POURQUOI SE RACONTER DES HISTOIRES ? L'IMPORTANCE D'ENSEIGNER LA PENSÉE NARRATIVE

STÉPHANE LÉVESQUE est professeur agrégé en pédagogie de l'histoire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et professeur invité à l'Université Western Ontario (UWO). Ses recherches se concentrent sur la pensée historique des étudiants, l'histoire du Canada, l'éducation civique, ainsi que sur les nouveaux médias et la technologie en éducation. Le professeur Lévesque est directeur du Laboratoire d'histoire virtuel (VH Lab), le premier centre de recherche CFI au Canada sur l'étude de l'éducation historique en ligne.

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à la pensée narrative et à son importance pour l'éducation historique des jeunes. S'appuyant sur une analyse de trois perspectives sur la narration en histoire (réaliste, postmoderne et polythétique), l'auteur démontre comment les enseignants peuvent favoriser le développement d'une pensée narrative chez les élèves à partir d'une démarche en sept étapes.

INTRODUCTION

À l'automne 2012, l'historien Eric Bédard (2012) publia son ouvrage populaire *L'histoire du Québec pour les nuls*. Le livre, devenu rapidement un best-seller, retrace l'histoire « d'un peuple qui a surmonté les difficultés et les épreuves, vaincu le découragement et la résignation. L'histoire d'un rêve, celui d'une Amérique française, d'une grande épreuve, celle de la Conquête anglaise, et surtout, l'histoire d'une longue et patiente reconquête qui amènera les Québécois à reprendre possession de leur territoire, de leur économie et de leur vie politique » (p. 1) Au dire de l'auteur, « ce n'est pas juste un livre d'histoire, c'est une histoire, la nôtre […] Ça se veut un récit, et ça peut aussi être une sorte d'aide-mémoire. […] Au fond, c'est comme un cours pour le grand public » (Bédard dans Guy, 2012, p. 1).

Depuis sa parution, l'ouvrage a fait jaser. Il suscite l'intérêt tout comme la controverse. Pour Jocelyn Létourneau (2013), *L'histoire du Québec pour les nuls* de Bédard simplifie à outrance les interprétations du passé faisant « comme si l'histoire qu'il racontait du passé allait de soi, entraînant du coup le lecteur dans le sillage d'évidences ou de certitudes apparentes » (p. 170). Non seulement le récit est-il structuré autour de référents constitutifs de ce peuple francophone, des prêts-à-penser de la mémoire collective, mais sa trame enferme le lecteur dans une vision téléologique de ce « peuple conquis mais toujours vivant »

(Bédard, 2012, p, 73). En revanche, d'autres admirent l'exercice d'éducation auquel l'auteur s'est astreint. Jean-François Nadeau (2012) complimente Bédard pour son écriture dans une « langue claire et accessible […] L'ensemble est ponctué d'anecdotes, mais il s'agit surtout d'un résumé succinct et efficace destiné à des curieux qui ne sauraient pas par quel livre d'histoire commencer à s'instruire » (p. 12).

À titre de didacticien, cette récente saga entourant la publication d'un livre de vulgarisation historique est source d'intérêt et de questionnements : quel lien existe-t-il au juste en la *narration* et la *réalité* historique ? L'histoire est-elle fondamentalement un *récit* ? Ces questions sont non seulement pertinentes à notre travail mais essentielles à l'apprentissage de la discipline chez nos élèves. Pour tenter de répondre à ces questions, on peut analyser le sujet selon trois perspectives différentes.

