prix Nobel de la paix en 2014 et d'origine pakistanaise²⁷, Malala Yousafzai²⁸ partage aussi cette passion pour les romans de Hosseini, elle en parle durant des entrevues télévisées et sur ses sites web. Comment les lecteurs expliquent-ils leur passion pour ces romans? Les trois grandes catégories de sujets que nous avons relevées ne sont pas exactement les mêmes que celles d'Aubry. Il s'agit de l'humanité, de la culture et de l'identification.

La première catégorie de commentaires positifs concerne la reconnaissance de valeurs humaines dans les romans. Les lecteurs des *Cerfs-volants de Kaboul* décèlent la loyauté, l'amitié, la rédemption et l'acceptation, alors que les lecteurs de *Mille soleils splendides* y trouvent l'expression des valeurs démocratiques et sociales associées à l'éducation, à la famille et aux droits de la femme. La plupart des commentateurs écrivent leur satisfaction par rapport à cette reconnaissance de valeurs internationales ou à tendance universelle telles que

²⁷ Il faut noter, au passage, que Malala provient d'une culture voisine à l'Afghanistan et qu'elle a été confrontée à des situations sociales, politiques et économiques similaires aux personnages des deux romans. Elle a des connaissances encyclopédiques que les lecteurs de notre étude ne possèdent pas.

²⁸ Malala Yousafzai est une jeune femme originaire de la vallée de Swat qui défend activement les droits des enfants, surtout des jeunes filles, à l'éducation. Elle s'est fait connaître en Occident grâce aux initiatives de la BBC en ce qui regarde les séries de témoignages au sujet des abus de pouvoir des talibans. Il est possible de visionner le premier documentaire tourné à son sujet sur le site web du *New York Times* : <http://www.nytimes.com/video/world/asia/100000001835296/class-dismissed-malala-yousafzais-story.html>. De nombreux prix de reconnaissance lui ont été attribués depuis 2009. Christina Lamb a publié un livre en 2013 à son sujet intitulé *I am Malala* et elle a publié aussi dans *The Sunday Times UK* un article témoignant des plusieurs mois qu'elle a vécus avec Malala (<http://features.thesundaytimes.co.uk/public/malala/>). Un film biographique intitulé *He Named Me Malala* est sorti en salles en 2015. On retrouve des informations à son sujet sur les sites web suivants : <https://www.malala.org/malalas-story>, <https://www.malala.org/>, et sur le site de National Geographic <http://channel.nationalgeographic.com/he-named-me-malala/>.

l'amitié, la loyauté, la rédemption et l'amour. Celles-ci leur permettent de mettre un visage humain sur des personnages représentant une culture qui leur est non seulement étrangère, mais souvent montrée de manière menaçante. En quelques mots, Ilay Reading confirme ce préjugé face à l'Afghanistan: « Reading books like *The Kite Runner* are so important, because most of our media twisted us into thinking all Afghan people were/are evil. The enemy. »²⁹ Certains lecteurs avouent qu'ils ont eu besoin de ce type de représentation pour commencer à se soucier des problèmes et des peuples du Moyen-Orient. Ils perçoivent la publication de Hosseini comme un geste significatif par rapport à la Guerre contre la terreur (« War on Terror ») qui a ouvert le feu en octobre 2001 en Afghanistan. Voici, par exemple, le commentaire écrit par Alain L. Chase :

Set in Afghanistan, Pakistan and San Francisco, this tale of betrayal, atonement and redemption has a haunting quality to it. Once the author had drawn me within the story's strong gravitational field, I could not put the book down. Hosseini helps us to see the world through the eyes of a child - and then a man - who watches his beloved Afghanistan crumble under the weight of Soviet aggression, Taliban demagoguery and the arrival of American bombs. While the protagonist's homeland falls victim to forces beyond his control, his life suffers parallel catastrophes, often triggered by his own cowardly choices. As the story develops, the main character has an opportunity to redeem himself and emerge as a hero.

The theme of redemption, then, is summed up succinctly in this passage that appear near the end of the book.

"I slipped the picture back where I had found it. Then I realized something: That last thought had brought no sting with it. Closing Sohrab's door, I wondered if that was how forgiveness budded, not with fanfare of epiphany, but with pain gathering its things, packing up, and slipping away unannounced in the middle of the night. " (Page 359). This clearly is a writer who has plumbed the depth of human nature and human emotion.³⁰

Ou celui de Trevor J, le 16 janvier 2006 :

²⁹ https://www.amazon.com/Kite-Runner-Khaled-Hosseini/product-reviews/159463193X/ref=cm_cr_getr_d_paging_btm_6?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews&showViewpoints=1&sortBy=recent&pageNumber=6

³⁰ *Ibid.*, page 456.

In a time when Afghanistan is central to the United States' "War on Terror," Khaled Hosseini's novel *The Kite Runner* provides fascinating insight about life in this troubled country through good times and bad. For Americans today, the book can help promote an understanding of a nation that is often terribly misunderstood despite its constant presence on the news and in headlines.³¹

Les valeurs universelles, dans le contexte d'énonciation où se trouvent les publications de Hosseini, influencent les lecteurs par rapport à leur appréciation de l'œuvre et de la culture afghane en général. Elles leur permettent de franchir une première barrière culturelle parce qu'ils peuvent les comprendre, parce qu'elles leur sont familières. Nous verrons comment l'identification fonctionne par rapport aux valeurs reconnues dans les romans et à la négociation de la différence culturelle dans la troisième catégorie de commentaires.

La deuxième catégorie de commentaires concerne l'aperçu culturel qu'offrent les romans. En fait, il s'agit d'un sujet abordé à maintes reprises et développé de long en large par certains utilisateurs. Les rites, les plats, les bruits de la ville et les coutumes fascinent et instruisent selon la plupart des commentateurs. Il y a très peu de commentaires négatifs à ce sujet. Pour la plupart, il s'agit d'une fenêtre culturelle attendue : « A great story with a cultural education. »³² L'entrelacement de l'histoire familiale et de l'histoire du pays est décrit comme un excellent coup de plume parce qu'il permet aux lecteurs de percevoir les événements du quotidien autant que les événements historiques ayant secoué le pays depuis les années 1970. Voici par exemple un commentaire démontrant l'appréciation du partage historique des romans écrit par Mark Baker :

Adding to the book's richness is the historical background. The novel covers 40 years of Afghani history. While that is never the focus of the novel, it is an ever present backdrop to the personal struggle of the two women. We in the west often forget how much we truly have to be thankful for. Here, we get a picture of life in the midst of a civil war and under an oppressive regime.³³

³¹ *Ibid.*, page 457.

³² *Ibid.*, page 9.

³³ https://www.amazon.com/Thousand-Splendid-Suns-Khaled-Hosseini/product-reviews/159448385X/ref=cm_cr_dp_see_all_summary?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews&showVjewpoints=1&sortBy=helpful

Par ailleurs, Hosseini fait plusieurs fois référence à la littérature afghane ou iranienne. Il met en scène dans ses deux romans un personnage ayant enseigné la littérature à l'université de Kaboul, ce qui fait place à des commentaires au sujet de la découverte d'une littérature étrangère. Il y a aussi des commentaires partageant d'autres extraits des poèmes présentés dans les livres, ce qui témoigne d'une recherche faite par les lecteurs de leur propre initiative. Un exemple se trouve dans le commentaire écrit par Bentley :

The title for this novel comes from a 17th Century poem by Saib-e-Tabrizi which was a beautiful poem written in praise of Kabul. The excerpt from which the title originated goes like this: "One could not count the moons that shimmer on her roofs, or the thousand splendid suns that hide behind her walls."

But the beautiful poem begins its praise of this city with these lines:

"Ah! How beautiful is Kabul encircled by her arid mountains
And Rose, of the trails of thorns she envies
Her guts of powdered soil, slightly sting my eyes
But I love her, for knowing and loving are born of this same dust."³⁴

Les personnages étant très mobiles dans *Les cerfs-volants de Kaboul*, le livre traverse des régions méconnues: des villes en Iran jusqu'aux villes de l'Inde, d'Ispahan à Calcutta. Quant à *Mille soleils splendides*, il met en scène trois personnages principaux venant de trois contrées différentes de l'Afghanistan (Herat, Kaboul et Kandahar), ce qui donne une idée de la diversité des régions afghanes. Pour un lecteur étranger, plusieurs nuances culturelles locales ne seraient pas accessibles sans la présence d'un Afghan³⁵ et de cette traduction. Plusieurs affirment que Hosseini possède un sincère talent pour le « storytelling » et nombreux sont ceux qui apprécient l'écriture en anglais de Hosseini. On commente son travail de la langue et les mots en farsi qui se trouvent imbriqués dans la narration. Ceux-ci ne sont pas considérés comme étrangers ni comme une nuisance, mais plutôt comme étant constructifs au récit. C'est Ron Franscell qui l'écrit en premier, à peine quelques mois après la publication du roman *Les cerfs-volants de Kaboul* : « While exotic Afghan customs and

³⁴ *Ibid.*

³⁵ Nous aborderons plus profondément ce sujet dans le prochain chapitre.

Farsi words pop up occasionally, they are so well-defined for the reader that the book is enlightening and fascinating, not at all tedious. »³⁶

La troisième catégorie est l'identification aux personnages, aux valeurs véhiculées et à l'intrigue. Timothy Aubry souligne l'apport émotionnel accompagnant ces identifications, tel que le plaisir masochiste que déclarent certains commentateurs. Une bonne lecture serait une lecture qui arrache le cœur, qui fait mal, qui nous donne envie de fermer le livre, mais qui est si bonne que l'on continue à lire. Aubry interprète ce rapport au livre comme étant le résultat de l'effet cathartique d'une narration qui met en scène des héros ayant un lourd passé ou victimes de situations historiques particulières dans lesquelles la navigation personnelle se trouve périlleuse. Ce cheminement intérieur est souvent reconnu et apprécié par les lecteurs. À ce sujet, Aubry cite le commentateur Mark. L. Harris:

While reading the book I wished to scream at the characters in the book, wished to tell them that they were making the wrong decision. But then I looked into myself and realized that I would have made the same wrong decisions. At that point my hatred was toward myself. This book was moving, so much so that as one of the reviews on the back of the book puts it, it is 'excruciating' to read.³⁷

En fait, plusieurs phénomènes encouragent le lecteur à s'identifier aux personnages: l'universalité des thèmes, l'humanité dont témoignent les personnages à travers les épreuves rencontrées et les références aux événements historiques réels secouant le pays depuis les années 70 (contexte de guerre et de souffrance). L'effet de réel a certainement un impact sur le lecteur. Par exemple, Timothy Aubry rapporte ce commentaire d'une utilisatrice (Elsbeth) afin de démontrer l'attachement d'une lectrice aux thèmes du roman *Les cerfs-volants de Kaboul* à un niveau émotionnel :

Not knowing anything much about Afghanistan I simply wasn't interested and was afraid it would be about people I could not in any way relate to. How wrong and stupid I was! Oh my. Not only am I now fascinated by Afghanistan and want to learn as much as possible about the country and peoples but if you are

³⁶Amazon, *The Kite Runner* product review, *op. cit.*, page 556.

³⁷Timothy Aubry, *op. cit.*, p. 30.

human with a beating heart you will find the themes in this book are universal: love, betrayal, redemption.³⁸

Dans la tradition littéraire, l'identification est souvent associée à un certain type de lecture, une lecture qui ne serait ni savante ni littéraire³⁹. À ce sujet, Paul Ricoeur évoque la construction de la catharsis d'Aristote dans la tragédie et il explique comment cette construction dépasse l'interprétation intellectuelle en provoquant une réaction émotionnelle : « [...] la réponse émotionnelle du spectateur est construite dans le drame, dans la qualité des incidents destructeurs et douloureux pour les personnages eux-mêmes. »⁴⁰ Ricoeur propose ensuite d'articuler l'émouvant dans l'intelligible afin de comprendre le plaisir ou la jouissance qui s'y trouve. C'est exactement ce que démontre Aubry dans son article par rapport à l'identification opérée par le lecteur. Celle-ci permet au lecteur de s'approprier ses propres sentiments et valeurs, et elle lui facilite l'accès aux aspects moins familiers du texte, tel qu'évoqué ci-haut dans les commentaires au sujet de l'aspect culturel des romans. En d'autres mots, c'est par la reconnaissance des émotions humaines et d'une narrativité portant des valeurs reconnues comme universelles que certains lecteurs négocient l'étrangeté du texte. La lecture est poignante, déconcertante et même bouleversante, et le remous des émotions incite le lecteur à continuer de lire.

1.3 Pour un enseignement multiculturel : l'usage des romans

Avant tout, la méthode académique impose aux enseignants-chercheurs les étapes essentielles à l'élaboration de leur rapport de recherche : la mise en place de la méthode suivie, le questionnement qui dirige le tout, le contexte dans lequel se déroule la recherche,

³⁸ *Ibid.*, p. 29.

³⁹ À ce sujet, voir Ricoeur, 1983, et Gervais, 2006.

⁴⁰ Paul Ricoeur, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983, p. 87.

les limites de celle-ci, l'approche littéraire choisie par le chercheur, l'illustration des objectifs éducatifs, l'expérience en tant que telle (les multiples séquences d'enseignement) et, finalement, les résultats obtenus. Ce qui est le plus pertinent pour notre recherche est l'approche du texte littéraire préconisée en classe, les situations d'apprentissage et les résultats obtenus. Certes, il ne faut pas mettre de côté l'importance du contexte social et historique dans lequel se trouvent les élèves ni la limite d'une recherche effectuée sur des petits groupes de sujets ni le choix de corpus dans un contexte pédagogique. Toutefois, nous estimons que la comparaison entre la lecture ordinaire et la lecture scolaire ne concerne pas ces enjeux.

La première thèse de doctorat ayant porté sur la réception du roman *Mille soleils splendides* provient de l'Université du nord du Texas et a été soutenue en 2011 par Cheryl Taliaferro. La thèse s'intitule « Ninth Grade Students' negotiation of Aesthetic, Efferent, and Critical Stances in Response to a Novel set in Afghanistan »⁴¹ et s'ouvre avec l'idée du monde sans frontière d'Internet (le *chat*, les jeux multijoueurs, etc.), des médias et de l'actualité en temps réel. Pour le domaine de l'éducation, cette nouveauté du XXI^e siècle pose plusieurs défis par rapport au contenu enseigné et aux méthodes d'enseignement utilisées. Toutefois, il ne s'agit pas d'un enjeu de la thèse. L'enseignante-chercheuse signale l'importance de considérer l'éducation non pas comme un processus de « remplissage de cruche vide » (métaphore souvent utilisée par certains pédagogues), mais comme le développement de l'esprit critique des jeunes face à l'information qui leur est proposée. Sa recherche est soutenue par deux grandes questions : comment les élèves négocient-ils l'esthétique, l'*efferent*⁴² et la posture critique durant l'étude d'un roman situé en Afghanistan? Comment la posture esthétique et *efferent* contribue-t-elle à l'adoption d'une attitude critique? Son approche littéraire est principalement influencée par la théorie des transactions

⁴¹ Cheryl Taliaferro, « Ninth Grade Students' Negotiation of Aesthetic, Efferent, and Critical Stances in Response to a Novel set in Afghanistan », University of North Texas, Philosophy Department, Dallas, December 2011.

⁴² Cette notion n'a pas d'équivalent en français, nous l'écrivons donc en anglais en italique. Il provient de la conception de la lecture développée par Louise H. Rosenblatt que nous expliquerons plus loin.

entre le lecteur et le texte développée par Louise Rosenblatt⁴³, par le dialogisme de Mikhaïl Bakhtine et par James Paul Gee. D'ailleurs, Cheryl Taliaferro justifie son choix d'utiliser un roman provenant de la littérature internationale par son intention de promouvoir la compréhension interculturelle⁴⁴. Enseignante depuis treize ans lors de la rédaction de sa thèse, elle confirme ce choix de corpus par son expérience en classe et par l'importance politique⁴⁵ de la rencontre des cultures à une échelle internationale dans un contexte scolaire. Cela permet de promouvoir la justice sociale et le dialogue entre les cultures.

Dans son essai *Literature as Exploration*⁴⁶, Rosenblatt présente sa conception de l'interaction entre le lecteur et le texte. Selon elle, la signification ne se situe ni du côté du lecteur ni du côté du texte, mais elle est plutôt créée lorsque les deux ont une transaction. Le choix de ce terme est soutenu par l'idée que ce mot encourage à penser la relation entre les deux agents de manière spirالية, non linéaire, telle une influence réciproque continue lors de la construction du sens. Pour la théoricienne, la posture du lecteur devant le texte est de deux types, esthétique ou *efferent*, et elle est influencée par l'objectif de lecture. Une attitude esthétique est décrite comme une attention prononcée aux associations, aux sentiments, aux attitudes et aux idées, tandis que l'attitude *efferent* se définit par l'attention portée sur les informations, les concepts et les motifs de l'action contenus dans le texte. Sa conception de la lecture diffère de celle de Gervais en excluant le texte de l'équation. Le plus

⁴³ Par ailleurs, il est significatif qu'une des influences majeures de Rosenblatt soit John Dewey. Ce dernier a eu un impact majeur dans les sciences de l'éducation (il est encore étudié aujourd'hui) et ses idées concernant le fonctionnalisme et l'instrumentalisme dans un contexte scolaire sont toujours d'actualité.

⁴⁴ À ce sujet, Cheryl Taliaferro s'appuie sur le travail qu'ont fait deux femmes, Mildred Batchelder et Jella Lepman, pour le développement de l'usage de la littérature à des fins de compréhension et de communication interculturelles. Notamment, il y a eu la création de la bibliothèque pour les jeunes (International Youth Library, à Munich en Allemagne), un conseil international du livre pour les jeunes (International Board on Books for Young People, IBBY, à Basel en Suisse) et l'encouragement de la traduction de livres pour enfants (Association of Library Services to children, 2011).

⁴⁵ À ce sujet, l'auteur témoigne du travail en éducation et en politique accompli par Paulo Freire au Brésil. Voir Paulo Freire et D. Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport, Bergin & Garvey, 1987.

⁴⁶ Louise H. Rosenblatt, *Literature as exploration*, New York, The Modern Language Association of America, 1983.

important, selon Rosenblatt, est que les pratiques éducatives activent les deux postures et non l'une plus que l'autre. Pour ce faire, elle propose des discussions avec ses élèves durant lesquelles ils ont l'opportunité de questionner, d'interpréter, de contester et de défendre le texte. L'élève se trouve au centre des discussions et ce processus dialogique (entre les élèves eux-mêmes et entre les élèves et l'enseignant) encourage l'élève à développer sa voix par rapport à son apprentissage, ce qui l'incite à s'investir dans son éducation.

La discussion en classe est aussi abordée par Taliaferro dans la perspective dialogique de Mikhail Bakhtin. La chercheuse s'appuie sur quelques idées du théoricien selon lesquelles l'être humain vit dans un monde composé des mots des autres. Il explore constamment les frontières floues entre ses mots et ceux des autres, et il est impossible de séparer la littérature des forces culturelles qui ont produit l'auteur, le texte et le lecteur⁴⁷. En ce sens, l'engagement dans la discussion est l'élément principal par rapport à la construction des compétences interprétatives des élèves.

Quant à l'apport des travaux de James Paul Gee, il concerne la mise en perspective de la relation entre le langage et les expériences personnelles vécues par le sujet. En fait, Gee considère qu'aucune communication significative n'a lieu en dehors du contexte que forment les valeurs, les objectifs, les actions et les interprétations. Plus précisément, il écrit que : « Language, there, is not about conveying neutral or objective information; rather, it is about communication perspectives on experience and action in the world, often in contrast to alternative and competing perspective. »⁴⁸ Gee perçoit l'existence de la langue comme un moyen de comprendre les mêmes concepts de différentes façons. En ce sens, le dialogue et les échanges permettent aux élèves de se distancer par rapport à leurs perspectives propres et de simuler la perspective des autres.

⁴⁷ Mikhail Bakhtine, « The Problem of Speech Genres » (trad. V.W. McGee) dans C. Emerson, M. Holquist (dir.), *Speech Genres & Other late Essays*, Austin, University of Texas Press, 1986, pp. 3-40.

⁴⁸ James Paul Gee, « Reading as situated language : A Sociocognitive Perspective » dans R.B. Ruddell, N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, 2006 [2001], p. 119.

La seconde thèse de doctorat a été publiée par Mary Mallik à la faculté de l'éducation de Lakehead Université à Thunder Bay, en Ontario, en 2010. Elle est intitulée: « Multicultural Ways of Knowing: Reading *The Kite Runner* in a Grade 11 Class ». La recherche se situe avant tout par rapport à la théorie du « reader-response pedagogy » à travers l'implantation d'une unité multiculturelle dans un cours d'anglais⁴⁹. La chercheuse remarque la prédominance de textes canoniques dans les corpus d'enseignement au Canada (littérature anglaise et américaine) et elle suppose que cette prépondérance est due au fait que les enseignants choisissent des textes qui ont déjà fait leurs preuves.⁵⁰

Alors que Taliaferro discute de ses expériences scolaires et professionnelles au Texas, Mallik témoigne de ses origines pakistanaises. Elle ne s'arrête pas à la culture pakistanaise, mais elle explique aussi son parcours scolaire au Pakistan (l'histoire des dirigeants musulmans et hindis de l'Inde, de l'Iran, de la Turquie; l'histoire des invasions des Perses, des Grecs et des Anglais; la littérature asiatique, anglaise et européenne, etc.). Comme son titre l'annonce d'emblée: « In grades eleven and twelve, literature discussions in my classes were centered on sense of duty, societal expectations, political contexts and spiritual explorations. The curricular landscape for me has not just been one way of knowing, but many. »⁵¹ Toutefois, ce qui mène Mallik à conduire sa recherche est son expérience en classe. Plusieurs fois, ses élèves ont eu de la difficulté à comprendre des histoires multiculturelles nécessitant un cadre d'interprétation différent de celui proposé pour les corpus canoniques. En mettant cela en parallèle avec la démographie changeante du Canada actuel et les phénomènes de globalisation, Mallik en conclut qu'il est primordial d'aborder des textes provenant de multiples cultures dans le milieu de l'éducation et se propose d'en faire l'expérience afin de mieux saisir comment les élèves construisent le sens d'un texte multiculturel. Tout comme Taliaferro, Mallik utilise la théorie du « reader-response »

⁴⁹ Il est difficile de traduire le nom du cours : English language arts program. Il ne s'agit pas d'un cours d'anglais comme les autres.

⁵⁰ En dehors des raisons relatives au texte, la chercheuse propose deux autres hypothèses : le manque de familiarité avec la littérature canadienne et le manque de ressources des écoles articulé avec le manque de temps de préparation pour les cours.

⁵¹ Mary Mallik, « Multicultural Ways of Knowing: Reading *The Kite Runner* in a Grade 11 Class », Thunder Bay, Lakehead University, 2010, p. 5.

développée par Louise Rosenblatt, en plus d'aller chercher quelques éléments pris dans d'autres théories de la lecture tels que les cinq perspectives de réponse des lecteurs⁵², les cinq approches expérimentales⁵³, le concept de communauté interprétative⁵⁴, l'acte de lecture de Wolfgang Iser et le concept de lecture développé par Rosenblatt et Sumara⁵⁵. D'un certain point de vue, son approche de la lecture est beaucoup plus complexe et nuancée que celle de Taliaferro.⁵⁶ Notons que les deux chercheuses ont des références théoriques ne tenant compte que du lecteur, ce qui délaisse quelque peu le texte. Dans leur ouvrage *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*⁵⁷, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur constatent le besoin d'équilibre entre l'usage des théories du texte et des théories de la lecture (approches internes et approches externes), car les deux présentent des défauts et des qualités complémentaires. Pour ce faire, les auteurs proposent un va-et-vient dialectique : « Son intérêt réside dans le fait que, loin de privilégier l'un ou l'autre critère isolé, [cette alternance théorique] intègre de manière dialectique l'ensemble des critères possibles et reconnaît à chacun d'eux sa validité dans un contexte où la contradiction est non seulement admise, mais valorisée. »⁵⁸

⁵² Richard Beach, *A Teacher's Introduction to Reader-Response Theories*, Urbana, National Council of Teachers of English, 1993; Richard Beach, « Students' Resistance to Engagement with Multicultural Literature » dans T. Rogers et A. Soter (dir.), *Reading across cultures: Teaching Literature in a Diverse Society*, New York et Londres, Teachers College Press, 1997.

⁵³ *Ibid.*

⁵⁴ David Bleich, *Subjective Criticism*, Baltimore/Londres, The John Hopkins University Press, 1978; Stanley Fish, *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Harvard University Press, 1980.

⁵⁵ D. J. Sumara, *Private Readings in Public :Schooling the Literacy Imagination*, New York, Peter Lang, 1996.

⁵⁶ À titre comparatif, Taliaferro élabore la méthodologie littéraire de sa recherche non seulement avec Rosenblatt, mais aussi avec quelques pédagogues reconnus (Freire, Dewey, etc.). Mallik, de son côté, situe clairement son approche littéraire entre une approche centrée sur le lecteur et une approche centrée sur la lecture. Les deux chercheuses élaborent leur méthode pédagogique plus tard dans leur thèse.

⁵⁷ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-neuve, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 3^e édition, 2015 [1996].

⁵⁸ *Ibid.*, p. 79.

Dans les deux études, la discussion en classe se trouve au centre de la collecte de données. D'autres données proviennent d'entrevues, de dissertations, de notes de recherche, de planification de cours et des journaux personnels des étudiants, de l'enseignant et du chercheur. Dans la première thèse, les dissertations écrites par les élèves portent sur la description des personnages, la comparaison de procédés d'écriture introduisant les personnages, l'analyse de l'impact des événements politiques sur les personnages et l'analyse du portrait que fait l'auteur de l'Afghanistan. Les données sont organisées sous forme de tableaux dans lesquels se trouvent les chapitres divisés selon les séances dans un axe et les trois postures possibles pour chacun des élèves dans l'autre axe. Les journaux, les discussions et les entrevues sont utilisés afin de comprendre comment s'articulent les postures et comment la discussion a influencé les élèves dans leur compréhension du roman. Chaque semaine, les élèves devaient faire une entrée dans leur journal à propos des chapitres lus en devoir. La recherche s'est faite sur 12 séances de discussion en classe et chacune des séances aborde un certain nombre de chapitres (entre 3 et 4 chapitres).

