

EDITORIAL

NARRATIVE MATTERS 2004

Introduction

More than at perhaps any previous time in history, we are learning about the power, the diversity, and indeed the genetics of the narratives that shape our lives, and about the secret, sacred places in which these narratives are housed. Some dwell deeply in our family history, some in the seat of our souls, others in the communities that encircle us, while many are embedded in the belly of the earth, the colour of a stone, the artifacts of a culture. Almost everything in creation, it can seem, has the potential to tell us a story, and to teach us something of our past, our present, and our future as inhabitants of this planet. First Nations people have long valued oral tradition and have used stories as road maps to hunting and fishing grounds, and as doorways to ancient knowledge. For all of us, stories are the storehouses of knowledge and wisdom, of pain and hope. In a similar way, our *disciplinary* knowledge as well, whatever our discipline might be, has its foundations in stories, and any changes in such knowledge are best told *through* stories.

Because of the ability of narrative to cut across disciplinary lines, not to mention cultures, locations, and times, those whose research draws them to use narrative and to study narrative do not always fit neatly within traditional academic circles. Accordingly, many of them feel the need for a unique kind of community in which they can share – and shape – their respective explorations into the world of narrative ideas. In this editorial, we first give a brief description of two conferences, one in 2002 and the other in 2004, that we took the lead in organizing for the express purpose of addressing this need. These events were called simply “Narrative Matters.” Next, we move to a consideration of why narrative matters, outline what has been referred to as “the narrative turn,” and, for our purposes here, put forward a definition of “story.” Finally, we introduce the papers that are featured in this issue, all but two of which were initially presented as papers at *Narrative Matters 2004*. To begin, let us explain how the concept of such a conference originated.

The story of Narrative Matters

The two of us first met some 15 years ago at the Ontario Institute for Studies in Education, at the University of Toronto, when we found ourselves in a doctoral level course devoted to the topic of narrative in educational research and practice. Besides learning that we both hailed from the Atlantic Provinces of Canada's eastern coast, and were therefore "Maritimers" (broadly defined), we soon discovered that we felt the same sort of need just mentioned to be part of an ongoing community of narrative-minded thinkers. This need only intensified as, unbeknownst to one another, we gravitated back to the Atlantic region, specifically to Fredericton, New Brunswick, to take up full-time teaching: Dolores at the University of New Brunswick and Bill at St. Thomas University. Yet while we knew that narrative deserved serious attention, we also knew that there were too few of us in our immediate region to provide the diversity of discussion that is required to do justice to the spectrum of areas into which "narrative" leads, even if our own backgrounds were diverse enough as it was: Dolores' in healthcare, education, and leadership, and Bill's in theology, gerontology, and adult learning. Because Maritimers generally have difficulty in getting to discipline-based conferences, which are typically held in much larger urban centres, we thus decided, in 2001, to host a conference in Fredericton itself. If you will, *we dreamed big*, and with the aid of our colleagues on the planning committee, a conference grant from the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC), and the background endorsement of such narrative pioneers as Jerome Bruner and Michael Connelly, organized the first-ever international, interdisciplinary conference on narrative. From May 19 to 21, 2002, narrativists from a wide variety of disciplines and practices, and from as many as 15 countries, including Finland, Germany, Australia, Israel, Hong Kong, and Chile, converged on Fredericton with the primary purpose of talking about their work.

The key is that narrative, as we experience it, is about *conversations*, and these conversations needed a home. Although we had two campuses to choose from as venues for the event, we decided on the inviting location of the Sheraton (now the Delta) Hotel overlooking the St. John River, and the Holiday Inn, located on a First Nations site near the mouth of the Mactaquac Stream. Along these waterways were pathways through the woods and through the burial grounds of the early Aboriginal people and the early New Brunswick Loyalists. The locations themselves told stories, old and new. While the conference sessions were scheduled in the various hotel meeting rooms, the tea pot and the coffee pot were always on in the Governor's Ball Room where armchairs and sofas were arranged so that delegates could exchange their ideas and share their stories.

Our keynote speakers at the 2002 conference, both of whom also delivered pre-conference workshops, included renowned educator Mary Catherine

Bateson, author of such best-selling books as *Composing a Life* (Bateson, 1989) and *Peripheral Visions*. Her talk was entitled “Narrative, Adaptation, and Change.” David Kuhl, a palliative care physician from Vancouver whose book, *What Dying People Want* (Kuhl, 2002), had been featured on the Oprah Show a week or so before, spoke on “Exploring Spiritual and Psychological Issues at the End of Life – Using a Narrative Process.” In one of the lunch hour sessions we were also treated to a paper entitled “A Love Story” by Stephen Crites, another narrative pioneer whose writings on aesthetics and experience were known to many of our participants and had informed the foundations of their research and teaching. Our banquet speaker, Shaun Majumder, drew on his background growing up in a Pakistani family in Newfoundland to keep us in stitches with the sorts of humorous stories – many of them about narrativists! – that have earned him top billing as a stand-up comic. And so began the great conversation on narrative that we had long imagined, one that cut across not just disciplines but bigger boundaries too: between the sciences and humanities and between the academy and community.

An important feature of the 2002 conference – as of the 2004 event too – was the bookstore which staff from the Campus Bookstore at UNB had tailor-organized, appealing to delegates themselves beforehand for books that they found valuable in their own work. Thus for the first time in the experience of all of us, an extensive collection on narrative theory, research, and practice in a broad range of disciplines was assembled in one location. Regardless of their field, whether psychology, sociology, history, literature, education, medicine, theology, or ethics, delegates could peruse a delicious variety of titles on narrative themes, rather than being forced to try and find them amid a sea of texts in more discipline-centred collections.

Feedback both after and during the 2002 conference was extremely encouraging. Many participants stayed for an open session on the final afternoon of it, when the focus of conversation was simply “where to from here?” Thanks to Prudence Merton, a delegate from Texas A & M University, one concrete result of this session was the establishment of a Narrative Matters listserv so the conversation could continue on-line. (Visit the *Narrative Matters* website for information on how to subscribe and on the conference program in general: www.stu.ca/conf/narrative). The other result was a vigorous recommendation on the part of everyone in attendance that a second conference be held in the same location as soon as could be arranged. Indeed, some wanted it the very next year!

Thus it was that, from May 20 to 23, 2004, at Fredericton’s Delta Hotel, *Narrative Matters* became a reality once again – this time, even bigger in diversity and scope. In other words, the number of keynotes, the list of participants, the range of disciplines, and the variety of regions that were

represented had all significantly expanded from 2002. Keynote speakers were award-winning Canadian author, Sharon Butala, whose talk, “The Memoirist’s Quandary,” appears here; Mark Freeman, a psychology professor from the College of the Holy Cross in Worcester, Massachusetts, who spoke on “Life and Literature: Continuities and Discontinuities”; and Tone Kvernbekk, a philosopher of education from the University of Oslo whose doctoral thesis had been awarded the King of Norway Prize. She addressed the question: “What do Narratives Tell us About the World?” The Lt-Governor of New Brunswick, Dr. Hermenegilde Chiasson, an author himself, launched the conference, while our speaker for the closing banquet was Gilbert Sewell, a Mi’kmaq Elder from the Pabineau First Nation in northern New Brunswick. Pre-conference workshops were given on narrative analysis by Michael Bamberg, editor of *Narrative Inquiry* and professor of psychology at Clark University; on narrative therapy by Judith Myers, Professor of Marriage and Family Therapy at the University of Guelph; on the use of stories in healthcare by Linda Clarke, Facilitator of Dalhousie University’s Program in Narrative Medicine; on drumming and storytelling in First Nations culture by Carlos Elder-Gomes; and, by Dolores herself, on the role of narrative in teaching, learning, and life.

Among the more than 200 delegates who attended *Narrative Matters 2004* and presented their ideas were members of the editorial boards of a number of academic journals, including *Literature and Medicine* and the *Medical Humanities Review*, and such individuals as: Molly Andrews, Co-Director of the Centre for Narrative Research at the University of East London; Matti Hyvärinen, Research Fellow at the Helsinki Collegium for Advanced Studies, University of Helsinki, and member of the Finnish Network of Narrative Studies; Stephan Marks, Founder and Director of the History and Memory Project at the University of Education, Freiburg, Germany; and Bernie Lucht, Executive Producer of CBC Radio’s award-winning “Ideas” program.

At the 2004 conference, which like the 2002 event was funded in part by a grant from SSHRC, the papers that were presented reflected an even broader array of topics than at the first, from deconstructionist philosophy to autobiographical memory to stories of teachers using mask-making in working with elementary children, and from research on Nazi perpetrators now in their 80’s to the voices of the earth as recounted by environmentalists. Presumably, this variety will expand still further at the third *Narrative Matters* conference, being planned for May 2006 by Patrick O’Neill, Janice Best, and colleagues at Acadia University in Wolfville, Nova Scotia.

In addition to our colleagues on the Narrative Matters planning committee, we are deeply grateful to Ann Beer, herself a delegate, and Mary Maguire, of the *McGill Journal of Education*, for the invitation to publish this special issue based on the 2004 conference. In response to the Call for Papers, a large

selection of manuscripts were submitted – as we expected, from a variety of perspectives. The ones that were finally selected, whose authors represent backgrounds as diverse as the topics they explore, offer a glimpse into the richness of the presentations that were made at *Narrative Matters* and of the countless conversations that took place throughout it and around it.

Why narrative matters

Why *does* narrative matter? The question is easier asked than answered. For many of us, the term “narrative” can seem so obvious and its meaning so clear that there is no question at all: *Of course, narrative matters because Narrative is Life*. “The thing about stories,” as Native Canadian author, Thomas King (2003, p. 2), puts it, “is that that’s all there is.” In an essay that is frequently cited in narrative circles, Stephen Crites (1971) lays out a compelling case for “the narrative quality of experience” itself. Such lines of thought lend support to what Theodore Sarbin (1986) has called “the narratory principle.” Indeed, in his introduction to a 1986 collection entitled *Narrative Psychology: The storied nature of human conduct*, he proposed that narrative be considered a “root metaphor” for psychology. Buttressing such a claim is one scholar’s observation that “we dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love in narrative” (Hardy, 1968, p. 5).