La première perspective suggère que la réalité historique est intrinsèquement narrative dès le début. Le dessein de l'histoire – et donc de l'historien – est de rapporter le plus fidèlement possible le récit des événements tels qu'ils se sont produits. C'est la vision dite « réaliste » de l'histoire qui donne pour rôle à l'élève d'assumer l'historique-récit, celle qui s'est véritablement produite. La deuxième approche soutient au contraire que les réalités du passé n'ont aucun sens proprement dit. C'est l'historien qui, par sa vision rétrospective, impose l'ordre à l'aide d'une trame narrative qui possède un début, une mise en intrigue et une fin. Or, la réalité historique n'a pas de début ni de fin en soi. Les événements se produisent sans direction précise. Et, puisque le passé n'existe plus, il n'existe aucun moyen de valider les récits des historiens. C'est la vision « postmoderne » de l'histoire qui vise à déconstruire les récits comme objets de manipulation et de pouvoir. La dernière approche s'appuie sur les deux autres et soutient que l'histoire n'existe pas en soi ; elle est (re)crée par l'historien. Mais cette narration s'appuie sur une structure conceptuelle du savoir historique, c'est-à-dire une façon éprouvée de porter un regard critique sur le passé. C'est la vision « historienne » de l'histoire, où l'élève est appelé à étudier le passé de manière critique et ultimement élaborer ses propres visions narratives et polythétiques du passé.

Dans les pages qui suivent, je vais tenter de présenter chaque approche et ainsi montrer en quoi elles sont utiles à notre rôle à titre de professeurs d'histoire dans les écoles.

LA VISION RÉALISTE DE L'HISTOIRE

La mise en récit des événements sous forme d'un entrelacement d'événements liés les uns aux autres par des causes, a depuis longtemps été reconnue comme un mode unique et même spontané d'appréhension de la réalité. Certains psychologues comme Jerome Bruner parlent d'un « mode de pensée inhérent à la nature humaine » développé tôt dans le processus cognitif de l'enfant. Comme il le rapporte, « nous ne savons pas formellement comment la pensée narrative se développent chez l'enfant. Ce que nous savons, bien évidemment, c'est que la capacité à comprendre des histoires se développe ou apparait dès l'enfance. Ce constat est parfois utilisé pour appuyer les arguments sur la structure profonde des récits » (Bruner, 1985, p. 100 traduction libre).

Dans le domaine de l'histoire, certains sont également d'avis que le récit est le meilleur moyen d'étudier et ainsi comprendre les réalités du passé. Le philosophe Paul Ricoeur (1983) soutient à cet effet que « le temps devient temps humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (p. 17). C'est par le récit que le temps acquière sa valeur et son sens chez les individus. Pour reprendre les propos d'Antoine Prost (1996), « toute histoire est récit, car expliquer, c'est raconter » (p. 245). L'idée selon laquelle les réalités du passé sont intrinsèquement narratives tire ses origines des récits mythologiques de la Grèce antique, notamment avec Hérodote et Thucydide. Mais ce sont les travaux des historiens modernes comme George Macaulay Trevelyan qui ont véritablement propulsé cette conception de l'histoire en faisant état des différences fondamentales entre les récits fictifs et les récits authentiques. Alors que les premiers présentent sous forme d'histoires des événements plausibles (*la vraisemblance*), les seconds décrivent la réalité historique telle que vécue par les témoins. Loin d'être une imposition ou une distorsion des événements mis en lien et en relief, le récit est l'extension même des événements « réels », vécus et narrés par les témoins (Carr, 1986). Selon cette perspective, le récit présente les événements sous forme d'un un point de vue qui découlent de l'expérience humaine, c'est à dire de notre capacité et notre volonté d'occuper la position du narrateur dans nos propres vies personnelles. Les histoires, en ce sens, sont « vécus avant même d'être narrées » selon Alasdair MacIntyre (1981, p. 197 traduction libre).

L'argument selon lequel le passé se présente à nous sous forme narrative offre de puissants vecteurs à l'apprentissage. Tout d'abord, les élèves sont exposés très tôt dans leur développement cognitif à la narration. Des recherches démontrent d'ailleurs que l'utilisation du récit facilite le développement de capacités de représentations des réalités. Les jeunes seraient plus enclin à saisir les événements et retenir l'information lorsque celle-ci est présentée sous forme de narrations (Mandler, 1984; Egan, 1989; Voss & Wiley, 2000). Bien que certains faits soient souvent oubliés dans le récit des élèves, la structure narrative demeure largement intacte. C'est ce que soutiennent Barton et Levstik (2004) lorsqu'ils affirment : « même lorsque les gens font des erreurs dans leur rappel des récits, ils gardent tout de même la structure narrative intacte, c'est donc dire qu'ils oublient certains détails mais ne racontent pas le récit dans le désordre… » (p. 133 traduction libre). L'utilisation du récit en histoire permet donc de saisir et d'organiser de manière cohérente les réalités complexes du passé à l'aide d'un outil pédagogique largement familier pour les jeunes.