Quant à la deuxième thèse, les documents supportant les données sont les journaux des élèves, de l'enseignant et du chercheur, les retranscriptions des discussions de groupe, les réponses au questionnaire de la situation pédagogique multiculturelle, le projet de groupe, un essai comparatif des deux romans lus durant l'année scolaire (*The Great Gatsby* et *The Kite Runner*) et une dissertation réflexive. L'élaboration de l'expérience se fait en trois étapes par rapport à la lecture du roman : avant, pendant et après. La première étape contient les recherches à la bibliothèque sur l'Afghanistan (le pays, le peuple, le gouvernement, la religion, la situation des femmes, les passe-temps et la culture). Les élèves devaient faire des résumés des articles trouvés ainsi que discuter de leurs apprentissages résultant des recherches. La deuxième étape consiste en la lecture en classe, les entrées de journal, l'écoute de documentaires (*Scared/Sacred* et *Kandahar*) et des mini leçons (cartographie, faire voler un cerf-volant et lecture d'autres sources). En comparaison aux trois catégories de commentaires sur *Amazon* élaborés par Timothy Aubry et notre recherche, huit thèmes émergent dans les journaux des élèves : les personnages, les techniques d'écriture, l'identification, les connaissances socioculturelles, la sensibilisation aux situations

sociopolitiques, l'ouverture des perspectives, le rôle de l'enseignante et une réponse aux processus de groupe. Quelques interprétations du roman subissent l'influence des discours externes fournis par les enseignants et éloignent les élèves du texte littéraire. En voici deux exemples. Une des élèves, Bobby, décrit l'aspect réaliste de l'écriture de Hosseini et établit des liens entre la misère humaine et les conflits religieux et ethniques. Ce commentaire est certainement influencé par le documentaire *Scared/Sacred*, car les principaux conflits relatés dans le roman sont d'ordre idéologique et politique (les Coups d'État en 1973 et en 1978, l'invasion russe, la guerre civile et la prise du pouvoir des talibans). Les élèves, tout comme les commentateurs d'*Amazon*, s'identifient aux personnages de manière émotive, mais aussi en rapport à l'adversité qu'ils rencontrent : le harcèlement, le cancer, le suicide, les maladies, la discrimination raciale et la situation des femmes en Afghanistan. Une fois de plus, les élèves témoignent de l'intérêt pour un élément absent (ou presque) dans le roman : la condition féminine en Afghanistan n'est pas un thème élaboré dans *Les cerfs-volants de Kaboul*. Les personnages principaux féminins sont aux États-Unis et ils vivent une tout autre réalité que celle des femmes afghanes. Les commentaires des élèves font part de la situation de Soraya, de sa fugue et de sa relation avec ses parents. Malgré le contexte social aux États-Unis, les revendications dans le roman au sujet de l'éducation, de la relation amoureuse, du choix de carrière et de l'adoption en rapport à la culture et aux traditions afghanes. Elles légitiment les enseignantes à introduire la situation des femmes en Afghanistan sans que celle-ci soit vraiment élaborée dans le roman.

La dernière étape est le travail d'équipe (présentation orale) et la réflexion autour du questionnaire sur la capsule multiculturelle. Les périodes s'échelonnaient sur cinq semaines (22 périodes), la première était la recherche documentaire, les onze suivantes étaient des périodes de lecture et de discussion. Ensuite, il y a eu l'écoute des documentaires, la lecture de textes connexes (Rumi et *War at the top of the World*) sur trois périodes, suivies de quatre périodes pour la préparation de la présentation orale en équipe et pour la discussion comparative entre *Gatsby le magnifique* et *Les cerfs-volants de Kaboul*. À ce sujet, Josslyn écrit dans son journal que les deux auteurs illustrent brillamment les histoires, chacun à leur manière : « Both authors manage to set the stage with their unique writing styles. F. Scott

Fitzgerald's writing is far more complex, while Hosseini makes *The Kite Runner* easier to follow, with sentence structure that you don't have to try to understand so much to the point you miss the meaning and lose focus.»⁵⁹ Il s'agit du seul commentaire par rapport à la structure syntaxique de Hosseini, aucun élève ne commente l'usage du farsi dans le roman, ce qui contraste fortement avec les commentaires laissés sur *Amazon*. Finalement, chaque équipe a répondu au questionnaire par rapport à la capsule multiculturelle et a présenté son projet durant les trois dernières périodes.

Ainsi donc, les deux chercheuses n'utilisent pas les romans de Hosseini pour les mêmes raisons, malgré le fait qu'elles ont toutes les deux des références communes et une méthodologie similaire. Les résultats de leurs recherches sont considérablement différents parce qu'ils ne traitent pas du tout du même type de questions. La thèse « Ninth Grade Students' Negotiation of Aesthetic, Efferent, and Critical Stances in Response to a Novel Set in Afghanistan » tente de comprendre les différentes postures de lecture des élèves dans un contexte de lecture étrangère et la possibilité de développer l'instance critique des élèves dans un milieu éducatif. Une des conclusions de Taliaferro est que la discussion a permis à certains étudiants de travailler leur posture critique et d'élaborer leurs idées à partir de plusieurs perspectives en comparaison à leur entrée de journal. La thèse de Mary Mallik, elle, démontre la négociation opérée dans et par la lecture d'une œuvre étrangère, et l'acquisition des connaissances qui entourent un cadre interprétatif. Les séances de discussions font allusion à des éléments du hors-texte, alors que Taliaferro ne fait pas la distinction entre des éléments cherchés dans la réalité et les éléments trouvés dans le roman. En fait, les deux thèses n'élaborent pas un travail d'analyse de l'objet didactique. Selon le schéma conceptualisé par Renald Legendre⁶⁰, il existe trois pôles dans toutes les situations pédagogiques : le sujet (l'élève), l'agent (l'enseignant) et l'objet de connaissance. Ces pôles sont dans un milieu donné et ils forment un triangle didactique dans lequel chaque pôle entretient une relation avec les deux autres. L'agent et le sujet développent une relation d'enseignement; le sujet et l'objet, une relation d'apprentissage; l'agent et l'objet, une

⁵⁹ Mary Mallik, *op. cit.*, p. 87.

⁶⁰ Renald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Guérin, 1993.

relation didactique. Suite à l'analyse des thèses, il devient clair que la relation didactique n'est pas mise de l'avant. Aucune chercheuse n'évoque son travail analytique du roman, ceci est particulièrement dû à l'approche littéraire choisie qui est axée sur la réception.

1.4 Les théories de la lecture, les théories de la littérature et la didactique de la littérature

Dans l'ouvrage *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*⁶¹, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure mettent en lumière des enjeux contemporains des différents types de lecture (ordinaire, scolaire et littéraire). Plus précisément, ils établissent certaines frontières entre les théories de la lecture et les théories de la littérature, ce qui facilite la compréhension des limites pratiques d'une lecture en contexte scolaire. Ces deux théories peuvent avoir des approches internes ou externes du texte, l'idéal étant l'usage des deux de manière équilibrée. La théorie de la littérature pose une question spécifique au corpus qui est celle de la définition de la littérarité d'un texte, alors que les théories de la lecture considèrent que le texte est un objet social dont les composants sont à construire par l'acte de lecture. Les deux chercheuses mentionnées plus haut utilisent plutôt la définition du texte des théories de la lecture. En classe, on ne cherche pas à comprendre pourquoi le texte est littéraire, mais plutôt à acquérir des connaissances grâce à la lecture.

Du côté des didacticiens de la lecture, le texte est le support utilisé pour l'apprentissage de la lecture, il offre différents niveaux de résistance par rapport à sa compréhension et nécessite des stratégies multiples de la part du lecteur, selon ses structures, son contenu, etc.⁶² Dufays souligne le besoin de solidarité entre les disciplines littéraires et didactiques parce qu'elles se complètent : l'enseignant ne peut enseigner la lecture sans comprendre son

⁶¹ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure, *op. cit.*

⁶² Catherine Tauveron, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001.

fonctionnement et la théorie de la lecture devient stérile lorsqu'elle n'est pas mise en pratique. Cette pratique n'est pas innée, elle doit s'acquérir. En quelque sorte, c'est ce qui fait défaut aux thèses de Mary Malik et de Cheryl Taliaferro. En se concentrant uniquement sur le contenu des œuvres de Hosseini, les chercheuses ne se demandent pas pourquoi les romans de Hosseini se prêtent bien à leur travail ni comment leurs capsules pédagogiques influencent les compétences en lecture de leurs élèves. Malgré l'usage de romans (textes relativement longs), elles ne développent pas spécifiquement les compétences en lecture des élèves. En 2004, une recherche s'est faite dans des écoles secondaires au Québec au sujet des conditions favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture des élèves⁶³. Les conduites pédagogiques les plus utilisées par les enseignants sont de poser des questions sur le contenu, de donner des directives, de répondre aux questions des élèves, de réagir aux élèves, de commenter leurs réponses, de faire lire un élève et de recourir à des exemples. Les chercheuses démontrent non seulement leurs usages de ces conduites, mais aussi l'usage de celles qui sont moins utilisées par les enseignants québécois telles que demander aux élèves d'anticiper le contenu, montrer d'autres ouvrages, donner leur avis sur des livres, demander aux élèves de chercher la forme d'un texte pour y réagir, faire la critique d'un texte et demander d'explicitier les difficultés rencontrées. Ce sont les stratégies didactiques liées à la lecture qui ne sont pas élaborées par les doctorantes⁶⁴, telles que l'autorégulation de la lecture et les stratégies cognitives de rétention de l'information (schématisation des idées du texte, copier des mots ou des phrases, copier des mots dans les marges, divers types de prises de notes, fixer des objectifs d'apprentissage, etc.). L'école étant le lieu dans lequel tous les lecteurs développent les compétences de lecture de base, il serait approprié de faire usage des théories de la lecture, des théories de la littérature et des travaux en didactique afin que les

⁶³ Nicole Van Grunderbeeck, Manon Théorêt, Sylvie Cartier, Rock Chouinard et Roseline Garon, *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, Montréal, Université de Montréal, 2004.

⁶⁴ Les deux recherches sont faites avec des groupes d'élèves n'ayant pas de difficulté en lecture, ce sont des élèves généralement performants dans toutes les matières. Ceci explique peut-être pourquoi les stratégies didactiques de lecture n'ont pas été clairement énoncées dans les thèses : elles n'étaient pas essentielles comme elles l'auraient été s'il y avait eu des élèves en difficulté.

élèves puissent, à leur tour, saisir les richesses des textes littéraires, développer le goût de la lecture et nuancer leurs raisonnements intellectuels.

Tout compte fait, les lectures ordinaires et les lectures scolaires des romans *Les cerfs-volants de Kaboul* et *Mille soleils splendides* se distinguent principalement par les mandats de lecture, les régies de lecture adoptées et les éléments retenus suite à la lecture. Dans les deux situations, les lecteurs ont choisi de lire les romans afin de découvrir la culture afghane. Du côté de la lecture ordinaire, il s'agissait d'une curiosité animée par les événements secouant les États-Unis et l'Occident depuis 2001, par la présence répétée de l'Afghanistan dans les médias et par l'ignorance générale des coutumes et de l'histoire du pays. Du côté de la lecture scolaire, l'objectif de lecture était d'engager un dialogue interculturel en faisant usage de romans provenant d'une culture étrangère et méconnue. Les régies de lecture adoptées par les commentateurs d'*Amazon* ont tendance à mettre en valeur la progression dans le roman. Quelques commentaires laissent entendre une lecture analytique de certains éléments, mais la plupart font état de leur incapacité d'arrêter de lire tant la lecture est poignante. La lecture scolaire, dans les deux thèses, suggère plutôt une approche qui divise la lecture des romans par chapitre. Afin de dynamiser les discussions, les capsules pédagogiques n'abordent que quelques chapitres par séance et les enseignantes offrent des pistes d'analyse précises afin d'encourager les élèves à élaborer leur pensée et à remettre en question le texte⁶⁵. Souvent, les connaissances fournies par les enseignantes ou trouvées par les recherches faites par les élèves débordent le cadre de la fiction. L'acculturation recherchée par la lecture n'est pas contestée par les chercheuses ni par les commentateurs d'*Amazon* et la justification du choix de corpus dans les deux thèses n'indique pas pourquoi les romans de Hosseini se prêtent si bien à l'exercice scolaire. Dans le prochain chapitre, nous ferons l'analyse des connaissances fournies par les textes littéraires et leur actualisation par la lecture. Nous étudierons ainsi les différentes structures textuelles et sémantiques qui élaborent des connaissances culturelles, historiques et linguistiques accessibles aux lecteurs étrangers à l'Afghanistan.

⁶⁵ Analyse de personnages, questions concernant la compréhension des comportements ou des actions, analyse de procédés stylistiques d'écriture, etc.

CHAPITRE 2

LA TRANSMISSION CULTURELLE

2.1 Mise en contexte

La lecture des romans de Khaled Hosseini s'éprouve pour la plupart des lecteurs occidentaux comme une expérience de l'altérité. L'acquisition de connaissances culturelles est très appréciée, malgré le contexte politique actuel et l'époque de publication. Le récit fait appel à un espace culturel peu connu du public et cette rencontre transforme le regard porté sur l'Afghanistan, comme nous l'avons remarqué dans le premier chapitre. Comment fonctionne cette transformation? Comment les romans influencent-ils le lecteur?

La théorie des transferts culturels élaborée par Michel Espagne et Michel Werner retrace les transmissions culturelles afin de comprendre les dynamiques culturelles internationales. D'une certaine façon, leurs travaux répondent au nationalisme littéraire qui stipule qu'un corpus national serait pur, sans aucune trace d'une autre culture dite « nationale ». Plus qu'une étude de l'échange des idées et des artefacts culturels, l'analyse des transferts culturels est dans la continuité des recherches menées par l'École de Constance, mais elle en déroge méthodologiquement parce qu'elle déplace son champ d'études et parce que son corpus est grandement élargi. Ce corpus comprend des textes écrits, l'ensemble des formes et supports culturels, l'ensemble des formes interactionnelles culturelles et des textes non écrits et non imprimés (publicités, images, etc.)⁶⁶. Certes, les processus de réception sont toujours au programme de recherche, mais l'intérêt n'est plus focalisé sur ceux-ci. Il est plutôt porté sur les processus de médiation et d'appropriation culturelle. En quelque sorte, la multiple focalisation de la théorie des transferts culturels rejoint notre préoccupation au sujet de la transformation du regard du lecteur. Nous supposons, en fait, que la lecture des romans enseigne des connaissances culturelles, historiques et géographiques au sujet de

⁶⁶ Hans-Jürgen Lüsebrink, « De l'analyse de la réception littéraire à l'étude des transferts culturels », *Discours social / Social Discourse*, vol. 7, no 3-4, 1995, p. 42.

l'Afghanistan. Ce sont ces nouvelles connaissances qui transforment le regard que portait le lecteur sur le pays et ses peuples. Dans le premier chapitre, consacré aux processus de réception et de lecture, l'acculturation a été confirmée par les lecteurs et les enseignants sans toutefois être clairement démontrée textuellement. C'est ce que nous ferons dans le présent chapitre, en faisant usage de quelques notions théoriques relatives aux transferts culturels. De cette façon, nous reprenons la troisième variable isolée par Bertrand Gervais qu'est le degré de complexité du texte. Suite à l'analyse de la réception des romans, nous élaborons une approche interne du texte.

2.1.1 Les transferts culturels

Dans son article « De l'analyse de la réception littéraire à l'étude des transferts culturels », Hans-Jürgen Lüsebrink explique que la théorie des transferts se situe dans la continuité de l'étude *esthétique* de la réception de l'École de Constance, plus précisément, des théories de la réception développées par Wolfgang Iser et Hans Robert Jauss. Elle en diffère parce que l'intérêt n'est plus concentré sur le processus même de lecture, mais plutôt sur tous les éléments qui le constituent. Ces recherches ont pour objectif de comprendre les retentissements des rencontres culturelles grâce à l'étude des points d'impact entre celles-ci. Par son travail archéologique, l'étude des transferts tend à remettre en question les concepts liés à la nation (nationalité, nationalisme, langue nationale, etc.) parce que les échanges entre nations sont nombreux et fréquents.

Le transfert culturel se fait en trois processus que sont la sélection, la médiation et la réception. La sélection se définit comme le choix des éléments transférés en leur dimension qualitative et quantitative. La médiation est le passage d'un objet (idéologique, technique, culturel ou autre) d'un espace culturel national à un autre. Il existe deux types de médiateurs : les médiateurs autorisés (journalistes, traducteurs, professeurs, etc.) et les médiateurs

anonymes (immigrants, touristes, etc.). Selon Bernd Kortländer⁶⁷, la sélection opérée par les médiateurs est conditionnée par des motifs extrinsèques ou par des motifs intrinsèques. Les premiers sont définis comme étant des choix liés aux relations affectives ou aux conjonctures événementielles et les seconds sont divisés en trois catégories d'intérêts : technique, pratique et idéologique. Dans le premier chapitre de *L'Allemagne de liberté. Sur la germanophilie des intellectuels québécois*, Robert Dion évoque la difficulté à documenter la médiation parce qu'il s'agit des différentes voies qu'emprunte un objet afin de passer d'un espace culturel à un autre. Or, ces voies ne sont pas toujours clairement identifiables. L'objet peut aussi subir de multiples transformations lors de son passage. En ce qui concerne la réception de l'objet culturel, elle est de trois types : la transmission, l'imitation et la transformation.

La théorie des transferts s'applique difficilement à l'étude des deux romans de Khaled Hosseini parce que le concept de transfert repose sur l'étude de larges corpus publiés sur une longue période de temps. Or, notre corpus s'étend sur cinq années, de 2003 à 2008. Tout de même, il est possible d'envisager un usage théorique des transferts culturels parce que l'intention de transmission de l'auteur et la réception des œuvres par le public nord-américain ouvrent le champ d'investigation sur les trois processus de transferts évoqués ci-haut. En fait, nos recherches nous ont mené à formuler l'hypothèse que les romans transforment le regard que portaient les lecteurs sur l'Afghanistan avant la lecture de ces œuvres littéraires et que c'est l'écriture interculturelle de l'auteur qui donne l'impulsion à cette transformation. Certes, il y a un glissement par rapport à la théorie des transferts, à savoir qu'il n'y a pas une reprise en tant que telle des éléments culturels transmis à la culture d'arrivée. Mais l'ajout des romans de Khaled Hosseini au corpus d'enseignement dans les écoles secondaires et leurs adaptations en film, en pièce de théâtre et en bande dessinée reproduisent et transforment l'œuvre. Ces reprises et transformations font partie du phénomène de réception décrit par Kortländer. En conséquence, nous utiliserons les termes

⁶⁷ Bernd Kortländer, « Begrenzung – Entgrenzung. Kultur und Wissenstransfer in Europa » dans Lorthar Jordan et Bernd Kortländer (dir.), *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kulturtransfer in Europa*, Tübingen, Niemeyer, 1995, p.1-19 cité dans Robert Dion, *Sur la germanophilie des intellectuels québécois*, Ottawa/Würzburg, Presses de l'Université d'Ottawa/Königshausen & Neumann (coll. « Transferts culturels »), 2007, p. 46.

de *transmission culturelle* plutôt que ceux de « transfert culturel ». Voici comment nous les utiliserons.

Dans un contexte de réception, le terme de « transmission » est défini par Kortländer comme étant le désir de fidélité à l'original et la minimisation des modifications de l'objet en question. En quelque sorte, cette fidélité à la culture d'origine rejoint l'aspect mimétique général des deux œuvres de Hosseini par rapport à la culture, à la géographie et à l'histoire de l'Afghanistan. Le mot « transmission » est aussi un concept relatif à l'éducation. Dans l'œuvre de Hosseini, nous le verrons plus loin, il y a une nette intention de transmettre quelque chose au lecteur. Nous comprenons « transmission » de ces deux façons.

Malgré la polysémie du mot « culture », ce concept est essentiel à la recherche. En fait, comme l'explique Pascal Perrineau dans son article « Sur la notion de culture en anthropologie », l'usage du mot varie selon les auteurs, les époques et les domaines en sciences humaines (philosophie, sociologie, etc.). Une des acceptions chez les anthropologues est la considération de la culture comme moyen d'apprentissage et de transmission de l'héritage social. À ce sujet, Perrineau cite Alford A. Radcliffe-Brown : « La transmission de manières acquises de penser, de sentir et d'agir qui constitue le processus culturel, trait spécifique de la vie sociale de l'homme, n'est sans doute qu'une partie de ce processus total d'interaction entre les personnes, ou processus social qui constitue la réalité sociale elle-même. »⁶⁸ En revanche, la culture est aussi ce qui est transféré. Comme l'entendait déjà E.B. Tylor en 1871, elle est un ensemble complexe incluant les croyances, les arts, les lois, les comportements, les connaissances et toutes autres habitudes adoptées par un membre d'une société donnée. La culture est donc dichotomique : « Le concept de culture unifie ainsi deux niveaux de la structure sociale globale (l'infrastructure matérielle et la superstructure idéologique). En cela, le concept rend bien compte de la dialectique entre monde réel et idéologies du monde »⁶⁹. La signification du mot « culture » dans

⁶⁸ Alford A. Radcliffe-Brown, *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Éditions de Minuit, 1969, p. 70.

⁶⁹ Pascal Perrineau, « Sur la notion de culture en anthropologie », *Revue française de science politique*, numéro 5, vol. 25, 1975, p. 948.

« transmission culturelle » sera donc anthropologique et elle tiendra compte de la dichotomie du concept.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons constaté que les lecteurs appréciaient l'aperçu culturel qu'offrent les romans. Ils avouaient ne pas bien connaître l'Afghanistan et nombreux sont ceux qui recommandaient cette lecture *parce qu'*elle avait transformé leur vision de l'Afghanistan, une vision d'abord influencée par les médias occidentaux. La notion de connaissance encyclopédique a été essentielle au développement d'une réflexion au sujet des acquis dans la lecture scolaire en comparaison à la lecture ordinaire, mais nous sommes en droit de nous demander : qu'est-ce que le lecteur ordinaire a « appris » par la lecture? Comment fonctionne l'aperçu culturel déclaré par les lecteurs sur *Amazon*? Pourquoi ces romans se prêtent si bien aux capsules multiculturelles? À cet égard, on peut distinguer trois stratégies de transmission culturelle dans la narration. Premièrement, la localisation précise de plusieurs lieux fournit certains repères géographiques nécessaires à un lecteur ne possédant pas les connaissances ni l'expérience du territoire afghan. Deuxièmement, la représentation de la lecture met en scène un corpus littéraire oriental et occidental qui oriente le lecteur par rapport à la compréhension de certaines œuvres et auteurs tout en citant directement quelques-uns d'entre eux. Troisièmement, l'intrication de la vie des personnages et de l'histoire nationale superpose les événements du quotidien aux événements historiques ayant secoué le pays depuis les années 1970. Cette relation entre l'individuel et le collectif donne ainsi à voir aux lecteurs occidentaux un aperçu de l'impact local des événements qui, jusqu'alors, étaient peu connus en Amérique.

Par ailleurs, la variété des personnages met en scène la multiculturalité du pays. D'abord, les différentes origines des personnages rendent compte de la diversité culturelle nationale. Ensuite, la figure de l'enseignant jouée par de nombreux personnages montre les différents moyens que prend l'éducation des mœurs, des croyances et des connaissances dans la culture afghane. Finalement, l'usage interculturel que fait Khaled Hosseini de la langue de publication offre au lecteur des connaissances linguistiques du farsi. Les romans sont rédigés et publiés en anglais, en Californie, ce qui signe l'intention de l'auteur d'écrire au sujet de son pays pour un public occidental.

2.2 Étude des transmissions culturelles

En ce qui a trait à la narration, nous proposons de distinguer trois stratégies textuelles de transmission culturelle : la localisation des lieux, la représentation de la lecture et l'intrication de la vie des personnages à l'histoire nationale. La plus importante par rapport à notre recherche est la toponymie des lieux de la diégèse. Très souvent, lorsque le narrateur fait part d'un endroit particulier en Afghanistan pour la première fois (un village, un monument, un quartier, etc.), il précise son emplacement par rapport à des lieux qui pourraient être plus familiers au lecteur (Kaboul, Herat ou Peshawar, par exemple) ou il décrit les spécificités locales. En voici trois exemples dans le roman *Les cerfs-volants de Kaboul* : « Chacun s'accordait à penser que mon père, mon Baba, avait fait construire la plus belle demeure du district de Wazir-Akbar-Khan, un quartier riche et récent du nord de Kaboul. » (CVK, p. 11) Pour le lecteur qui n'a jamais été à Kaboul ou qui n'a pas étudié une carte de la ville, la narration lui indique que le quartier en question est au nord de la ville. Par contre, pour le lecteur averti, cette information est inutile. Voici le deuxième exemple : « Ali nous la décrivait comme une Hazara aux yeux bleus originaire de Bamiyan, la ville aux statues de Bouddha géantes. » (CVK, p. 19) Dans ce cas-ci, le narrateur n'indique pas où se trouve la ville de Bamiyan, mais il précise que c'est là où se tiennent les statues de Bouddhas. Il y a plus de chance qu'un lecteur ait connaissance des statues de Bouddha que de la ville parce qu'elles ont fait la une de journaux réputés (*Le Monde*, par exemple) en 2001 lors de leur destruction par les talibans et parce qu'elles sont sur la liste du Centre du patrimoine mondial de l'UNESCO. Encore une fois, l'information est redondante pour le lecteur renseigné. À l'opposé, le lecteur n'ayant connaissance ni de l'un ou de l'autre élément de la référence géographique peut se tirer d'affaire avec un trait caractéristique du lieu. Celui-ci n'est donc pas investi historiquement ni politiquement, ce qui le rend flexible à l'interprétation de ce type de lecteur. Ces zones grises de l'interprétation font partie de

l'aspect « étranger » de l'espace fictionnel. En général, le lecteur ne provenant pas d'Afghanistan ne maîtrise pas les références géographiques précises.

Le troisième exemple est différent des deux premiers à propos de l'investissement discursif du lieu. Il s'agit de la ville de Mazar-e-Charif. Son nom est évoqué à de nombreuses reprises à différents moments : lorsque le narrateur explique les origines de Farid et lorsqu'Assef raconte le massacre des Hazaras qui s'y produisit en 1998 ⁷⁰. Ce n'est que plus tard que des traits architecturaux et culturels seront évoqués par Sohrab, fils de deux Hazaras :

-Vous êtes déjà allé à Mazar-e-Charif? m'interrogea Sohrab, le menton sur les genoux.

