

Fiction et histoire : une complémentarité au service de la construction de la réalité sociale



Audrey Bélanger



Sabrina Moisan

L'histoire, qu'elle provienne de l'historien, d'un romancier ou d'un élève, est une construction, « un produit pensé, c'est-à-dire une représentation mentale construite au prix d'une démarche intellectuelle » (Martineau, 1997, p. 91). Initier les élèves à l'histoire, c'est les inviter à entrer en contact avec le passé, les amener à lire le présent selon un mode de lecture bien particulier, celui de la discipline historique, qui, « avec sa façon de raisonner et ses procédures propres, ses concepts et ses interprétations basées sur des données documentaires » (*Ibid.*, p. 92), amène l'apprenant à trouver des réponses aux interrogations qu'une réalité humaine suscite (Gouvernement du Québec, 2003). Les faits sont donc au cœur de l'apprentissage de l'histoire. Certes, les élèves ne possèdent pas toujours les connaissances antérieures, les compétences linguistiques ou la formation de l'historien, mais en travaillant avec des sources, ils ont la possibilité de découvrir « the ways that knowledge is constructed from evidence » (Sandwell, 2008, p. 305). Pour ce faire, l'élève doit, d'une part, distinguer récits secondaires et sources primaires sur lesquels les récits se construisent et, d'autre part, être amené à interroger les sources, à identifier l'information explicite, puis à chercher celle qui est implicite (Seixas et Morton, 2013).

Le récit¹⁸, évoqué dans les programmes sous différentes formes, peut constituer un espace privilégié de réflexion autour du statut des faits historiques dans l'apprentissage de l'histoire et de la lecture littéraire à l'école¹⁹. Le récit de fiction, en l'occurrence le roman historique, est une source poétique qui « sert l'imaginaire moderne » (Falardeau, 1997, p. 568). Il peut « contribuer à donner le goût de l'histoire » à de jeunes lecteurs (Johnson, 1979, p. 87). Toutefois, il soulève aussi un questionnement sur la précision et l'authenticité des faits relatés : une date ou l'évocation d'une raflé ne suffit pas à garantir la justesse du récit d'un point de vue de l'Histoire²⁰ (Thaler et Jean-Bart, 2002).

Ce constat nous amène donc à nous poser la question suivante : peut-on apprendre l'histoire sur la base des faits de fiction ? Dans ce texte, nous souhaitons montrer en quoi les faits de fiction historiques peuvent effectivement nuire ou servir l'apprentissage de l'histoire. Pour ce faire, nous examinerons comment les savoirs factuels véhiculés par le récit de fiction peuvent représenter un obstacle lié à la construction de sens par l'élève. Ensuite, en contrepartie, nous tenterons de démontrer que la fictionnalisation de l'histoire et le statut incertain des faits dans l'étude d'un roman historique disposent d'un réel potentiel didactique pour développer la pensée historique. Mais d'abord, afin de mieux cerner le questionnement soulevé quant à l'usage et au mésusage des faits dans un roman historique, un détour épistémologique du côté du travail de l'historien et du romancier s'impose.

¹⁸ Le terme « récit » est polysémique. Dans le champ scolaire, il existe notamment une « opposition faite par certains manuels entre histoire au sens narratologique de "fiction" et *récit* au sens de "narration" » (Daunay et Denizot, 2007, p. 25). Cette opposition ne sera pas discutée dans le cadre de cet article. Nous utiliserons le terme « récit historique » pour désigner le récit de l'historien qui se caractérise par « le rapport au référent, à une "réalité", et l'exigence de vérité [...] qui le distingue, au moins de la manière dont il est construit, du récit de fiction. Ce rapport et cette exigence sont liés à un traitement des sources qui se réclame d'une pratique scientifique » (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 73-74). Dans cet article, nous ne reviendrons pas sur les débats entourant la légitimité du récit en classe d'histoire. Nous vous renvoyons plutôt aux *Plaidoyers pour le récit* de Ricoeur (1983).

¹⁹ Lors de la lecture littéraire, le lecteur est amené à examiner de près la forme comme le fond (Gervais, 2006). D'une certaine manière, il fait une critique interne qui porte sur le contenu, sur les thèmes, sur les liens qu'il peut établir avec ce qu'il connaît déjà du sujet, puis une critique externe qui repose sur le contexte de production du document, sur l'identité et l'intention de l'auteur ou encore sur la nature même de l'œuvre.