About the same time that Sarbin’s book appeared, the mid to late 80s, other works were making similar points. In *Actual Minds, Possible Worlds*, Jerome Bruner (1986) distinguished between “two modes of thought,” namely “paradigmatic thought,” which science espouses, and “narrative thought,” the primary mode by which we operate each day. In an article called “Life as Narrative” (Bruner, 1987), he went on to explore how “a life as lived is inseparable from a life as told.” His book, *Acts of Meaning* (Bruner, 1990), built on such notions to critique the computational model at the heart of the Cognitive Science movement, which, ironically, he himself had helped to launch. Equally important was Donald Polkinghorne’s (1988) book, *Narrative Knowing and the Human Sciences*, an analysis of the role of narrative thinking in a wide range of inter-linked domains, from history to literature to psychology to therapy to everyday life. Soon, other books and articles began cropping up in a number of disciplines beyond psychology per se, including of course education, where the work of such scholars as Michael Connelly, Jean Clandinin, Carol Witherell, and Kieran Egan, drawing on the ideas of John Dewey and Michael Polanyi before them, has done much to deepen awareness of the storied dynamics of teaching, of learning, and of learning to teach (see Connelly & Clandinin, 1988; McEwan & Egan, 1995). Among the many other fields which, to varying degrees, have experienced the impact of narrative ideas are anthropology, sociology, gerontology, psychotherapy, social work, medicine, history, theology, and philosophy.

All of these developments, cross-fertilizing one another with concepts and questions that, hitherto, scholars had perhaps lacked the language to voice and the framework to explore, took on the status of a paradigm shift; a sea-change in our perspective on numerous subjects that are central to human life, from cognition to emotion, memory to politics, culture to ethics. Given the scope of the change entailed, some have dubbed it “the narrative turn” (Hinchman & Hinchman, 1997).

Though impossible to trace all of the intellectual roots to the notion of narrative as *root* metaphor, it is clearly linked to the emergence of post-modernist insights into the languaged, textual, interpretive-hermeneutical, socially constructed dimensions of human life, plus postmodern critiques of inherited notions of power, authority, and truth. For many who have attended *Narrative Matters*, however, it could be said that they identify primarily with “affirmative” – as opposed to “skeptical” – postmodernist thinking (Rosenau, 1992), for there is an often optimistic flavour to their work and a common conviction about “the power of story in a postmodern world,” the official theme of *Narrative Matters 2004*.

It has to be acknowledged, however, that “narrative” – and maybe more so, “story,” the term with which it is commonly (if not always accurately) equated – is not easy to define. Yet a simple formulation can serve as a starting-point for grasping a number of features of each: a story, it can be proposed, is *someone telling somebody about something*. From this, we can extract a few basic points. One would be that stories are modes of communication which bridge the divide between tellers and listeners, bringing them into closer relationship – even when “the teller” and “the listener” are both inside ourselves. Another point would be that stories are “about” something. They are rooted in, or they endeavour to represent, “the real world,” however much that representation is fictionalized or otherwise fraught with interpretation, distortion, and bias. The *story* of the world (see Swimme & Berry, 1992), or the “master narrative” that is central to a given religion or ideology, is, in its fashion, an attempt to tell us what that world is, as well as who we are in the midst of it. As well, what stories are about is usually a number of things at once. A great novel, for instance, might treat the theme of love at the same time as, on another level or in another sub-plot, it deals with faith or philosophy or family relations. For this reason alone, interest in narrative matters attracts people from a spectrum of disciplines, individual circumstances, and professional fields.

To contextualize the articles that follow, we can tease out from these considerations certain over-riding aspects that characterize “narrative.” First, whether we are talking about the stories we encounter in literature, in mythology, in history texts or scientific treatises, or in the corridors of our own memory, stories teach. They not only “delight,” to cite Sir Philip Sidney (1595/1975),

but also “instruct.” They are vehicles for conveying information about values and priorities, about what is important, about what must be remembered. As Carolyn Heilbrun (1988) reminds us, it is not really people who teach us; rather, “only stories do that” (p. 37). Narrative is a way of knowing.

Second, the something that stories are about is usually something – a transition, a tragedy, an unforeseen occurrence – that disrupts our expectations, that parts company with the normal, that disrupts the flow of ordinary life. In other words, stories are about tension or conflict, or “trouble.” In a sense, no trouble, no story. There is nothing to tell, or at least less urgency to tell it.

Third, while science may be seen as a quest for measurable, empirical *truth*, in their own fashion stories are also about “the truth.” Either they represent its intentional evasion or they are an earnest attempt to pin it down and *tell all*, whether head-on, as in the case of biography or history, or more metaphorically perhaps, as with fantasy or fiction – which, in its own way, tells us what is real. The truth that stories convey thus varies from “historical truth” to “narrative truth” (Spence, 1982) – a complex concept which refers to the capacity of narrative structures to confer a kind of *coherence* upon events, factual or not, and to link them (“plot” them) in a meaningful manner. Stories, that is, are structures for meaning.

Fourth, stories transcend. For starters, they transcend history itself, inasmuch as the telling of stories has been at the heart of human existence from the very beginning, even if academics have only recently begun giving it the attention it deserves. Furthermore, the study of story itself transcends traditional discipline boundaries. Narrativists are often notorious boundary-jumpers. As our primary commodities in the economy of daily life (“you tell me your story and I’ll tell you mine”), stories cut through the barriers – of gender and race, culture and class, space and time – that commonly keep us apart. The greater the story, the more it takes us beyond itself and becomes, as Bruner writes in this issue, a “beckoning entryway into possibility: past, present, and future.”

In a sense, then, there is a fifth theme that stories entail: Time. Stories are about time not just in the sense that their plots often turn on rather intricate timing, but more basically in the sense that they trace a movement *through* time, from beginning to middle to end. Furthermore, some stories, whether ancient or modern, seem timeless in essence, in their ability to engage our imagination and to shape our worlds. In short, stories are structures for explaining, perhaps even consecrating, our experience of temporality.

Overview of articles

Canadian writer Sharon Butala, the recipient of numerous prizes and twice nominated for a Governor-General’s Award, is perhaps best known for her

memoir, *The Perfection of the Morning: An apprenticeship in nature* (Butala, 1993). In “The Memoirist’s Quandary,” she considers various epistemological issues involved in writing about one’s life – “problems,” she says, “that all memoirists face.” Aware throughout the paper of what she calls “the excesses of the postmodern movement,” she begins by talking about her mother, who, in Butala’s view, lived her life in terms of the wrong story. This serves as a backdrop to discussing the problems she faced in writing *The Perfection of the Morning*. The first form of the memoirist’s quandary, she explains, is “choosing the story the memoir is going to tell.” As a consequence, “all non fiction is fiction,” inasmuch as “the backward search through happenstance, trivia, the flotsam and jetsam of life to search out a pattern, themes, a meaning is by its nature an imposition of order onto what was chaotic.” A second quandary relates to *voice*: the challenge of choosing not just what to tell but how to tell it; more importantly, who one is to be amid the telling. For women, this can be particularly pressing insofar as (borrowing from Heilbrun) “women come to writing simultaneously with self-creation.” A further dimension of the memoirist’s quandary, then, concerns Truth, a concept that Butala acknowledges is “pretty unstable” yet insists on retaining.

Now well into his ninth decade, Jerome Bruner is Research Professor in the Faculty of Law at New York University. In “The Reality of Fiction,” he analyses the unique brand of reality that is mediated by fictional literature. After outlining what he considers to be the essential “steps” of narrative – from initial canonical state to peripeteia, or “trouble,” to the coda or “moral” – he elaborates his central thesis: Narrative’s principal functions are to provide “a form for recognizing departures from ordinariness” and for “imposing a moral structure on experience.” Narratives offer “templates for possible worlds,” and for knowing such worlds “without having to experience them.” Citing his recent experience of co-teaching a Freshman Honours Seminar in which students read both legal texts and literary texts to explore current political issues, he stresses his core conviction. Stories teach because, by travelling the “two-way street between life and literature” (where “life emulates art and art emulates life”), “we become better able to understand the real world of experience by seeing it in the light of fictional worlds of possibility.” This article is more, though, than a restatement of the familiar argument for literature as a tool for teaching in a variety of disciplines. It is a penetrating plea for the central role of narrative in the realm of human knowledge.

As a faculty member at York University’s Department of Languages, Literatures, and Linguistics, Linda Steinman addresses issues of second language learning in her article, “Writing Life 1 in Language 2.” Based on her examination of 16 autobiographical texts of authors who wrote their first person narratives in their second language, she highlights 1 of the 6 key themes, that of writing. Steinman tells us, “I did not enter their actual environments as

they acquired new languages, but I did enter their narrative world” through conversations with their texts. Works from Arabic, Polish, German, Spanish, and Japanese, by authors such as Edward Said, Eva Hoffman, Ariel Dorfman, Julia Alvarez, Greta Nemiroff, Natasha Lvovich, and Kyoko Mori, to name a few, provided narrative examples of the tensions that second language writing brought. A complexity of experiences was evident, including splits in identity, enhancing creativity, love/hate relationships, public/private debates, accents “veiled” in the texts, as well as competing rhythms and structures emerging between the two languages involved. She realized that SLA references, in general, did not address issues of writing first person narratives in one’s second language. To address this issue and her research insights, Steinman recommended curriculum changes for teacher education programs and teaching practices that would “carve out a space” for second language learners to express their narratives, to help them express their identities as well as abilities, and to facilitate their writing in a language that for them has no experiential memory.

Rosemary Clews is Professor of Social Work and Assistant Vice-President for Research at St. Thomas University, while Kristin Newman is a PhD student in psychology at UNB. Their paper, “Multiple Learnings about Identity from Narrative Research: Canadian war-brides as teachers and catalysts,” explores how the stories of older women who came to a new country over half a century ago can transcend time and stimulate learning on a variety of levels for a variety of people. The authors describe their research into the experiences of “war brides” coming to Canada after World War II and how this research originated, in a real sense, in the story of the relationship between Clews and her mother, herself a war-bride. Then the authors look at the numerous ways in which “stories of yesteryear” can continue to exercise a teaching function, not just for themselves as the researchers but for the war-brides whom they interviewed, and potentially for a host of others, including students, teachers, and researchers in the field of human services, and more recent “newcomers” and the professionals who assist in their resettlement. In one way or other, all of these can benefit from the sort of research that the article considers by gaining a deepened understanding of the “identity restorying” that people experience when resettling in new environments.