Utiliser l'histoire-récit permet également de mobiliser efficacement une certaine mémoire au sein de la collectivité. Puisque la mémoire est du ressort de ce qui a existé et a été vécu, l'histoire-récit permet donc aux individus de se souvenir d'hier sans avoir à élaborer de nouvelles façons de concevoir les réalités d'autrefois. Comme le souligne d'ailleurs Bédard (2012), « je tente ici une synthèse des faits les plus marquants de l'histoire du Québec. Du moins ceux retenus par la mémoire collective » (p. 2). Selon cette perspective, les jeunes peuvent facilement s'inscrire dans cette destinée du groupe auquel ils appartiennent et ainsi porter l'héritage de cette mémoire.

L'histoire-récit permet également la création d'une vision cohérente de l'identité personnelle et collective. Elle obéit à un certain nombre de principes qui stabilise l'identité en rapport avec le temps (Rüsen, 2005):

- *Le récit est intimement lié au rapport à la mémoire.* Il mobilise les expériences du passé, gravées dans la mémoire collective, de manière à ce que les expériences du présent puissent être cohérentes. Ainsi, par exemple, on retrouve dans *l'Histoire du Québec pour les nuls* une structure qui met en perspective le présent dit « national » québécois dans sa soi-disant évolution de destin : 1. La Nouvelle-France; 2. Conquis mais toujours vivants; 3. La survivance; 4. La reconquête tranquille; 5. Une province ou un pays ?
- *Le récit organise l'unité interne des dimensions du temps* (passé, présent et avenir possible) par une notion de continuité, permettant ainsi d'ajuster le passé aux intentions et aux attentes possibles. Par exemple, *l'Histoire du Québec pour les nuls* trace l'évolution historique du peuple québécois dans une vision possible de l'avenir : « une province ou un pays ? ».
- *Le récit sert à établir l'identité de son créateur et de son auditoire.* En faisant appel à la notion de continuité, il peut convaincre l'auditoire de la permanence et de la stabilité du groupe dans l'évolution de l'histoire. Par exemple, *l'Histoire du Québec pour les nuls* fait appel aux concepts modernes de « nation » et de « Québécois » pour présenter les premiers colons et leurs descendants canadiens : « Nation du Nouveau-Monde, le Québec a été fondé par des aventuriers, des missionnaires, des femmes et des hommes qui souhaitaient améliorer leur sort ».

LA VISION POSTMODERNE DE L'HISTOIRE

L'idée selon laquelle la réalité du passé est intrinsèquement narrative est contestée de nos jours. Car la mise en récit des événements pose de nombreux problèmes épistémologiques. Plusieurs critiques soutiennent que le passé n'a pas de cohérence interne que l'on peut vérifier et valider. Les événements se produisent de manière aléatoire dans l'immensité de l'histoire humaine sans véritable destin particulier. Les faits historiques, comme le soutient Lowenthal (1985), sont intemporels et déconnectées les uns des autres avant d'être mis en narration par l'historien. Les témoins de l'histoire n'ont pas une vision téléologique des événements auxquels ils sont confrontés, seulement une expérience d'événements successifs. C'est l'historien qui impose par vision rétrospective la direction du récit. Pour Hayden White (1981), « l'idée selon laquelle des séquences d'événements réels puissent posséder les attributs formels de récits que nous partageons notamment à propos de l'imaginaire trouve son origine dans les vœux pieux, les fantasmes et les rêves ». (p. 4 traduction libre)