²⁰ Le mot *histoire* commence par une majuscule lorsqu'il est employé absolument, c'est-à-dire sans complément ni qualificatif, au sens de l'étude du passé (Office québécois de la langue française, 2002). Le mot *histoire*, c'est le travail de l'historien, de l'enseignant ou de l'élève, d'un individu ou de la collectivité pour « mieux comprendre le présent grâce au passé » ; c'est « un mode, une méthode particulière de la connaissance, une certaine façon de comprendre le social (Ségal, 1992, dans Martineau, 1997, p. 107).

1. Le travail narratif de l'historien et du romancier : ou variation sur le statut des faits

1.1. Cohérence, vérité et vraisemblance

L'écriture de l'histoire est la construction d'une interprétation d'un phénomène historique, construction qui revêt, la plupart du temps, la forme d'un récit (Moisan, 2010). L'historien,

[q']u'il reconstruise les intentions et les justifications des acteurs ou qu'il s'intéresse aux rencontres imprévues, aux forces ou aux causes matérielles, [...] se livre, dans son travail d'écriture à une mise en ordre, une "mise en intrigue"²¹, qui intercale des événements dans une situation particulière (Deleplace, 2007, p. 3).

1.1.1 Un même souci de cohérence

Le passé est, et sera toujours, « fragmentaire, lacunaire et décontextualisé » (Pomian, 1989, p. 129) ; c'est la fiction qui permet de pallier ces incomplétudes, de reconstruire les dimensions visibles et vécues du passé (*Ibid.*). L'historien, comme le romancier, procède à l'agencement des faits²² de manière à produire un récit compréhensible pour un lecteur imaginé. Pour l'historien, tout événement ne constitue pas un fait historique : il « ne le devient que lorsque dans l'immensité de ce qui a eu lieu et dont on conserve des traces, on prend l'initiative de l'isoler et de le constituer comme significatif » (Hassani Idrissi, 2005, p. 101). Ce choix n'est-il pas aussi, du moins en partie, à la base du processus créatif du romancier ?

Le travail de l'historien et celui du romancier, qui peuvent apparaître comme fondamentalement différents au premier abord, peuvent se révéler relativement similaires puisque l'historien rend compte du passé par sa mise en récit « qui suppose une organisation, une dramaturgie propre, en un mot : une mise en intrigues » (Falaize, 2005, p. 224). La similitude est encore plus flagrante lorsqu'il s'agit du roman historique, fictionnalisant l'histoire pour la rendre davantage accessible à un large lectorat. Le génie du romancier historique résiderait dans son aptitude à choisir et à présenter par des moyens artistiques certains pans de la réalité historique, à narrer de grands moments ou à broser le portrait de personnages historiques, par exemple, et à exprimer vigoureusement que ces moments ou personnages ont bel et bien existés (Lukacs, 1965). Or, les faits évoqués dans un roman ne reposent pas obligatoirement sur un rapport de vérité avec, par exemple, la période historique revisitée par le romancier (Fink, 2011). Même si « l'histoire doit chercher à élaborer une connaissance qui soit aussi intelligible que du Shakespeare ou du Balzac » (Marrou, 1975, p. 45), elle se différencie des œuvres littéraires « par ce caractère de réalité qui pénètre tout son être » (*Ibid.*, p. 225). Le roman historique serait un moyen de « faire revivre les mobiles sociaux et humains qui ont conduit les hommes à penser, sentir et agir précisément comme ils l'ont fait dans la réalité historique » (Lukacs, 1965, p. 44). Le travail de l'historien cherche à comprendre les faits et non à les revivre (Hassani Idrissi, 2005).

²¹ Cette notion renvoie notamment aux travaux de Ricœur (1983), dont le concept de mise en intrigue (*muthos*) a été emprunté à Aristote.

²² À ce propos, selon Ricœur (1983), un récit serait « très exactement ce qu'Aristote appelle *muthos*, c'est-à-dire l'agencement des faits » (p. 76).

Ainsi, même lorsqu'un grand romancier s'est saisi d'une figure historique et l'a teintée de sa poésie, même si cette œuvre est remarquable, « vraie d'une certaine humanité idéale, la vérité historique, si humble soit-elle, demeure précieuse en soi et toujours désirable, parce qu'elle est de l'humanité réelle » (Marrou, 1975, p. 225). Mais cette vérité historique est le plus souvent inaccessible, même pour l'historien se soumettant à un travail méthodique et rigoureux.