-Il y a longtemps. Je ne sais plus comment était la ville.

[...]

-Père m'a montré la mosquée bleue et le tombeau d'Hazrat Ali. Il y avait plein de pigeons à l'extérieur du masjid et ils n'étaient pas farouches du tout. (CVK, p. 346)

La stratégie est donc inversée en ce qui concerne cette référence géographique : le lecteur est d'abord introduit à la ville par des événements ayant transformé Mazar-e-Charif et, ensuite, des connaissances culturelles non chargées politiquement lui sont offertes. Un seul lieu, dans ce roman, est réellement trompeur. Il s'agit de « Hazaradjat ». Ce terme est utilisé pour nommer une région. La première fois qu'il est utilisé dans le texte, la position géographique de l'endroit en question n'est pas clairement définie. Rahim Khan, l'ami d'enfance du père du personnage principal, racontait la fin très nette de sa relation amoureuse de jeunesse par l'acte de son père : « Mon père a aussitôt mis Homaira et les siens dans un camion et les a envoyés à Hazaradjat. Je ne l'ai plus jamais revue. » (CVK, p. 117) Il revient quelques pages plus loin, lorsque l'ami d'enfance d'Amir et son père quittent la maison de Baba suite à un conflit : « -Où irez-vous? Capitula mon père d'une voix brisée. -À Hazaradjat. » (CVK, p. 125) Deux pages après, on apprend qu'ils vont à Bamiyan, ce qui

⁷⁰ Il existe un rapport rédigé en 1998 par The Humans Rights Watch dans lequel, à la fin, on critique le manque de connaissance de la part de la communauté internationale à ce sujet : <https://www.hrw.org/legacy/reports98/afghan/Afrepor0.htm>.

sous-entend que Bamiyan fait partie de Hazaradjat, mais le terme en lui-même reste indéfini. Ce phénomène est répété lorsque Rahim Khan va chercher Hassan : « J'ai donc fait le plein de la Buick un matin et j'ai roulé jusqu'à Hazaradjat. Ton père m'avait dit qu'Ali et Hassan s'étaient installés dans un petit village à la sortie de Bamiyan. » (CVK, p. 231) En fait, Hazaradjat ne se trouve pas sur la carte de Google, contrairement à toutes les autres références géographiques. Dans sa thèse, Mir Hekmatullah Sadat explique que le suffixe *-jat* est habituellement utilisé pour des légumes ou des fruits, alors que le suffixe *-khan* devrait être utilisé pour un lieu. Le terme « Hazaradjat » signifierait donc « potager de Hazara »⁷¹. Le terme est utilisé couramment en Afghanistan de manière péjorative envers les Hazaras et son invention n'est pas datée comme le serait la nomination d'un lieu réel, par exemple. Sans cette connaissance, le lecteur pourrait donc croire à l'existence toponymique de ce lieu, alors que ce n'est pas le cas en réalité. Le terme est utilisé de manière péjorative, voire violente, et son usage démontre les rapports parfois conflictuels entre les Pachtounes et les Hazaras. Il s'agit d'un des symptômes de la relation malsaine entre ces deux peuples. Dans ce roman, d'autres situations témoignent de ce racisme, telles que les rencontres entre Hassan et Asef, entre le père de Hassan et Asef ou encore entre les soldats et Hassan. Les discours tenus par différents personnages pachtous participent aussi à la représentation de ce conflit. On ne retrouve « Hazaradjat » que dans *Les cerfs-volants de Kaboul* parce que dans le second roman les personnages principaux sont Tadjiks et Pachtounes, il n'y a donc pas ce conflit ethnique.

Dans le roman *Mille soleils splendides*, l'espace fictionnel n'est pas exploité de la même manière que dans le premier roman, mais il s'y trouve tout de même quelques exemples de géolocalisation des lieux. Par exemple : « La vallée en question était celle du Pandjshir, une région tadjike située à cent kilomètres au nord-est de Kaboul. » (MSS, p. 110) Cette référence est particulièrement intéressante par rapport aux enjeux politiques que met en scène le deuxième roman. Le Lion du Pandjshir, Ahmed Chah Massoud, est un moudjahid tadjik provenant de cette vallée et il est un chef militaire réputé en Afghanistan. Il était le chef de

⁷¹ Mir Hekmatullah Sadat, « The Afghan Experience: an exploratory study of societal realities through the Lenses of Afghan Diasporic Literary works », San Diego University, Faculty of Education, Thesis presented in 2006, p. 172.

l'Armée islamique ayant résisté contre l'Union soviétique de 1979 à 1989 et contre le régime des talibans de 1996 à son assassinat en 2001⁷². Par ailleurs, le narrateur et des personnages font référence à Ahmed Chah Massoud dans les deux romans.

Voici un autre exemple de l'usage d'un lieu emblématique de l'histoire politique du pays dans ce roman : « Au début de l'année suivante, en janvier 1994, Dostum changea de camp. Il se joignit à Hekmatyar et prit position près de Bahla Hissar, l'ancienne citadelle dont les ruines dominaient la ville sur les monts Koh-e-Shirdarwaza. » (MSS, p. 249) Un lecteur ne connaissant pas l'histoire de la citadelle traite cette information comme celle au sujet des statues de Bouddhas, elle serait comparable à un trait caractéristique neutre. Toutefois, la citadelle fut un lieu significatif lors des deux conflits entre l'Empire anglais et l'Afghanistan durant le XIX^e siècle. Son histoire remonte jusqu'au cinquième siècle. En réalité, la citadelle détient une symbolique très forte pour les citoyens de Kaboul et sa force était déjà en acte au XIX^e siècle⁷³. Elle a le potentiel d'être très chargée politiquement et symboliquement, mais ce potentiel ne s'accomplit pas dans le roman. Les références géographiques sont si nombreuses et si peu chargées de sens par rapport à leur potentialité de signification qu'on a l'impression qu'« un soleil se cache derrière cette façade »⁷⁴. En quelque sorte, la narration précise l'emplacement géographique des lieux sans fournir les discours qui permettraient aux lecteurs de prendre parti par rapport au passé politique et historique des monuments évoqués. En ce sens, l'absence des discours historiques pouvant charger les lieux d'une intention politique suggère que les romans ne tendent pas à convaincre politiquement les lecteurs, mais plutôt à leur mettre la puce à l'oreille. Nous estimons que c'est peut-être une des raisons qui incitent les lecteurs à être plus curieux par rapport à l'Afghanistan et qui expliquent pourquoi les romans se prêtent bien aux théories de

⁷² Durant la guerre civile de 1989 à 1996, les actions du général Massoud n'ont pas fait l'unanimité en Afghanistan (massacre de Hazaras dans le sud du pays, par exemple). Il n'est pas considéré comme un héros par chacune des communautés culturelles en Afghanistan.

⁷³ Voir le documentaire réalisé par Rory Stewart intitulé : *Afghanistan : The Great Game. Part 1*.

⁷⁴ Nous faisons maladroitement allusion au poème qui rend hommage à Kaboul et qui est cité dans *Mille soleils splendides* dont il sera question un peu plus loin : « Nul ne pourrait compter les lunes qui luisent sur ses toits. Ni les mille soleils splendides qui se cachent derrière ses murs » (Saib-e-Tabrizi).

la lecture du type « reader-response ». Comme nous l'avons évoqué durant le premier chapitre, nombreux sont les lecteurs qui apprécient le flou politique entourant les œuvres de Hosseini. L'usage non motivé des lieux pourrait être une stratégie textuelle qui voile leur passé politique et historique.

Une autre stratégie textuelle de transmission culturelle est la représentation de la lecture. Celle-ci fait part d'un éventail très varié du corpus littéraire mondial, de la grande tradition poétique du pays et de ses influences littéraires orientales. Dans *Les cerfs-volants de Kaboul*, Amir est un grand lecteur : « Je dévorais sans distinction Rumi, Hafez, Sa'di, Victor Hugo, Jules Verne, Mark Twain, Ian Fleming. » (CVK, p. 23) Pour un lecteur occidental, il peut être surprenant de retrouver des auteurs français ou américains dans une bibliothèque afghane. Mais Mary Mallik, dans sa thèse « Multicultural ways of knowing : reading *The Kite Runner* in a grade 11 class »⁷⁵ explique qu'à l'école, au Pakistan, la matière n'est pas orientalisée comme celle en Amérique est occidentalisée : « The literature course, as a result, consisted of Asian, British, and European writers. The literature classes fuelled my imagination and provided awareness about different lands, their people, characters and cultures. »⁷⁶ Durant les années 1960 et 1970, l'Afghanistan est secoué par des réformes éducatives et sociales, le point de non-retour sur la scène politique fut le renversement de la monarchie par le président de la nouvelle République de l'Afghanistan, Daoud Khan, en 1973. Par ailleurs, ce politicien avait eu de l'aide des gouvernements russes et américains qui finançaient plusieurs projets : construction d'écoles, d'hôpitaux et de routes. La France aussi était impliquée dans les développements économiques et dans le domaine culturel du pays dans les années 1960. De nombreux Afghans ont fait des études en France et de nombreuses facultés françaises s'étaient établies à Kaboul, comme en témoignent deux documentaires publiés sur le site web de l'Office national de la radiodiffusion-télévision française⁷⁷. Il serait donc plausible qu'un enfant afghan ait eu accès à des textes écrits par des auteurs

⁷⁵ Mary Mallik, *op. cit.*

⁷⁶ *Ibid.*, p. 4.

⁷⁷ Plus particulièrement, il s'agit des documentaires suivants : <http://www.ina.fr/notice/voir/CAF96058200> (4 :20 et 8 :48) et <http://www.ina.fr/video/AFE86000299/l-afghanistan-carrefour-de-l-asie-video.html> (à la troisième minute).

occidentaux. Pour un lecteur ne connaissant pas les auteurs orientaux, la présence d'auteurs occidentaux à côté de ceux-là dans l'énumération peut mener à une compréhension partielle de l'importance de ces auteurs dans la culture littéraire afghane. Rumi, Hafez et Sa'di seraient d'importance comparable à Victor Hugo et Jules Verne par rapport à leurs places respectives dans leur tradition littéraire. Dans *La République mondiale des lettres*⁷⁸, Pascale Casanova explique que chaque écrivain est situé dans un espace littéraire national pour ensuite être situé dans l'espace littéraire mondial : « C'est pourquoi, lorsqu'on cherchera à caractériser un écrivain, il faudra le situer deux fois : selon la position de l'espace littéraire national où il est situé dans l'univers littéraire mondial, et selon la position qu'il occupe dans ce même espace. »⁷⁹ L'espace national dans lequel se situe l'écrivain est constitué d'un héritage linguistique, culturel et esthétique que l'écrivain transforme ou refuse. Ce même espace se situe d'une manière ou d'une autre dans l'espace littéraire mondial : il est donc possible de situer l'écrivain à l'échelle nationale et internationale. Ce sont, en quelque sorte, ces échelles d'évaluation qui permettent intuitivement au lecteur de situer les auteurs afghans par rapport aux écrivains occidentaux : connaissant la place de Victor Hugo et de Jules Verne dans l'espace littéraire français, il est possible d'interpréter les places de Rumi, Hafez et Sa'di dans l'espace littéraire afghan parce que dans l'énumération du narrateur, tous les auteurs sont ensemble dans un même univers littéraire mondial.

Par ailleurs, Amir a lu toute la bibliothèque de sa mère, qui enseignait la littérature perse à l'Université de Kaboul. Il s'achète régulièrement des livres et il met ses connaissances à l'épreuve en classe :

À l'école, nous jouions à un jeu appelé *sherjangi*, « la bataille des poèmes ». Arbitré par notre professeur de farsi, il se déroulait de la manière suivante : un élève déclamaient un vers et son opposant disposait de soixante secondes pour riposter avec un autre commençant par la dernière lettre du premier. Tout le monde dans ma classe voulait m'avoir dans son équipe parce que, à onze ans, j'étais capable de réciter des douzaines de vers de Khayyam, de Hafez ou du célèbre *Mathnawi* de Rumi. (CVK, p. 28)

⁷⁸ Pascale Casanova, *La République Mondiale des lettres*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Essais », 2008 [1999].

⁷⁹ *Ibid.*, p. 71

De plus, Amir fait régulièrement la lecture à son ami d'enfance hazara nommé Hassan, qui est analphabète :

Je choisisais pour lui des poèmes et des histoires, parfois des devinettes et me cantonnais à des textes sans difficulté, tels les déboires du maladroit mollah Nasruddin et de son âne. [...] L'œuvre préférée d'Hassan était sans conteste le *Shahnameh*, le *Livre des rois*, une épopée du Xe siècle retraçant les exploits de héros perses. Il en aimait toutes les parties, les shahs de l'ancien temps, Fereydoun, Zal, Roudabeh, avec cependant une prédilection, comme moi, pour celle ayant trait à Rostam et Sohrab. (CVK, p. 39)

Le lien entre les personnages et les livres est très fort, la lecture fait partie du quotidien de plusieurs d'entre eux. Par exemple, dès qu'Amir aperçoit sa future épouse, elle lui fait penser à un personnage du livre favori de Hassan :

Elle avait d'épais sourcils noirs, qui se rejoignaient au milieu comme les ailes arquées d'un oiseau en plein vol, et le nez aquilin d'une princesse perse antique – peut-être celui de Tahmineh, femme de Rostam et mère de Sohrab dans le *Shahnameh*. (CVK, p. 163)

De surcroît, lorsqu'Amir l'aborde seul pour la première fois, elle est en train de lire *Les Hauts de Hurlevent* d'Emilie Brontë. Deux autres exemples qui illustrent la relation intime entre les personnages et la lecture se trouvent plus tard dans le récit. Hassan nommera son fils Sohrab en référence à son héros préféré et Amir deviendra écrivain.

Finalement, la lecture est un moyen d'apprendre. Amir découvre tout un chapitre au sujet des Hazaras, un peuple dont on ne discutait pas vraiment dans ses cours d'histoire ni dans ses manuels scolaires. En fait, avant de le lire, il connaissait seulement le fait qu'ils descendaient des Mongols :

Cependant, un jour que je jetais un œil sur les affaires de Baba dans son bureau, je tombai sur l'un des vieux livres d'histoire de ma mère. Il avait été écrit par un Iranien nommé Kohrami. Je soufflai dessous pour en ôter la poussière, l'emportai discrètement dans mon lit ce soir-là et découvris avec surprise un chapitre entier consacré à l'histoire des Hazaras. Un chapitre entier sur le peuple d'Hassan! (CVK, p. 17)

En un sens, l'écriture a un rôle à jouer dans l'apprentissage des lecteurs. Lorsqu'Amir et Farid traversent l'est de l'Afghanistan et passent une nuit chez Wahid, le frère de Farid, ils discutent du métier d'écrivain d'Amir. Wahid lui demande s'il parle de l'Afghanistan dans ses récits et lorsqu'Amir lui répond par la négative, Wahid lui dit : « Vous devriez peut-être traiter de nouveau du sujet, remarqua-t-il. Expliquer au reste du monde ce que les talibans font subir à notre pays. » (CVK, p. 263) Ce que ces deux passages suggèrent, c'est que l'écriture et la lecture permettraient aux étrangers (« reste du monde ») de mieux comprendre la complexité de l'histoire et de la culture de l'Afghanistan. Les livres fourniraient des connaissances manquantes aux manuels scolaires. C'est aussi, d'une certaine manière, ce que fait Khaled Hosseini avec ses œuvres.

Dans le roman *Mille soleils splendides*, la poésie prend une tout autre dimension. Le titre « Mille soleils splendides » provient d'un poème écrit au XVII^e siècle par Saib-e-Tabrizi sur Kaboul. Deux vers de ce poème sont récités par le père du personnage principal (Laila) : « Nul ne pourrait compter les lunes qui luisent sur ses toits. Ni les mille soleils splendides qui se cachent derrière ses murs. » (MSS, p. 191) En quelque sorte, le roman et le poème rendent tous les deux un hommage à la ville de Kaboul et c'est le poème qui le signale au lecteur. Sans la citation, le titre n'aurait pas eu de signification particulière. Le lecteur occidental n'aurait probablement jamais capté la référence parce que ce poème ne fait pas partie de l'intertexte qu'il maîtrise.

Laila, comme Amir, est une excellente élève et elle aussi cite des poètes. Elle conserve sa réputation de lectrice durant son mariage avec Rachid, période pendant laquelle elle ne lit que très peu. Le dialogue entre Laila et son ami Tariq qui l'informait de ses nombreuses lettres, en est un exemple représentatif : « -Et je t'ai écrit à toi aussi. -Ah? -Des volumes entiers, dit-il. Ton ami Rumi m'aurait envié ma production. » (MSS, p. 336) Tout comme dans *Les cerfs-volants de Kaboul*, les personnages entretiennent une relation très étroite avec les livres. Il y a davantage de citations dans ce roman et il s'y trouve aussi des retranscriptions de chansons. À défaut d'avoir la mélodie, le lecteur a accès aux paroles de plusieurs comptines : « Au bord d'un bassin, un petit chat. Pour boire se pencha. Imprudent,

il tomba. Et la tête la première dans l'eau il tomba » (MSS, p. 28); « *Da ze ma ziva watan. Da ze ma dada watan.* Voici notre beau pays. Voici notre pays bien-aimé. »⁸⁰ (MSS, p. 169) et « Allons à Mazar, mollah Mohammed jan. Allons voir les champs de tulipes, ô cher compagnon. » (MSS, p. 290) Elles sont insérées dans les dialogues ou dans la narration. Hormis l'extrait du poème de Saib-e-Tabrizi, il y a une citation directe du livre *Le Prophète* de Khalil Gibran⁸¹ et la citation d'une traduction de Hafez Shirazi⁸². Lorsque Laila et son ami Tariq discutent, elle lui dit : « - « Révèle ton secret au vent, mais ne lui reproche pas de le répéter aux arbres » - C'est de qui? demanda Tariq en haussant un sourcil. Khalil Gibran, poète libanais. » (MSS, p. 169)

Quant à la citation de Hafez, elle se trouve affichée sur une planche au-dessus de la porte de la classe dans laquelle enseigne Laila. Il y est inscrit : « Joseph perdu retournera à Canaan. N'aie pas de peine. Et la chaumière, un jour sera un Golestan. N'aie pas de peine. Si le déluge devait survenir, sous tes yeux impuissants. N'aie pas de peine. » (MSS, p. 408) Il faut rappeler que Joseph de Canaan, fils de Jacob, fut vendu par ses frères à des marchands bédouins qui l'amènèrent en Égypte. Le Pharaon fit d'étranges rêves que personne ne put interpréter, à l'exception de Joseph. Grâce à son interprétation, Joseph sauva le pays et ses alentours (dont Canaan) de la famine. Lorsque ses frères vinrent devant le vice-Pharaon responsable du ravitaillement, ils ne reconnurent pas Joseph. Celui-ci, les ayant reconnus, les mit à l'épreuve avant de se dévoiler et de faire venir toute sa famille en Égypte⁸³. Il peut être surprenant qu'une référence biblique fasse partie d'un poème iranien, mais il faut bien comprendre qu'elle se retrouve également dans le Coran. Cette référence commune aux deux livres saints peut faire partie de la compétence intertextuelle d'un lecteur occidental. De cette façon, d'autres liens s'établissent entre la littérature connue de lecteurs occidentaux et la littérature orientale.

⁸⁰ Note: il s'agit d'une chanson pachtoune.

⁸¹ Certes, Khalil Gibran est libanais, mais il a vécu la plupart de sa vie aux États-Unis.

⁸² La note du traducteur en bas de page indique ceci : Hafez Shirazi, *L'Amour, l'amant, l'aimé*, trad. du persan par Vincent-Mansour Monteil, en collaboration avec Akbar Tadjvidi, Actes Sud. L'appel de note se trouve à la fin du dernier vers.

⁸³ Contrairement au récit biblique, le poème suggère que Joseph retournera à Canaan, sûrement en guise de consolation.

Dans le même ordre d'idées, Babi fait la lecture du *Vieil homme et la mer* de Hemingway à Laila qui connaît déjà bien l'histoire du vieux pêcheur Santiago, autant qu'elle reconnaît la référence à Laili⁸⁴ et Majnoon : « Il faisait référence aux amants malheureux d'un célèbre poème du XIIe siècle – sorte de version persane de *Roméo et Juliette*, selon Babi, bien que son auteur, Nizami, ait écrit cette histoire quatre cents ans avant Shakespeare. » (MSS, p. 164) Les multiples références littéraires et culturelles (les chansons) participent ainsi à l'élaboration du récit et de l'univers littéraire des personnages. Elles soulignent la diversité des corpus lus par les protagonistes et des traditions musicales.

Dernièrement, lorsque les talibans ont interdit les livres⁸⁵, ils ont fait un autodafé : « Les livres, à l'exception du Coran, brûlés par piles entières et les librairies contraintes à baisser leurs rideaux. Les poèmes de Khalili, Pajwak, Ansar, Haji, Dehqan, Ashraqi, Beytaab, Hafez, Jami, Nizami-Rumi, Khayyam, Beydel et bien d'autres encore partirent en fumée. » (MSS, p.177) Malgré cette longue liste, un lecteur attentif remarquera que le narrateur a déjà évoqué quelques-uns des poètes nommés : Jami, le poète enterré près d'un pistachier à Hérat (MSS, p.11) ou Rumi et Hafez que connaît si bien Babi, le père de Laila (MSS, p. 111) ou les leçons que celui-ci donne à sa fille sur Khalili (MSS, p. 178). Ainsi donc, le roman fournit des indices interprétatifs en rapport aux références littéraires évoquées. Celles-ci ne restent pas complètement étrangères au lecteur.

La dernière stratégie textuelle de transmission culturelle dans la narration est l'intrication de la vie des personnages à l'histoire nationale. Souvent, des événements historiques sont situés temporellement par rapport à l'âge des personnages. Dans le premier roman de Hosseini, il s'agit surtout des personnages d'Amir et de Baba : « En 1933, année qui marqua la naissance de Baba et le début des quarante ans de règne de Zaher Shah sur l'Afghanistan [...] » (CVK, p. 33) ou encore « Je fêtai mon treizième anniversaire durant l'été 1976, l'avant-dernier qu'allait connaître l'Afghanistan en termes de paix et d'anonymat. » (CVK, p. 110) Dans le second roman, la naissance des deux personnages principaux, Mariam

⁸⁴ Selon les translittérations, ce personnage s'appelle Laili, Leïla, Layla ou Laila. Il y a donc un lien direct entre le personnage du drame et le personnage de Hosseini.

⁸⁵ Ils interdiront aussi la musique, la peinture et la télévision.

et Laila, est située dans le temps et dans l'espace. Elle s'accompagne d'informations culturelles ou politiques : « Il la surnommait sa petite fleur et aimait l'asseoir sur ses genoux pour lui raconter des histoires, par exemple celle d'Herat, la ville où elle était née en 1959, et qui avait été le berceau de la culture persane, abritant nombre d'écrivains, de peintres et de maîtres soufis. » (*MSS*, p.10) Toujours au sujet de la naissance de Mariam : « L'accouchement avait eu lieu par une journée froide et humide du printemps 1959, soit la vingt-sixième année du long et paisible règne de Zaher Shah. » (*MSS*, p. 17) Quant à Laila : « Tel était le surnom de Laila, la Fille de la Révolution, tout ça parce qu'elle était née la nuit du coup d'État de 1978. » (*MSS*, p. 115) Nombreux sont les passages qui établissent une relation entre la vie personnelle des personnages de Hosseini et l'histoire de l'Afghanistan. Par ailleurs, « Laïla » signifie « nuit ». Son nom, son surnom et sa date de naissance ne sont donc pas fortuites. Cette connaissance encyclopédique peut manquer au lecteur ne parlant pas de dialectes perses. Dans les deux romans, cette relation est souvent teintée de l'histoire politique de l'Afghanistan à partir du renversement du Roi Zaher Shah qui mit fin à la monarchie en Afghanistan :

À l'été 1973, il annonça à Mariam, alors âgée de quatorze ans, que le roi Zaher Shah avait été renversé par un coup d'État non violent après quarante années de règne. [...] Il lui parla aussi de la reine Gauhar Shad, celle qui avait fait construire les célèbres minarets d'Herat au XVe siècle. (*MSS*, p. 10)

Ou encore :

Le 17 avril 1978, l'année des dix-neuf ans de Mariam, un homme nommé Mir Akbar Khyber fut retrouvé assassiné. Deux jours plus tard, il y eut une grande manifestation dans Kaboul. Les rues grouillaient de gens qui ne parlaient que du meurtre. [...] Rachid expliqua que Mir Akbar Khyber avait été un communiste très en vue et que ses partisans accusaient de meurtre le gouvernement de Daoud Khan. (*MSS*, p. 99)

Dans cet extrait, la date de l'assassinat de Mir Akbar Khyber est située par rapport à l'âge de Mariam. Cet événement historique est une des causes qui provoquèrent le renversement du gouvernement de Daoud Khan et l'invasion russe de 1979. Il n'est pas anodin. Rachid, le mari de Mariam, tient ainsi le rôle de transmetteur d'informations et

d'explications par rapport aux événements qui sont contemporains aux personnages, mais historiques selon la perspective du lecteur⁸⁶. La vie de Mariam est donc liée à ces événements dans la narration de deux façons : par son âge et par les connaissances de son mari. Un des éléments du roman que les lecteurs sur *Amazon* ont beaucoup apprécié est la posture politique relativement floue de l'auteur. Celui-ci donne plusieurs perspectives sur les faits historiques et ses personnages ont des opinions politiques divergentes. Le récit met en situation certains conflits entre les générations, les ethnies, les citoyens provenant de différents niveaux d'éducation et de classes sociales. L'origine variée des personnages participe donc à la transmission et à l'élaboration critique de connaissances historiques, politiques et géographiques. Par exemple, l'homme qui conduit Amir en Afghanistan, Farid, est un tadjik qui est présenté comme suit :

Né à Mazar-e-Charif, il y avait passé son enfance jusqu'à ce que son père emmène sa famille à Djalalabad. À quatorze ans, il s'était joint avec lui au djihad contre le *Shorawi* [l'occupation de l'URSS]. Tous deux combattaient depuis deux ans dans la vallée du Pandjshir quand le père avait été tué par une rafale de mitrailleuse tirée d'un hélicoptère. Farid avait deux femmes et cinq enfants. « Il en a eu sept en tout », m'avait précisé Rahim Khan avec tristesse, mais ses deux plus jeunes filles étaient mortes quelques années plus tôt dans l'explosion d'une mine à la périphérie de Djalalabad [...]. (CVK, p. 257)

Farid est le seul personnage rencontré par Amir qui a participé au djihad mené contre l'URSS. Durant une conversation, Farid lui reproche d'être parti de l'Afghanistan et de ne pas avoir participé au djihad. Il se demande comment Amir peut considérer l'Afghanistan comme son pays. Il défend son argument par la situation économique et sociale d'Amir; ce dernier n'aurait jamais vraiment connu l'Afghanistan parce qu'il a grandi dans une grande maison, que son père conduisait une voiture américaine et qu'ils avaient des domestiques hazaras :

(Il me désigna un vieillard vêtu de loques qui marchait sur un chemin de terre, un gros sac de toile rempli de broussailles sur le dos.) Voilà le vrai visage de l'Afghanistan, agha sahib. L'Afghanistan tel que je le connais. Vous? Vous avez toujours été un touriste ici. Vous l'ignoriez, c'est tout. (CVK, p. 260)

⁸⁶ Nous verrons un peu plus loin le rôle de l'enseignant tenu par de nombreux personnages.