From the Department of Curriculum, Teaching, and Learning at the University of Toronto, Michelle Boone and Elaine Chan write about “Gaining Interpretive Competence Through Cross-cultural Dialogue among Teachers and Researchers.” They question the intention of equality espoused by Canadian legislation on multicultural school-based curricula. Drawing on Gadamer’s hermeneutic dialogue to gain understanding of multicultural issues, they conduct two stages of inquiry. Preliminary interviews with colleagues from diverse ethnic backgrounds revealed that, as children, these peers felt

singled out in classroom exercises, when what they really wanted was to blend in, be invisible, and be accepted. In the second stage of their inquiry, Boone and Chan conducted a study in a Toronto school with children from a variety of cultures. While the researchers were sensitive to multicultural issues when a video was shown to the children on bringing water to poor villages in Africa and a presentation was given on holocaust stories in Nazi Germany, the reactions of the children themselves were rather different from the discomfort, embarrassment, and isolation that the researchers' colleagues had experienced. To Boone and Chan, this suggested that there were deeper complexities at play in multi-cultural education today, which call for an appreciation for multiple meanings, multiple understandings of self and other, and broader notions of truth and community.

Heather Lotherington is Associate Professor of Multilingual Education at York University. Her article, "Writing Postmodern Fairy Tales at Main Street School: Digital narratives and evolving transliteracies," also sheds light on the challenge facing elementary educators in today's multi-cultural schools. It begins with an account of the author's involvement in inner city Toronto reading stories to kindergarten students, "many of whom come to school without benefit of the middle class Canadian socialization that includes ritual story book reading." This involvement led to a larger project "to rewrite Goldilocks" for readers to whom numerous aspects of the story are simply foreign – e.g., blonde girl, bears in the woods, porridge, etc. – and reflect "the cultural capital" of Anglo-Saxon Canada to which children from diverse backgrounds have little access. After demonstrating how the Goldilocks story itself evolved over nearly two centuries and traveled from Scotland to England to Canada, Lotherington traces the twists and turns of the story of students and teachers updating and indeed digitizing Goldilocks in ways that invite their "growing, complex multicultural identities into the rewriting project." Such "recontextualized stories" can then serve as part of "a new multi-cultural literature: one that provides a sense of multicultural Canada rather than a Canada composed of people from 'other' cultures." In this respect, rewriting Goldilocks not only introduces children to the dynamics of narrative but also "merges modern literacies (i.e. Industrial Revolution inspired paper-based, print centered texts) with postmodern literacies (Information era inspired screen-based, image-centred texts) and looks at how children negotiate these worlds of encoded information." This, Lotherington says, "is how we all have to read in the 21st century."

At Minneapolis' Capella University, Interim Chair of the Family Psychology Department, Malcolm Gray presents "Narrative Couples' Therapy with Feeling-resistant Men." Gray discusses his work as a family therapist counselling couples whose presenting problem, usually identified by the wife, is the husband's inability to "share feelings about common marital issues." In a review of 30 case studies accumulated over 15 years, he notes that in the

majority, husbands have grown up with one or other of their parents, usually the father, having a significant addiction, e.g., to alcohol, and with the dominant family pattern being one of avoiding feelings or even not being allowed to *have* feelings. Gray provides insight into how narrative therapy works and its particular value when working with feeling-resistant men, inasmuch as it highlights the limiting power of the “internalized stories” such men have absorbed from the surrounding culture about *being male*. In this connection, he makes a point that is pivotal to narrative therapy, namely that “our stories may live our lives for us.” Gray outlines how the story-telling and story-listening central to such therapy can assist clients in the externalization and unlearning of relationship behaviour that “doesn’t work for them.” He also discusses his use of bibliotherapy to supplement storying-restorying exchanges with clients, whereby through reflecting on fiction in which the protagonist wrestles with similar issues, the feeling-resistant male “can begin to develop the skills for understanding his own emotional life.”

In “Misreading Charlie: Interpreting a teaching story through metaphor analysis,” Diane Gillespie, Associate Director of Interdisciplinary Arts and Sciences at the University of Washington, Bothell, explores the use of stories for faculty development in higher education. By analysing one story in particular, “Charlie’s Dream,” she illustrates how “stories have a way of teaching us long after their original telling,” haunting us with the sense that there is more to be gleaned from continuing to reflect on them. She focuses on her lingering misgivings around how she handled an interaction with “Charlie,” a student who dropped into class one day to talk with her about a dream he had recently had. Otherwise, he attended sporadically, had missed the mid-term, and was en route to an F. Although his dream intrigued her, when she pressed him on his academic performance, Gillespie felt that she failed to reach him; indeed, not long after, he quit the course completely. Drawing on the work of Lakoff and Johnson on how “conceptual metaphors structure our everyday thinking and behaviour,” and of Tiberius on two main metaphors that instructors employ in their practice, namely *teaching as transmission* and *teaching as dialogue*, she comes to the realization that though she believed she was operating out of a dialogical metaphor in her conversation with Charlie, she responded to him and his dream out of, basically, a transmission model. As she puts it, “Charlie told me why he came to see me, but I could not hear what he said. When he didn’t fit my metaphor and the sequencing didn’t flow, I could not get out of it.” Thus she is reminded of “the need to be fully present so that (our) metaphors take the lead from, instead of overshadowing, the students’ existential situations.”

Leona English is Associate Professor of Adult Education at St. Francis Xavier University. In “Narrative Research and Feminist Knowing: A post-structural reading of women’s learning in community organizations,” she argues that women’s learning and women’s voices have been stereotyped as

caring, connected, and relational in academic literature and in the rhetoric of educational and governmental institutions. Acceptance of this privileged view, she claims, sets false boundaries for women's growth and limits understanding of women's learning by minimizing its complexities. Using a narrative post-structuralist analysis and Foucault's 5-part grid for analyzing power relationships, English examines the learning experiences of 18 women working in a rural maritime social action organization. Traditional sources of power, generally accepted as having the "dominant truths" about women's learning – legal, economic, political, bureaucratic, professional, and so forth – imposed limits on the realities of women's experiences. Even those women with professional backgrounds such as social work resisted this imposition of "regimes of truth" and worked beyond codes of ethics, organizational rules, or educational credentials to deal with problems in innovative and personal ways. Women's life-long learning of such skills as fundraising, budgeting, lobbying, and challenging public policy happens, as one participant said, "all on your feet" in everyday experiences and in resistance to the categorizations of institutional and feminist literature and discourse. English concludes by calling for those in universities to be aware of exclusionary views and practices that restrict women's learning, and to look beyond conventional simplistic social truths to the complex narratives that are embedded in women's lives.

Sally Kimpson is an interdisciplinary PhD candidate at the University of Victoria. In "Stepping Off the Road: A researcher's story of challenging method/changing methodology," she discusses the tensions and disruptions she experienced during the writing of her masters thesis when she shifted her research methodology from a certain kind of ethnographic to variable narrative inquiry. The ethnographical methods she had been taught, she believes, imposed limitations on her ability to draw on the knowledge housed in her disabled body. Authoritative voices (medical practitioners, scientists, academics) recounted an established view that disabilities can be cured and fixed. She felt this had the power to define disabled people's lives by using supposedly rigorous, objective, and neutral research methods. Graduate studies created demands that pushed her body beyond its limits, resulting in life-threatening consequences. Life was not ordered, observable, and congruent, as she had believed, nor could she find ways to bracket her own experiences from those of her research participants. Rather, both life and research can be messy, disordered, and liminal. In search of a new research method, one that valued her voice and her experiences as a disabled learner, Kimpson stepped off the road that was scripted for her by the scientific method, and trusted her own authority and ways of knowing. In shifting to narrative inquiry, the text of her research changed and led her to an awareness of its variabilities. In recognizing the disruptions, disjunctures, and discontinuities in her research experiences as a disabled person, layers

of voice emerged for her and opened possibilities that narrative research methods enabled her to honour.

Carmen Shields, from Nipissing University's Faculty of Education, writes "Using narrative inquiry to inform and guide our (re)interpretations of lived experience." In this article Shields demonstrates how graduate education can "open doors" to the personal and professional wisdom "dwelling" silently within teachers' and students' experiences, and can be more educative by examining how this knowledge informs the academic subject matter under discussion. Using sacred stories from her own childhood dealing with polio, caring for a sibling with autism, and being educated within a faith-based system, she reveals the "special education" and "lasting patterns" these experiences had in shaping her future as a mother, person, and teacher. The "perils of difference in a society of sameness," the "silence around difficult topics," "protecting others who were less able to speak," and developing a "will to fight back" to make things better against forces that "limit possibilities" were some of the significant themes echoing through her life. Shields earned an M.Ed. in special education and taught children with sensory and cognitive handicaps. From the positivistic paradigm of the time, she learned the "cover story" of "how to teach," and how to receive and dispense the knowledge of the experts. Doctoral studies in narrative, with its backward, forward, inward and outward rhythms of inquiry, however, led her to question "who am I?" and "what do I think?". By "(re)interpreting" stories along the way Shields awakened gradually to the unique curriculum of her life and the authority of her own knowledge.

Gail Lindsay is an Assistant Professor of Nursing at York University. Her article "Pioneers Past and Present: Curriculum insights from stories that link through generations," offers readers a unique experience in curriculum inquiry. She weaves together the century-old pioneering stories from the Canadian wilderness that her Afi (grandfather Bjarnason) wrote in his scribbles before he died a few years earlier with her own current day pioneering narratives of developing a new nursing program in an urban university. Lindsay makes sense of the tensions she encountered in her work life through the lens of her Afi's memoirs, which reveal many parallels. Some of the themes emerging as she reflects on the generational links, include how stories teach us, how they cross generational boundaries, how they can bring us comfort in times of trouble, and how the curriculum of life embedded within them can transcend discipline knowledge. Lindsay herself gives us a lens into hidden or silent curricula, ones that span generations, that are "grand narratives" of disciplines, and that are ongoing in the different narratives that each nurse-teacher brings to the team discussion. She identifies that we can learn these hidden curricula that silently shape tensions affecting collegial relations, through dialogue and reflection and through consciously pioneering new links among our stories.