1.1.2 Vérité et vraisemblance

Selon White (1974)²³ :

we experience the "fictionalization" of history as an "explanation" for the same reason that we experience great fiction as an illumination of a world that we inhabit along with the author. In both we re-cognize the forms by which consciousness both constitutes and colonizes the world it seeks to inhabit comfortably (p. 301).

Toutefois, les productions historiennes ne sont pas uniquement des fictions basées sur l'imagination ou encore des œuvres littéraires dont l'objectif premier est de retracer le passé humain (Marrou, 1975); elles reposent sur des faits que le lecteur suspicieux peut vérifier (Hassani Idrissi, 2005). L'œuvre écrite n'est pas la seule tâche de l'historien ni la plus importante : « plus que d'établir les "faits", il lui importe de les comprendre, et d'ailleurs les événements qui l'intéressent sont le plus souvent d'une essence plus subtile que ces constatations matérielles » (Marrou, 1975, p. 46).

Le récit de l'historien peut aussi se dispenser d'être captivant, car son auteur « n'est ni un collectionneur, ni un esthète; la beauté ne l'intéresse pas, la rareté non plus. Rien que la vérité » (Veyne, 1971, p. 19). Qui plus est, si le romancier peut s'autoriser à construire une image cohérente du passé par le seul souffle créateur qui l'anime, l'historien, lui, doit respecter certaines contraintes. En effet, il doit construire une représentation du passé vraisemblable dans le temps, mais également dans l'espace, nécessité imposée par la démarche méthodologiquement rigoureuse qu'est celle de l'histoire (Hassani Idrissi, 2005).

Pour l'historien, c'est l'analyse de documents qui permet l'identification des faits intelligibles; ils « ne se trouvent pas "tout faits" dans les sources; ils sont produits par la démarche historique qui est à cette étape, tour à tour compréhensive, sélective et critique » (*Ibid.*, p. 97). Ainsi, cette « intelligibilité doit être vraie, et non pas imaginaire, trouver sa raison dans la réalité du passé humain » (Marrou, 1975, p. 45).

Un fait pertinent est celui qui permettra à l'historien de confirmer, de réfuter ou de modifier son hypothèse (Hassani Idrissi, 2005). C'est donc la question posée par l'historien qui « a la priorité logique dans l'enquête historique » (Ricœur, 1983, p. 178). L'historien ne se limite pas à la description de faits, il cherche à exposer « le processus de changement social en utilisant les faits en tant que facteurs de changement » (Hassani Idrissi, 2005, p. 111). Il raconte des intrigues, qui sont des itinéraires possibles qu'il dessine à sa façon

²³ En refusant « d'accorder à l'histoire le statut d'une connaissance qui serait d'une autre nature que celle apportée par la fiction », la position de White a fait l'objet de vives critiques (Chartier, 1998, p. 117). Néanmoins, en positionnant l'histoire en tant que « literary artifact », White (1974) souligne aussi une apparente similitude entre le récit de fiction et le récit de l'historien.

à travers le très objectif champ événementiel (lequel est divisible à l'infini et n'est pas composé d'atomes événementiels); aucun historien ne décrit la totalité de ce champ, car un itinéraire doit choisir et ne peut passer partout; aucun de ces itinéraires n'est le vrai, n'est l'Histoire (Veyne, 1971, p. 38).

C'est donc la mise en intrigue qui qualifierait un événement comme historique; les faits n'existeraient que dans et par celle-ci (Ricœur, 1983, p. 302), car un événement «est un croisement d'itinéraires possibles» (Veyne, 1971, p. 38), dont certains seront plus courts que d'autres : un «fait » qui a une forte incidence sur un itinéraire donné pourrait être relativement minime, voire anecdotique, sur un autre (*Ibid.*).

Somme toute, nous retiendrons que même si l'histoire se distingue de l'entreprise littéraire par la recherche de la vérité ou de la vraisemblance (Hassani Idrissi, 2005; Marrou, 1975; Ricœur, 1983), il semble indéniable que le travail narratif de l'historien et du romancier s'entrecroisent : tous deux, à leur façon, nous offrent par leurs récits «une leçon d'humanité» (Marrou, 1975, p. 240).