En quelque sorte, la rencontre des différentes perspectives concernant l'histoire et l'état du pays fonctionne de manière similaire aux lieux non investis historiquement et politiquement : le lecteur ne connaissant pas ou très peu l'Afghanistan ne peut pas « prendre parti » complètement parce que les différents points de vue concernant les événements se superposent. Ils font appel à l'instance critique du lecteur par rapport aux informations qui lui sont transmises parce que celles-ci sont divergentes. Il doit nécessairement faire la part des choses. Justement, la figure de l'enseignant est largement développée dans les deux romans. Dans *Les cerfs-volants de Kaboul*, la mère d'Amir est une enseignante de littérature perse à l'Université de Kaboul, la femme d'Amir devient enseignante d'anglais aux États-Unis et Amir évoque deux de ses professeurs : un mollah et un professeur de farsi. Dans *Mille soleils splendides*, Babi a été un enseignant de lycée avant l'invasion de l'URSS (avant qu'on l'oblige à travailler à l'usine à pain), mais il prend en charge l'éducation de Laila lorsque les écoles sont fermées ou détruites durant la guerre civile. Il y a aussi la professeure Khala Rangmaal et le mollah Faizullah. D'ailleurs, Laila devient enseignante dans les dernières pages du roman. La deuxième partie de la définition de culture que nous avons donnée dans l'introduction de ce chapitre suggérait que les moyens d'apprentissage et de transmission d'héritage social faisaient partie de l'acception anthropologique du concept de culture. La multiplicité des figures de l'enseignant et de leurs enseignements (langagier, religieux, scolaire, etc.) participe à l'élaboration de l'univers culturel afghan. En fait, quand Amir et Laila reçoivent des leçons, c'est indirectement l'éducation du lecteur qui se produit, car il en bénéficie aussi.

Avant de conclure, il est important de souligner l'écriture interculturelle de Khaled Hosseini. Les romans sont originellement publiés en anglais, mais il y a de nombreux mots en farsi dans le texte. Ceux-ci sont écrits en italique et ils sont traduits directement dans le texte ou leur signification peut être déduite par le sens général de la phrase. Cette stratégie n'est pas innovatrice en littérature, comme en témoigne l'article de Pascale Solon : « “Quand j'écris en Arabe, je sens comme un poids sur ma main” L'écriture d'Amin Maalouf entre

l'arabe et le français »⁸⁷. L'usage des deux langues ancre le récit dans un univers langagier oriental. Dans le cas de Maalouf, les termes arabes sont identifiés comme un des procédés stylistiques élaborant l'environnement arabophone :

Cette polyphonie fictive (Combe, 1995 :138), c'est-à-dire la présence simultanée de l'arabe dans la langue française et la recreation de l'univers oriental à l'intérieur de la langue française, s'appuie sur différents procédés stylistiques. Les termes géographiques [...], ainsi que la faune et la flore évoquées [...] permettent clairement de situer les lieux sur la rive orientale de la Méditerranée. De plus, le texte français est émaillé de 43 termes arabes [...].⁸⁸

L'objectif général de l'usage des procédés stylistiques cités est de recréer le plus fidèlement possible l'univers oriental. Dans l'exemple de Maalouf, la différence entre la langue française et la langue arabe ne peut donc pas être complètement affranchie, car la traduction ne serait pas fidèle à l'original. Les éléments en farsi, dans les romans de Hosseini, participent certainement à l'élaboration de l'univers afghan. Ils sont présents à presque toutes les pages. Dans *Mille soleils splendides*, le narrateur fait même la distinction entre l'accent d'Herat et celui de Kaboul : « Elle le comprenait bien, mais à condition de se concentrer lorsqu'il parlait. Le persan des Kaboulis ne lui était pas encore familier, et Rachid s'exprimait de surcroît avec un fort accent pachtou hérité de sa ville natale, Kandahar. » (MSS, p. 61) Ou encore : « Et partout, elle entendait parler le dialecte particulier des Kaboulis : « ma chère » se disait *jan* au lieu de *jo*, « sœur » *hamshira* au lieu de *hamshireh*, et ainsi de suite. » (MSS, p.76) Ces distinctions et traductions ne seraient pas comprises par le public occidental sans l'explication qui les accompagne. L'absence de notes de traduction en bas de page et l'imbrication des définitions dans le texte forment une écriture interculturelle qui participe à la traduction culturelle sans alourdir le texte par des notes de traduction⁸⁹. Dans cet ordre

⁸⁷ Pascale Solon, « “Quand j'écris en Arabe, je sens comme un poids sur ma main” L'écriture d'Amin Maalouf entre l'arabe et le français » dans Robert Dion, Hans-Jürgen Lüsebrink et Janos Riesz (dir.), *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p. 65-86.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 75.

⁸⁹ Le fait que le lecteur doive porter ses yeux au bas de la page à chacun des termes étrangers ralentit la lecture, voire brise le rythme. L'aller-retour requis par l'appel de note peut fatiguer ou décourager le lecteur d'aller chercher l'information. L'imbrication facilite donc la traduction des termes.

d'idées, la traduction culturelle est opérée par le texte hybride. L'auteur, choisissant de publier en langue anglaise, traduit sa propre culture et la rend accessible à la culture d'arrivée. En plus, le fait de ne pas avoir d'intermédiaire donne un éclat d'authenticité au texte. Comme l'énonce clairement Véronique Porra dans son article « Quand les "passeurs de langue" deviennent "passeurs de culture" ». Intégration des auteurs étrangers originaires d'espaces non francophones en France » : « Écrire en langue étrangère [...] c'est réactiver de manière singulière certains problèmes traditionnellement liés à la question de la traduction et de l'altérité et qui, essentiellement depuis le XVIIIe siècle, ont fait l'objet de nombreux traités et débats. »⁹⁰

L'usage du farsi dans le texte n'est pas représentatif de la situation en Afghanistan, en ce sens qu'on n'y parle pas anglais couramment. On y parle encore moins un anglais truffé de mots farsi. L'auteur, tout comme le proposaient Maalouf et ses commentateurs, ne fait que créer un paysage sonore et linguistique afghan tout en communiquant en anglais. Les traces de farsi illustrent plutôt l'appartenance ethnique du narrateur et mettent en scène la langue pachtou.

Georges Lüdi étudie ce genre de phénomènes linguistiques dans son article « "Parler bilingue" et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d'expériences interculturelles »⁹¹. Le linguiste analyse des situations d'énonciation dans lesquelles les locuteurs changent de code linguistique selon les situations de communication. Ces formes de marques transcodiques sont placées en quatre catégories : les interférences, les emprunts, la formation transcodique et le *code-switching*. La typologie développée par Georges Lüdi fournit quelques éléments pouvant aider à comprendre comment fonctionne le « parler bilingue » de Hosseini sans toutefois complètement justifier ses particularités parce qu'il s'agit d'une forme très limitée de *code-switching* et de l'emprunt. Selon le linguiste, le

⁹⁰ Véronique Porra, « Quand les "passeurs de langue" deviennent "passeurs de culture" ». Intégration des auteurs étrangers originaires d'espaces non francophones en France » dans Robert Dion, Hans-Jürgen Lüsebrink et Janos Riesz (dir.), *op. cit.*, p. 129-151, p. 129.

⁹¹ Lüdi, Georges, « "Parler bilingue" et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d'expériences interculturelles » dans Jean Morency, Hélène Destrempe, Denise Merkle et Martin Paquet (dir.), *Des cultures en contact. Vision de l'Amérique du Nord francophone*, Québec, Éditions Nota Bene (coll. « Terre américaine »), 2005, p. 173 à 200.

phénomène de parole nommé « code switching » est une alternance systématique de séquences langagières bilingues. Il s'agit d'un mode particulier de l'usage de deux langues, l'une empruntant certains termes à l'autre lors de situations de communication bilingues. L'emprunt est un phénomène d'interlangue dans lequel des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue sont introduites dans le texte afin d'augmenter le potentiel référentiel. Dans le cas de Hosseini et de son lectorat, le lecteur ordinaire ne possède pas la mémoire lexicale des termes empruntés – les connaissances lexicales lui sont transmises – et les emprunts sont très ponctuels; il ne s'agit pas de phrases, mais uniquement de mots. Quelques phénomènes sont systématiques, tels que l'usage du terme affectueux *jan*, mais la plupart des mots ne sont pas réutilisés. Lorsque les personnages parlent entre eux, ils font usage des deux codes linguistiques même s'ils ne sont pas caractérisés comme étant bilingues. Il n'est pas écrit dans les romans, par exemple, que Farid ne parle pas anglais. L'on doit déduire que la conversation se déroule en farsi et qu'elle est écrite en anglais et en farsi. Ainsi, il est possible de retrouver dans les textes littéraires de Hosseini des phénomènes de *code-switching* et d'emprunts. Par contre, le critère de bilinguisme n'est pas satisfait ni entre les personnages ni avec les lecteurs. Malgré la similitude entre l'usage que fait Hosseini des langues et la catégorisation de Lüdi, les formes transcodiques présentes dans les romans ne s'accordent pas totalement avec les catégories proposées.

Les traces culturelles sont nombreuses et significatives dans l'œuvre romanesque de Khaled Hosseini, mais elles ne peuvent pas être complètement interprétées comme l'expression du désir de l'auteur de traduire sa culture parce que cette littérature est d'abord un produit culturel de la culture d'accueil. Les contraintes imposées par le marché du livre de la culture américaine travaillent nécessairement le texte. C'est ce qu'explique Véronique Porra au sujet des publications d'Amin Maalouf :

Par contre, quiconque écrit en France et cherche à s'y faire publier doit satisfaire à certaines règles du marché (ne serait-ce qu'à un certain goût pour l'exotisme ou l'engagement politique). Et celui qui ne joue pas le jeu de bon gré y est

contraint par l'éditeur, pas forcément d'ailleurs de façon explicite, mais tout simplement parce que ce dernier est soumis aux lois du marché.⁹²

D'une certaine manière, malgré la démonstration ci-haut des transmissions culturelles dans les romans, celles-ci ont une limite par rapport à l'usage qu'en fait l'auteur. Il n'est pas possible de distinguer ce qui vient directement de Khaled Hosseini de ce qui vient de la demande de ses éditeurs parce que les textes sont soumis aux contraintes du marché du livre à une époque particulière aux États-Unis, celle durant laquelle la guerre contre la terreur prenait une place centrale dans les médias américains et mettait en jeu les conflits contemporains entre l'Ouest et l'Est. Tout de même, le grand succès des romans montre que la demande de traduction culturelle anglo-afghane et le désir de comprendre la situation étaient et sont toujours très forts en ce début de XXI^e siècle.

Avant de clore ce chapitre, il faut souligner que la publication en anglais de Hosseini démontre clairement son premier choix de public cible. Mir Hekmatullah Sadat souligne qu'il est le premier auteur de la diaspora afghane à connaître un succès littéraire mondial et à publier directement en anglais. L'intrication des mots en farsi dans le récit forme une écriture interculturelle participant à l'élaboration de l'univers fictionnel afghan. Les termes sont définis directement dans la narration, ce qui rend le mot étranger significatif dans la phrase. Certains reviennent plusieurs fois dans les romans, mais leur définition n'est pas répétée systématiquement. Afin de lire le roman en continu, le lecteur doit en quelque sorte s'appropriier certains mots en farsi. Cette appropriation des références culturelles afghanes par le lecteur n'est pas isolée, comme nous l'avons démontré ci-haut. Cela dit, il est impossible de déterminer à quel degré l'éditeur a imposé les lois du marché à Khaled Hosseini.

En fin de compte, l'élaboration du concept de « transmission culturelle » ne s'est pas faite sans heurts ni limites conceptuelles. Son application s'est construite de trois façons : par les références géographiques et l'énonciation de leur emplacement, par la représentation de la lecture et par l'intrication de la vie des personnages à la vie politique du pays. L'illustration du concept fut tout de même très utile à la démonstration de l'acquisition de connaissances

⁹² Véronique Porra, *op. cit.*, p. 147.

grâce à la lecture des romans *Les cerfs-volants de Kaboul* et *Mille soleils splendides* de Khaled Hosseini. Malgré les précisions géographiques et les descriptions de certains lieux de la diégèse, la stratégie de transmission de connaissances encyclopédiques s'est vue déjouée, en quelque sorte, par l'usage du terme ambigu de « Hazaradjat ». Il s'agit de l'unique terme utilisé de cette façon, lié ainsi à des connaissances d'ordre socioculturel. La représentation de la lecture met en scène des auteurs et des corpus orientaux, mais à de nombreuses reprises le narrateur fait des parallèles avec la littérature occidentale. Deux hypothèses peuvent expliquer ces analogies. Il s'agirait peut-être de la démonstration de la présence de la littérature occidentale au sein de la culture littéraire orientale. Sinon, il s'agirait d'une stratégie narrative tentant de rattraper le lecteur qui ne possède aucun moyen d'évaluer ou d'approcher la littérature orientale. Finalement, l'intrication de la vie des personnages et de l'histoire nationale met en évidence les répercussions des événements politiques ayant eu lieu depuis les années 1970 en Afghanistan. Cette perspective historique met en tension la relation entre l'individuel et le collectif, ce qui donne un aperçu culturel du quotidien afghan et des événements majeurs au public étranger. La mise en scène de personnages provenant de différentes sphères sociales et ethniques de l'Afghanistan dévoile la diversité nationale et fait usage d'événements historiques et politiques locaux (le récit du massacre des Hazaras à Mazar-e-Charif, par exemple). De plus, les multiples représentations de l'enseignant satisfont la définition anthropologique de la culture et confirment la diversité culturelle nationale. Ce que le concept de « transmission culturelle » démontre aisément est le potentiel que contiennent les romans de Hosseini, l'analyse met en relief certains éléments que des lecteurs avaient soulevés dans leurs commentaires et dans les thèses. Il serait pertinent d'insérer dans un contexte scolaire des aspects de la méthode suggérée par les transmissions culturelles afin de les rendre explicites pour les élèves lors d'une séquence pédagogique multiculturelle.

CHAPITRE 3

CARTOGRAPHIE ROMANESQUE

Explorer appartient d'abord à la géographie : partir à la recherche du visible, du territoire inscrivant sa propre histoire. Mais l'activité d'exploration caractérise aussi la lecture, grâce aux lettres qui inscrivent l'espace au cœur du texte. Explorer et lire : deux actes qui initient une découverte, qui font porter le regard sur un nouvel espace, une nouvelle terre.

Rachel Bouvet et Basma El Omari, *L'espace en toutes lettres*

3.1 Mise en contexte

L'objectif de ce chapitre est de développer un outil pédagogique informatique pouvant favoriser les apprentissages des élèves ou des étudiants en lecture interculturelle. Parmi les nombreuses possibilités d'apprentissages, il y a trois familles de situation pouvant favoriser le développement des compétences en lecture des élèves de deuxième cycle au secondaire⁹³ selon le Programme de formation de l'école québécoise⁹⁴: s'informer en ayant recours à une variété de textes courants et de médias; découvrir des univers littéraires en explorant des textes de genres narratif, dramatique et poétique; et poser un regard critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation. Selon le ministère de l'Éducation du Québec, la compétence en lecture se définit comme une exploration des textes littéraires guidée par l'enseignant : « ce qui leur permet de continuer à construire leur

⁹³ Très peu de documents ministériels sont développés au sujet des méthodes d'enseignement au cégep. Nous considérons que ce contenu serait facilement adaptable pour répondre aux visées éducatives des cours de français au niveau collégial.

⁹⁴ Voir le site web du ministère de l'éducation du gouvernement québécois : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/PFEQ_FrancaisLangueEnseignement.pdf

vision du monde et leur représentation de la littérature, de sa diversité et de sa richesse. »⁹⁵ Les textes doivent être variés, les méthodes de travail et les stratégies doivent soutenir la mémoire, la reconnaissance de sources fiables, le repérage de renseignements et l'organisation des apprentissages. Les composantes de la compétence en lecture sont la construction du sens, le jugement critique, la réflexion sur la pratique de lecteur et le développement des connaissances sur la langue, les textes et la culture. Les avancées technologiques sont un facteur à considérer dans les apprentissages en lecture, car il devient de plus en plus nécessaire d'apprendre à naviguer sur internet, à utiliser les moteurs de recherche et à gérer une quantité grandissante d'informations. D'ailleurs, il est fortement encouragé d'intégrer les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les salles de classe à tous les niveaux scolaires. À ce sujet, l'article sur « Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3 (8-11 ans) »⁹⁶ évoque les résultats d'une recherche comparative entre l'usage du support papier et du support informatique. Les conclusions de la recherche révèlent que la souplesse de l'outil informatique améliore non seulement la performance des élèves, mais aussi celle des enseignants. Il était plus facile pour ces derniers d'ajuster le contenu des séances et d'écrire les retours sur les productions écrites des élèves sur la plateforme informatique. Suite à ceux-ci, les élèves retravaillaient leurs réponses et approfondissaient leur compréhension du texte.

Justement, le besoin de comprendre où se situent les lieux de la diégèse se présente très tôt dans la lecture du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*. Dès le début du récit, on constate que non seulement les noms des villes, mais aussi ceux des rues, des collèges, des cinémas et des pays ne sont pas inventés. L'emplacement des villes telles que Kaboul, Herat, Peshawar, San Francisco ou San Diego n'est pas problématique parce qu'il s'agit de capitales ou de centres urbains relativement connus du public, ainsi que nous l'avons expliqué au premier chapitre. Mais une fois sorti de ces lieux, le lecteur occidental moyen se trouve généralement

⁹⁵ *Ibid.*, p. 17.

⁹⁶ Natasha Espinosa, « Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3 (8-11 ans) » dans Jean-Louis Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 89-98.

désorienté. Comment franchir cette distance culturelle, géographique et historique sans devoir se rendre dans le quatrième pays le plus dangereux du monde? Comment rétablir le décalage entre l'imagination et la réalité des lieux représentés? En ayant recours à Google Maps.

Après avoir étudié les processus de lecture et les transmissions culturelles, nous proposons de mettre au point un outil permettant de développer les compétences en lecture tout en augmentant les éléments culturels transmis et de combler les lacunes géographiques, culturelles et historiques rencontrées lors de premières lectures. Au sein de sa plateforme, Google offre la possibilité de créer une carte personnalisée. Entre autres, il est possible d'y intégrer du contenu (texte, image et hyperlien) et d'y mettre des marqueurs. Afin d'étudier comment la carte peut devenir un outil pédagogique de lecture, il est d'abord nécessaire de s'interroger sur les rapports entre le texte littéraire, la cartographie et la géographie. Puis, de faire le point sur les avenues critiques en littérature qui ont été développées autour des questionnements sur l'espace littéraire. Nous exposerons aussi les trois approches de la narratologie spatiale qui ont soutenu notre analyse littéraire. Ensuite, nous ferons l'analyse de la carte interactive que nous avons élaborée, de ses toponymes, de ses marqueurs et de l'espace fictionnel. Finalement, nous proposerons de considérer la carte comme outil pédagogique de lecture. Nous verrons si celle-ci répond ou non aux visées pédagogiques établies par le Ministère et par les exigences de la discipline littéraire. De plus, nous articulons ces résultats avec les recherches en didactique de la lecture et en lecture multimodale.

3.2 Géographie, espace et littérature

L'essai de Michel Collot *Pour une géographie littéraire*⁹⁷ offre un survol des orientations géographiques en littérature depuis le tournant spatial des années 1980. Ce

⁹⁷ Michel Collot, *Pour une géographie littéraire*, Paris, Éditions Corti, coll. « Les essais », 2014.

tournant influence principalement l'orientation des recherches et des travaux en histoire, en philosophie et en géographie. Les années précédentes, l'orientation scientifique des sciences humaines était traditionnellement dirigée par la chronologie. Toutefois, la perspective temporelle a cessé de pouvoir répondre aux questions posées par les chercheurs : « Il vaudrait mieux parler du déclin d'un modèle historique qui avait prévalu depuis le XIXe siècle, fondé sur l'idée d'un progrès linéaire et continu, à laquelle les tragédies du XXe siècle et la fin des idéologies ont porté un coup fatal, obligeant à repenser l'Histoire autrement. »⁹⁸ En histoire, les études tendent à se spatialiser, on lie davantage les événements à leurs lieux respectifs⁹⁹ parce que, globalement, il se dessine une histoire mondiale qui n'est plus envisagée de manière linéaire ni univoque. On tient compte des rapports entre les sociétés et leurs zones d'interaction, la temporalité ne suffisant pas à la compréhension des phénomènes qui souvent se superposent. En ce qui touche le domaine philosophique, Michel Collot présente la philosophie de l'être-là de Heidegger comme étant une des premières philosophies spatialisant l'existence humaine. « L'être-là » serait le déploiement de l'être dans un espace donné et ce déploiement serait représentatif de l'habiter de l'être humain. De nombreux développements se sont faits depuis, notamment avec les travaux de Henri Lefebvre¹⁰⁰, Michel de Certeau¹⁰¹, Michel Foucault¹⁰², Deleuze et Guattari¹⁰³, Jean-Luc Nancy¹⁰⁴ ou encore Michel Denis¹⁰⁵. L'habiter est certainement à l'avant-plan dans les travaux philosophiques, mais aussi en géographie. Éric Dardel¹⁰⁶ est un des précurseurs de la géographie humaniste qui, elle, privilégie la relation concrète qui se noue entre l'humain et la

⁹⁸ *Ibid.*, p. 16.

⁹⁹ À ce sujet, voir Pierre Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1992.

¹⁰⁰ Henri Lefebvre, *La Production de l'espace*, Paris, Anthropos, 1974.

¹⁰¹ Michel de Certeau, *L'invention du quotidien*, tome 1, Paris, Gallimard, 1990.

¹⁰² Michel Foucault, *Dits et écrits*, tome IV, Paris, Gallimard, 2001.

¹⁰³ Gilles Deleuze et Félix Guattari, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Éditions de Minuit, 2005.

¹⁰⁴ Jean-Luc Nancy, *Le sens du monde*, Paris, Gallilée, 2001.

¹⁰⁵ Michel Denis (dir.), *Langage et cognition spatiale*, Paris, Masson, 1997.

¹⁰⁶ Éric Dardel, *L'Homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, PUF, 1952.

Terre. Le discours des géographes humanistes favorise l'originalité des lieux par l'expérience qu'on en fait et par les discours qui les investissent¹⁰⁷.

En littérature, plusieurs approches géocentrées se sont développées¹⁰⁸ depuis le tournant spatial. Celles-ci posent le cadre de recherche et d'analyse dans le texte ou dans le hors texte. Un ouvrage représentatif d'une approche géocentrée liée au hors-texte est *La République mondiale des Lettres*¹⁰⁹, ouvrage dans lequel il est question des institutions littéraires à l'échelle mondiale (publications, renommée, histoire littéraire, etc.). Pascale Casanova élabore une très riche réflexion au sujet de la sacralisation littéraire; de la domination de la littérature occidentale; des rapports entre littérature, langue et nationalisme; des héritages multiples et de la traduction. On pense davantage les textes littéraires dans leur rapport à la littérature mondiale que par rapport à leur contenu artistique, l'auteure précisant certaines nuances selon les contextes historiques, politiques et sociaux propres aux auteurs cités.

L'approche référentielle de l'espace fictionnel, de son côté, souligne les repères géographiques faisant partie des œuvres littéraires sous toutes leurs formes : l'environnement social, historique et géographique de la fiction (toponymes, noms propres, termes génériques, adverbess déictiques, etc.). Il est nécessaire de faire le point sur une approche géocentrée en particulier, la géocritique. Son fondateur, Bertrand Westphal, la décrit comme étant une approche multidisciplinaire qui « conjugue les études littéraires à la géographie, aux études urbaines, à l'architecture, à la philosophie et à la sociologie »¹¹⁰. En fait, cette approche cerne un espace spécifique (ville, région, etc.) et diversifie les représentations artistiques et non artistiques (documentaires, publicités, articles, etc.) de ce lieu. Il s'agit d'une démarche synchronique, diachronique, thématique, et imagologique reposant sur trois principes méthodologiques : la multifocalisation, la polysensorialité et la vision stratigraphique. Le

¹⁰⁷ Marc Brosseau, *Des romans-géographes*, Paris, L'Harmattan, 1996.

¹⁰⁸ Michel Collot les divise en trois catégories d'approche : géographiques, géocritiques et géopoétiques. Cette distinction est contestable vu que les frontières qui les séparent sont malléables. Certains théoriciens ne peuvent pas être classés de cette façon.

¹⁰⁹ Pascale Casanova, *op. cit.*

¹¹⁰ Michel Collot, *op. cit.* p. 19.

principe de multifocalisation repose sur la pluralité des perspectives données de la zone retenue :

La dynamique multifocale sera l'incontournable objet de cette analyse. Sans hésiter, on dira qu'elle caractérise la géocritique. La démultiplication des points de vue rend d'autant plus manifeste la perception sensorielle, ou sensuelle, que les auteurs ont de l'espace.¹¹¹

Les points de vue différents reflètent le dynamisme des facettes de l'espace et ils soutiennent, d'une certaine façon, le constat d'Éric Dardel et des géographes humanistes par rapport à l'investissement discursif des lieux. Certains lieux possèdent de nombreuses représentations (New York ou Paris par exemple), ce qui décuple les perspectives et l'analyse géocritique, tandis que d'autres lieux sont très peu sollicités, ce qui restreint le discours critique. Le principe de polysensorialité décrit les richesses sensorielles des lieux : les odeurs, les bruits, etc. : « La polysensorialité est propre à l'ensemble des espaces humains; il appartient au géocriticien de jeter un regard neuf, de prêter une oreille attentive et d'être à l'écoute des vibrations sensorielles du texte et des autres supports de la représentation. »¹¹² La géocritique tente d'assembler un ensemble très large d'éléments pour délimiter les lieux et actualiser leurs significations. Le dernier principe est l'examen des deux autres sur une certaine durée : il s'agit des strates temporelles que les espaces transgressent. L'étude diachronique dépend des saisies esthétiques ou non esthétiques variant selon les époques, les technologies et l'état des lieux.