Pour les postmodernistes, l'orientation personnelle de l'historien biaise son récit et la capacité de l'auditoire à comprendre les réalités ainsi décrites. C'est que l'historien pose des jugements rétrospectifs sur l'importance des événements privilégiés qu'il met ensuite en relation de cause-à-effet sous la forme littéraire du récit. « C'est pour pouvoir punir le méchant que le récit fait commettre le méfait », disait Ricoeur (1984, p. 64) à propos de la vision téléologique de l'historien. Louis Mink (1970) est du même avis en soutenant que « les histoires ne sont pas vécues mais plutôt narrées […] La vie n'a pas de début, de milieu et de fin […] Les qualités narratives de l'histoire sont transposées de la littérature à la vie » (p. 557 traduction libre). Les historiens produisent de ce fait des récits *vraisemblables* à partir de choix personnels qui sont influencés par la culture, la littérature et la moralité. Toute l'entreprise historiographique n'est donc qu'une tentative d'imposer « une forme signifiante (ou narrative) à un passé insignifiant » (Harlan in Seixas, 2000, p. 27 traduction libre). Les historiens produisent donc des récits crédibles, non pas par leur méthode ou leur mode de pensée, mais dans la mesure où ils imposent leur expertise comme « fonction régulatrice du rapport avec le passé public » (Bennett in Seixas, 2000, p. 29 traduction libre).

La critique postmoderne a de sérieuses implications. Tout d'abord, elle met en lumière la nature construite de la narration historique. L'historien produit une interprétation du passé à partir d'une vision rétrospective qui donne un sens de cohérence et de direction à l'histoire. Pour rendre le passé intelligible, le récit est forcément réducteur puisqu'il magnifie certains événements au détriment des autres. Ainsi, dans *l'Histoire du Québec pour les nuls* pourquoi parler de la crise de la Conscription de 1942 mais pas de la bataille de Dieppe en 1942 ? Ce genre de questions démontre le caractère interprétatif de l'histoire et le danger, comme le souligne Ricoeur (1984), des « alternatives fermées » (p. 64), c'est à dire la nécessité régressive d'une finalité temporelle aveugle des alternatives possibles.

La critique postmoderne relève également l'importance que revêt l'histoire dans nos vies et le pouvoir qu'ont les historiens de façonner votre vision de l'histoire. Puisque que nous mobilisons les expériences du passé pour comprendre le présent, il est important de saisir la fonction sociale et identitaire des récits. Car les récits du passé ont historiquement occupé plusieurs fonctions à part celle de « dire la vérité », notamment la promotion du patriotisme et le cautionnement de causes politiques. Il est intéressant, à ce sujet, de constater comment on présentait l'histoire dans les écoles canadiennes au siècle dernier. Les notions de racisme, de colonialisme et de progrès influençaient directement la logique proprement dite de l'histoire. On peut se demander dans quelle mesure ces idées demeurent encore présentes dans notre mémoire collective.

LA VISION POLYTHÉTIQUE DE L'HISTOIRE

La troisième perspective s'appuie sur les précédentes. Elle est basée sur l'idée selon laquelle la mise en récit des événements est engendrée par l'historien. C'est bel et bien lui qui assemble le récit et non le passé qui le dicte. Toutefois, elle avance que les récits ne sont pas de simples formes littéraires qui imposent un ordre prédéterminé sur un passé incohérent et insignifiant comme le prétendent les postmodernes.

Pour expliquer cette approche, une petite analogie musicale s'impose. Nous avons tous déjà écouté pour une première fois une chanson qui nous a profondément marquée. Pour les tenants de l'histoire-récit, cette chanson est le récit de la réalité historique. Lorsque nous l'écoutons, nous sommes en mesure de vivre, de se rappeler et même d'anticiper les notes de la mélodie ; en d'autres mots nous sommes en synchronisme avec la musique et occupons, par la même occasion, à la fois la position du narrateur (compositeur) et du lecteur (auditoire). Avec le passage du temps, il est possible que des notes de cette mélodie se perdent. Le rôle de l'historien est alors de recréer la mélodie originale en tentant de substituer les éléments perdus ou d'éliminer les bruits de fond qui créent de la distorsion. Pour les postmodernes, il n'existe pas à proprement parler de chanson mais plutôt un ensemble de notes. C'est plutôt nous, l'auditoire, qui inscrivons dans notre conscience une mélodie particulière qui, avec le temps, nous parait familière. Puisque nous sommes plusieurs à partager cette même imagination mélodique, nous nous convaincrons de la réalité et du bien-fondé de cette « chanson » qui acquiert par le fait même un nouveau sens collectif. Pour les tenants de la pensée polythétique, les notes de musique que nous entendons sont arrangées et forment une chanson. Toutefois, la mélodie peut être variable et multiple selon l'auditoire. C'est à dire qu'il est possible, dans la structure même de cette chanson, de percevoir