2. Faits historiques dans le récit de fiction : obstacles liés à La construction de sens

Un « bon²⁴ » roman historique se révèle un moyen singulier pour représenter le passé. Or, par l'univers référentiel qu'il propose (connaissances historiques, géographiques ou politiques), il peut aussi constituer une difficulté non négligeable : moins le lecteur possède de connaissances historiques, plus il lui sera difficile de produire des interprétations et des inférences de qualité (Martel, 2014). La non-maîtrise de certains processus, notamment la capacité d'inférer, qui s'appuie sur le contexte (Tauveron, 1999), et la mobilisation de connaissances antérieures sur le monde, les textes et la langue, peut donc entraver la compétence interprétative des élèves (Dufays, Gemenne, et Ledur, 2015). De plus, comme l'un des objectifs du roman historique est d'amener son lecteur à croire en la véracité historique des événements racontés, en la vraisemblance des péripéties vécues par le protagoniste, ce genre romanesque exige que l'auteur ait le temps de poser ses jalons, de tisser patiemment sa trame romanesque (Nélot, 1969). Ces impératifs se concilient difficilement avec une œuvre brève, lue rapidement (*Ibid.*). De ce fait, le roman historique est généralement une œuvre assez volumineuse (*Ibid.*). Cette caractéristique peut, dès lors, représenter pour le jeune lecteur, non désireux de prendre son temps ou tout simplement démotivé devant ce texte aux airs de sphinx, un obstacle considérable.

Par ailleurs, « [t]he most significant educational concerns with the use of literature to teach about history are inaccuracies and presentism » (Clark, 2008, p. 325). Ces difficultés sont attribuables, entre autres, au fait que peu d'élèves « ont su développer une "littératie critique" en histoire et ainsi concevoir que les sources historiques ne sont pas neutres, qu'elles reflètent les choix, les valeurs

²⁴ Selon Martel (2008), un « bon roman pour la classe [...] est un roman que l'on pourrait qualifier de "réaliste" » (p. 18), c'est-à-dire une œuvre qui permet la rencontre entre l'Histoire (réelle) et l'histoire racontée. Levstik (1990), à ce propos, souligne qu'il incombe aux enseignants, ainsi qu'aux auteurs, « to create and select historical narratives that are both good literature and careful, accurate history » (p. 851).



et les positions des témoins d'une autre époque» (Lévesque, 2011, p. 15). La lecture du roman historique impose donc une certaine prudence, une pensée critique face au document lui-même.

2.1. Imprécisions ou inexactitudes factuelles et historiques

L'élève qui adhère au texte sans se questionner pourrait négliger la potentialité que certains faits rapportés relèvent davantage de la fiction. Certains savoirs factuels véhiculés par le récit de fiction, en l'occurrence le roman historique, peuvent donc représenter un obstacle à la lecture : les élèves peuvent percevoir les faits présentés dans la fiction « comme porteur[s] de la vérité » (Falaize, 2005, p. 218). Cette recherche de « vérité » « is both an issue of ethics and morality and narrative structure » (Levstik, 1990, p. 850). Selon trois études de cas menées par Levstik (1986, 1989, 1990) auprès d'élèves du primaire, visant à examiner l'impact de la littérature sur leur intérêt pour l'histoire et leur compréhension, les jeunes lecteurs « seemed to value the "truthfulness" of the historical fiction and use it as the standard against which other information was measured » (p. 850).

Par exemple, le roman de John Boyne *The Boy in the Striped Pajamas* (2006) est une histoire qui, d'un point de vue historique, est invraisemblable. En fait, toute la prémisse qui sous-tend le récit est historiquement non défendable (Baron, 2016). Comment Bruno et Shmuel pourraient-ils discuter et jouer ensemble à travers les barbelés du camp d'extermination sans être remarqués par les gardes ? Comment se fait-il que Shmuel soit encore vivant ? Le dénouement de l'histoire est-il seulement plausible ?