D'une part, il est possible d'analyser le texte littéraire, d'autre part, d'analyser les processus de réception mis en œuvre lors de l'actualisation de l'espace fictionnel. C'est ce que propose de faire Marie-Laure Ryan grâce à son concept de carte mentale¹¹³. Ryan suppose que le lecteur s'approprie les références spatiales en se faisant une cartographie narrative mentale qui facilite l'orientation au sein de l'espace fictionnel. Il a été démontré que

¹¹¹ Bertrand Westphal, *La Géocritique. Réel, fiction, espace*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007, p. 199.

¹¹² *Ibid.*, p. 199.

¹¹³ Marie-Laure Ryan, « Space » dans P. Hühn, J. Pier, W. Schmid et J. Schönerer (dir.), *Handbook of Narratology*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, p. 420-433.

les lieux de la fiction n'ont pas à être clairement déterminés ni connus du lecteur, car celui-ci complète l'information grâce à son imagination, qui fixe des repères géographiques¹¹⁴. La chercheuse constate qu'il n'y a pas une seule façon de s'orienter dans l'œuvre littéraire et que le lecteur construit son propre schéma en progressant dans l'œuvre. Ryan joint à son article des graphiques illustrant différentes pensées cartographiques. Cette auteure a également joué un rôle dans le développement de la narratologie spatiale.

3.2.1 La narratologie spatiale

Dans son article « La littérature et l'espace »¹¹⁵, Antje Ziethen présente de nombreuses approches géocentrées, dont celles de la narratologie spatiale. Dans une perspective d'analyse de l'espace fictionnel, nous avons retenu trois approches distinctes de la narratologie spatiale, celles de Angsar Nünning¹¹⁶, Katrin Dennerlein¹¹⁷ et Marie-Laure Ryan. Ziethen affirme que ces chercheurs ont défriché le terrain de ce champ de recherches.

Premièrement, Angsar Nünning propose un modèle d'analyse de l'espace fictionnel axé sur sa production, dans laquelle trois procédés sont distingués: la sélection, la configuration et

¹¹⁴ Anne-Kathrin Reuschel et Lorenz Hurni, « Mapping literature : visualisation of spatial uncertainty in fiction », *The Cartographic Journal*, Vol 48 no 4, « Cartographies of Fictional Worlds », Novembre 2011, p. 293-308.

¹¹⁵ Anje Ziethen, « La littérature et l'espace », *Arborescences : revue d'études françaises*, n°3, 2013, consulté sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/1017363ar> le 21 mars 2017.

¹¹⁶ Les textes d'Angsar Nünning ne sont pas traduits en français ni en anglais. L'article élaborant les notions narratologiques de l'auteur s'intitule « Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung : Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorie und neue Perspektiven » dans W. Hallet et B. Neumann (dir.), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*, Bielefeld, Transcript Verlag, 2009. Antje Ziethen traduit elle-même ses références dans son article.

¹¹⁷ L'ouvrage auquel se réfère Ziethen est *Die Narratologie des Raumes* publié à Berlin par la maison d'édition Walter de Gruyter. Il n'existe pas de traduction en français ni en anglais des travaux de Katrin Dennerlein. La seule traduction de ses recherches, pour l'instant, se trouve dans l'article d'Antje Ziethen.

la perspectivation. Le premier procédé concerne la sélection, opérée par l'auteur, des éléments extratextuels et intertextuels qui se réfèrent au milieu social et aux autres textes littéraires. Selon Nünning, la sélection démontre la singularité de l'espace romanesque, c'est-à-dire la construction d'« un espace proprement fictionnel à partir de fragments hétérogènes qu'il réarrange et façonne à sa guise. »¹¹⁸ Le deuxième procédé est la configuration, terme emprunté à Paul Ricoeur dans son étude sur la temporalité. Ce procédé illustre le réseau de relations d'opposition et de correspondance établies entre les références spatiales sélectionnées. D'ailleurs, l'auteur justifie la représentation métonymique de l'espace par un argument construit sur la perception d'une seule partie sélectionnée du monde. Le dernier procédé concerne la perspective donnée par le narrateur (le ou les narrateurs, les voix adultes ou enfantines et la fiabilité du narrateur), par les dialogues, par les événements, etc. sur les lieux diégétiques. La perspective se construit grâce aux constituants narratifs et romanesques.

Deuxièmement, Katrin Dennerlein étudie la production de l'espace romanesque à travers les références spatiales explicites et implicites. Les premières regroupent les toponymes, les noms propres, les termes génériques, les adverbess (ici et là), certains verbes et certaines prépositions. Dans le roman, les toponymes sont variés et nombreux : Shar-e-Nau, Wazir-Akbar-Khan, le cinéma Zaynab, le lycée Esteqlal, le lac Qargha, etc. Parmi les termes génériques, on retrouve l'université, l'orphelinat, la librairie, le restaurant, etc. Ces lieux communs restent familiers au lecteur occidental malgré le contexte étranger. Certains verbes sous-entendent des déplacements spatiaux : promener, diriger, conduire, courir, etc. Toutes ces références spatiales sont explicites.

Les secondes sont caractérisées par les structures spatiales évoquées par trois éléments : l'identité des personnages, les événements et les représentations métonymiques. Par exemple, certains personnages historiques afghans sont associés à leur région d'origine et sont évoqués dans le roman, tels que Ahmed Chah Massoud (région de la vallée du Pandjchir). L'espace, selon Dennerlein, est représenté par la médiation événementielle des lieux et par une multitude de médiations non-événementielles telles que la description, les réflexions, les

¹¹⁸ Antje Ziethen, *op. cit.*, p. 14

commentaires ou les arguments. Tout type de discours sur le lieu sert à la représentation spatiale. Toutefois, ces références spatiales dépendent de la représentation mentale construite par le lecteur : « La production de l'espace fictionnel ne repose cependant pas uniquement sur ces informations textuelles mais s'opère par les interférences d'un lecteur-modèle. Dennerlein constate alors, en second lieu, que l'espace fictionnel s'érige en modèle mental du lecteur [...]»¹¹⁹ Ce modèle mental est influencé par les connaissances du lecteur et par ses modèles culturels. En d'autres mots, toutes les informations spatiales recueillies par le lecteur sont organisées et hiérarchisées, réflexion qui résonne avec le concept de la carte mentale de Marie-Laure Ryan. Les connaissances encyclopédiques deviennent, dans une certaine mesure, essentielles à la représentation mentale du lieu.

La relation entre les références spatiales et la représentation mentale du lecteur est clairement un des éléments étudiés par Marie-Laure Ryan. Ryan et Dennerlein admettent qu'il y a un lien indéniable entre l'espace et sa représentation dans l'esprit du lecteur, car l'espace prend forme grâce à l'imagination. L'auteure de « Narrative Cartography : Toward a Visual Narratology »¹²⁰ suggère que l'espace narratif est constitué de cinq formes et niveaux : les *spatial frames*, le *setting*, le *story place*, le *story world* et le *narrative universe*. Les *spatial frames* sont les environnements immédiats dans lesquels se déroulent les événements, ils suivent la progression de la diégèse et des personnages. Le *setting* est l'environnement global dans lequel se situe l'histoire du récit (époque, ville, classe sociale, etc.). Le *story place* comprend tous les lieux évoqués dans le récit, sans qu'ils ne se rapportent à un événement narré. C'est dans le concept de *story world* que Ryan évoque l'imaginaire du lecteur. En fait, le *story world* est composé du *story place* et des connaissances culturelles ou des expériences réelles du lecteur. Le *narrative universe* est, quant à lui, la totalité des mondes parallèles dans le texte. Selon Ryan, la production de l'espace fictionnel est construite non seulement par la description, mais aussi par des phénomènes plus dynamiques tels que le mouvement des personnages, leurs perceptions et les informations spatiales ponctuelles données en lien aux événements. Ces cinq niveaux et

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 15.

¹²⁰ Marie-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality : Immersion and Interactivity in literature and electronic media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2001.

formes rendent bien compte de la complexité de la représentation spatiale fictionnelle, tout en fournissant des concepts facilitant son analyse. Ils définissent en quelque sorte le rôle que joue le lecteur dans la production de cette représentation et la relation entre celui-ci et les composants textuels.

Ces trois approches narratologiques ont soutenu l'analyse de l'espace fictionnel du roman *Les cerfs-volants de Kaboul* et ont mis en relief les éléments en jeu dans la représentation spatiale. En géographie, l'outil souvent utilisé pour représenter l'espace est la carte : « [les cartes] répondent aussi à deux besoins spécifiques au champ littéraire : la redéfinition des aires géographiques où se déploie la littérature et la réhabilitation de sa portée référentielle. »¹²¹ La cartographie du roman devient un moyen de configurer cet espace fictionnel et d'analyser l'œuvre littéraire autrement. La relation entre littérature et cartographie s'est établie de plusieurs façons grâce aux évolutions techniques et pratiques. De plus, elle peut faire ressortir différents aspects de l'univers littéraire (auteurs, courants, etc.). En ce qui nous concerne, l'usage de la carte soutient l'apprentissage interculturel que peut encourager la lecture d'une fiction. Il revient au cartographe de choisir comment le faire et comment le mettre au service de l'analyse littéraire et de l'information culturelle.

3.3 Cartographies littéraires

Riche de sens et riche d'usages, la carte permet surtout d'avoir une emprise sur le territoire, et la compréhension géographique s'appuie sur les codes cartographiques. Gilles A. Tiberghien suggère que la carte n'est pas qu'un outil mimétique de la réalité, mais plutôt un

¹²¹ Michel Collot, *op. cit.*, p. 59.

« système constructif »¹²². La cartographie schématise de l'information géographique qu'elle organise, sélectionne, conditionne et rend uniforme :

Or une carte est un ensemble de signes conventionnels dont je saisis la signification grâce à une charte d'interprétation, mais c'est aussi une image dont les contours ou les couleurs demandent à être décodés (il faut apprendre le langage de la carte), qui ont pour moi une certaine puissance de suggestion et font appel aux ressources de mon imagination.¹²³

La carte est dans un rapport d'inadéquation avec le monde qu'elle représente parce qu'il y a de l'information qu'elle ne peut pas transmettre ni traduire visuellement (le son, la lumière, les odeurs, etc.). Dans son article intitulé « L'œil cartographique du texte », Liliane Louvel met en relief les manières dont il est possible d'envisager une carte. On peut la considérer comme un outil pour se repérer et s'informer ou comme une œuvre d'art mélangeant l'image et l'écriture à la réalité:

Faite pour 'voir' et découvrir, décider ou rêver, la carte n'est pas une image comme les autres, car elle tente de mettre de l'ordre dans le monde, de fournir un savoir. Elle est aussi tentative de communication, se vêt 'd'habits', subit des anamorphoses, représente des espaces désirés, des résidus, sert à classer.¹²⁴

La carte n'est pas qu'un simple outil d'organisation de l'espace, elle peut aussi superposer de l'information afin d'enrichir et de complexifier sa lecture. Les cartes développées dans le projet de Joseph Nadler¹²⁵ sont exemplaires en ce qui concerne l'intégration de notions sociopolitiques et littéraires à la géographie¹²⁶. Il élabore d'abord une

¹²² Gilles A. Tiberghien, *Finis terrae. Imaginaires et imaginations cartographiques*, Paris, Bayard, 2007, p. 29.

¹²³ *Ibid.*, p. 34.

¹²⁴ Liliane Louvel, « L'œil cartographique du texte » dans Ronald Shusterman (dir.), *Cartes, paysages, territoires*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2000, p. 23.

¹²⁵ Joseph Nadler, *Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften, BD. 1: Die Alstämme (800-1600)*, Regensburg, Habel, 1912.

¹²⁶ Voir annexe II.

carte de base sur laquelle se trouve l'espace germanophone : ses fleuves, ses régions et ses frontières linguistiques. Les territoires sociopolitiques sont indiqués par différentes couleurs. Deux calques s'ajoutent facultativement sur cette carte, sur lesquels Nadler inscrit le nom d'auteurs épiques et lyriques à la même époque. Chaque calque représente un genre localisé géographiquement. La démonstration cartographique ouvre ainsi le discours interprétatif parce qu'il n'est pas question de l'influence entre écrivains ou de la circulation des textes, mais plutôt de l'inscription géographique de certains genres littéraires. Il y a donc un changement de paradigme grâce à l'usage d'une carte et de calques.

Malgré le fait qu'elle ne soit qu'image et langage, la carte offre la possibilité d'avoir une emprise symbolique sur le territoire. Sa perspective à vol d'oiseau offre une vision au-dessus du monde, un aperçu global d'un espace cadré. Cette perspective s'acquiert progressivement chez l'enfant, comme le démontre Yi-Fu Tuan dans *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*¹²⁷. Selon le géographe, il y a trois catégories d'espace : le mythique, le pragmatique et l'abstrait ou le théorique. Ces espaces sont définis selon les expériences directes et indirectes qui en résultent. À ses débuts, la représentation de l'espace déforme celui-ci parce que l'expérience sensorimotrice précède la compréhension conceptuelle. Yi-Fu Tuan démontre la progression de la représentation spatiale chez l'enfant en la contrastant avec les autres pratiques spatiales qui sont considérablement mieux acquises. L'aspect pragmatique de l'espace est vécu au quotidien, alors que sa conceptualisation s'apprend. Durant une expérience, il a été démontré qu'un enfant a plus de facilité à conceptualiser une vue d'en haut qu'un changement de perspective par rapport à un objet donné. La vue à vol d'oiseau devient ainsi un outil d'apprentissage décisif par rapport à la compréhension de l'organisation spatiale¹²⁸. D'une certaine façon, ceci explique la perspective cartographique et son efficacité.

La carte est un outil de repérage dans le quotidien comme dans l'expédition. Force est de constater sa pertinence en littérature selon l'ancrage référentiel du récit et de ses dispositions

¹²⁷ Yi-Fu Tuan, *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, trad. Céline Perez, Lauzanne, Éditions Infolio, 2006.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 31.

géographiques, mais surtout selon les connaissances du lecteur et ses compétences à s'orienter dans l'oeuvre. Lorsqu'elle accompagne un texte, elle peut être considérée comme un élément qui le complète, car la perspective ainsi offerte n'est pas contrainte par la narration :

[La carte] nous aide à mieux maîtriser le texte qu'elle illustre, elle nous élève bien au-dessus des personnages que limite leur vision étroitement circonscrite de l'espace, et nous permet non seulement de distinguer l'organisation globale de cet espace, mais encore d'entrevoir les incidences de cette disposition sur les événements, de l'espace sur le temps.¹²⁹

Dans le milieu littéraire, les cartes sont principalement utilisées dans les œuvres par les auteurs ou en dehors des œuvres par les chercheurs, les critiques et les enseignants. Lue de manière heuristique ou de façon à éveiller la rêverie, comme le suggère Christian Jacob dans *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*¹³⁰, la carte possède une force de représentation de l'espace grâce à la combinaison de l'image et du discours. Par exemple, Siegfried Robert Nagel publie, en 1907, une carte intitulée *Les écrivains allemands en 1832, année de la mort de Goethe*¹³¹ dans laquelle sont présentés les lieux de résidence et de création d'auteurs allemands. Les régions sont distinguées par leur nom écrit en lettres majuscules noires, les villes sont identifiées en lettres rouges et les auteurs sont listés sous celles-ci. Ce faisant, le chercheur cerne un type d'espace littéraire et cherche à rendre transparents les rapports entre littérature et paysages¹³², ceux-ci variant selon les lieux. Par ailleurs, la lecture de la carte ouvre le discours interprétatif des centres littéraire que sont Berlin et Vienne, car il s'y trouve beaucoup plus d'auteurs qu'ailleurs. L'isolement de certains auteurs devient tout aussi visible. En un sens, il devient possible d'étudier les

¹²⁹ Pierre Jourde, *Géographies imaginaires : de quelques inventeurs de mondes au XXe siècle*, Paris, José Corti, 1991, p. 105.

¹³⁰ Christian Jacob, *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1992.

¹³¹ Voir annexe A. La carte est citée dans Jörg Döring, « À propos du *mapping* en critique littéraire, De Nagel à Piatti », dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude (dir.), *Géographie poétique et cartographie littéraire*, Limoges, PULIM, 2012, p. 149-167.

¹³² *Ibid.*

réseaux d'influence littéraire autrement que par les textes eux-mêmes : la disposition géographique des publications et des écrivains modifie certainement la circulation littéraire.

Les travaux innovateurs de Franco Moretti dans *Atlas du roman européen : 1800-1900*¹³³ démontrent un autre usage analytique que peut entreprendre la carte. Moretti prend en exemple le Paris de Balzac en couchant sur une carte de la ville les déplacements effectués par des personnages en rapport à leur ascension sociale, les lieux de Paris de l'époque étant divisés en milieux sociaux distincts. Il est possible de comparer cette carte avec une autre créée à partir des romans de Gustave Flaubert¹³⁴ ou, encore, d'Émile Zola. Le travail effectué par Moretti dévoile que l'espace parisien n'est déployé que par l'usage de quelques lieux, savamment sélectionnés et exploités : les points, les parcours et les descriptions suffisent à la création de tout un espace urbain. Une carte ne fait pas qu'organiser l'espace romanesque, elle montre aussi tout le vide autour de l'espace fictionnel, tout ce qui n'est pas « investi » par ce discours.

Une des critiques adressées à Moretti au sujet de son travail est l'absence des nouveaux logiciels cartographiques. Dans leur article « Instrumenter et analyser les liens entre espace et fiction à l'ère numérique »¹³⁵, Thierry Joliveau et Sébastien Caquard font observer le caractère désuet des outils choisis par le chercheur italien : « Ses cartes ont une sémiologie qui n'est pas nécessairement la plus adaptée aux objets qui l'intéressent. SIG, cartes dynamiques et autres formes de géovisualisations très répandus en géographie, auraient pu apporter d'autres éléments de réponses à ces questions, voire permettre d'en poser de nouvelles. »¹³⁶ Les progrès en cartographie sont si significatifs qu'il est surprenant de constater que Moretti prend un ancien modèle cartographique pour illustrer ses analyses de l'espace fictionnel.

¹³³ Franco Moretti, *Atlas du roman européen : 1800-1900*, Paris, Les éditions du Seuil, 2000 [1997].

¹³⁴ Pierre Bourdieu, *Les Règles de l'art*, Paris, Les éditions du Seuil, 1992, p. 68-71.

¹³⁵ Thierry Joliveau et Sébastien Caquard, « Instrumenter et analyser les liens entre espace et fiction à l'ère numérique » dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude (dir.), *op. cit.*, p. 35-47.

¹³⁶ *Ibid.*, p. 38.

Ces avancées technologiques, dont Google Maps porte les traces, nous ont permis d'exploiter d'autres éléments fictionnels et réels tout en acquérant une expérience pratique de la construction de l'espace romanesque. L'exactitude des données, les représentations fidèles de la réalité du territoire et l'absence de territoire terrestre inconnu (illustré par du blanc sur une carte) sont trois facteurs majeurs des connaissances cartographiques d'aujourd'hui. En comparaison avec les cartes illustrées, les logiciels informatiques et les images satellites mettent à l'avant-plan les données géographiques réelles et participent plus efficacement à l'acquisition de savoirs scientifiques. Les programmes informatiques sont si performants qu'il est possible de représenter et de simuler les données collectées sur des périodes de temps :

Les systèmes d'information géographique se distinguent par le fait que – comme avant eux les cartes papier- ils réunissent en eux les classes de signes les plus diverses, à savoir les signes iconiques, symboliques et indexicaux, qu'ils connectent les uns avec les autres dans les mêmes supports numériques les formats les plus divers, à savoir les images satellites, les cartes, les symboles et les banques de données, qu'ils montrent les représentations en tant que modélisations et intègrent des données thématiques (plus ou moins statistiques) et dynamiques (spatio-temporelles).¹³⁷

Ces représentations fidèles (photographies satellites et autres) accompagnent l'effacement progressif de l'image représentant symboliquement le territoire au profit des données empiriques. Le livre de Mark Monmonier *Comment faire mentir les cartes, ou du mauvais usage de la géographie*¹³⁸ illustre les déformations toujours possibles, malgré tout, dans certaines cartes (idéologiques, politiques, etc.). L'auteur y introduit certaines règles du bon usage des cartes et les systèmes d'information géographique (SIG). Ce faisant, il critique l'absence de questionnement devant les données considérées comme vérités absolues. Ce que traduit le commentaire de Monmonier est l'absence d'esprit critique devant les faits présentés. Il serait donc intéressant de pouvoir construire un objet de savoir cartographique

¹³⁷ Hedwig Wagner, « Les performances de la carte numérique », dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude (dir.), *op. cit.*, p. 63-78, p. 67.

¹³⁸ Mark Monmonier, *Comment faire mentir les cartes, ou du mauvais usage de la géographie*, trad. Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion, 1993 [1991].

dans lequel les connaissances sélectionnées sont vérifiables et remises en question. Cette remise en question peut avoir lieu lorsque l'utilisateur a recours aux SIG et qu'il s'approprie les moyens techniques de production de l'espace représenté tout en restant conscient face à la déformation opérée par le logiciel et par l'ignorance provenant de l'inexpérience du terrain.

3.4 Exploration cartographique

Deux questions sous-tendent notre réflexion et orientent l'évolution de notre exploration cartographique. Comment organiser l'espace romanesque? Comment la carte peut-elle ouvrir les discours littéraires critiques à d'autres domaines? Afin d'y répondre, nous examinerons successivement les toponymes, les marqueurs et l'investissement spatial fait non seulement par le discours littéraire du lieu, mais aussi par les discours historiques, journalistiques, documentaires, etc. La carte interactive créée pour ce projet est accessible sur le site suivant : <https://drive.google.com/open?id=1DBKZVX4eJpsl-EaBqcxExGXlk6M&usp=sharing>.

Avant de commencer l'exploration cartographique, revenons sur les trois procédés de Nünning mentionnés plus haut : la sélection, la configuration et la perspectivation. En ce qui concerne la sélection, nous avons prélevé tous les lieux présents dans la narration grâce à l'approche narratologique de Dennerlein. Toutefois, nous avons retiré de l'inventaire les lieux privés (maison, hôtel, etc.) parce qu'ils imposaient une difficulté cartographique supplémentaire (aucune adresse) et parce qu'ils complexifiaient la cohérence générale des endroits à configurer. Par exemple, au tout début du roman, le narrateur fait une description de la maison de Baba, son père, dans laquelle se trouvent des tapisseries à motif *herati*. Au lieu de nous intéresser à la disposition des salles ou de la maison dans le quartier, nous avons sélectionné le lieu indiqué dans la note en bas de page qui indique que le motif tire son nom de la ville d'Herat. De cette façon, nous avons inventorié tous les quartiers, les villes, les rues et les pays nommés dans le roman. Il se trouve donc sur la carte interactive presque tous les

toponymes présents dans le roman *Les cerfs-volants de Kaboul*¹³⁹. Comme le soulignait Pierre Jourde, la configuration de ces lieux sur la carte ne se produit pas de la même façon que dans le roman.

Dans la fiction, les relations d'opposition et de correspondance se font par les comparaisons suggérées par le narrateur ou les personnages et par les descriptions des villes (peuples qui y vivent, état des lieux, etc.). Sur la carte, ce réseau est complètement effacé au profit du positionnement géographique réel. Le système de relation n'apparaît plus du tout et la configuration est objective, il ne reste que les citations insérées dans les marqueurs qui transmettent partiellement la configuration fictionnelle. Nous y reviendrons.

En ce qui concerne le troisième procédé de Nünning, la perspective à vol d'oiseau de Google Maps annule toute autre perspective possible, à l'exception du +/- qui permet de zoomer selon le désir de l'utilisateur¹⁴⁰. En fait, le zoom est le seul élément cartographique intrinsèque qui peut modifier la perspective de la carte. Alors que, dans le roman, la perspective se donne à voir autrement. Amir est le seul narrateur et, à certaines reprises, le dialogue sert à construire l'espace fictionnel. Les personnages racontent au narrateur leur parcours et les événements qui le ponctuent. Par exemple, Rahim khan explique à Amir pourquoi et comment il est allé chercher Hassan en 1986 : « J'ai donc fait le plein de la Buick un matin et j'ai roulé jusqu'à Hazarajat. Ton père m'avait dit qu'Ali et Hassan s'étaient installés dans un petit village, juste à la sortie de Bamiyan » (CVK, p.231). Le trajet entre Kaboul et le village dure quelques heures et il s'ensuit une description de l'état des lieux. Tous ces éléments mettent en perspective le village dans lequel vit Hassan : un endroit reculé, dans lequel la pauvreté et la dureté du climat règnent. Dans notre carte, au point Bamiyan, nous avons décidé de montrer le paysage rural de l'Afghanistan par l'entremise du documentaire de Lyse Doucet. Ceci est possible grâce à l'ajout de contenu au marqueur

¹³⁹ Nous n'avons pas inclus le terme « Hazarajat » à la carte interactive. Nous avons souligné dans le deuxième chapitre son usage péjoratif et nous avons fait le choix de l'exclure de notre projet cartographique.

¹⁴⁰ Il n'est pas possible de faire l'option « Google Street » en Afghanistan (en date du 29 mai 2017).

sélectionné. Dans le film, la journaliste se rend dans un petit village Hazara à dos d'âne lorsque la route n'est plus praticable. La caméra réussit à capter les images (paysage aride) que décrit en quelque sorte le personnage Rahim khan. Nous avons aussi ajouté à ce marqueur plusieurs vidéos qui montrent la vallée de Bamiyan et les bouddhas géants qui y vivaient juchés sur une falaise. De cette façon, nous avons utilisé les commentaires liés au marqueur pour donner une perspective au lieu, parfois historique et parfois géographique (faire l'expérience du terrain). La plateforme interactive de Google Maps permet ainsi une modification de la perspective.