Summary

The articles featured in this issue, written by educators whose contexts range from law to nursing, writing to psychotherapy, kindergarten to community groups, and multiculturalism to resettlement, have brought to life the diversity, complexity, and possibilities of narrative knowledge. Through the specific questions that each paper raises, these writers give us food for thought about some of our national policies in education, or curriculum delivery methods, or relationships as educators to one another and to our students, and the on-going issues of power, voice, and the taken-for-granted aspects of education at all levels of human development. Butala, Lindsay, Clews and Newman examine a mother's or a grandfather's story for its impact on their lives, and on their teaching and research, writing and relating, in today's world. Bruner, Lotherington, Gray and Gillespie, on the other hand, write about reaching students from kindergarten to university, or adult clients using literature and the imagination, and their work with texts from fairytales to philosophy that expand or exclude learners from the story. Women's learning in community groups and student learning in graduate education serve as a focus for English, Kimpson and Shields as they examine how social, academic and institutional stereotyping, power and privilege limits the possibilities for personal knowledge and experience to be valued. Lotherington, Steinman, Boone and Chan, and Clews and Newman address cultural and multicultural tensions that students and newcomers encounter as Canadians from diverse ethnic backgrounds. Thus, we see how narratives provide us with endless possibilities for learning – from life itself, from novels, memoirs, and fairytales, from dreams and disabilities, from family history, from vignettes of pioneering, and even from the landscapes that surround us.

D. F. & W. L. R.

REFERENCES

- Bateson, M. (1989). *Composing a life*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butala, S. (1993). *The perfection of the morning: An apprenticeship in nature*. Toronto: HarperCollins.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291-311.
- Hardy, B. (1968). Toward a poetics of fiction. *Novel*, 2, 5-14.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a woman's life*. New York: Ballantine.

Editorial

Hinchman, L. & Hinchman, S. (Eds.). (1997). *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.

King, T. (2003). *The truth about stories: A native narrative*. Toronto: Anansi.

Kuhl, D. (2002). *What dying people want: Practical wisdom for the end of life*. Toronto: Doubleday Canada.

McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.

Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.

Rosenau, P. (1992). *Postmodernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sarbin, T. (1986b). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger.

Sidney, P. (1595/1975). An apology for poetry. In C. Kaplan (Ed.), *Criticism: The major statements*. New York: St. Martin's.

Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth*. New York: W.W. Norton.

Swimme, B., Berry, T. (1992). *The universe story: From the primordial flaring forth to the ecozoic era – a celebration of the unfolding of the cosmos*. San Francisco: HarperCollins.

DOLORES FURLONG is Professor in the Faculty of Nursing, University of New Brunswick, Canada. She was a founding faculty member and first Assistant Dean of UNB's innovative Renaissance Interdisciplinary Leadership College (2000-2004). With Bill Randall, Dolores co-organized the 2002 and 2004 "Narrative Matters" conferences. In her research, teaching, and publishing she focuses on narrative autobiographical inquiry methods.

WILLIAM L. RANDALL is Associate Professor in the Department of Gerontology at St. Thomas University, Fredericton, New Brunswick, Canada. With Dolores Furlong, he was the Principal Co-organizer of the "Narrative Matters" conferences in 2002 and 2004. Bill is the author of a number of books and articles on the topic of narrative gerontology.

EDITORIAL

HISTOIRES DE RÉCIT 2004

Introduction

Peut être plus qu'à aucun moment auparavant dans l'histoire, nous apprenons à propos du pouvoir, de la diversité ainsi que la génétique des récits qui forment nos vies, leurs secrets et les endroits sacrés qui les abritent. Certains sont ancrés profondément dans l'histoire de nos familles, certains sont assis dans nos esprits, d'autres dans les communautés qui nous entourent, pendant que beaucoup sont incorporés dans le ventre de la terre, la couleur des pierres, les fossiles de la culture. A peu près tout dans la création, semble-t-il, a le potentiel de nous raconter une histoire et de nous enseigner quelque chose de notre passé, de notre présent et de notre futur en tant qu'habitant de la planète. Les premières nations de ces territoires ont longtemps valorisé la tradition orale et ont utilisé des histoires comme des cartes de territoire de chasse ou de zones de pêches ou bien encore comme portail vers d'anciennes connaissances. Pour nous tous, les histoires sont les récipiendaires de connaissance et de sagesse, de peine et d'espoir. De la même façon, notre connaissance disciplinaire, quelle que soit notre discipline, à ces fondements dans des histoires, et tous les changements dans de telles connaissances sont mieux racontés au travers des histoires.

Grâce à la faculté du récit de passer au travers des limites entre les disciplines, sans mentionner les cultures, les lieux et le temps, ceux dont les recherches les amènent à utiliser ou à étudier des récits ne correspondent pas toujours au modèle des cercles universitaires traditionnels. En conséquence, beaucoup d'entre eux ressentent le besoin d'une communauté unique dans laquelle ils peuvent partager, former leurs explorations respectives dans le monde des idées. Dans cet éditorial, nous donnons d'abord une brève description des deux conférences, une en 2002 et l'autre en 2004, que nous avons pris l'initiative d'organiser dans le but spécifique de répondre à un besoin. Ces événements ont été simplement appelés « Histoires de récit ». Par la suite, nous évoluons vers la considération des raisons de ces histoires de récit. Nous soulignons ce que nous considérons comme « le tournant du récit », et, pour nos besoins ici, nous proposerons une définition d'« histoire ». Enfin, nous introduirons les documents qui ont été inclus dans cet numéro, tous ceux

qui ont été présentés pendant *Histoires de Récit 2004* à l'exception de deux. Pour commencer, nous expliquerons l'origine d'une telle conférence.

L'histoire d'Histoires de récit.

Nous nous sommes rencontrés tous les deux il y a 15 ans en Ontario à l'Institut pour les Études en Éducation, à l'Université de Toronto, quand nous nous sommes retrouvés au niveau des cours du doctorat, dévoués au sujet du récit dans les recherches et pratiques en éducation. A part d'apprendre que nous tombions tous deux des provinces Atlantique de la côte Est du Canada, et que nous étions alors des « gens des maritimes », nous découvrîmes que nous sentions le même besoin, mentionné précédemment, d'être partie d'une communauté continue de penseurs préoccupés par le récit. Ce besoin s'intensifie seulement comme, inconnue l'un de l'autre, nous gravitions dans les régions atlantiques, spécialement à Frédéricton, Nouveau-Brunswick, pour prendre des positions à plein temps d'enseignement : Dolorès à l'université du Nouveau-Brunswick et Bill à l'université Saint Thomas. Maintenant nous savions que le récit a besoin d'une attention sérieuse, nous savions aussi qu'il y avait trop peu de gens comme nous dans notre région immédiate pour nous fournir la diversité de discussion qui est requise pour rendre justice à l'éventail des secteurs dans lesquels nous amène le récit, même si notre propre profil était aussi varié: Dolorès en santé, éducation et leadership, et Bill en théologie, gérontologie et enseignement aux adultes. Parce que les gens des maritimes généralement ont de la difficulté à aller à des conférences basées sur la discipline, qui sont typiquement tenus par de plus grand centre urbain, nous avons alors décidé, en 2001, de recevoir une conférence ici à Frédéricton. Si vous voulez, nous avons rêvé en grand, et avec l'aide de nos collègues du comité de planification, une bourse de conférence du Conseil des Sciences Sociales et Humaines du Canada (SSHRC), et l'approbation de fond de pionniers du récit comme Jérôme Bruner et Michael Connelly, nous avons organisé la première conférence internationale et pluridisciplinaire sur le récit. Du 19 au 21 Mai 2002, des narrateurs d'une grande variété de disciplines et de pratiques, et de près de 15 pays, incluant Finlande, Allemagne, Australie, Israël, Hong Kong et le Chili, convergent vers Frédéricton avec comme premier objectif de parler de leur travail.

La clé c'est que le récit, comme nous l'expérimentons, tient place dans les conversations et ces conversations ont besoin de maison. Nous devons aussi choisir entre deux campus comme rendez-vous pour l'événement ; nous nous décidâmes pour le lieu invitant qu'était l'hôtel Sheraton (maintenant Delta) surplombant la rivière Saint Jean et l'Holiday Inn, situé sur le territoire des premières nations proche de la bouche du ruisseau Mactaquac. Le long de ces cours d'eau, il y avait des sentiers menant dans la forêt et au travers des cimetières des peuples indigènes et des premiers loyalistes du Nouveau Brunswick. La localisation elle-même racontait des histoires

récentes ou anciennes. Lorsque les conférences ont été planifiées dans les nombreuses pièces des différents hôtels, les théières et cafetières étaient toujours prêtes dans la salle de bal du gouverneur ou les fauteuils et sofas étaient disposés de façon à ce que les délégués puissent échanger leurs idées et partager leurs histoires.

Nos intervenants clés à la conférence de 2002, délivrant tout les deux des ateliers de pré-conférence, incluent l'éducateur Mary Catherine Bateson, auteur d'un ouvrage qui fait partie des meilleures ventes comme *Composer une vie* (*Composing a Life*) (Bateson, 1989) et *Visions périphériques* (*Peripheral Visions*). Son discours était intitulé « Récit, Adaptation et Changement ». David Kuhl, un physicien de soin palliatif à Vancouver de qui le livre *Ce que les mourrant veulent* (*What Dying People Want*) (Kuhl, 2002), a été présenté pendant l'émission télévisée d'Oprah une semaine avant, a parlé d' « Explorer les issues spirituelles et psychologiques à la fin de la vie en utilisant un processus de récit ». Pendant une des périodes de déjeuner on nous a aussi parler d' « Histoires d'Amour » de Stephen Crites, un autre narrateur pionnier dont les écrits sur l'esthétique et l'expérience sont connus de beaucoup de nos participants et qui ont informé la fondation de beaucoup de leur recherche et enseignement. Notre intervenant pendant le banquet, Shaun Majumder, dessina son passé et sa croissance dans une famille pakistanaise de Terre-Neuve et nous garda intéressés avec ses histoires pleines d'humour, beaucoup d'entres elles à propos de conteurs ce qui lui valut les acclamations dignes d'un grand humoriste. Et alors, commença la grande conversation sur les récits que nous avons tous imaginé depuis longtemps, une conversation qui passe non seulement au dessus des disciplines, mais aussi des frontières : entre les sciences et les humanités et entre l'universitaire et la communauté.