Ainsi, même si cette fable se donne d'emblée pour telle par sa publication et vise surtout à divertir, il importe de ne pas la travailler isolément, sans la replacer dans son contexte historique. En proposant aux élèves différents textes, différentes sources, ils pourront comparer le récit de fiction; ils seront ainsi plus susceptibles de constater qu'un seul document ne présente pas la vérité absolue et qu'il est nécessaire de porter plus loin leur questionnement (Hébert et Éthier, 2009). Comme le souligne Marrou (1975), « [a]ucun document, par lui-même, ne prouve de façon indiscutable l'existence d'un fait » (p. 122). C'est l'analyse critique de celui-ci qui permettra d'en déterminer la valeur (*Ibid.*). Comparer et évaluer le récit dépeint dans un roman historique avec d'autres récits variés ou sources peut donc contribuer à la réflexion historique (Seixas et Morton, 2013). L'analyse critique des documents est une étape essentielle puisque c'est à partir de ces traces du passé que l'élève pourra construire une interprétation (Martineau, 1997). Qui plus est, selon Lévesque (2009), « the corroboration of sources using the interpretations of historians can play an important role in the appropriation of this knowledge, particularly for novices » (p. 128).

2.2. Présentisme

Devant toute réalité sociale, l'élève devrait apprendre à en chercher les origines, à s'informer de son contexte et à se questionner sur les croyances, les attitudes et les valeurs des acteurs historiques. En d'autres mots, l'élève devrait être amené à se poser la question suivante : « C'était comment, être eux ? » (Seixas et Morton, 2013, p. 138). Sans l'adoption de la perspective historique, qui exige de tenir compte du contexte historique et d'inférer à partir de sources authentiques pour comprendre de façon valable les pensées et les sentiments de ceux ayant vécu dans le passé, l'élève risque de demeurer dans la simple identification personnelle, c'est-à-dire la sympathie (Lévesque, 2014). De la même façon, le romancier se doit de respecter le cours des événements (Seixas et Morton, 2013) sans quoi son œuvre pourrait s'enfermer dans une vision stéréotypée des acteurs du passé.

Dès lors, l'élève risque « de voir le passé de manière simpliste et, par le fait même, d'imposer inconsciemment [ses] propres expériences et valeurs aux témoins du passé » (Lévesque, 2011, p. 7). Le fait pour l'élève de s'identifier à un personnage ou de lui transposer ses valeurs contemporaines limitent la portée d'une pensée critique sur les faits et gestes des acteurs du passé et peuvent mener au présentisme (*Ibid.*).

3. Le potentiel du récit de fiction historique pour développer la pensée historienne

La fiction historique humanise l'étude de l'histoire en se concentrant sur les zones de l'expérience humaine que les historiens pourraient négliger (Van Middendorp et Lee, 1994). Le roman historique, différemment du texte d'histoire, permet aux élèves d'apprendre et de ressentir le passé. Par cette intériorisation des faits, ils sont plus enclins à se souvenir des informations nouvelles que si elles étaient sobrement présentées dans un manuel scolaire²⁵ (*Ibid.*). Il semble en effet plus facile « de rencontrer quelqu'un dans un récit que dans un tableau synoptique de causes et de conséquences » (Johnson, 1979, p. 87). La rencontre avec le passé devient ainsi plus vivante (*Ibid.*). Par la fiction, le jeune lecteur entrerait dans un monde « that can be explored from the inside. He or she becomes lost in the story » (Levstik, 1981, p. 174).

De plus, si l'un des objectifs de l'apprentissage de l'histoire est de faire « entrer » l'élève dans d'autres expériences humaines, le roman historique s'avère un moyen pertinent (Audigier et Ronveaux, 2007, p. 72). Par la forme qu'il revêt, par la possible identification au personnage-narrateur, par la place des émotions ou autres artifices nécessaires, le roman dispose d'un potentiel attractif (*Ibid.*). D'une certaine manière, l'œuvre littéraire « parle plus "vrai", avec une plus grande proximité du lecteur avec l'action, que le texte d'histoire qui raconte et s'efforce d'expliquer » (*Ibid.*, p.73), qui use d'un vocabulaire plus technique, plus général, établit des liens de causalité complexes, etc. (*Ibid.*). Le roman constitue une belle ouverture pour étudier le monde qu'il évoque d'un point de vue analogique et réaliste (*Ibid.*). Dans ces conditions,

²⁵ Cela dit, des monographies savantes peuvent aussi susciter des émotions, des essais peuvent enrichir le savoir et des romans peuvent contribuer à l'intelligence du passé (Pomian, 1989). Ainsi, une œuvre historique exemplaire serait « celle qui réussit [simultanément] à satisfaire d'une façon équilibrée les trois exigences » à l'égard de l'histoire : « faire savoir, faire comprendre et faire sentir » (*Ibid.*, p. 128).

pour entrer dans un monde passé (ce serait le même raisonnement pour des mondes présents mais ailleurs tels que, par exemple, ceux qui sont étudiés en géographie) est-il préférable de lire un manuel d'histoire ou un livre de spécialiste ou de fréquenter une œuvre dite de fiction (*Ibid.*, p. 72) ?