ou d'imaginer des notes qui pourraient amener le lecteur (auditoire) à entendre des variations de la mélodie. Ces notes ne sont pas purement imaginatives, elles existent bel et bien dans le monde réel.

Pour revenir à notre mise en récit du passé, la position polythétique de l'histoire soutient que les récits historiques ne sont pas des formes fictives d'imposition de sens à un passé désorganisé. Comme le rapporte Jörn Rüsen (2005), la narration et l'objectivité ne sont pas en principe des opposés. Les récits que nous élaborons sont valides dans la mesure où ils sont restreints par nos expériences humaines, nos sources historiques, nos rapports aux autres et nos conceptions de ce qui est possible et envisageable dans le monde réel.

Une fois que nous comprenons que les histoires ne sont pas que « vérité » ou « fiction », il devient possible d'envisager des mises en récits qui soient valables au plan historique. Pour ce faire, il est nécessaire de faire appel à ce que l'on pourrait appeler la « pensée historienne » (Lévesque, Denos et Case 2013), c'est à dire ce mode réflexif, cette façon toute particulière de penser la réalité historique au-delà des usages communs de la mémoire. Au nombre des composantes de cette pensée (Martineau, 2010), on y retrouve :

- *une attitude historienne* d'ouverture à la diversité des perspectives, d'humilité et de distance face au passé et aux témoins de l'histoire
- *une méthode historique* de penser la réalité humaine appuyée par une démarche d'enquête et des concepts métahistoriques (les causes, les conséquences, les perspectives, la continuité, le changement, etc.)
- *un langage de l'histoire* pour expliquer de manière intelligible et vivante notre vision du passé sous forme narrative.

À titre d'éducateurs, la vision polythétique de l'histoire offre plusieurs possibilités d'apprentissage (Shemilt, 2000). Elle permet à l'élève de structurer ses rapports au passé sous une forme largement répandue, le récit. En ce sens, elle fait appel à l'appropriation d'une vision signifiante du passé à l'aide d'un outil efficace au plan cognitif.

La vision polythétique offre également la possibilité d'entretenir diverses interprétations narratives du même passé, permettant ainsi de rouvrir les « alternatives fermées » des récits réducteurs qui nourrissent la mémoire collective. Grâce à la pensée historienne, les élèves peuvent mieux comprendre la nature polyphonique de l'histoire ainsi que les possibilités d'avenir qui se dessinent pour eux.

Malheureusement, dans ses vastes travaux de recherche, Létourneau arrive à la conclusion que les jeunes développent progressivement une vision narrative de leur société qui s'élargit et se complexifie avec les années mais demeure largement stable dans sa structure et son régime de vérité. « Il semble difficile, soutient-il dans un texte avec Sabrina Moisan, de réorienter un récit bien assis et structuré du passé qui s'enracine dans une sélection de faits bruts, qui se nourrit d'un grand nombre de discours sociaux et qui s'insère dans une intertextualité narrative au sein de laquelle s'incrustent également des textes d'historiens » (Létourneau & Moisan, 2004, p. 352).