Une chose importante de cette conférence de 2002 – comme pour celle de 2004 – était la librairie que le personnel de la librairie du Campus de l'U. N.B. avait cousue de fils blanc comme de véritables tailleurs, ayant appelé auparavant aux délégués de présenter les livres de valeur. Ainsi pour la première fois et pour nous tous, une collection étendue de récits théoriques, de recherches et de pratiques dans un large champ de discipline a été assemblé dans un même endroit. Sans regard pour le type, que ce soit psychologique, sociologique, historique, de littérature, d'éducation, de médecine, de théologie ou d'éthique, les délégués pouvaient lire attentivement une délicieuse grande variété de titres sur des thèmes narratifs, au lieu d'être forcé à essayer et trouver parmi une mer de textes dans une collection orientée sur une discipline spécifique.

La rétroaction après et pendant la conférence de 2002 a été extrêmement encourageante. Beaucoup de participants sont restés pour une session ouverte le dernier après midi, quand le point de focus de la conversation était simplement « vers où maintenant ? ». Grace à Prudence Merton, un délégué du

Texas de l'Université A et M, un des résultats concrets de cette session a été l'établissement d'une liste de diffusion d'*Histoires de récit* pour que les récits puissent continuer sur internet. (Visiter le site internet Narrative Matters pour vous informer sur la façon de souscrire au programme de la conférence en général : www.stu.ca/conf/narrative). L'autre résultat était une vigoureuse recommandation de la part de tous pour qu'une deuxième conférence ait lieu à la même place dès qu'elle pourra être organisée. En effet, certains le voulaient dans l'année suivante même!!!

Ainsi, ce fut fait, du 20 au 23 Mai 2004, à Frédéricton à l'hôtel Delta, *Histoires de récit* devint, de nouveau, une réalité, cette fois, même plus grande dans sa diversité et sa portée. En d'autres mots, le nombre de notes clés, la liste de participants, la diversité des disciplines, et la variété des régions qui étaient représentées s'étaient toutes significativement développées depuis 2002. Parmi les intervenants, aux documents clés, étaient l'auteurs gagnant de récompenses canadiennes, Sharon Butala, dont la présentation, « Le dilemme des rédacteurs de mémoires », apparaît plus bas; Mark Freeman, un professeur de psychologie du collège Sainte Croix de Worcester, Massachusetts, qui a parlé de « Vie et Littérature : Continuité et Discontinuités »; et Tone Kvernbekk, un philosophe de l'éducation de l'Université d'Oslo dont la thèse de doctorat a été récompensée du prix du Roi de Norvège. Elle soulevait la question : « Qu'est ce que les récits nous disent à propos du monde »? Le lieutenant gouverneur du Nouveau-Brunswick, docteur Hermenegilde Chiasson, auteur lui-même, a débuté la conférence, alors que notre intervenant était Gilbert Sewell, un aîné de la première nation Pabineau du Nord du Nouveau-Brunswick. Les ateliers de pré-conférence étaient sur une analyse de récits par Michael Bamberg, éditeur de *Interrogation de récit (Narrative Inquiry)* et professeur de psychologie à l'Université Clark; sur les thérapies par le récit par Judith Myers, professeur de Thérapie de Mariage et famille à l'Université de Guelph; sur l'usage d'histoire en Santé par Linda Clarke, facilitateur du programme de médecine narrative de l'Université de Dalhousie, à propos de jouer du tambour et raconter des histoires dans la culture des Premières Nations par Carlos Elder-Gomes; et, par Dolorès elle-même, sur le rôle de la narration, de l'enseignement et de la vie.

Parmi les 200 délégués qui étaient présents à *Histoires de récit 2004* et présentaient leurs idées, il y avait des tableaux d'éditoriaux d'un grand nombre de journaux universitaires, incluant *Littérature et médecine (Literature and Medicine)* et *Revue médicale des sciences humaines (Medical Humanities Review)*, et des individus comme : Molly Andrews, co-directeur du centre de recherche sur le récit de l'université de l'Est de Londres; Matti Hyvärinen, partenaire de recherche au Collège d'Helsinki pour les recherches avancées, l'Université d'Helsinki, et membre du réseau Finlandais des études sur la narration; Stéphane Marks, fondateur et directeur du projet d'histoire et de

mémoire à l'Université d'Éducation, Freiburg, Allemagne; et Bernie Lucht, producteur exécutif du programme « Idées » de la radio CBC.

La conférence de 2004, qui comme l'événement de 2002 était fondée en partie sur une subvention de la SSHRC, réunissait des documents d'un rayon encore plus large de sujets que la première fois. De la philosophie déconstructive aux souvenirs autobiographiques, aux histoires d'enseignants utilisant la construction de masques pour travailler avec des enfants du niveau primaire, des recherches avec des criminels Nazi, aujourd'hui autour des 80 ans, à la voix de la Terre retransmise par des environmentalistes. Cette variété s'étendra, probablement, encore à la troisième conférence d'*Histoires de Récit*, programmée pour le mois de Mai 2006 par Patrick O'Neill, Janice Best, et ses collègues à l'université Acadia à Wolfville, Nouvelle Écosse.

En addition à nos collègues du comité de planification d'*Histoires de Récit*, nous sommes profondément reconnaissants à Ann Beer, elle-même déléguée, et à Mary Maguire, de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* de publier cette édition spéciale basée sur la conférence de 2004. En réponse à l'appel aux documents, une large sélection de manuscrits a été soumise, comme attendu, d'une variété de perspectives. Ceux qui furent finalement sélectionnés, dont les auteurs représentent des profils aussi variés que les sujets qu'ils explorent, offrent un aperçu de la richesse des présentations qui eurent lieu à *Histoires de Récit* et des innombrables conversations qui eurent lieu tout autour.

Qu'est ce qu'Histoires de Récit

Pourquoi faire des histoires de récit? La question est plus facile à poser qu'à répondre. Pour beaucoup d'entre nous, le terme « récit » peut sembler si clair et si significatif qu'il n'y a aucune question à se poser: *Bien sur, les récits sont importants parce qu'ils sont la vie.* « La chose à propos des histoires » comme l'auteur autochtone canadien, Thomas King (2003, p. 2), demande : « C'est que c'est tout ce qu'il y a ». Dans un essai fréquemment cité dans les cercles narratifs, Stephen Crites (1971) souligne un cas contraignant pour « la qualité narrative des expériences » elle-même. Une telle ligne de pensée a amené un support pour ce que Théodore Sarbin (1986) a appelé « le principe de narration ». En effet, dans son introduction pour une collection de 1986 intitulée *Psychologie de récit : La nature romancée de la conduite humaine (Narrative psychology : The storied nature of human conduct)*, il proposa que le récit soit considéré comme une « métaphore de racine » pour la psychologie. Étayer une telle déclaration est une observation d'un autre savant que « nous rêvons en récit, nous avons des rêves éveillés en récit, nous rappelons, anticipons, espérons, désespérons, croyons, doutons, plénifions, rédigeons, critiquons, construisons, causons, apprenons, haïssons et aimons en récit » (Hardy, 1968, p.5).

A peu près en même temps que le livre de Sarbin apparut, du milieu à la fin des années 80, d'autres travaux faisaient des points similaires. Dans *Pensées actuelles, mondes possible* (*Actual Minds, Possible Worlds*), Jérôme Bruner (1986) faisait la différence entre « deux modes de pensées », nommément, les « pensées paradigmatiques », que la science embrasse, et les « pensées narratives », le premier mode avec lequel nous opérons chaque jour. Dans un article appelé, « La vie comme un récit » (Bruner, 1987), il est allé explorer comment « une vie comme elle est vécue, est inséparable de comment elle est racontée ». Son livre *Actes de signification* (*Acts of Meaning*) (Bruner, 1990), construit des notions pour critiquer le model informatique au cœur des mouvements de la science cognitive, qu'il a, ironiquement, aidé à lancer. Tout aussi important, le livre de Donald Polkinghorne's (1988), *Savoir narratif et les sciences humaines* (*Narrative Knowing and the Human Sciences*), une analyse du rôle de la pensée narrative dans le grand champ des domaines inter reliés, de l'histoire à la littérature, à la psychologie, à la thérapie et à la vie de tous les jours. Bientôt, d'autres livres et articles commenceront à survenir dans un nombre de disciplines au-delà intrinsèquement de la psychologie, incluant bien entendu l'éducation, où le travail de tel disciple de Michael Connelly, Jean Clandinin, Carol Witherell, et Kieran Egan, en batissant sur les idées de John Dewey et Michael Polanyi avant eux, avaient fait beaucoup pour le plus profond éveil de l'histoire de la dynamique de l'enseignement, de l'apprentissage, et de l'apprentissage de l'enseignement (voir Connelly et Clandinin, 1988; McEwan et Egan, 1995). Parmi de nombreux champs qui, à différents degrés, ont expérimenté l'impact des récits d'idées il y a l'anthropologie, la sociologie, la gérontologie, la psychothérapie, le travail social, la médecine, l'histoire, la théologie et la philosophie.

Tous ces développements, se fertilisant réciproquement les uns des autres avec des concepts et des questions que, jusqu'ici, les disciples avaient peut-être manqué de mots pour exprimer et de schéma pour explorer, ont pris le statut d'un changement de paradigme, une mer de changements dans notre perspective sur de nombreux sujets centraux à la vie humaine, de la cognition à l'émotion, de la mémoire à la politique, de la culture à l'éthique. Étant donné la portée du changement nécessité, certains ont surnommé cela le « tournant narratif » (Hinchman et Hinchman, 1997).

Bien qu'impossible de retracer toutes les racines intellectuelles liées à la notion de récit comme métaphore *racine*, c'est clairement lié à l'émergence de la perspicacité du postmodernisme au travers les conversations, les textes, le travail « interpretive-hermeneutical », les dimensions socialement construites de la vie humaine, plus les critiques postmodernes héritées de la notion de pouvoir, d'autorité, et de vérité. Pour beaucoup de personnes qui sont allées à *Histoires de récit*, cependant, il pourrait être dit qu'ils identifient premièrement de façon « affirmative », par opposition à sceptique, la pensée postmoderne (Rosenau, 1992). Il y a plus souvent une saveur optimiste à

leur travail et une conviction commune sur « le pouvoir de l'histoire dans un monde postmoderne », le thème officiel d'*Histoires de récit 2004*.