Pour un lecteur étranger à l'Afghanistan et ses pays voisins, ces lieux ne signifient que très peu en dehors du récit d'Amir et des autres personnages rencontrés sur la route. Comme nous l'avons vu, l'espace fictionnel d'un roman se déploie durant la lecture, alors que sur une carte, l'espace est encadré et contraint par les normes cartographiques. Comme l'explique Pierre Jourde, la visualisation de l'espace exprimé par la carte accompagne aisément une œuvre romanesque parce qu'elle nous offre une vue globale dans laquelle d'autres hypothèses liées à la compréhension du récit peuvent être émises. Le besoin de situer les lieux imaginaires, comme nous l'avons énoncé dans la partie ci-haut, n'est pas un phénomène nouveau. Pierre Senges fait part de ses recherches à ce sujet dans un article intitulé « Alice et les effets de réel (où il est question de pays, de merveilles, mais presque jamais d'Alice) »¹⁴¹. L'auteur prend en exemple les mythologies grecques ou encore le Paradis, entre autres. Ce qu'il met en évidence est la nécessité de localiser certains récits dans la réalité, de trouver les lieux inspirant l'imaginaire ou marqués par l'imaginaire. Les toponymes deviennent la clé permettant de traverser la page, de la fiction à la réalité. À eux seuls, ils peuvent susciter un effet de réel et permettre aux lecteurs de mesurer le travestissement de celui-là, particulièrement lorsque les références spatiales sont connues. Toutefois, lorsqu'il y a place à interprétation, il ne fait pas toujours l'unanimité dans les cercles théoriques. La question

¹⁴¹ Pierre Senges, « Alice et les effets de réel (où il est question de pays, de merveilles, mais presque jamais d'Alice) » dans Audrey Camus et Rachel Bouvet (dir.), *Topographies romanesques*, Québec/Rennes, PUQ/PUR, 2011, p. 17-27.

géographique littéraire peut générer des débats tels que celui des géographies contestées de Marcel Proust¹⁴².

Une observation notée par certains professionnels dans les milieux littéraires est que la littérature peut tisser des liens entre le lecteur et l'espace qu'elle représente, comme en témoignent de manière anecdotique deux touristes se promenant tout émerveillés autour du château dans lequel serait mise en scène la pièce d'Othello au Danemark¹⁴³. Par ailleurs, la visite de lieux culturels ou historiques marqués par les arts est devenue à la mode dans les centres touristiques et dans les compagnies de voyage. Par exemple, la station de King Cross à Londres reçoit annuellement des millions de touristes venus uniquement pour voir la plateforme 9 ¾, plateforme qui n'existait pas avant la série Harry Potter. De plus, il existe des cartes interactives du « Paris littéraire » dans lesquelles il est possible de suivre le parcours des œuvres *in situ*. Ces exemples illustrent bien l'impact de la littérature sur la signification des lieux imaginaires dans la réalité. Parfois, la fiction transforme même physiquement certains d'entre eux par l'ajout de références littéraires (plaques informatives, illustrations, statues, etc.). Ainsi, le discours littéraire a le potentiel de faire signifier les lieux et de créer des relations entre ceux-ci et les lecteurs-visiteurs.

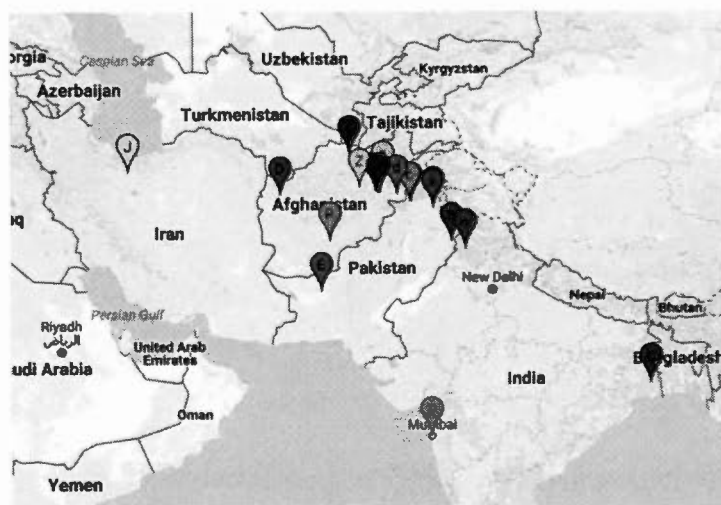
Grâce aux développements technologiques, il est devenu possible de visiter les lieux virtuellement (images satellites, photographies, musées virtuels, etc.). Cette expérience est similaire à celle que nous proposons avec les marqueurs de Google Maps¹⁴⁴. Chaque toponyme est identifié par une lettre et un point sur la carte mondiale. La configuration des lieux est fidèle à leur emplacement géographique. Ci-dessous, il est possible de voir un échantillon de la carte interactive et des marqueurs, le cadrage de notre échantillon cible les pays qui entourent l'Afghanistan. Ainsi, il est possible d'avoir un aperçu global des villes

¹⁴² André Ferré, *Géographie de Marcel Proust, avec index des noms de lieux et des termes géographiques*, Paris, Sagittaire, 1939 et Antoine Compagnon, *Le Démon de la théorie*, Paris, Le Seuil, coll. « La Couleur des idées », 1998.

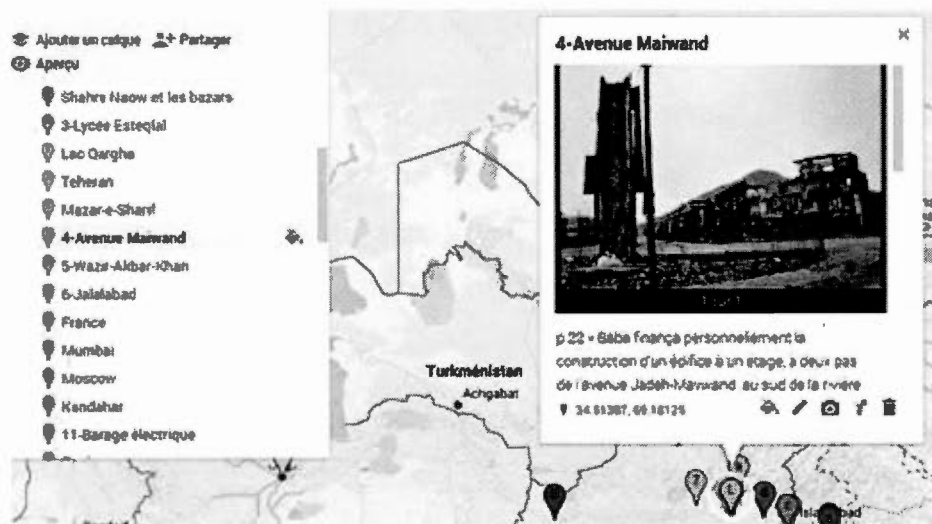
¹⁴³ Cette anecdote est tirée de l'essai de Yi-Fu Tuan, *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, cité plus haut.

¹⁴⁴ Voir la carte : <https://drive.google.com/open?id=1DBKZVX4eJpsl-EaBqcxExGXlk6M&usp=sharing>.

nommées dans le roman et de leur positionnement géographique. Nous avons travaillé l'ordre des lettres de manière à ce que les marqueurs suivent la chronologie des événements du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*.



Comme on le voit dans l'image ci-dessous, la liste des marqueurs est à gauche, ils se distinguent par leur couleur, leur lettre et leur nom. Nous avons identifié les marqueurs par leur toponyme. À quelques reprises, nous avons ajouté un chiffre. Il s'agit d'une stratégie didactique qui vise à diviser le roman en blocs de lecture tout en représentant un schéma narratif élaboré chronologiquement en fonction des lieux. En offrant une progression chiffrée, les événements marquants du récit sont mis en valeur et clairement identifiés.



L'encadré à la droite de notre illustration illustre le contenu du marqueur. Il est possible de le modifier et d'y ajouter de la matière : image satellite, photographie, hyperlien, etc. En ce sens, l'utilisateur de Google Maps transforme son interprétation des lieux fictionnels parce qu'il ajoute ou active (si la carte est déjà construite) des discours à leur sujet. Il participe au développement de sa relation avec l'objet littéraire en manipulant les composants spatiaux du roman. Lorsque l'utilisateur ajoute du contenu, celui-ci est systématiquement sauvegardé par le logiciel, et il n'y a pas une limite de quantité. Nous avons choisi d'intégrer les citations du roman au contenu des marqueurs afin de pouvoir simplifier l'articulation de la lecture du roman avec celle de la carte. De cette façon, chaque marqueur renvoie à la pagination du roman selon une édition choisie et l'icône « partager » rend la carte accessible à d'autres utilisateurs de Google.

La régie de lecture adoptée est considérablement influencée par ce travail. La lecture en compréhension devient inévitable parce que l'analyse demeure concrètement liée à la matérialité du texte tout en développant un rapport complexe et significatif à l'objet littéraire. Par ailleurs, certains lieux sont présents à plusieurs reprises dans le roman. Selon le mandat de la carte, il est possible de créer un marqueur à chaque répétition ou d'avoir plusieurs citations au sein du même marqueur. Ces deux stratégies sont présentes dans notre carte.

Dans l'image plus bas se trouve un extrait du tableau contenant toutes les données marquées sur la carte. Afin de faciliter la modification des marqueurs, Google Maps a intégré un tableau de bord à sa plateforme. Lorsque ce dernier est sélectionné, l'utilisateur voit la liste complète des lieux et des contenus. Ainsi, il devient plus facile d'ajuster la description des marqueurs et leur ordre que si l'utilisateur les change directement sur la carte. Dans la colonne de gauche se trouve le nom des marqueurs. Dans la colonne de droite, il y a le contenu de chacun des marqueurs. La citation choisie provient du roman *Les cerfs-volants de Kaboul*, il s'agit de la première fois qu'Amir assiste au tournoi de buzkashi, un sport traditionnel afghan. On y retrouve l'explication de ce sport, des règles et des éléments en jeu.

Rechercher dans le table 1-45 sur 45 < >

	name	description
		télévision étant encore inconnue en Afghanistan à cette époque.»
11	Mazar-e-Sharif	p.30 « À neuf ans, je l'accompagnai au tournoi annuel de buzkashi qui avait lieu le premier jour du printemps, à l'occasion du nouvel an afghan. Le buzkashi était, et demeure aujourd'hui encore, le sport national de ce pays. Un cavalier émérite, appelé chapandaz et généralement parrainé par de riches admirateurs, doit extraire une carcasse de chèvre ou de bovin du milieu d'une mêlée, effectuer le tour du stade au galop, puis la laisser choir à l'intérieur d'un cercle, le tout pendant qu'une équipe adverse le pourchasse sans reculer devant rien - coup de pied, coups de griffe, coups de fouet, coups de poing - pour lui arracher sa prise. Ce jour-là, je me souviens, la foule déchaînée hurlait de joie au spectacle des cavaliers qui poussaient des cris de guerre et se disputaient la dépouille dans un nuage de poussière. » https://youtu.be/WcbHMv6jTpE?t=3m10s Présentation de la ville et de la célébration du nouvel an https://youtu.be/WcbHMv6jTpE?t=1m45s Lieu religieux important pour les musulmans https://youtu.be/WcbHMv6jTpE?t=6m27s

Dans l'exemple ci-haut, le nom du lieu est « Mazar-e-Sharif ». La description contient la citation romanesque et trois hyperliens qui mènent à des sections d'un documentaire accessible sur le site Youtube. Ce sont des extraits d'un documentaire de Lyse Doucet, une correspondante et une présentatrice d'expérience à la grande chaîne de télévision anglaise BBC. Nous avons choisi cette vidéo pour deux raisons : son contenu et sa journaliste. Grâce à Youtube, il est possible de créer un hyperlien menant à un extrait de la vidéo, à la seconde

près, ce qui ajoute à la flexibilité du contenu des marqueurs. Dans notre cas, les trois hyperliens mènent au même documentaire, mais à des moments différents. De cette façon, lorsque vient le temps de visionner les extraits, l'enseignant peut choisir les sujets de manière spécifique. Le premier hyperlien renvoie à la partie sur le buzkashi dans laquelle Lyse Doucet explique les règles et où un jeu est filmé. Les règlements sont les mêmes que ceux dans le roman, sauf que la description de ce dernier n'a pas la même force que le visionnement : ce sport étant inconnu en Occident, l'imagination n'est pas vraiment en adéquation avec la réalité. Le deuxième hyperlien filme l'arrivée des Afghans à Mazar-e-Sharif pour les célébrations du nouvel an. Malgré la menace talibane, les Afghans tiennent à leur tradition. Dans le dernier hyperlien, la fête du nouvel an est expliquée et la ville est présentée en rapport avec ses origines religieuses, on y voit la mosquée bleue et le tombeau d'Hazrat Ali dont il est question dans la troisième citation du roman. Notons que ces derniers ne sont pas décrits dans le roman.

Lyse Doucet a commencé sa carrière de journaliste chez BBC dans les années 1980 dans l'ouest de l'Afrique, puis s'est déplacée au Moyen Orient (Pakistan et Kaboul) durant les années 1988-1989 afin de faire des reportages sur le retrait des troupes soviétiques en Afghanistan. Elle a été correspondante à Islamabad de 1989 jusqu'à 1993 avant de s'installer à Amman et ensuite à Jérusalem. Depuis 1999, elle couvre davantage les histoires « sur le terrain » en Tunisie, Égypte et Lybie pour le Printemps Arabe ou encore en Inde et en Indonésie suite au tsunami de 2004. Non seulement son parcours est fascinant, mais son travail lui a rapporté de nombreux honneurs. C'est pourquoi le documentaire qu'elle présente, *Afghanistan : the Unknown Country*, s'est imposé dans notre projet. Nous cherchions un documentaire dans lequel nous trouverions non seulement beaucoup d'informations, mais qui serait aussi bien évalué dans le milieu. De plus, Mme Doucet a eu le privilège d'être allée plusieurs fois en Afghanistan et d'avoir eu des contacts avec l'élite sociale qui dirige le pays (par exemple, elle a visité le frère du président de l'époque, Hamid Karzaï, dans sa demeure). Ce choix représente la famille de situation pédagogique qui concerne l'information recueillie grâce à différents médias et il illustre le développement du jugement critique par le choix justifié du documentaire.

D'autres marqueurs contiennent des hyperliens menant à d'autres documentaires. Nous en utilisons un réalisé par Tahir Qadiry et de nombreux provenant du site de l'Institut National Audiovisuel. Il s'agit de courtes capsules datant des années 1960 qui présentent différents éléments présents dans la carte et dans le roman (lieux, faits historiques, etc.). La quantité de vidéos disponibles est importante et ne cesse de grandir. Il y a de plus en plus d'informations mises en ligne et de nombreuses sources fiables sont accessibles gratuitement. D'ailleurs, il serait possible d'ajouter le documentaire de Rory Stewart *Afghanistan : the great game* qui est sur le site Netflix. Il s'agit d'un documentaire très complet mettant en parallèle la guerre de l'Afghanistan contre l'Empire britannique, de l'Afghanistan contre l'URSS et de l'Afghanistan contre les États-Unis. Certains lieux évoqués dans le roman sont largement exploités et les faits sont très bien expliqués.

En un sens, ce projet cartographique possède une intention géocritique. La carte rejoint en quelque sorte chacun des éléments de la géocritique sans être aussi exhaustive que celle-ci. D'abord, nous identifions les endroits évoqués dans le roman de manière spécifique. Ensuite, nous partageons des connaissances relatives aux sciences humaines grâce à la documentation choisie (ethnologique, archéologique, historique, etc.). Toutes ces connaissances sont associées aux lieux marqués et elles modifient le discours que le lecteur porte sur ceux-ci. De plus, ayant parfois plusieurs points pour le même lieu, nous offrons une vision stratigraphique des lieux. Le premier marqueur de la liste intitulé « Kaboul : les années 60 » est un bon exemple d'une vue stratigraphique. Non seulement il s'y trouve des documentaires des années 60, mais aussi une vidéo Youtube dans laquelle on voit la ville actuelle. L'ajout de contenu complexifie le rapport avec les lieux représentés et encourage le lecteur à développer ses connaissances culturelles, géographiques et historiques. De plus, la multiplicité des sources rendent les perspectives dynamiques : toutes sortes d'informations interviennent lors de l'expérience virtuelle du lieu, et l'utilisateur est invité à développer son esprit critique afin de chercher, de sélectionner et de prendre en considération celles qui lui semblent significatives par rapport au roman et au mandat de lecture.

Nous pouvons donc observer sur cette carte tous les lieux évoqués dans le roman en fonction de leur positionnement géographique et suivre la progression historique grâce à

l'ordre des marqueurs. D'ailleurs, il est possible d'y distinguer les quatre formes et niveaux d'espace narratifs de Marie-Laure Ryan que sont les *spatial frames*, le *story place*, le *story world* et le *narrative universe*. Le *spatial frame* est l'environnement direct dans lequel se produisent les événements. Par exemple, il est possible de sélectionner le marqueur 21, le « Stade Ghazi », dans lequel se déroule un match de foot. Aux pages indiquées dans le commentaire se trouve la description du stade et des événements qui s'y déroulent. Le *story place* est l'ensemble des *spatial frames* et des lieux mentionnés sans qu'il n'y ait nécessairement des événements qui s'y produisent. L'ensemble des marqueurs, observés sans leur commentaire, constitue le *story place*. Le *story world* combine le *story place* et l'imagination du lecteur. Dans ce cas-ci, il s'agit de notre lecture. Afin d'intégrer l'aspect imaginaire à la carte, nous avons ajouté des photographies de quelques voyages que nous avons faits et les avons décrites dans les commentaires. Nous avons pu le faire pour les points « Rockingham », « Golden Gate Bridge » et « World Trade Center ».

Ce qui est particulier pour le marqueur « Rockingham » est que nous ne sommes jamais allée dans cette ville, mais un peu plus au nord, à Fremantle et à Perth. L'environnement est similaire dans les trois villes (climat, bord de mer, parcs, etc.). Nous avons donc pris la liberté d'ajouter des photographies, incluant celles de notre périple à Rottnest Island qui est notre souvenir le plus marquant lorsque nous évoquons l'ouest de l'Australie. En ce sens, il n'est possible d'inclure l'aspect imaginaire du *story world* qu'à travers les commentaires des lieux. Au point « Golden Gate Bridge », nous avons joint deux photographies prises en 2015 : une montrant le pont et l'autre de Rachel Sparks dans l'autobus qui le traverse. Nous avons aussi apposé deux photographies au marqueur « World Trade Center ». Une de la famille Sparks faite en 1996 dans laquelle on peut voir les tours jumelles et une prise en 2014 du mémorial du 11 septembre 2001.

Le *narrative universe* est la somme de tous les espaces-temps existants et non-existants. En quelque sorte, la carte interactive prise en son ensemble est le *narrative universe* du roman, malgré la sélection qu'elle a subie. Au lieu de se révéler par la lecture du roman, ce niveau d'espace est globalement illustré par la carte et il se manifeste dans les marqueurs (visionnement des documentaires, lecture d'articles, observation des photographies, etc.). En

un sens, inclure l'imagination du lecteur motive la participation et la réaction du lecteur parce qu'il y a une place qui lui est propre. Une fois le rôle de l'imagination identifiée et délimitée, il devient possible d'articuler les réactions des élèves, par exemple, avec les structures textuelles et d'explicitier certains de mécanismes de celles-ci.

3.5 Perspectives pédagogiques

Avant d'aller plus loin dans l'analyse de la carte, il importe de rappeler certains éléments concernant le programme de formation de l'école québécoise et de ses principes pédagogiques. Le ministère de l'éducation du Québec a mis en ligne¹⁴⁵ l'entièreté du programme de formation de l'école (PFEQ) primaire et secondaire. Dans ces documents se trouve l'élaboration des compétences à développer selon les disciplines et selon les années scolaires. Les contextes d'apprentissages font appel à trois types de composantes des compétences tels que l'agir en situation, la mobilisation de ressources et la réflexion sur la pratique. Pour ce faire, il est suggéré de confronter les élèves à des situations de plus en plus complexes, dans les cours de français par exemple, afin de réaliser un ensemble de tâches favorisant la construction du sens, l'élaboration d'un texte cohérent et l'intervention orale; la mise à profit et l'acquisition des connaissances sur la langue, les textes et la culture; la réflexion sur leurs pratiques de lecteurs, de scripteurs, d'auditeurs, d'interlocuteurs et de locuteurs.

La compétence en français langue d'enseignement qui est sollicitée par notre projet est la première : lire et apprécier des textes variés. Nous proposons l'usage de la carte interactive

¹⁴⁵ Voir le site : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.

en classe afin de créer des séquences didactiques variées qui permettent de travailler les trois familles de situation évoquées au début de ce chapitre : s'informer, poser un regard critique et découvrir des univers littéraires. L'usage de la carte inclut, d'ailleurs, trois autres éléments didactiques : l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cours de français, certains aspects de la pédagogie interculturelle et l'interdisciplinarité. Tout d'abord, mettre les TIC au service du développement des compétences est considéré comme une des tâches à réaliser par l'enseignant d'aujourd'hui. Entre autres, celui-ci doit :

[...] cultiver le goût, le plaisir et la fierté d'apprendre; valoriser l'acquisition de connaissances; instaurer des pratiques fréquentes de lecture, d'écriture et de communication orale; varier et différencier les approches; construire de nouveaux apprentissages sur des bases solides; rendre les élèves actifs et conscients de leurs apprentissages; miser sur l'efficacité; s'appuyer sur la communauté d'apprentissage; exiger la qualité en toute situation, à l'écrit comme à l'oral.¹⁴⁶

L'intégration des TIC est la huitième des douze compétences professionnelles attendues des enseignants¹⁴⁷. Le sens de la compétence est orienté par le besoin de traitement, de classification et de distance critique devant la quantité d'informations et devant la rapidité d'accès à l'information des réseaux actuels. De plus, certaines nouvelles technologies facilitent l'inclusion d'élèves en difficulté ou d'élèves handicapés. Dans les milieux scolaires, il est fortement suggéré aux enseignants d'utiliser les TIC dans leurs stratégies d'enseignement et de développer du matériel didactique qui puisse s'adapter aux besoins des élèves. Seulement, leur intégration ne s'accomplit pas aisément. Comme le souligne Marie-José Fourtanier dans son article « L'esthétique et l'apprentissage de l'interactivité. L'exemple du B2i au collège en France »¹⁴⁸, les manuels et les pratiques scolaires ne sont pas toujours

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴⁷ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf p. 60.

¹⁴⁸ Marie-José Fourtanier, « L'esthétique et l'apprentissage de l'interactivité. L'exemple du B2i au collège en France » dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *La*

adaptés aux savoirs et savoir-faire des élèves qui sont immergés dans la culture populaire contemporaine. Celle-ci regroupe les émissions de télévision, les revues grand public, les bandes dessinées, la mode, les jeux vidéo et Internet. Selon Fourtanier, l'école néglige les compétences générées par ces pratiques culturelles; elle estime qu'il faudrait remédier à la situation : « Or il apparaît nécessaire de prendre en compte les acquisitions préalables et les compétences des élèves tout à la fois sous l'angle de l'imaginaire et de l'habileté de manipulation de l'outil informatique. »¹⁴⁹ Fourtanier soutient son argument par l'analyse d'une activité provenant d'un manuel scolaire au sujet de la littérature du Moyen Âge. La tâche proposée aux élèves se résume à une recherche documentaire qui exclut l'imaginaire et la pensée créative, car ils n'ont pas à produire de contenu. L'utilisation du numérique est tout de même très appréciée des enseignants et des élèves, il ne reste qu'à chercher des moyens efficaces, significatifs et variés de l'intégrer dans les cours. De plus en plus de recherches se font sur la lecture multimodale (roman, jeu vidéo et adaptation cinématographique) et les résultats favorisent l'intégration des TIC en classe.

L'interdisciplinarité est une composante intéressante en ce qui concerne les tâches liées à la création de la carte, car elle met en place une situation d'apprentissage dans laquelle sont en jeu l'histoire, la géographie et des éléments faisant partie du cours de français (littérature, culture et langue). Afin de cultiver le goût, le plaisir et la fierté d'apprendre, l'enseignant utilise des technologies déjà présentes dans la vie des jeunes (moteurs de recherche connus, plateformes informatiques maîtrisées, etc.). La recherche documentaire, par exemple, peut devenir une source de plaisir pour les élèves parce qu'elle donne une orientation concrète à des sites souvent utilisés (Youtube et Google). Cette recherche peut être faite dans le cours d'histoire ou de géographie, selon la matière à l'étude. Au niveau de la métacognition, l'interdisciplinarité favorise un apprentissage significatif pour les élèves parce que le renvoi au même objet didactique leur permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles ils font les exercices ou les activités. Les différentes perspectives donnent un aperçu de la richesse des objets de connaissance et des multiples approches auxquelles il est possible

littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p. 107-123.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 111.

d'avoir recours afin de les saisir. De plus, les références culturelles étrangères encouragent la découverte, la curiosité et l'ouverture devant l'altérité. Pour certains élèves provenant de l'étranger, cette reconnaissance culturelle est très bénéfique¹⁵⁰ et une source de grande fierté parce qu'elle souligne leur individualité et leur appartenance à une communauté. Sans oublier qu'elle met en place un dialogue interculturel en classe dans lequel l'élève peut s'exprimer et tenter de construire du sens avec les réalités contemporaines.

Dans son dossier « Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle »¹⁵¹, Réginald Fleury questionne la compétence interculturelle (13^e compétence des enseignants, spécifique à la région montréalaise) et élabore une liste de composantes de celle-ci qui pourraient répondre aux besoins des enseignants désireux d'encourager le vivre-ensemble au Québec. Tout en mettant l'accent sur l'objectif de socialisation de l'école québécoise, Fleury illustre bien comment l'enseignant peut activement participer à l'intégration des diverses communautés québécoises (anglophones, autochtones, juives, allochtones ou autres). Nous retenons principalement trois des composantes identifiées dans l'article : agir de façon éthique et responsable; développer chez les élèves une ouverture et un respect de la diversité culturelle par la maîtrise et l'utilisation d'éléments d'éducation interculturelle; prendre connaissance des ressources culturelles des élèves et de leur milieu socioéconomique et utiliser ces ressources dans les activités scolaires.