Dès lors, un travail sur la narration historique pourrait aider les élèves à développer une pensée critique à l'égard des discours sur le passé auxquels ils sont confrontés; à savoir relativiser les faits en fonction des documents dans lesquels ils ont été puisés (Fink, 2011). En effet, comme le souligne Levstik (1990), la structure d'un récit

seems to encourage readers to recognize the human aspects of history and, with some mediation, to develop a better sense of its interpretative and tentative aspects. Perhaps, most important, it may help students maintain a balance between the abstractions of history as an intellectual exercise and history as an on-going, participatory drama (p. 852).

En examinant le roman historique comme une source de seconde main qui peut déformer les faits historiques présentés, les élèves seraient invités à adopter une posture historienne. Ils seraient amenés à lire le récit de fiction d'une manière plus critique, à évaluer le degré de vraisemblance historique (Lévesque, 2013) et à réfléchir sur la façon dont le romancier reconstruit le passé. L'histoire, au-delà de la simple acquisition ou mémorisation de faits, « est aussi la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques qui échappent aux non-initiés, en particulier celles entourant la lecture et l'écriture en histoire » (Boutonnet, 2015, p. 227). En conséquence, les élèves devraient être amenés à connaître par l'expérience les étapes de la méthode historique en situation d'apprentissage (*Ibid.*), à « développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer [lui-même] une réflexion propre à la pensée historique » (Moisan, 2016, p. 8). Le roman historique peut donc s'avérer un moyen efficace de formation au mode de pensée historique si les jeunes lecteurs ont la possibilité « de vivre des situations d'apprentissage adaptées en ce sens » (Martineau, 2010, p. 179).

En somme, en étant amenés à s'exercer aux différents modes de lecture liés aux spécificités du récit de l'historien et celui du romancier, les élèves pourraient ainsi mieux saisir à « quels "protocoles" ils acceptent de se plier quand ils considèrent l'écrit qu'ils entament comme un roman historique ou comme un récit d'historien » (Dumortier, 1996, p. 97). La maîtrise de la notion de documents constituerait un passage obligé pour comprendre la vraie nature du savoir historique (Hassani Idrissi, 2005). Les élèves, amenés à considérer les traits spécifiques de chaque récit, à examiner le roman historique comme une source secondaire qui met en scène le passé, apprennent à mieux lire les textes, à exercer leur pensée critique, à adopter une perspective historique pour ressentir les expériences vécues d'un personnage et éventuellement les comprendre. Le roman, comme le témoignage et l'ouvrage scientifique, propose une approche distincte et non concurrente pour étudier en classe un phénomène historique (Solchany, 2007). Il participe à la construction des imaginaires et peut jouer un rôle non négligeable dans la compréhension du passé (Fink, 2011), car c'est à partir de différents récits que nous rencontrons que se tissent nos conceptions de la réalité sociale (*Ibid.*).