Il a été reconnu, cependant, que le « récit », et même peut-être plus l'« histoire », le thème avec lequel il est communément (si ce n'est pas, en fait, tout le temps) évoqué, n'est pas facile à définir. Pour le moment, une simple formule peut servir de point de départ pour saisir un certain nombre de caractéristiques de chacun : une histoire, ce qui peut être proposé, c'est *quelqu'un qui raconte quelque chose à quelqu'un d'autre*. De ceci, nous pouvons extraire quelques simples points. Un serait que les histoires sont des modes de communication qui relient les habituellement divisés conteurs et auditeurs, les rapprochant, ainsi, davantage, même dans le cas où le *conteur* et l'*auditeur* sont à l'intérieur de nous-mêmes. Un autre point serait que les histoires sont « à propos » de quelque chose. Elles sont enracinées à l'intérieur, où elles s'efforcent de représenter le « vrai monde », cependant la plus part de cette représentation est rendue fictive ou chargée d'interprétation, de distorsion, et de biais. *L'histoire* du monde (voir Swimme et Berry, 1992), ou le « maître récit » central à une religion ou une idéologie, est, à sa façon, une tentative pour nous raconter ce que le monde est, de même que qui nous sommes au milieu de cela. De la même façon, les histoires parlent de plusieurs choses à la fois. Un bon roman, par exemple, pourrait traiter du thème de l'amour en même temps que, sur un autre niveau ou secondairement, il traiterait de la foi de la philosophie ou des relations familiales. Pour cette raison seulement, l'intérêt dans les histoires de récit attire des gens d'un éventail large de disciplines, de situations individuelles, et de milieux professionnels.

Pour contextualiser l'article qui suit, nous pouvons ironiser de ces considérations certains aspects plus évidents qui caractérisent le « récit ». Tout d'abord, que l'on soit en train de parler des histoires que l'on rencontre en littérature, en mythologie, dans des textes d'histoires, des thèses scientifiques, ou dans le couloir de notre propre mémoire, les histoires enseignent. Elles ne font pas que « ravir » pour citer Sir Philip Sidney (1595/1975), mais aussi « instruisent ». Elles sont les véhicules pour convoyer l'information à propos des valeurs et priorités, à propos de ce qui est important, à propos de ce que l'on doit se souvenir. Comme Carolyn Heilbrun (1988) nous rappelle, ce ne sont pas vraiment les gens qui nous enseignent, bien plus, les histoires font cela (p.37). Le récit est une façon de connaître.

Ensuite, cette chose à laquelle les histoires font référence est souvent quelque chose de particulier – une transition, une tragédie, une occurrence imprévue qui bouscule nos attentes, qui se sépare du normal, qui dérange le flot ordinaire de la vie. En d'autres mots, des histoires à propos de tension et de conflit ou de « trouble ». D'une certaine façon, pas de trouble, pas d'histoire. Il n'y a rien à dire, ou au moins pas d'urgence à le raconter.

Troisièmement, pendant que la science peut être vue comme une quête du mesurable, *vérité* empirique, de leurs propres façons les histoires sont aussi à propos de « vérité ». Soit elles représentent leurs évasions intentionnelles, soit elles sont des volontés délibérées de montrer du doigt et de *tout dire*, que ce soit tête baissée comme dans le cas de l'histoire ou de la biographie, ou plus métaphoriquement, peut-être, comme avec fantaisie ou fiction – ce qui, d'une certaine manière, nous dit ce qui est vrai. La vérité que les histoires donnent ainsi, change de « vérité historique » en « vérité narrative » (Spence, 1982) – un concept complexe qui se réfère à la capacité des structures narratives de conférer un genre de *cohérence* à des événements, factuels ou non, et de les relier (les délimiter) de façon significative. Les histoires, c'est-à-dire, sont des structures pour la signification.

Quatrièmement, les histoires transcendent. Pour commencer, elles transcendent l'histoire elle-même, attendu que raconter des histoires a été au cœur de l'existence humaine depuis toujours, même si les universitaires n'ont que récemment commencé à leur donner l'attention qu'elles méritent. Plus encore, les études des histoires elles-mêmes transcendent les barrières traditionnelles des disciplines. Les pro-récits sont souvent connus comme des sauteurs de barrières. Comme nos premiers produits en économies de tous les jours (« vous me dites votre histoire et je vous dit la mienne »), les histoires coupent au travers des barrières de genre et de race, de culture et de classe, d'espace et de temps, qui communément nous séparent. Plus l'histoire est bonne, plus elle nous emmène au-delà d'elle-même et devient, comme Bruner écrivait à ce propos, une entrée inévitable au travers de possibilité : passée, présente et future.

Dans un sens, alors, il y a un troisième thème que les histoires nécessitent : le Temps. Les histoires sont à propos de temps pas juste dans le sens de leurs propres délimitations qui évoquent des synchronisations plutôt complexes, mais plus simplement dans le sens qu'elles tracent un mouvement au travers du temps, du début, au milieu, à la fin. Bien plus encore, certaines histoires, qu'elles soient modernes ou anciennes, ont l'air par essence d'être dénuées de temps, dans leur habilité d'engager notre imagination et de donner forme à nos mots. En bref, les histoires sont des structures pour expliquer, peut être même consacrer notre expérience de la temporalité.

Survol des articles

L'écrivain canadien, Sharon Butala, récipiendaire de nombreux prix et deux fois nominée pour la prix du gouverneur général, est peut être mieux connu pour ses mémoires, *La perfection du matin : Apprentissage en nature* (*The Perfection of the morning: An apprenticeship in nature*) (Butala, 1993). Dans « Le dilemme des rédacteurs de mémoires » elle considère des situations épistémologiques variées impliquées dans l'écriture de la vie d'autrui, les problèmes, dit-elle, que tous les historiens affrontent. Au courant tout au

long du document de ce qu'elle appelle l'excès du monde postmoderne, elle commence par parler de sa mère, qui selon la vue de Butala, a vécu sa vie dans les termes d'une histoire fausse. Ceci sert d'arrière plan pour discuter des problèmes auxquels elle a dû faire face en écrivant *La perfection du matin*. Le premier type de problèmes pour un rédacteur de mémoires, elle explique, c'est choisir ce que l'histoire et la mémoire vont dire. Par conséquent, « toutes les non fictions sont des fictions », puisque le fond cherche au travers des hasards, des détails et des débris épars flottant à la surface de la vie, des occurrences et des thèmes, une signification par nature impose un ordre à ce qui était chaotique. Un deuxième problème est lié à la voix : le défi de choisir pas seulement *quoi* dire mais *comment* le dire, de façon plus importante, à *propos de qui* parlera le récit. Pour une femme, ceci peut être particulièrement oppressant (empruntant à Heilbrun) puisque « les femmes viennent à l'écriture simultanément avec l'autocréation ». Une autre dimension des problèmes des conteurs concerne, alors, la Véracité. Un concept que Butala reconnaît être « très instable » insiste maintenant sur la retenue.

Maintenant bien dans sa neuvième décennie, Jérôme Bruner est un professeur de recherche à la faculté de droit de l'Université de New York. Dans « La réalité de la fiction », il analyse l'unique morceau de la réalité qui est négociée par la littérature fiction. Après avoir souligné ce qu'il considère être la marche essentielle du récit, de l'état critique de canonisation à PERIPETEIA, ou « trouble », au code ou « la morale », il élabore sa thèse centrale : La fonction principale de l'histoire est de procurer « une forme reconnue de départ de l'ordinaire » et d'« imposer une structure morale à l'expérience ». Les récits offrent des « calibrent pour les mondes possibles », et pour connaître ces mondes « sans les expérimenter ». Citant son expérience de co-enseignement d'un séminaire d'honneur pour premières années dans lequel les étudiants lurent à la fois des textes légaux et des textes littéraires pour explorer des situations politiques courantes, il soumit sa conviction profonde. Les histoires *enseignent* parce que voyager « la rue à double sens entre la vie et la littérature » (où « la vie émule l'art et l'art émule la vie »), « nous devenons mieux capable de comprendre le vrai monde d'expérience le voyant sous la lumière fictive des mondes possibles ». Cet article est plus qu'un ajustement d'arguments familiers pour la littérature comme outil d'enseignement dans une variété de disciplines, c'est la réclamation pénétrante du rôle central du récit dans le royaume humain de la connaissance.

Comme un membre de l'Université de York dans le département de Langues, Littératures, et Linguistiques, Linda Steinman soulève les problèmes de l'apprentissage d'une deuxième langue dans son article, « Écrire la vie 1 dans la langue 2 ». Basé sur l'examen de 16 textes autobiographiques d'auteurs qui ont écrit leur propre histoire pour la première fois dans leur langue seconde, elle souligne un des six thèmes clé, à propos de l'écriture. Stein-

man nous dit, je ne suis pas entré dans leur environnement actuel pendant qu'ils acquièrent de nouveau langages, mais je suis entré dans leur monde narratif, au travers de conversations avec leurs textes. Des travaux à partir de l'arabe, du polonais, de l'espagnol, du japonais par des auteurs comme Edward Said (1999), Eva Hoffman (1989), Ariel Dorfman (1998), Julia Alvarez (1999), Greta Nemiroff (2000), Natasha Lvovich (1997), et Kyoko Mori (1997), pour en nommer quelques-uns, ont fourni des exemples, sous forme d'histoires, des tensions que l'écrit amène. Une complexité d'expériences était évidente, incluant des divisions d'identité, augmentant la créativité, la relation amour et haine, débats publics et privés, accents « voilés » dans les textes comme des rythmes et des structures concurrentes qui émergent de deux langages impliquées. Elle réalise que les références SLA, en général, ne s'occupaient pas des problèmes de l'écriture d'une première biographie dans une langue seconde. Afin d'en tenir compte et pour la pertinence de ses recherches, Steinman recommandait des changements dans les programmes des enseignants en éducation et des pratiques pédagogiques qui sculpteraient un espace pour des apprenants qui leur permettraient d'exprimer leurs propres histoires, pour les aider à exprimer leurs identités comme leurs habilités et qui faciliteraient leur écriture dans une langue qui pour eux n'a pas de mémoire expérimentale.