Agir de façon éthique et responsable signifie, pour Fleury, accompagner les élèves dans leurs parcours respectifs et viser leur développement personnel tout en respectant leur liberté de construire une identité culturelle et une place dans la société québécoise. Agir de façon éthique, en ce qui touche l'interculturalité, consiste à être équitable tout en reconnaissant la diversité au sein de la classe et ses propres frontières culturelles. Selon l'auteur, développer

¹⁵⁰ L'aspect interculturel de l'enseignement est de plus en plus étudié dans les milieux scolaires montréalais. Selon les statistiques de la Commission scolaire de Montréal (<http://csdm.ca/csdm/la-csdm-en-chiffres/elevs/>), il se trouve plus de dix langues maternelles déclarées par les élèves dans 97% des écoles primaires de cette commission scolaire et il se trouve plus de vingt langues maternelles dans 56% d'entre elles. De plus, 26,5% des élèves ne sont pas nés au Québec.

¹⁵¹ Réginald Fleury, « Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle », *Vie pédagogique*, Numéro 152, Octobre 2009 (consultation sur le site web : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884> le 8 mai 2017).

une ouverture et un respect de la diversité culturelle nécessite d'abord une connaissance de sa propre culture et de ses cadres de références. Cela nécessite ensuite une connaissance des mouvements des populations et des phénomènes d'immigration¹⁵². Il revient ainsi à l'enseignant d'explicitier aux élèves les cadres de références québécois tout en mettant en œuvre des notions de pédagogie interculturelle parce que d'autres élèves n'ont pas les mêmes cadres référentiels. Finalement, prendre connaissance des ressources culturelles des élèves et les utiliser dans les activités est indispensable pour les deux autres composantes. L'accompagnement des élèves doit avoir pour fondement des connaissances de la culture de l'autre afin de créer un espace référentiel commun et de créer des relations humaines significatives. L'élève se sentira davantage libre de construire son identité culturelle, d'ailleurs, si son enseignant se renseigne à son sujet. Investir ces connaissances dans les activités permet aux élèves de transférer leurs connaissances à divers contextes et d'exprimer leur individualité.

Dans la grande région de Montréal, certaines classes au primaire et au secondaire sont composées d'élèves provenant d'une vingtaine de pays, tandis que d'autres classes sont plus homogènes. L'immigration reste un phénomène constant au Québec et au Canada. Utiliser un roman provenant d'une culture étrangère peut être une façon d'ouvrir le cours de français aux autres cultures et d'utiliser la langue afin de partager de nouvelles expériences de lecture. L'intégration des TIC a le potentiel de dynamiser les séances, les évaluations et les travaux, et l'interdisciplinarité facilite les projets transdisciplinaires. Tout en travaillant la compétence interculturelle, ces éléments illustrent le potentiel d'un tel projet. Il nous faut, à présent, identifier différentes utilisations de l'outil pédagogique en contexte scolaire. Ensuite, il sera possible de mettre en relation notre carte et la lecture multimodale.

¹⁵² Son argument repose sur le livre de Louise Lafortune et Édith Gaudet. *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*, St-Laurent (Québec), Éditions Du Renouveau pédagogique, 2000.

3.6 L'outil didactique et la lecture multimodale

Tout d'abord, les activités liées à notre carte interactive sont de deux ordres. Il est possible d'articuler la lecture d'un roman en classe avec la carte ou de créer de toute pièce l'objet cartographique. La différence entre les deux activités influence les choix didactiques en ce qui concerne la fragmentation des apprentissages, l'analyse littéraire et l'évaluation. Malgré ces variantes, les deux activités ont en commun la lecture multimodale, qui est un aspect fort important de notre projet pédagogique.

D'une part, une lecture multimodale du roman *Les cerfs-volants de Kaboul* influencerait grandement les connaissances encyclopédiques des élèves et leur interprétation du roman. Les documentaires, les photographies, les articles et les faits historiques modifieraient non seulement leur vision de l'œuvre, mais aussi des personnages, voire des immigrants vivant dans leur société. Dans l'introduction du livre *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*¹⁵³, il est écrit que la diversité mondiale doit être au centre d'une pédagogie de la littératie médiatique et que celle-ci permet aux élèves, entre autres, d'acquérir des connaissances en rapport « à l'identification de codes culturels, à l'analyse de leur fonctionnement en tant que parties d'un système social et à suggérer des interprétations alternatives. »¹⁵⁴ Cette pédagogie tend à mettre les jeunes en relation avec leurs structures politiques et culturelles, tout en éveillant leur conscience citoyenne. De plus en plus d'expérimentations¹⁵⁵ se font en classe et de nombreuses pistes pédagogiques sont mises en place afin d'améliorer les quatre ordres de compétences transversales des élèves : intellectuel, méthodologique, communicationnel, personnel et social. Dans son article « Du roman au jeu : parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire »¹⁵⁶, Nathalie Lacelle explique comment la lecture multimodale engage et régule l'interprétation des lecteurs. Les expériences de lecture d'aujourd'hui étant multiples (adaptations cinématographiques, adaptations en jeux vidéo, etc.), le lecteur contemporain

¹⁵³ Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *op. cit.*

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 7.

¹⁵⁵ À ce sujet, il faut voir les travaux du Groupe en littératie médiatique.

¹⁵⁶ Nathalie Lacelle, « Du roman au jeu : parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire », *Mémoires du livre*, Volume 5, Numéro 2, printemps, 2014, consulté sur la page web <http://id.erudit.org/iderudit/1024777ar> le 27 mai 2017.

maîtrise plusieurs modes sémiotiques et supports technologiques. L'école aurait donc intérêt à intégrer ces particularités à son programme.

D'autre part, la lecture multimodale engagerait les élèves dans une régie de lecture en compréhension. Faisant une pause pour écouter des documentaires ou pour regarder des photographies ou pour lire un article, l'élève n'est plus en progression. Il ajoute du discours à propos d'un élément en particulier - il s'agit d'un lieu dans notre cas - et il prend connaissance d'autres perspectives en rapport à cet élément (historiques, culturelles, événementielles, etc.). En conséquence, son interprétation de ce lieu au sein du roman n'est plus la même qu'avant parce que le lieu devient plus signifiant. L'outil didactique étant très flexible, il revient à l'enseignant de construire une séquence de lecture articulée avec la carte et de s'arrêter aux différents marqueurs. De plus, ce dernier est responsable du contenu à insérer dans les commentaires si l'activité didactique n'inclut pas la création de la carte. Il peut ainsi orienter les apprentissages selon les objectifs scolaires établis par le ministère et selon le corpus littéraire choisi. Dans sa thèse intitulée « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique »¹⁵⁷, Nathalie Lacelle propose une modélisation didactique de la lecture multimodale d'une œuvre littéraire et de son adaptation cinématographique. Les recherches et les deux expériences en classe mènent la chercheuse à la conclusion que le parcours de lecture et de spectature favorise les mécanismes de compréhension et d'interprétation des élèves. Ils possèdent une meilleure maîtrise des œuvres parce que l'adaptation permet une relecture transmise par un code différent. À ce jour, la plupart des recherches et articles sur la lecture multimodale articulent la lecture d'une œuvre littéraire avec des films, des sites web et des jeux vidéo. Ce sont des codes accessibles aux jeunes et qui sont habituellement pratiqués en dehors du contexte scolaire. Si nous faisons l'expérience en classe avec une carte interactive, nous posons l'hypothèse qu'il serait nécessaire de jumeler le cours de français au cours de géographie afin d'assurer l'apprentissage des codes géographiques.

¹⁵⁷ Nathalie Lacelle, « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique », Université du Québec à Montréal, thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, septembre 2009.

Contrairement aux thèses analysées dans le premier chapitre, la séquence didactique associée à la lecture de notre carte crée une alternance entre l'acquisition d'informations et la lecture de la fiction. L'activité n'est pas divisée de manière « avant, pendant et après », mais elle est plutôt ponctuée par des arrêts fréquents. Il est possible de mettre en séquence la lecture de chapitres et d'encourager les élèves à faire une première lecture en dehors de la classe. Une fois en classe, la carte encourage les discussions sur la lecture effectuée et elle les oriente précisément. L'enseignant peut poser de multiples questions à propos de l'espace fictionnel, telles que la manière dont les lieux sont évoqués, comment les élèves imaginent les lieux, ce que les élèves connaissent des lieux, etc. Le visionnement des documentaires, la lecture d'articles et les photographies confirment ou infirment les hypothèses et les réponses des élèves. Ce hors texte permet aux élèves d'interpréter l'œuvre autrement parce qu'il donne les informations sans passer par la fiction, ce qui met au jour le travestissement opéré par la fiction. Comme nous l'avons remarqué dans les premiers chapitres, Khaled Hosseini ne prend pas une position politique claire et il évoque certains monuments importants culturellement sans partager leur histoire. Ce sont les informations trouvées dans les commentaires, dans le hors texte, qui confirment cette remarque. En ce sens, les élèves peuvent analyser la mise en fiction des lieux et l'effet de celle-ci grâce à la lecture multimodale du roman et de la carte. En théorie, il y a deux autres bénéfices à articuler la lecture du roman à la carte. Premièrement, les élèves acquièrent de nombreuses connaissances culturelles, historiques et géographiques tout en apprenant à analyser une œuvre littéraire. Deuxièmement, ils adoptent une régie de lecture en compréhension qui est significative par rapport à leurs apprentissages. Cette régie peut facilement s'articuler à leur réaction personnelle, ce qui crée un équilibre entre une approche littéraire du texte et du hors texte, tel que Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure le soulignaient dans *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Les auteurs favorisent un équilibre entre les approches internes et externes des textes en ce qui concerne les théories de la lecture et les approches littéraires proposées en classe. De plus, ils suggèrent de modifier les activités pédagogiques selon les contraintes didactiques propres à l'apprentissage de la lecture. Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure (dir.), *op. cit.*

Il est possible de diviser l'activité pédagogique liée à la création d'une carte interactive en deux grandes sections : l'analyse littéraire et la création cartographique. La première section est similaire aux autres situations de lecture présentes en cours de français. La différence se trouve dans la méthode d'analyse qui ne fait pas allusion au schéma narratif – largement utilisé à tous les niveaux scolaires – mais plutôt aux lieux diégétiques. Il revient à l'enseignant de choisir comment séquencer la lecture et intégrer les notions de narratologie spatiale. D'ailleurs, l'outil n'est pas conçu pour un niveau scolaire spécifique. Il est possible d'adapter les difficultés selon l'année scolaire et selon le temps alloué à ce type d'activités ayant habituellement lieu dans le cours de français. Jusqu'à présent, la carte interactive a été mise en relation avec certains éléments de l'enseignement secondaire, mais il serait possible d'y avoir recours dans le cours de français au Cégep « Littérature et culture contemporaines »¹⁵⁹.

En ce qui concerne l'étude du roman, nous distinguons trois étapes : la lecture, l'analyse et l'inventaire des lieux. Les thèses étudiées au premier chapitre illustraient bien les deux premières étapes. Toutefois, il n'était pas question de faire ressortir des éléments fictionnels ni de faire une analyse littéraire à l'exception du schéma narratif et des événements fictionnels liés à des thèmes de discussion (intimidation, viol, chocs culturels, etc.). Il s'agissait de réagir devant l'œuvre plutôt que de saisir ses complexités. Un avantage de l'analyse narratologique liée à l'espace romanesque est de situer le cadre référentiel et le cadre de discussion dans le roman. Ceci encourage les élèves à travailler la matière littéraire en elle-même sans la sortir de son contexte fictionnel. La lecture et l'analyse peuvent être échelonnées sur quelques cours et quelques semaines. L'identification des lieux peut se faire simultanément à l'analyse. Nous ne proposons pas de composer un journal de bord ni de répondre à des questionnaires incitant les élèves à réagir à l'œuvre. Notre premier objectif est de saisir l'œuvre et ses structures spatiales. Seulement après ce premier travail (les trois

¹⁵⁹ L'intitulé du cours varie selon les établissements. De façon générale, il s'agit de lectures contemporaines provenant de la littérature mondiale. De surcroît, l'évaluation n'est pas faite qu'à l'écrit, mais aussi à l'oral. Il serait donc possible de présenter la carte de manière orale et d'évaluer cette présentation.

étapes), il est possible de voir comment les lieux prélevés s'inscrivent sur une carte et, ainsi, sortir de la fiction.

La deuxième partie de notre outil didactique peut se faire individuellement ou en équipe. Tout dépendant de la quantité de lieux prélevés et des méthodes d'étude préconisées en classe, l'enseignant est en mesure d'adapter le travail cartographique aux besoins du cours. De nombreuses adaptations sont possibles : division des lieux trouvés par l'entièreté du groupe, cartes individuelles (ou en dyade, triade, etc.), division des lieux par chapitre, etc.

En ce qui concerne l'évaluation, les critères peuvent facilement être énoncés et évalués : le nombre d'informations partagées par marqueur, le nombre de marqueurs, la qualité de l'analyse, etc. Par ailleurs, la présentation de la carte peut se faire sous forme d'exposé oral. De cette façon, l'élève doit manipuler l'outil informatique comme un support visuel et interpréter ses données autrement qu'en suivant les critères d'évaluation : la forme orale de l'exposé ne se soumet pas aux mêmes contraintes que l'évaluation écrite. De plus, l'élève peut partager ses trouvailles avec toute la classe. La variété de textes, de documentaires et de photographies enrichirait certainement l'appréciation générale de l'activité pédagogique. Aucune carte ne serait identique parce que les élèves n'auraient pas nécessairement choisi les mêmes lieux et parce que le travail cartographique laisse une place à l'imaginaire de chacun (le *story world* de Ryan).

Finalement, l'usage des cartes est significatif dans une perspective d'analyse littéraire. Comme nous l'avons souligné, les rapports entre la littérature et la géographie sont nombreux et plusieurs théories viennent à l'appui de l'analyse. Cela enrichit les rapports entre le texte et ses références spatiales tout en dépliant la production de l'espace fictionnel et ses mécanismes. La narratologie spatiale de Katrin Dennerlein, Angsar Nünning et Marie-Laure Ryan met en évidence certains des processus de production de l'espace fictionnel et leurs rapports avec l'imaginaire du lecteur. La cartographie illustre la configuration réelle des lieux fictionnels et la plateforme informatique de Google Maps a multiplié les perspectives par rapport à ceux-ci. La démarche géocritique encourage la distance critique par rapport à la fiction parce qu'elle fait entrer d'autres discours et représentations du lieu. Ainsi, la

stratification de ces perspectives favorise une connaissance approfondie des lieux tout en offrant une expérience singulière de ceux-ci à l'utilisateur. À défaut de visiter les lieux, il est possible d'acquérir une expérience virtuelle qui modifie la compréhension et l'interprétation de l'espace fictionnel.

D'ailleurs, nous constatons que la carte interactive est un excellent outil pédagogique parce qu'elle met en place une séquence d'apprentissage flexible et adaptable selon les besoins des élèves et des enseignants tout en mettant en situation les trois familles de situation du PFEQ. Ceci s'applique dans le cas où l'enseignant propose une lecture de la carte autant que dans le cas où l'élève doit construire lui-même l'objet cartographique. D'abord, l'élève s'informe en ayant recours à une variété de textes écrits ou de documentaires trouvés sur les moteurs de recherche. Ensuite, il découvre l'univers littéraire en explorant le texte narratif et en adoptant une régie de lecture en compréhension. L'objectif de l'exercice étant de poser un nouveau regard sur les lieux dans le roman, l'élève développe son jugement critique sur des textes courants et littéraires en appliquant des critères d'appréciation et de pertinence en rapport au projet cartographique. De cette façon, l'enseignant est en mesure de guider l'élève dans son amélioration de la compétence en lecture, soit dans la construction du sens, de son jugement critique et de sa réflexion sur sa pratique de lecteur. Tout en développant ses connaissances sur la langue française, les textes et la culture, l'élève met en pratique une méthode qui cultive sa mémoire et qui exige la reconnaissance de sources fiables sur Internet, le repérage de renseignements dans les documentaires ou articles et l'organisation des apprentissages liés à cet exercice. De plus, l'approche littéraire proposée possède un équilibre entre le travail du texte et la réaction du lecteur. Les activités pédagogiques liées à la carte interactive sont donc très pertinentes lorsque pratiquées en contexte scolaire.

CONCLUSION

Afin d'explorer le potentiel d'apprentissage culturel déclaré par les lecteurs des deux premiers romans de Khaled Hosseini, notre parcours a traversé des domaines de recherches variés. D'abord, nous avons étudié la réception des œuvres sous deux formes : les commentaires laissés sur le site *Amazon* par les lecteurs réels et les deux thèses concernant les capsules d'enseignement multiculturel. Cette investigation a cerné certains enjeux entourant les œuvres étrangères tout en s'appuyant sur les propos réels de lecteurs. La présence du farsi, l'environnement immédiat du récit et les faits historiques, culturels et géographiques ont été bien appréciés malgré leur altérité. Par rapport à la lecture ordinaire, trois sujets présents dans les commentaires ont été identifiés : la reconnaissance de valeurs humaines, l'aperçu culturel et l'identification au récit ou aux personnages. L'effet de réel ayant certainement un impact sur la réception du récit, nous avons conclu que la réaction émotionnelle des lecteurs leur permet, en quelque sorte, d'accepter les traits moins familiers du texte. Quant à la lecture scolaire, les deux chercheuses retenues dans le premier chapitre ont choisi d'enseigner les romans pour des raisons différentes, mais avec des méthodes et des théories similaires. La première thèse se penche sur la posture adoptée par les élèves devant un roman situé en Afghanistan, alors que la deuxième cherchait une solution aux problèmes interprétatifs que peuvent rencontrer les élèves face à un roman étranger. Ces problèmes sont aussi d'ordre méthodologique : souvent, les élèves ont de la difficulté à comprendre des textes multiculturels qui nécessitent des cadres interprétatifs différents. L'approche développée au troisième chapitre se distingue des capsules pédagogiques par la présence de la démarche analytique de l'enseignant-chercheur, la mise en place d'un modèle d'analyse littéraire, la narratologie spatiale, et la représentation cartographique de l'analyse textuelle.

À aucun moment les auteures des thèses ne soulèvent la problématique présente en classe entourant la définition de la littérature ou les écarts théoriques entre les chercheurs en littérature et les chercheurs en didactique. Les pratiques littéraires scolaires et critiques ont nettement évolué durant les dernières années. D'ailleurs, comme l'expliquent Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure dans leur essai *Pour une lecture littéraire*.

*Histoire, théories, pistes pour la classe*¹⁶⁰, l'enseignement de la littérature se situe à un moment particulier de son histoire. La variété des textes, l'univers numérique, la société de consommation et la société multiculturelle remettent en question de nombreux fondements liés aux exigences littéraires (corpus national, institutions, publications sur Internet, prix littéraires, etc.). Un des éléments de cette problématique se trouve dans l'absence de pont clairement défini entre les domaines touchant la lecture. Les discours de la didactique, des théories littéraires et des sciences de l'éducation ne s'articulent que très rarement ensemble. De plus, il y a une impasse quant à la définition de la littérature :

La didactique du français se trouve dans une situation presque impossible : n'ayant pas défini ce qu'est la littérature, elle aurait du mal à définir ce qu'est un apprentissage de la littérature. Et elle ne le peut pas, si elle s'adosse aux définitions que d'autres donnent de la littérature, notamment les théoriciens de la littérature qui se réfugient assez tranquillement, comme le fait Antoine Compagnon (1988), dans le constat de l'aporie de toute définition, ce qui ne les empêche pas d'en parler comme si elle existait, masquant cette étrange réitération de l'argument ontologique par la satisfaction du jeu bathmologique que constituerait la tentative toujours renouvelée et dans le même mouvement toujours niée d'une définition de la littérature – attitude mystificatrice qu'a bien mise en lumière Jacques Rancière (1998).¹⁶¹

D'ailleurs, les théories littéraires délaissent fréquemment les pratiques réelles de la lecture et se concentrent sur les textes, ce qui creuse un fossé entre ce qui est fait dans les départements de littérature et ce qui est fait dans les écoles primaires, secondaires ou collégiales. Dans un contexte d'enseignement, l'enseignant cherche plutôt un équilibre entre les tâches que les élèves doivent exécuter et les possibilités offertes par le texte. Dans l'idéal, l'exercice mène au développement des compétences en français et des connaissances générales de l'élève. L'enseignant transmet une méthode de relecture et établit un système de valeurs littéraires en posant principalement des questions de compréhension ou de réaction face au contenu du texte. De plus, l'absence d'une variété d'outils analytiques rend

¹⁶⁰ Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledure (dir.), *op. cit.*

¹⁶¹ Bertrand Daunay, « Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature » dans Jean-Louis Dufays (éd.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p. 35.

l'autonomie des élèves difficile à atteindre. Dans le programme d'éducation au Québec, il n'y a pas d'indication nette par rapport à l'acquisition d'approches littéraires variées. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, le schéma narratif est le principal système d'analyse utilisé qui relève d'une structure textuelle. L'absence de définition de la littérature transforme la pratique de la lecture en classe en discours littéraire, ce qui met de côté les potentialités de la lecture dite ordinaire et ce qui tend à diviser le corpus littéraire en deux corpus : scolaire et récréatif. L'approche que nous avons développée crée une alternative. Elle évite la redondance du schéma narratif et implique les élèves à un niveau plus personnel et créatif par rapport à leurs apprentissages tout en nourrissant leur curiosité culturelle.

Bien qu'on ait observé une variation dans les mandats de lecture et les régies de lecture adoptées, les lectures ordinaires et scolaires ont en commun l'acquisition de connaissances sur l'Afghanistan et le goût du récit. Nous avons donc émis l'hypothèse que les connaissances encyclopédiques du lecteur se développent durant l'acte de lecture grâce à des structures textuelles allouant une transmission de connaissances d'ordre culturel. Nous nous sommes librement inspirées des théories du transfert culturel afin de créer le concept de transmission culturelle que nous avons articulée avec les compétences de coopération textuelle du lecteur. Elle se réalise grâce à trois stratégies présentes dans le texte : la localisation des lieux de la diégèse, la représentation de la lecture et l'intrication de la vie des personnages à l'histoire nationale.

Premièrement, on observe que la plupart des lieux publics du roman sont localisés géographiquement par rapport à un point de repère ou sont investis par un discours géographique ou historique. Comme le remarque Umberto Eco, il s'agit d'une stratégie rattrapant le lecteur ne possédant pas les connaissances encyclopédiques de l'endroit nommé. Un seul terme échappe à la logique des stratégies textuelles : Hazarajat. Cependant, cette exception provient de la singularité de la culture afghane : en contexte multiculturel, il devient nécessaire de faire intervenir d'autres discours afin de comprendre et d'interpréter les phénomènes culturels étrangers. Deuxièmement, nous avons constaté que les personnages principaux de Khaled Hosseini sont de grands lecteurs. La place que possède la littérature au sein de leur vie est significative et elle témoigne d'une richesse littéraire mondiale. Dans le

roman *Mille soleil splendides*, les citations directes sont nombreuses et le nom de certains auteurs apparaît plusieurs fois dans le récit : le lecteur ne connaissant pas ces écrivains peut ainsi se familiariser avec leur nom et leurs œuvres. Troisièmement, nous avons établi que la naissance des personnages principaux des deux romans est située par rapport à l'histoire nationale : soit durant le règne de Zaher Shah, soit durant la nuit du coup d'État. À plusieurs reprises, des informations politiques ou culturelles s'arriment avec la vie des personnages. Étant variée, l'origine de ceux-ci illustre la diversité culturelle du pays.

Ces stratégies narratives permettent au lecteur d'accumuler des connaissances ou de créer des liens entre les faits historiques, culturels ou géographiques. La présence de personnages enseignants et l'écriture interculturelle du romancier participent certainement à l'élaboration des connaissances des lecteurs. Lorsqu'un personnage explique quelque chose, ce n'est pas le destinataire fictif qui en bénéficie, mais bien le lecteur réel. L'enchevêtrement du farsi à la langue de publication (dans notre cas, nous avons choisi la traduction française des textes) sans appel au bas de la page n'entrave aucunement la progression ni la compréhension. Au contraire, les mots étrangers témoignent des objets culturels de la langue d'origine et produisent un environnement sonore particulier. Ceci dit, le concept de transmission culturelle a démontré le dynamisme des structures textuelles et leurs limites quant à l'interprétation de certains éléments culturels. Les discours non littéraires influencent fortement la compréhension de ces éléments et leur actualisation dans la lecture du roman.

La dernière partie de notre recherche a été consacrée à la création d'un outil pédagogique engendrant une séquence didactique de lecture multiculturelle. Afin de mieux saisir les nuances de l'espace étranger, nous avons d'abord étudié les différentes approches littéraires influencées par le tournant spatial des années 1980, puis nous avons cerné les rapports entre la géographie et la littérature, et entre la cartographie et la littérature. Grâce à la narratologie spatiale de Katrin Dennerlein, Marie-Laure Ryan et Angsar Nünning, nous avons relevé tous les lieux présents dans le roman *Les cerfs-volants de Kaboul*. La carte personnalisée de Google Maps s'est ensuite démarquée en tant qu'outil pédagogique : nous utilisions déjà le logiciel afin de nous repérer dans l'environnement immédiat du récit. L'information géographique se visualise facilement et les usages de Google produisent de

nombreuses possibilités didactiques. La plateforme informatique est configurée de manière à ce que du contenu puisse être ajouté à chacun des marqueurs : texte, hyperlien et photographie. De cette façon, nous avons pu insérer les citations du roman qui mènent au lieu marqué, des hyperliens menant à toutes sortes de sources fiables sur Internet (documentaires, articles, etc.) et des photographies. Par conséquent, les rapports au texte et à la culture d'origine sont multipliés : l'élève a la possibilité d'analyser le texte et de représenter son travail à l'aide de la carte qui, elle, porte les traces de son analyse. En ce sens, la carte projette les cinq formes et niveaux de Marie-Laure Ryan que sont les *spatial frames*, le *setting*, le *story place*, le *story world* et le *narrative universe*. Elle met aussi en relief les éléments de l'espace oriental sélectionnés (Nünning) et elle reconfigure les relations entre les lieux au profit de leur emplacement géographique réel. Insérées dans les commentaires, les citations directes du roman permettent à l'utilisateur de concevoir la production de l'espace fictionnel du lieu (Dennerlein). Le roman *Les cerfs-volants de Kaboul* a été utilisé pour la création de l'outil pédagogique parce que le second roman de Hosseini ne permettait pas une représentation spatiale de cette ampleur. L'espace étant beaucoup plus intime et moins investi dans *Mille soleils splendides*, la carte aurait été centrée sur quelques maisons ou lieux privés de Kaboul et du Pakistan. Il aurait pu y avoir un autre type de représentation spatiale¹⁶², mais ce n'était pas l'objectif de la recherche.