Face à ce constat, Létourneau (2014) place l'éducation historique au cœur des possibilités d'avancement et pour cause. Or, peu d'enseignants à ce jour font appel à la pensée narrative pour structurer leurs visions du passé. C'est que dans le système scolaire actuel, l'intention d'instruire prend la forme d'un cursus qui ne permet pas aux jeunes de mettre en récit l'histoire de leur société. Il est donc difficile pour eux de mobiliser leurs savoirs scolaires à des fins d'orientation historique. Les élèves se retrouvent donc dans une sorte de « vide de sens » dans la mesure où leurs récits *réels*, ceux qu'ils élaborent au gré d'expériences fluctuantes et signifiantes, ne sont pas pris en compte dans l'éducation qu'ils reçoivent.

Ce constat est d'autant plus troublant que l'apprentissage est reconnu comme une activité de construction du savoir qui s'appuie sur les connaissances antérieures et les (pré)conceptions des élèves. Inviter les enseignants à faire appel à la pensée narrative pourrait amener les jeunes à réfléchir sur leurs visions de l'histoire, à s'en faire des interprétations narratives fondées sur l'étude critique des sources et l'ouverture à la diversité des points de vue. Mais comment en arriver à développer chez les jeunes des récits polythétiques par la pensée narrative ?

UTILISER LA PENSÉE NARRATIVE

Reprenons l'exemple de *L'histoire du Québec pour les nuls* afin de découvrir comment les enseignants sont à même d'amener leurs élèves sur le sentier de l'apprentissage de la pensée narrative. On peut penser

qu'une démarche pédagogique en sept temps (sous l'acronyme « PAPPEDI ») pourrait être mise de l'avant :

1. *Partez des connaissances préalables* que les jeunes acquièrent au gré de leurs apprentissages en leur demandant de produire un bref récit explicatif de la thématique abordée en classe (p. ex. : Racontez-moi l'histoire de la Conquête comme vous la savez).

2. *Analysez les récits des élèves* pour faire ressortir les éléments manquants et les nœuds d'intrigue (p. ex : la Bataille des Plaines d'Abraham, les Français vs. les Anglais). Identifiez les éléments de convergence/divergences entre les divers récits à partir de critères particuliers (point de départ du récit, événements/acteurs rapportés, composition des groupes, utilisation du terme « nous », etc.).

3. *Présentez en salle de classe des extraits* provenant directement des récits de manière à faire ressortir la diversité des points de vue d'élèves. Enrichissez ces extraits par des citations tirées de sources primaires et secondaires (p. ex. : Mémoires de Montcalm, rapport de l'Amiral Charles Holmes, extraits de *L'histoire du Québec pour les nuls*).

4. *Placez les élèves en petits groupes de travail* et demandez-leur d'évaluer la validité historique de ces différents extraits. Invitez-les à placer en ordre d'importance (du plus valide au moins valide) les extraits selon leur évaluation personnelle des sources (p. ex. : 1. Mémoires de Montcalm 2. Rapport de l'Amiral Holmes). Rappelez-leur de justifier les raisons de leur sélection et de faire appel à des critères d'évaluation de la validité des sources (p. ex. : la position du témoin, la perspective adoptée, les faits rapportés, etc.).

5. *Engagez une discussion avec la classe* sur la validité des sources pour amener les élèves à comparer leur évaluation des extraits. Présentez ensuite votre propre évaluation des sources de manière à guider les élèves dans leur apprentissage de la thématique (p. ex. : comparer l'ordre des extraits des élèves avec votre évaluation et expliquer ce qui pourrait expliquer cette convergence/divergence). Faites ressortir la nécessité d'utiliser des critères d'évaluation pour décider de la validité d'une source (p. ex. : sa contribution au but recherché, son aspect révélateur de l'époque, etc.).

6. *Demandez aux élèves de réécrire leur récit* de la thématique (p. ex. : la Conquête) en faisant appel aux diverses sources présentées dans l'activité. Rappelez-leur l'importance de produire un récit historique appuyé par des sources pertinentes qui permettent de justifier leur point de vue.