Rosemary Clews est une professeure au Travail Social et Assistante du Vice-président pour la recherche à l'Université Saint Thomas, pendant que Kristin Newman est une étudiante en doctorat de psychologie à l'Université du Nouveau-Brunswick. Leur document, « Multiples apprentissages à propos de l'identité à partir de la recherche narrative : Les épouses de guerre canadiennes en tant qu'enseignantes et catalyseurs », explore comment les histoires des vieilles femmes qui sont arrivées dans un nouveau pays il y a plus d'un demi-siècle peuvent transcender le temps et stimuler l'apprentissage sur une variété de niveaux pour une variété de personnes. Après avoir décrit leur recherche au sujet des « jeunes mariées de la guerre » arrivant au Canada après la seconde guerre mondiale et comment cela commença, dans un sens, dans l'histoire d'une relation entre Clews et sa mère, elle-même jeune mariée de guerre, l'auteure regarde, de multiples façons, comment les histoires d'hier peuvent continuer à exercer une fonction pédagogique, pas uniquement pour elles-mêmes comme chercheuse, mais pour les jeunes mariées qu'elles ont interrogées, et potentiellement comme un centre serveur pour d'autres, incluant les étudiants, les enseignants et les chercheurs sur le sujet des services humains, et plus récemment des « nouveaux arrivés », et les professionnels qui assistent à leur réinsertion. D'une façon ou d'une autre, tout cela peut bénéficier du genre de recherche que le papier considère en gardant une compréhension approfondie de la « restauration de l'identité » que les gens expérimentent en se réinstallant dans un nouvel environnement.

Michelle Boone et Elaine Chan sont dans le département sur les Programmes, l'Enseignement, et l'Apprentissage à l'université de Toronto. Dans « Acquérir la compétence interprétative grâce au dialogue interculturel entre enseignants et chercheurs », elles s'interrogent sur l'intention d'équité qu'épouse la législation canadienne concernant les programmes scolaires. Calqué sur le discours herméneutique de Gadamer, pour gagner en compréhension des situations multiculturelles, elles conduisent deux niveaux d'interrogations. Des rencontres préliminaires avec des collègues de diverses origines ethniques ont révélé que, comme enfant, ces pairs se sont sentis rejetés des exercices de classe, quand ce qu'ils voulaient vraiment étaient de s'intégrer, d'être invisibles, et d'être bien acceptés. Dans la deuxième phase de leur questionnement, Boone et Chan conduisent une étude dans une école de Toronto avec des enfants d'une variété de cultures. Pendant que les chercheurs étaient sensibles aux questions multiculturelles, quand une vidéo sur le ravitaillement en eau d'un village pauvre d'Afrique était montrée aux enfants et une présentation était donnée à propos des histoires d'holocaustes dans l'Allemagne nazie, les réactions des enfants elles-mêmes étaient différentes du malaise, de l'embarras et de l'isolement que les collègues des chercheurs avaient vécus. Pour Boone et Chan, cela suggérait qu'il y avait de plus profondes complexités qui jouaient dans l'éducation multiculturelle aujourd'hui, et qui appellent à une appréciation de multiples significations et compréhensions des uns et des autres ainsi que de plus large notion de vérité et de communauté.

Heather Lotherington est une professeur associée à l'Éducation Multilingue à l'Université de York. Son papier, « Rédaction de contes de fée postmodernes à la Main Street School : Histoires numériques et littéraires nouvelles » recueille aussi un éclairage sur le défi auquel font face les enseignants du primaire dans les écoles multiculturelles d'aujourd'hui. Elle commence avec une présentation de la participation de l'auteur dans la lecture d'histoires aux élèves des jardins d'enfants du centre-ville de Toronto, « beaucoup d'entre eux arrivent en classe sans le bénéfice de la socialisation de l'enfant de la classe moyenne canadienne qui inclut le rituel de la lecture de livre de conte ». Cette implication amène à un projet plus large « réécrire Goldilocks » pour des lecteurs à qui de nombreux aspects de l'histoire sont simplement étrangers – par exemple, des filles blondes, des ours dans la forêt, du porridge, etc. – et reflète le capital culturel du Canada Anglo-saxon à qui des enfants de divers horizons ont peu en commun. Après avoir démontré comment l'histoire de Goldilocks lui-même a évolué au-delà de deux siècles et voyagé de l'Écosse à l'Angleterre au Canada, Lotherington trace les enchevêtrements de l'histoire des étudiants et des enseignants mettant à jour et, en effet, numérisant Goldilocks d'une façon qui invite « leur croissance, identité multiculturelle complexe dans le projet de réécriture ». De telles histoires contextualisées à nouveau peuvent alors servir comme partie d'une nouvelle littérature multiculturelle : « une littérature qui procure un sens du Canada

multiculturel à la place d'un Canada composé de gens d'une autre culture ». À cet égard, réécrire *Godlilocks* n'introduit pas seulement les enfants à la dynamique du récit mais aussi « fusionne les instructions modernes, inspirées de la révolution industrielle, et basées sur l'écrit avec ces instructions post-modernes, inspirées par l'ère de l'information, basées sur l'écran, des textes centrés sur des images et qui regardent comment les enfants négocient ce monde encodé d'information ». Ceci, dit Lotherington, est de la façon dont nous tous avons lu pendant le 21^{ème} siècle.

Malcom Gray est responsable d'une chaire de recherche sur la psychologie familiale à l'université Capella de Minneapolis. Dans « *Bibliothérapie de couple par le récit avec des hommes inhibés émotionnellement* » il parle de son travail comme thérapeute familial conseillant des couples dont le problème, habituellement identifié par la femme, est l'inhabilité du mari de partager des sentiments à propos de situations matrimoniales ». Dans une revue des 30 cas d'études accumulés pendant 15 années, il note que la majorité des maris ont grandi avec l'un ou l'autre des parents, souvent le père, ayant une dépendance significative, par exemple, à l'alcool, et avec comme profil familial dominant d'éviter les sentiments ou ne pas être autorisé à en avoir. Gray procure un éclairage dans la façon dont le récit fonctionne et sa valeur particulière quand il travaille avec des hommes sentimentalement résistants autant qu'il souligne le pouvoir limitant des histoires intériorisées que ces hommes ont absorbé de la conception de l'entourage à propos d'être un homme. À partir de là, il émet un point central sur la thérapie narrative, à savoir que « notre histoire peut vivre notre vie pour nous ». Gray souligne comment les récits d'histoires et l'écoute d'histoires, centrale à ce genre de thérapie, peuvent assister les clients dans l'externalisation et le désapprentissage de comportements relationnels qui ne fonctionnent pas pour eux. Il discute aussi de son utilisation de bibliothérapie pour compléter les échanges sur la restitution/création d'histoire avec ses clients. De ce fait, en réfléchissant sur la fiction dans laquelle le protagoniste lutte avec des issues semblables, l'homme sentimentalement résistant « peut commencer à développer des compétences de compréhensions de sa propre vie émotionnelle ».

Dans « *Mauvaise lecture de Charlie : Intépréter une histoire d'enseignement à partir d'une analyse de métaphores* », Diane Gillespie, directrice associée interdisciplinaire des arts et des sciences à l'université de Washington, explore l'utilisation d'histoires pour le développement des facultés dans les hautes études. En analysant une histoire en particulier, le « rêve de Charlie », elle illustre comment « les histoires ont une façon de nous enseigner longtemps après qu'elles eurent été racontées la première fois ». Nous hantant dans le sens où il y a plus à glaner en continuant à se projeter en elle. Elle se concentre sur son sentiment persistant de difficulté concernant sa façon d'appréhender son interaction avec Charlie, un étudiant qui est arrivé en classe un jour pour parler avec d'un rêve qu'il avait eu récemment. D'autre part, cet élève

suivait ses cours sporadiquement, et il a manqué la moitié d'une session, et était sur le point de recevoir un F. Pourtant son rêve l'intrigua, quand elle le poussa pour les résultats universitaires, Gillespie sentit qu'elle n'arrivait pas à l'atteindre, en effet, peu après, il quitta complètement le cours. Se modelant sur le travail de Lakoff et Johnson au sujet de comment « les métaphores conceptuelles structurent nos pensées et comportements quotidiens » et de Tiberius, sur deux métaphores principales que les instructeurs emploient dans leurs pratiques, qui sont : *enseigner en tant que transmission* et *enseigner en tant que dialogue*, elle en vient à réaliser que, bien qu'elle croyait qu'elle opérait en dehors d'une métaphore dialogique dans sa conversation avec Charlie, elle répondait à lui ainsi qu'à son rêve à propos, simplement, d'un modèle de transmission. Comme elle rapportait cela, « Charlie me dit pourquoi il était venu me voir, mais je ne pouvais pas entendre ce qu'il disait, quand il ne correspondait pas, ma métaphore et mon organisation séquentielle ne fonctionnaient pas, je ne pouvais pas m'en sortir ». Ainsi, elle fut rappelé du « besoin d'être complètement présent afin que (nos) les métaphores prennent le dessus au lieu d'éclipser les situations existantes des étudiants ».

Leona English est une professeure associée au sujet de l'enseignement aux adultes à l'Université Xavier Saint Francis. Dans « La recherche narrative et les acquis féministes : Lecture poststructurelle de l'apprentissage des femmes dans des organismes communautaires » elle soutient que l'apprentissage des femmes et les voix des femmes ont été catalogués comme « bons », connectés et apparentés dans la littérature universitaire et dans la rhétorique des institutions gouvernementale et éducatives. L'acceptation de cette vue privilégiée, elle déclare, dispose de fausses frontières pour le développement des femmes et des limites de la compréhension de l'apprentissage des femmes en minimisant sa complexité. Utilisant une analyse narrative post structuraliste et la 5ème partie de la grille de Foucault pour analyser le pouvoir des relations, English examine les expériences d'apprentissage de 18 femmes travaillant dans une organisation maritime rurale. Les sources du pouvoir traditionnel, généralement acceptées comme ayant des Vérités dominantes, légales, économiques, politiques, bureaucratiques, professionnelles *et cetera*, ont imposé des limites sur la réalité des expériences des femmes. Même ces femmes avec des passés professionnels comme le travail social ont résisté à la contrainte des « régimes de vérité » et ont travaillé au-delà des codes d'éthiques, des règles organisationnelles ou des qualifications éducationnelles pour composer avec les problèmes de manière innovatrice et personnelle. La longue vie d'apprentissage des femmes de compétences comme la collecte de fonds, le budget, les pressions sociales et la mise à l'épreuve de politiques publiques se produit, comme un participant a dit, « sous ton nez », dans les expériences quotidiennes et en résistance aux catégorisations des institutions du discours et de la littérature féministe. English conclut en appelant les universités à être au courant des vues d'exclusions et des pratiques qui restreignent les apprentissages des femmes, et à regarder au-delà des vérités

sociales simplistes et conventionnelles vers les histoires complexes qui reposent dans la vie des femmes.