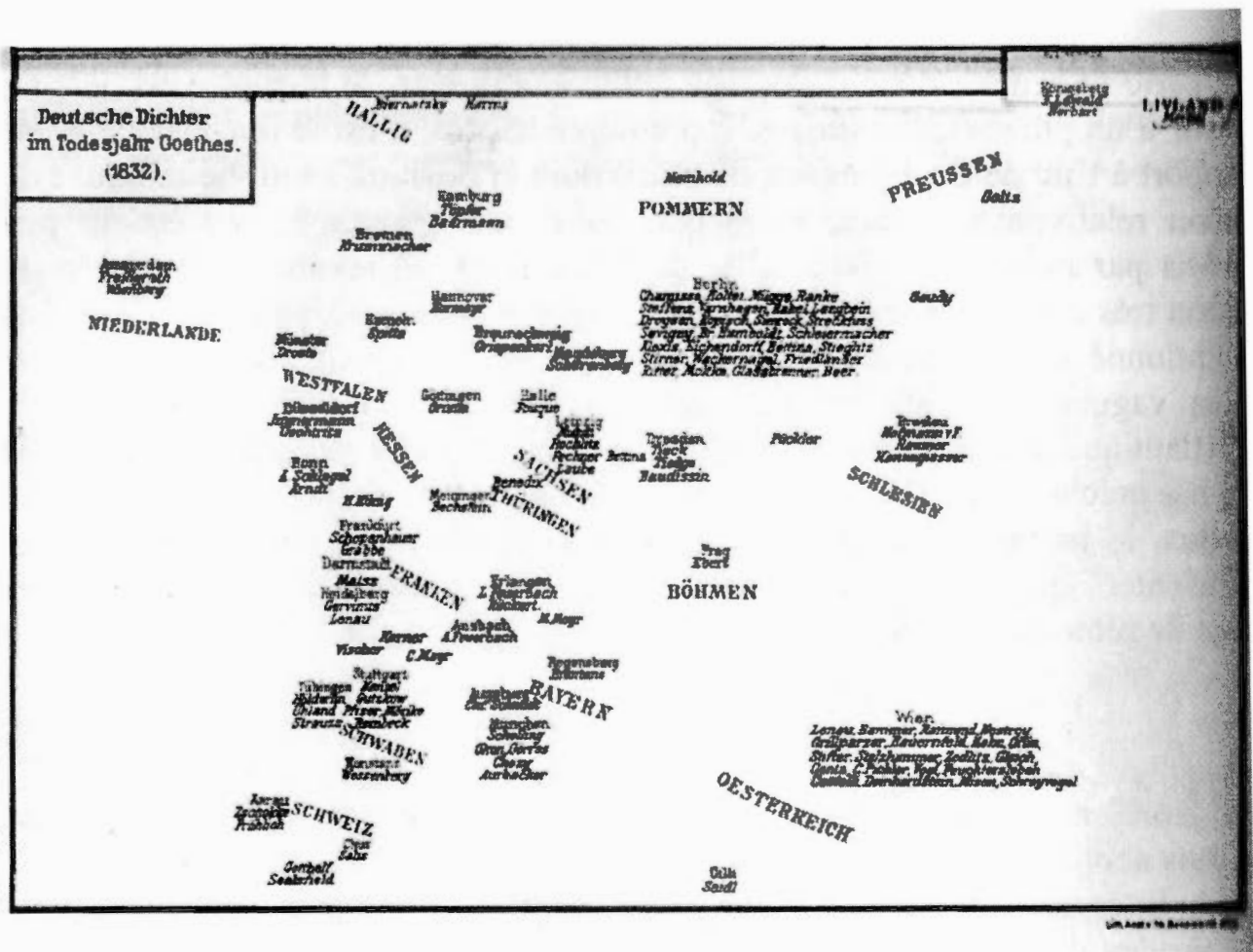
Trois perspectives pédagogiques sont favorisées par la carte : l'intégration des technologies de l'information et de la communication, l'interdisciplinarité et la lecture multimodale. L'intégration des TIC est un défi de taille dans les cours de littérature en partie parce que la lecture des textes et le travail qu'elle engendre ne peuvent pas être sur un support numérique. De plus, les manuels incorporant les nouvelles technologies proposent très peu d'activités adaptées aux réalités vécues en classe. L'approche adoptée dans le troisième

¹⁶² Marie-Laure Ryan contribue aux recherches sur les expériences d'immersion dans la narration depuis les années 1990. Dans son livre *Narrative as Virtual Reality*, elle explique que le cerveau se crée systématiquement un modèle spatial lors de la lecture afin de concevoir les lieux dans laquelle se déroule l'histoire. Il peut prendre de nombreuses formes et d'autres recherches en psychologie se font à ce sujet depuis. Cela dit, ces recherches confirment que la lecture n'est pas une activité passive et que la chronologie n'est pas la seule suite de données à concevoir. Marie-Laure Ryan, *Narrative as Virtual Reality : Immersion and Interactivity in literature and electronic media*, op. cit.

chapitre permet aux disciplines des sciences humaines de participer à l'élaboration de la carte interactive. Il serait donc possible d'avoir recours aux cours d'histoire et de géographie, assurant ainsi des acquis plus approfondis du texte et de son contenu référentiel. La lecture multimodale, selon quelques expériences menées par Nathalie Lacelle, est un outil didactique efficace dans un contexte scolaire : les élèves s'approprient les textes plus aisément grâce à l'adaptation cinématographique de l'œuvre littéraire ou à son adaptation en jeu vidéo. Il revient à l'enseignant de séquencer une formule qui lui convient : sectionner la lecture du roman par chapitre, diviser la charge analytique et proposer des objectifs à atteindre par rapport au contenu à trouver. De cette façon, la lecture du roman étranger devient un outil pédagogique permettant de développer les compétences des élèves et des enseignants en éducation multiculturelle. Plusieurs avenues s'offrent ensuite quant à l'intégration de la carte dans un cours de français. Il reste à savoir si notre outil serait pertinent pour des œuvres dont l'espace est familier au lecteur.

ANNEXE A

Auteurs allemands



Carte illustrant les noms des auteurs allemands ayant publié durant l'année de la mort de Goethe.

ANNEXE B

Calques sociopolitiques

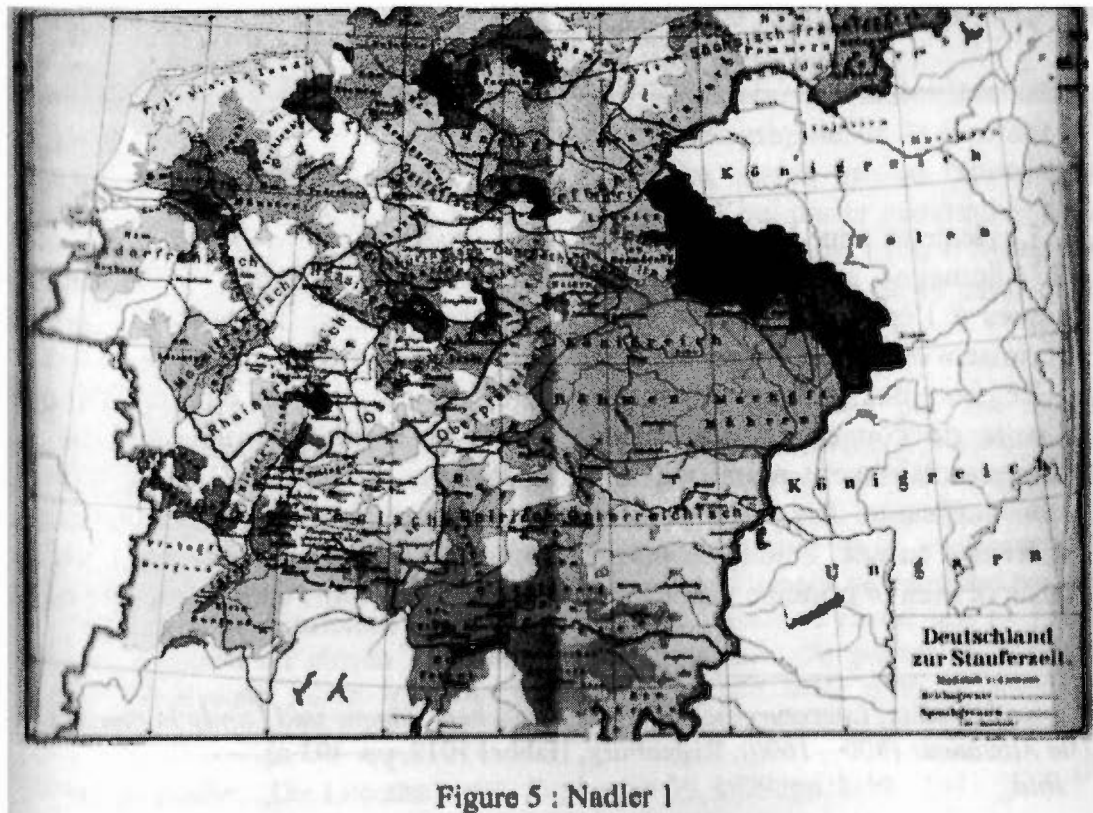


Figure 5 : Nadler 1

Carte illustrant les régions allemandes selon les genres littéraires (calques sociopolitiques).

BIBLIOGRAPHIE

Corpus

HOSSEINI, Khaled, *Les cerfs-volants de Kaboul* [trad. Valérie Bourgeois], Paris, 10/18, 2005 [2003], 406 pages.

—, *Mille soleils splendides* [trad. Valérie Bourgeois], Paris, 10/18, 2007, 409 pages.

Monographies, thèses, chapitres de livres et articles

AUBRY, Timothy, «Afghanistan meets the ‘Amazon’: reading *The Kite Runner* in America», PMLA, 124, no 1, 2009, pp. 25-43 (consulté le 13 octobre 2015 sur le site <http://www.jstor.org/stable/25614246>).

BAKHTINE, Mikhail, « The problem of speech genres » (tra. V.W. McGee) dans C. Emerson, M. Holquist (dir.), *Speech genres & other late essays*, Austin, University of Texas Press, pp. 3-40

BEACH, Richard, *A teacher's introduction to reader-response theories*, Urbana, National Council of Teachers of English, 1993, 215 pages.

—, « Students' resistance to engagement with multicultural literature. » Dans T. Rogers et A. Soter (dir.), *Reading across cultures: Teaching literature in a diverse society*, New York et Londres, Teachers College Press, 1997, pp. 69-94.

BLEICH, David, *Subjective criticism*, Baltimore et Londres, The John Hopkins University Press, 1978, 309 pages.

BOURDIEU, Pierre, *Les Règles de l'art*, Paris, Les éditions du Seuil, 1992, 576 pages.

BOUVET, Rachel, « Notes de traduction et sensation d'exotisme dans *La Trilogie* de Naguib Mahfouz », *Revue de littérature comparée*, no 3, juillet-septembre 1997, pp. 341-306.

BOUVET, Rachel et Audrey CAMUS (dir.), *Topographies romanesques*, Rennes/Québec, Presses universitaires de Renne, Presses de l'Université du Québec, 2011, 253 pages.

BOUVET, Rachel, Hélène GUY et Éric WADDELL (dir.), *La carte. Point de vue sur le monde*, Montréal, Mémoire d'encrier, 2008, 312 pages.

BROSSEAU, Marc, *Des romans-géographes*, Paris, L'Harmattan, 1996, 246 pages.

CASANOVA, Pascale, *La République mondiale des Lettres*, Paris, Seuil, 1999, 505 pages.

CHARTIER, Daniel, « Introduction. Penser le lieu comme discours ». Dans *L'idée du lieu. Figura*, en ligne sur le site de l'Observatoire de l'imaginaire contemporain, consulté le 27 mars 2017.

COLLOT, Michel, *Pour une géographie littéraire*, Paris, Éditions Corti, coll. « Les essais », 2014, 270 pages.

COMPAGNON, Antoine, *Le Démon de la théorie*, Paris, Le Seuil, coll. « La Couleur des idées », 1998, 306 pages.

DARDEL, Éric, *L'Homme et la Terre. Nature de la réalité géographique*, Paris, PUF, 1952, 133 pages.

DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien*, tome 1, Paris, Gallimard, 1990, 349 pages.

DENIS, Michel (dir), *Langage et cognition spatiale*, Paris, Masson, 1997, 182 pages.

DELEUZE, Gilles et Félix GUATTARI, *Qu'est-ce que la philosophie?*, Paris, Éditions de Minuit, 2005, 208 pages.

DION, Robert, *L'Allemagne de Liberté : sur la germanophilie des intellectuels québécois*, Ottawa/Würzburg, Presses de l'Université d'Ottawa, Könighausen & Neumann, coll. « Transferts culturels », 2007, 335 pages.

DÖRING, Jörg, « À propos du *mapping* en critique littéraire, de Nagel à Piatti », dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude (dirs), *Géographie poétique et cartographie littéraire*, Limoges, PULIM, 2012, pp. 149-167.

DUFAYS, Jean-Louis, Louis GEMENNE et Dominique LEDURE, *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Louvain-la-neuve, De Boeck, coll. « Pratiques pédagogiques », 3^e édition, 2015 [1996], 384 pages.

ECO, Umberto, *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris, Grasset, 1985, 315 pages.

ESPINOSA, Nathasha « Les possibilités offertes par le multimédia dans l'évaluation de la compréhension en lecture au cycle 3 (8-11 ans) » dans Jean-Louis Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2007, p.89-98.

FERRÉ, André, *Géographie de Marcel Proust, avec index des noms de lieux et des termes géographiques*, Paris, Sagittaire, 1939, 163 pages.

FISH, Stanley, *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Harvard University Press, 1980, 408 pages.

FLEURY, Réginald, « Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle », *Vie pédagogique*, n°152, Octobre 2009, p.190-197 (consultation sur le site web : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1963884> le 8 mai 2017).

FOUCAULT, Michel, *Dits et écrits*, tome IV, Paris, Gallimard, 2001, 912 pages.

FOURTANIER, Marie-José, « L'esthétique et l'apprentissage de l'interactivité. L'exemple du B2i au collège en France » dans Monique Lebrun, Nathalie Lacelle et Jean-François Boutin (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, p.107 à 123.

FREIRE, Paulo et D. MACEDO, *Literacy: Reading the Word and the World*, Wesport, Bergin & Garvey, 1987, 184 pages.

GAUDET, Édith et Louise LAFORTUNE, *Une pédagogie interculturelle. Des stratégies d'enseignement*, Québec, Éditions du renouveau pédagogique, 1997, 426 pages.

—, *Une pédagogie interculturelle. Pour une éducation à la citoyenneté*, Québec, Éditions du renouveau pédagogique, 2000, 304 pages.

GEE, James Paul, « Reading as situated language : A sociocognitive perspective » dans R.B. Ruddell, N. J. Unrau (dir.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark, International Reading Association, 2006 [2001], pp. 136-151.

GERVAIS, Bertrand, *À l'écoute de la lecture*, Québec, Éditions Nota Bene, 2006 [1993], 294 pages.

JACOB, Christian, *L'empire des cartes. Approche théorique de la cartographie à travers l'histoire*, Paris, Albin Michel, 1992, 537 pages.

JOLIVEAU, Thierry et Sébastien Caquard, « Instrumenter et analyser les liens entre espace et fiction à l'ère numérique » dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude (dir.), *Géographie poétique et cartographique littéraire*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2012, p.35-47.

JOURDE, Pierre, *Géographies imaginaires. De quelques inventeurs de mondes au XXe siècle*, Paris, Jose Corti, 1991, 343 pages.

KORTLÄNDER, Bernd, « Begrenzung – Entgrenzung. Kultur und Wissenstransfer in Europa » dans Lorthar Jordan et Bernd Kortländer (dir.), *Nationale Grenzen und internationaler Austausch. Studien zum Kulturtransfer in Europa*, Tübingen, Niemeyer, 1995, p.1-19.

LACELLE, Nathalie, « Du roman au jeu : parcours didactiques de lecture multimodale en contexte scolaire », *Mémoires du livre*, Volume 5, Numéro 2, printemps, 2014, consulté sur la page web <http://id.erudit.org/iderudit/1024777ar> le 27 mai 2017.

—, « Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique », Université du Québec à Montréal, thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation, septembre 2009.

LEBRUN, Monique, LACELLE, Nathalie et BOUTIN, Jean-François (dir.), *La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2012, 251 pages.

LEFEBVRE, Henri, *La Production de l'espace*, Paris, Anthropos, 1974, 485 pages.

LEGENDRE, Renald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Éditions Guérin, 1993, 1500 pages.

LOUVEL, Liliane, « L'œil cartographique du texte » dans Ronald Shusterman (dir.), *Cartes, paysages, territoires*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2000, p.23-42.

LÜDI, Georges, « 'Parler bilingue' et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d'expériences interculturelles », p.173-200, dans Jean Morency, Hélène Destrempe, Denise Merkle et Martin Pâquet (dir.), *Des cultures en contact. Vision de l'Amérique du Nord francophone*, Québec, Éditions Nota Bene (coll. « Terre américaine »), 2005, 552 pages.

LÜSEBRINK, Hans-Jürgen, « De l'analyse de la réception littéraire à l'étude des transferts culturels », *Discours social / Social Discourse*, vol. 7, no 3-4, pp. 39-46.

MALLIK, Mary, «Multicultural Ways of Knowing: Reading *The Kite Runner* in a Grade 11 Class», Thunday Bay, Lakehead University, 2010, 195 pages.

MONMONIER, Mark, *Comment faire mentir les cartes, ou du mauvais usage de la géographie*, trad. Denis-Armand Canal, Paris, Flammarion, 1993 [1991], 233 pages.

MORETTI, Franco, *Atlas du roman européen : 1800-1900*, Paris, Les éditions du Seuil, 2000 [1997], 235 pages.

NADLER, Joseph, *Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften, BD. 1: Die Alstämme (800-1600)*, Regensburg, Habel, 1912, 182 pages.

NORA, Pierre (dir), *Les Lieux de mémoire*, 3 volumes, Gallimard, 1992, 4751 pages.

NÜNNING, Angsar, « Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung : Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorie und neue Perspektiven » dans W. Hallet et B. Neumann (dir.), *Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*, Bielefeld, Transcript Verlag, 2009, pp. 33-52.

PENNAC, Daniel, *Comme un roman*, Paris, Gallimard, 1992, 173 pages.

PERRINEAU, Pascal, « Sur la notion de culture en anthropologie », *Revue française de science politique*, numéro 5, vol. 25, 1975, pp. 946-968.

PORRA, Véronique, « Quand les « passeurs de langue » deviennent « passeurs de culture ». Intégration des auteurs étrangers originaires d'espaces non francophones en France » dans Robert Dion, Hans-Jürgen Lüsebrink et Janos Riesz (dir), *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p.129-151.

RADCLIFFE-BROWN, Alford. A., *Structure et fonction dans la société primitive*, trad. Françoise et Louis Martin, Paris, Éditions du Seuil, 1972 [1969], 316 pages.

REUSCHEL, Anne-Kathrin et Lorenz HURNI, « Mapping littérature : visualisation of spatial uncertainty in fiction », *The Cartographic Journal*, Vol 48 no 4, « Cartographies of Fictional Worlds », Novembre 2011, p.293-308.

RICOEUR, Paul, *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*, Paris, Seuil, 1983, 404 pages.

ROSENBLATT, *Literature as Exploration*, New York, NY: The Modern Language Association of America, 1983, 321 pages.

RYAN, Marie-Laure, « Space » dans P. Hühn, J. Pier, W. Schmid et J. Schönert (dir.), *Handbook of Narratology*, Berlin, New York, Walter de Gruyter, pp. 420-433.

—, *Narrative as Virtual Reality : Immersion and Interactivity in literature and electronic media*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2001, 399 pages.

SADAT, Mir Hekmatullah, « The Afghan Experience: an exploratory study of societal realities through the Lenses of Afghan Diasporic Literary works », San Diego University, Faculty of Education, 2006, 293 pages.

SEGALEN, Victor, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Montpellier, Fata Morgana, 1978, 91 pages.

SOLON, Pascale, « « Quand j'écris en Arabe, je sens comme un poids sur ma main » L'écriture d'Amin Maalouf entre l'arabe et le français » dans Robert Dion, Hans-Jürgen Lüsebrink et Janos Riesz (dir), *Écrire en langue étrangère. Interférences de langues et de cultures dans le monde francophone*, Québec, Éditions Nota Bene, 2002, p.65-86.

SUMARA, Dennis J., *Private Readings in Public : Schooling the Literacy Imagination*, New York, Peter Lang, 1996, 305 pages.

TALIAFERRO, Cheryl, « Ninth Grade Students' Negotiation of Aesthetic, Efferent, and Critical Stances in Response to a Novel set in Afghanistan », University of North Texas, Philosophy Department, Dallas, 2011, 147 pages.

TAUVERONS, Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, 123 pages.

TIBERGHIEU, Gilles A., *Finis terrae. Imaginaires et imaginations cartographiques*, Paris, Bayard, 2007, 203 pages.

TUAN, Yi-Fu *Espace et lieu. La perspective de l'expérience*, trad. Céline Perez, Gollion, Éditions Infolio, 2006, 219 pages.

VAN GRUNDERBEECK, Nicole, Manon Théorêt, Sylvie Cartier, Rock Chouinard et Roseline Garon (dir.), *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, Montréal, Université de Montréal, 2004, 12 pages.

WAGNER, Hedwig, « Les performances de la carte numérique », dans Véronique Maleval, Marion Picker et Florent Gabaude, *Géographie poétique et cartographique littéraire*, Limoges, Presses universitaires de Limoges, 2012, p. 63 à 78

WESTPHAL, Bertrand, *La Géocritique. Réel, fiction, espace*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2007, 278 pages.

ZIETHEN, Antje, « La littérature et l'espace », *Arborescences : revue d'études françaises*, n°3, 2013, 29 pages (consulté sur le site <http://id.erudit.org/iderudit/1017363ar> le 21 mars 2017).

Pages web

Adam B. Ellick et Irfan Ashraf, « Class Dismissed : Malala's Story », *The New York Times*, 2012, en ligne, <<http://www.nytimes.com/video/world/asia/100000001835296/classdismissed-malala-yousafzais-story.html>>, consulté le 7 septembre 2016.

Amanda Christy Brown, « Teaching *The Kite Runner* with the New York Times », *The New York Times*, 2015, en ligne, <<https://learning.blogs.nytimes.com/2015/01/08/teaching-the-kite-runner-with-the-newyorktimes/?rref=collection%2Ftimestopic%2FHosseini%2C%20Khaled&r=0>>, consulté le 19 juin 2017.

Christina Lamb, « My year with Malala », *The Sunday Times*, en ligne, <<http://features.the.sundaytimes.co.uk/public/malala/>>, consulté le 7 septembre 2016.

Dinu Miron, « Portraits régionaux 2015-2016. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2016 », *Ministère de l'immigration de la diversité et de l'inclusion*, 206, en ligne, <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches/statistiques/PUB_Portraits_regionaux2005-2014.pdf>, consulté le 28 mai 2017.

Katherine Schulten et Holly Epstein Ojalvo, « 10 ways to use *The New York Times* for teaching literature », *The New York Times*, 2010, en ligne, <<https://learning.blogs.nytimes.com/2010/08/06/10-ways-to-use-the-new-york-times-for-teaching-literature/>>, consulté le 19 juin 2017.

La CSDM en chiffre. Les élèves, *Commission Scolaire de Montréal*, en ligne, <<http://csdm.ca/csdm/la-csdm-en-chiffres/eleves/>>, consulté le 3 juin 2017.

La fondation de Khaled Hosseini, *Khaled Hosseini Foundation*, en ligne, <<http://www.khaledhosseinifoundation.org/>>, consulté le 18 juin 2016.

La fondation de Malala, « Malala's story », *Malala's Fund*, en ligne, <<https://www.malala.org/malalas-story>>, consulté le 7 septembre 2016.

L'avis des lecteurs de *A Thousand Splendid Suns*, en ligne, <<https://www.amazon.com/Thousand-Splendid-Suns-Khaled-Hosseini/product-reviews/159448385X/ref=>

[cm_cr_dp_see_all_summary?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews&showViewpoints=1&sortBy=helpful](#)>, consulté le 24 juillet 2016.

L'avis des lecteurs de *The Kite Runner*, Amazon, en ligne, <https://www.amazon.com/Kite-Runner-KhaledHosseini/productreviews/159463193X/ref=cm_cr_getr_d_paging_btm_6?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews&showViewpoints=1&sortBy=recent&pageNumber=6>, consulté le 24 juillet 2016.

L'histoire de Malala, « He named me Malala », *National Geographics*, en ligne, <<http://channel.nationalgeographic.com/he-named-me-malala/>>, consulté le 7 septembre 2016.

Le plan de formation, « Progression des apprentissages au primaire », *Ministère de l'éducation du Québec*, en ligne, <http://www1.education.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=conn_lire>, consulté le 10 mars 2017.

Le plan de formation, « Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement pour le 2^e cycle (3^e, 4^e et 5^e année du secondaire) », *Ministère de l'éducation du Québec*, en ligne, <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5b-pfeq_fle.pdf>, consulté le 10 mars 2017.

Le programme de formation de l'école québécoise, *Ministère de l'éducation*, en ligne, <<http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>>, consulté le 25 mai 2017.

Marielle Anne Martinet, « La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles. », *Ministère de l'éducation du Québec*, en ligne, <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>, consulté le 23 mai 2017.

Documentaires:

Alcock, Chris, *Afghanistan: the unknown country*, United Kingdom, 2011, 59 minutes.

Office national de radiodiffusion télévision française, *Le royaume de l'Afghanistan*, France, 31 Mai 1965, 16 minutes.

—, *L'Afghanistan, carrefour de l'Asie*, France, 2 Juin 1965, 4 minutes.

—, *Vie quotidienne à Kaboul*, France, 5 Août 1966, 2 minutes 30 secondes.

—, *Images des lacs sacrés de Band-e-Amir et de la vallée de Bamiyan*, 20 Novembre 1967, 1 minute 39 secondes.

Qadiry, Tahir, *My Kabul*, United Kingdom, 2012, 41 minutes.

Rory Stewart, *Afghanistan : The Great Game. Part 1, Part 2*, United Kingdom, 2012, 117 minutes.