Références

- Audigier, F. et Ronveaux, C. (2007). Récit d'histoire, récit de fiction. Exemple de l'expérience de la guerre. *Pratiques*, 133/134, 55-76.
- Baron, L. (2016). Incorporating film into a study of the Holocaust. Dans S. Totten, et S. Feinberg (dir.), *Essentials of Holocaust Education. Fundamental Issues and Approaches* (p. 169-188). New York : Routledge.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50, 225-246.
- Boyne, J. (2006). *The boy in the striped pyjamas*. Oxford : David Fickling Books.
- Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise : l'histoire entre certitudes et inquiétude*. Paris : Albin Michel.
- Clark, P. (2008). Teaching history through literature. Dans R. Case et P. Clark. (dir.), *The anthology of social studies : Vol. 2 : Issues and strategies for secondary teachers* (p. 323-335). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Daunay, B. et Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Pratiques*, 133/134, 13-32.
- Deleplace, M. (2007). Le récit comme accès à la connaissance historique. Réflexions didactiques sur le récit historique. *Pratiques*, 133-134, 33-53.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd.). Bruxelles : De Boeck supérieur
- Dumortier, J.-L. (1996). Les romans historiques et les récits des historiens. Pour une approche pluridisciplinaire de compétences spécifiques en lecture. *Cahiers de Clio*, 127, 71-106.
- Falaize, B. (2005). La place du récit dans la didactique de l'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, (5), 217-227.
- Falardeau, É. (1997). Fictionnalisation de l'histoire. Le premier jardin d'Anne Hébert. *Voix et images*, 223, 557-568.
- Fink, N. (2011). La narrativité en histoire. Canal U : La vidéothèque numérique de l'enseignement supérieur. Récupéré de <http://www.canal-u.tv>.
- Gervais, B. (2006). *À l'écoute de la lecture*. Québec : Éditions Nota bene.
- Gouvernement du Québec (2003). Programme de formation de l'école québécoise : Histoire et éducation à la citoyenneté. Récupéré de : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/7b-pfeq-histoire.pdf>
- Hassani Idrissi, M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. France : L'Harmattan.
- Hébert, A. et Éthier, M-A. (2009). Le roman historique comme instrument didactique. *Québec français*, 154, 127-129.
- Johnson, M. (1979). *L'histoire apprivoisée*. Québec : Les Éditions du Boréal Express.

- Lévesque, S. (2009). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. Toronto : University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2011). La pensée historique : pour le développement de la littératie critique en histoire. *Thèmes canadiens*, 13-16.
- Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique : Une ressource didactique pour initier les élèves à six concepts favorisant le développement de leur pensée critique en histoire*. Vancouver : The Critical Thinking Consortium.
- Lévesque, S. (2014). Pourquoi se raconter des histoires ? L'importance d'enseigner la pensée narrative. *Thèmes canadiens*, 5-11.
- Levstik, L. S. (1981). Using adolescent fiction as a guide to inquiry. *Theory Into Practice*, 20, 174-178.
- Levstik, L. S. (1986). History from the bottom up. *Social Education*, 50, 1-7.
- Levstik, L. S. (1989). Historical narrative and the young reader. *Theory Into Practice*, 28, 114-119.
- Levstik, L. S. (1990). Research directions mediating content through literary texts. *Language Arts*, 67, 848-853.
- Lukacs, G. (1965). *Le roman historique*. Paris : Éditions Payot.
- Martel, V. (2008). Exploiter la littérature de jeunesse en « classe d'univers social » : le cas du roman. *Enjeux de l'univers social*, 4, 17-21.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. Dans M.-A. Éthier, D. Lefrançois et S. Demers (dir.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (p. 163-180). Québec : Éditions MultiMondes.
- Martineau, R. (1997). *L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire* (thèse de doctorat, Université Laval, Canada). Récupéré de <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq25250.pdf>.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Récupéré de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/4771/Moisan_Sabrina_2010_these.pdf
- Moisan, S. (2016). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Bulletin du CREAS*, 3, 8-14.
- Nélot, G. (1969). *Panorama du roman historique*. Paris : Bruxelles, Société générale d'éditions.
- Office québécois de la langue française (2002). Banque de dépannage linguistique. Récupéré de http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=5150
- Pomian, K. (1989). Histoire et fiction. *Le Débat*, 54, 114-137.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sandwell, R-W. (2008). Using primary documents in social studies and history. Dans R. Case et P. Clark. (dir.), *The anthology of social studies: Vol. 2: Issues and strategies for secondary teachers* (p. 295-307). Vancouver : Pacific Educational Press.
- Seixas, P. (1998). Student teachers thinking historically. *Theory and Research in Social Education*, 26, 310-341.
- Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Montréal : Modulo.
- Solchany, J. (2007). Les Bienveillantes ou l'histoire à l'épreuve de la fiction. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 54(3), 159-178.
- Tauveron, C. (dir.) (1999). *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Thaler, D. et Jean-Bart, A. (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents : roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*. Paris : L'Harmattan.
- Van Middendorp, J.-E. et Lee, S. (1994). Literature for children and young adults in a history classroom. *Social Studies*, 85, 117-120.
- Veyne, V. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.
- White, H. (1974). The historical text as literary artifact. *Clio*, 3(3), 277-303.