Sally Kimpson est une candidate au doctorat pluridisciplinaire à l'Université Victoria. Dans son papier, « Sortir des sentiers battus : L'histoire d'une chercheuse qui conteste les méthodes déficientes et change la méthodologie, » elle discute des tensions et des ruptures qu'elle a expérimentées pendant l'écriture de sa thèse de maîtrise quand elle changea sa méthodologie de recherche d'ethnographique pour des récits interrogatifs variables. Les méthodes ethnographiques, elle croit, imposent des limites dans son habileté à représenter la connaissance contenue dans son corps infirme. Des voix autoritaires (médecins, scientifiques, universitaires) ont présenté leur vision établie que les infirmités peuvent être soignées ou guéries. Elle a senti cela comme le pouvoir de définir la vie des infirmes en utilisant des méthodes de recherche supposées rigoureuses, objectives et neutres. Les études supérieures ont créé des attentes qui ont poussé son corps au-delà des limites, causant des dangers pour la vie. La vie n'était pas ordonnée, observable et congruente, comme elle croyait; elle ne pouvait pas nous trouver des façons pour séparer ses propres expériences de celles de ses participants aux recherches. À la place, les deux, vie et recherches, peuvent être en piteuse état, désordonnées et liminale. À la recherche d'une nouvelle méthode de recherche, une qui valoriserait sa voix et ses expériences en tant qu'apprenante infirme, Kimpson sort de la voie qui était écrite pour ses méthodes scientifiques, et se fie à sa propre expertise et ses propres styles d'apprentissage. En changeant pour l'interrogation narrative, le texte de ces recherches change et l'amène à une conscience de cette variabilité. En reconnaissant les ruptures, décrochages et discontinuités dans ses expériences de recherche comme personne infirme, de multiples voix ont émergé pour elle et ont ouvert des possibilités que les méthodes de recherches narratives lui empêchaient d'honorer.

Carmen Shields de la faculté d'éducation de l'université Nippissing, écrit : « Recherche narrative comme outil de documentation et d'orientation de notre (re)interprétation d'expériences vécues ». Dans ce document, Shields démontre comment les étudiants en études supérieures peuvent « ouvrir des portes à la sagesse personnelle, professionnelle qui repose silencieusement dans les expériences des enseignants et des étudiants, et peuvent leurs enseigner sur les sujets universitaires à l'étude. En utilisant des histoires sacrées de son enfance, lorsqu'elle faisait face à la polio, ou qu'elle devait prendre soin d'un proche souffrant d'autisme ou encore en étant élevée dans un environnement où la foi est la valeur dominante, elle révèle l' « éducation spéciale » et les « attitudes persistantes » que ces expériences ont eues dans le conditionnement de son futur de mère, d'individu, et d'enseignante. « Les périls de la différence dans une société de mimétisme », « le silence autour des sujets difficiles », « protéger les autres qui étaient moins capable de parler », développer « la volonté de rendre les coups » pour mieux faire

les choses contre « les forces qui limitent les possibilités » étaient quelques-uns des thèmes significatifs qui faisaient échos dans sa vie. Shields détient une maîtrise en Éducation spécialisée et a enseigné à des enfants avec des handicapes sensoriels et cognitifs. Partant d'un paradigme positiviste du temps, elle a appris l'histoire générique du « comment » enseigner et comment recevoir et dispenser la connaissance des experts. Des études de doctorats dans le récit avec leurs rythmes d'enquêtes en avancées et en recules, en entrées et en sorties, cependant, l'ont amené à se poser les questions « Qui suis-je? » et « Qu'est-ce que je pense? ». En « (ré) interprétant » des histoires sur le chemin, Shields s'est éveillée à l'unique programme d'étude de sa vie et à sa propre connaissance.

Gail Lindsay est un professeur assistant en Soins Infirmiers à l'Université de York. Son papier, « Les pionniers de passé et du présent : Pertinence pour les programmes d'études des histoires traversant les générations », offre aux lecteurs une unique expérience d'interrogation des programmes. Elle tisse ensemble l'histoire vieille d'un siècle des pionniers des espaces sauvages canadiens que son grand-père écrivit dans son journal avant de mourir quelques années plus tôt, avec son propre récit de pionnier d'aujourd'hui dans le développement de nouveau programme de Soins Infirmiers dans une université en ville. Lindsay rend compréhensible les tensions qu'elle a rencontrées dans son travail, au travers de la vision que donnaient les mémoires de son grand-père et qui met à jour des parallèles. Certains thèmes qui ressortent, comme elle commence à réfléchir sur les liens entre les générations, incluent la façon dont les histoires nous enseignent, comment les frontières traversent les générations, comment elles peuvent amener du confort pendant les périodes de troubles et comment le programme d'étude de la vie à travers eux, peut transcender les connaissances disciplinaires. Lindsay elle-même nous donne des lunettes pour regarder les programmes cachés, silencieux et qui sont continus dans les différents récits que chaque enseignant- infirmier amène aux discussions de l'équipe. Elle montre que nous pouvons apprendre ces agendas cachés qui silencieusement mettent en forme nos tensions, affectent nos relations entre collègues, par le dialogue et les réflexions et en découvrant consciemment de nouveaux liens dans nos histoires.

Sommaire

Les papiers évoqués dans cette édition, écrits par des éducateurs dont les contextes s'étalent de la loi aux soins infirmiers, de la psychothérapie aux jardins d'enfants, et aux groupes communautaires, et du multiculturalisme à la relocalisation, ont amené à la vie une diversité, une complexité et des ouvertures pour la connaissance narrative. Au travers des questions spécifiques que chaque papier soulève, ces écrivains alimentent notre réflexion à propos de nos politiques nationales en éducation, ou dans la transmission du programme d'étude, les relations entre les éducateurs et autrui, avec nos

étudiants, sur les questions de pouvoir émergents (voix) et la prise pour acquis des aspects de l'éducation à tous les niveaux du développement humain. Butala, Lindsay, Clews et Newman examinent une histoire de mère ou de grand-mère pour son impact sur leurs vies, sur leurs enseignements, leurs recherches, leurs écrits et relations avec le monde de tous les jours. Bruner, Lotherington, Gray et Gillespie, d'un autre côté, écrivent à propos d'atteindre des étudiants du jardin d'enfants à l'université ou des clients adultes en utilisant la littérature et l'imagination, et de leur travail, depuis les textes de contes de fée à la philosophie, qui augmentent ou excluent les apprenants de l'histoire. L'apprentissage des femmes dans les groupes communautaires et dans les hautes études sert de point de mire à English, Kimpson et Shields alors qu'elles examinent comment les catégorisations institutionnelles empêchent les femmes de voir leurs expériences valorisées. Lotherington, Steinman, Boone, Chan, et Clews et Newman, s'interrogent sur les tensions culturelles et multiculturelles que les étudiants et les nouveaux arrivants rencontrent en tant que Canadiens de diverses origines ethniques. Ainsi, nous voyons comment le récit nous procure des possibilités infinies d'apprentissage à partir de la vie elle-même, des romans, des mémoires et des contes de fée, des rêves et des handicaps, des histoires de famille, des images de pionniers et même des paysages qui nous entourent.

D. F. et W. L. R.

RÉFÉRENCES

- Bateson, M. (1989). *Composing a life*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 5,4(1), 11-32.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Butala, S. (1993). *The perfection of the morning: An apprenticeship in nature*. Toronto: HarperCollins.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Crites, S. (1971). The narrative quality of experience. *Journal of the American Academy of Religion*, 39(3), 291-311.
- Hardy, B. (1968). Toward a poetics of fiction. *Novel*, 2, 5-14.
- Heilbrun, C. (1988). *Writing a woman's life*. New York: Ballantine.
- Hinchman, L. & Hinchman, S. (Eds.). (1997). *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.
- King, T. (2003). *The truth about stories: A native narrative*. Toronto: Anansi.
- Kuhl, D. (2002). *What dying people want: Practical wisdom for the end of life*. Toronto: Doubleday Canada.
- McEwan, H. & Egan, K. (Eds.). (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. New York: Teachers College Press.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: SUNY Press.

Rosenau, P. (1992). *Postmodernism and the social sciences: Insights, inroads, and intrusions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Sarbin, T. (1986b). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger.

Sidney, P. (1595/1975). An apology for poetry. In C. Kaplan (Ed.), *Criticism: The major statements*. New York: St. Martin's.

Spence, D. (1982). *Narrative truth and historical truth*. New York: W.W. Norton.

Swimme, B., Berry, T. (1992). *The universe story: From the primordial flaring forth to the ecozoic era – a celebration of the unfolding of the cosmos*. San Francisco: HarperCollins.

DOLORES FURLONG est actuellement professeur à la Faculté des sciences infirmières de l'Université du Nouveau-Brunswick (UNB), Canada. Membre fondateur de la faculté, elle est également la première vice-doyenne du Renaissance College, collègue en leadership innovateur et interdisciplinaire de l'UNB (2000-2004). En collaboration avec Bill Randall, Mme Furlong a participé, en 2001 et en 2004, à l'organisation des conférences intitulées « Narrative Matters ». Dans le cadre de ses travaux, de son enseignement et de ses publications, elle se concentre sur les méthodes de recherche narrative.

WILLIAM L. RANDALL est professeur agrégé au département de gérontologie de l'Université St. Thomas, Frédéricton, Nouveau-Brunswick, Canada. Il a organisé, en collaboration avec Mme Dolores Furlong, les conférences « Narrative Matters » en 2002 et en 2004. M. Randall est l'auteur d'un grand nombre de livres et d'articles portant sur la gérontologie narrative.