7. *Invitez enfin les élèves à comparer leur récit initial avec le récit final* qu'ils ont produit de manière à juger lequel des deux est le plus valide et pertinent. Amenez-les à comprendre qu'au-delà de l'exercice, leur récit doit leur être *utile* dans la mesure où ils pourront se l'approprier et l'utiliser comme mode de compréhension et d'orientation personnelle. Rappelez aux élèves que les récits sont inévitablement provisoires et sujets à réinterprétation.

En conclusion, la classe d'histoire doit mieux s'intéresser à tout ce que les élèves apprennent au cours de leur cheminement. Car les connaissances *réelles* issues d'une succession d'expériences formatrices jouent un rôle déterminant dans la vision narrative des jeunes. En ce sens, l'éducation historique doit mieux arrimer le curriculum formel prescrit par les autorités avec le curriculum réel des jeunes qui apprennent au gré d'une expériences structurées et structurantes, qu'elles soient ou non sous le contrôle d'une intention éducative (Perrenoud, 1993). La pensée narrative vise à offrir aux jeunes des outils intellectuels leur permettant de créer de meilleurs récits historiques qu'ils pourront utiliser pour s'orienter dans le temps et faire face aux défis d'un monde complexe, diversifié, et de plus en plus global et multiculturel.

RÉFÉRENCES

Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bédard, É. (2012). *L'histoire du Québec pour les nuls*. Québec: First Editions.

Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. Dans E. Eisner (dir.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing*: 97-115. Chicago: University of Chicago Press.

Carr, D. (1986). *Time, narrative, and history: Essays in the philosophy of history*. Bloomington: Indiana University Press.

Egan, K. (1989). Layers of historical understanding. *Theory and Research in Social Education*, 17(4): 280-294.

Guy, C. (2012). L'histoire du Québec pour les nuls : notre histoire, un récit. *La Presse*. 19 novembre 2012. Disponible : http://www.lapresse.ca/arts/livres/entrevues/201211/19/01-4595282-lhistoire-du-quebec-pour-les-nuls-notre-histoire-un-recit.php.

Létourneau, J. & Moisan, S. (2004). Mémoire et récit de l'aventure historique du Québec chez les jeunes Québécois d'héritage canadien-français : coup de sonde, amorce d'analyse des résultats, questionnements. *Canadian Historical Review*, 85(2): 325-356.

Létourneau, J. (2013). La fin de l'histoire québécoise ? Compte-rendu de L'histoire du Québec pour les Nuls. *Recherches sociographiques*, 54(1): 165-182.

Létourneau, J. (2014). *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Anjou : Editions Fides.

Lévesque, S., Denos, M. & Case, R. (2013). *Enseigner la pensée historique*. Vancouver: Critical Thinking Consortium.

Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. New York: Cambridge University Press.

MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Mandler, J. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hilldale: Lawrence Erlbaum Associates.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : Traité de didactique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mink. L. (1970). History and fiction as modes of comprehension. *New Literary History: A Journal of Theory and Interpretation*, 1: 541-558.

Nadeau, J-F. (2012). Livre – Histoire du Québec pour les nuls, Éric Bédard. *Le Devoir*, 17 novembre 2012. Disponible : http://m.ledevoir.com/culture/livres/364097/disque-livres-titre-auteur.

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* : 61-76. Paris : ESF.

Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récits I*. Paris : Editions du Seuil.

Ricoeur, P. (1984). *Temps et récits II*. Paris : Editions du Seuil.

Rüsen, J. (2005). *History, narrative, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.

Seixas, P. (2000). Schweigen! Die Kinder! Or, does postmodern history have a place in the schools? Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and International Perspectives*: 19-50. New York: New York University Press.

Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and International Perspectives*: 83-101. New York: New York University Press.

Voss, J. & Wiley, J. (2000). A case study of developing understanding via instruction. Dans P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (dir.), *Knowing, teaching and learning history: National and International Perspectives*: 375-389. New York: New York University Press.

White, H. (1981). The value of narrativity in the representation of reality. Dans J.T. Mitchell (dir.), *On narrative*: 3-25. Chicago: Chicago University Press.

NOTES

L'auteur tient à remercier Raphael Gani, doctorat à l'Université d'Ottawa, pour les commentaires judicieux apportés à ce texte.