

Vincent Boutonnet, Stéphanie Demers, David Lefrançois,  
Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier, Université de Montréal

## La guerre comme mythe fondateur de l'identité nationale : discours d'enseignants en formation

### Abstract

This paper presents our analysis of the discourse held by students enrolled in a high school history teacher education program relative to armed conflicts, the role they play in Quebec's history, and their relevance to the history and citizenship education curriculum. We sought to determine what type of identity emerged from the use of war as a founding myth in history teaching in Québec. The results of this analysis have led us to question the kind of shared destiny project built by future high school history teachers through the mythologization of war. If, as Taylor suggests\*, this project encompasses how citizens engage with the nation, and examining the nature of the various types of engagement resulting from future teachers' inherent conceptions of war erected as a myth may help understand how war is eventually presented to students.

\* TAYLOR Charles, *Sources of the Self*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989, 601 p.

La culture d'une société, qui habilite les pratiques sociales de ses membres au sens large, est constituée d'un imaginaire collectif. Cet imaginaire est « *le capital symbolique qui, dans toute société, fournit une définition de Soi et de l'Autre, propose une vision du passé, une mémoire, de même qu'une vision de l'avenir (notamment par le biais d'utopies)* »<sup>1</sup> soutenue par des mythes. Ces derniers sont définis comme des représentations, « *catégorie fondamentale de la conscience* »<sup>2</sup> efficaces et mobilisatrices, lesquelles, selon Bouchard et Probst<sup>3</sup>, jouent un rôle comme repère unificateur pouvant atténuer les conflits de classes, de cultures, de genres. Par sa nature, le mythe :

« *a) institue une signification associée à une valeur, une croyance, un idéal; b) qui s'incarne dans un événement historique, dans un lieu, un objet, un personnage ou une institution; c) qui est l'objet d'un processus de ritualisation en vertu duquel il acquiert un statut de quasi-tabou; et d) qui mobilise les esprits, incite à l'action.* »<sup>4</sup>

Les mythes fondateurs des nations, qui s'élaborent essentiellement par la mythologisation des « racines » (des événements historiques et l'héroïsation des acteurs qui leur sont associés), sont des

<sup>1</sup> BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture québécoise : quels sont les rêves collectifs ? La culture québécoise est-elle en crise ? », *Que devient la culture québécoise ? Que voulons-nous qu'elle devienne ?*, Cahier spécial de l'Institut du Nouveau Monde inséré dans le journal *Le Devoir*, Montréal, dimanche 20 janvier 2007, p. 6.

<sup>2</sup> BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture... », p. 6.

<sup>3</sup> PROBST Lothar, « Founding myths in Europe and the role of the Holocaust », *New German Critique*, n° 90, 2003, p. 45-58.

<sup>4</sup> BOUCHARD Gérard, « L'avenir de la culture... », p. 6.



La Bataille de Québec (dite aussi Bataille de Sainte-Foy), le 28 avril 1760.

Par George B. Campion (1796-1870) © Bibliothèque et Archives Canada, Ottawa, [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle\\_of\\_Sainte-Foy.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_of_Sainte-Foy.jpg), consulté le 5 mai 2015.

symboles d'une identité unitaire formant le socle commun par lequel une société est censée bâtir une communauté de destin. Comme représentation publique d'une expérience identitaire, d'une histoire partagée, la narration du mythe participe à la construction d'une identité nationale. Elle se rapporte, selon Balibar, à un ensemble de structures objectives qui se veut « *l'expression même de la singularité des "groupes", peuples ou sociétés* »<sup>5</sup>. Or, il est pertinent de questionner de quel type de construction identitaire peut participer un mythe fondateur dont le noyau est constitué d'un conflit armé. Une typologie de trois formes d'identité nationale permet de répondre à un tel questionnement. La première forme se réfère à une identité civique qui présuppose une dimension institutionnelle et normative, une communauté « politique » située sur un territoire précis et institutionnellement défini. La seconde est une identité ethnique. Bond<sup>6</sup> la définit comme une appartenance partagée à un État (*polity*), à une nation et à une culture singulière et qui s'identifie selon trois marqueurs identitaires : le lieu de naissance, la résidence et l'ascendance. Elle revêt donc une dimension « eth-

nique » plutôt que territoriale. Une telle identité *substantielle* se situe certainement dans le pôle des identités « fortes », où les institutions sont instrumentalisées au service de la préservation et de la réification d'une culture *normative* exclusive. La troisième forme d'identité nationale comporte des dimensions culturelles et civiques substantielles, mais se distingue par sa nature auto-assignée et émancipatrice<sup>7</sup>. Elle s'articule autour du concept de justice politique tout en reconnaissant l'artifice de la division « ethnique », lui substituant des revendications de classe.

Bien qu'il semble avéré que les nations ont tiré des grands conflits armés certaines leçons favorables au pluralisme, au respect de la diversité et des droits de la personne, voire à « *une nouvelle prise de conscience des impératifs de la démocratie* »<sup>8</sup>, un discours divergent, axé sur une forme de réaffirmation d'une identité nationale ethnique, s'érige en parallèle dans plusieurs pays<sup>9</sup>. Au Canada, les partisans

<sup>5</sup> BALIBAR Étienne, « Identité culturelle, identité nationale », *Quadrant*, n° 22, 1994, p. 54.

<sup>6</sup> BOND Ross, « Belonging and becoming: National identity and exclusion », *Sociology*, n° 40, vol. 4, 2006, p. 609-626.

<sup>7</sup> DORAIS Louis-Jacques, « La construction de l'identité », in DESHAIES Denise, VINCENT Diane (éd.), *Discours et construction identitaires*, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2004, p. 1-10.

<sup>8</sup> BOUCHARD Gérard, « National myths: an overview », in BOUCHARD Gérard (éd.), *National myths. Constructed Pasts, Contested Presents*, New York : Routledge, 2013, p. 292.

<sup>9</sup> PIOTTE Jean-Marc, COUTURE Jean-Pierre, *Les nouveaux visages du nationalisme conservateur au Québec*, Montréal : Québec Amérique, 2012, 162 p.

du néoconservatisme nationaliste québécois ont été fort présents dans le cadre des débats entourant l'enseignement de l'histoire nationale, lequel émerge dès la publication du nouveau programme en élaboration en 2006. En 2009 déjà, Courtois publiait pour le compte de l'Institut de recherche sur le Québec une analyse du programme d'histoire du Québec<sup>10</sup>, qu'il qualifiait de programme dénationalisé, «*post-nationaliste*», inspiré d'un «*oubli*» sélectif de la mémoire nationale sous prétexte que celle-ci favoriserait par trop l'indépendantisme, et en particulier l'oubli des épisodes de tensions entre francophones et anglophones pour favoriser une «*réconciliation*» au Canada et une vision multiculturaliste fédéraliste<sup>11</sup>. Ces critiques sont reprises de façon plus nuancée dans le cadre d'une consultation publique lancée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et dirigée par Jacques Beauchemin, sociologue associé au mouvement néoconservateur nationaliste, et Nadia Fahmy-Eid, professeure d'histoire à la retraite de l'Université du Québec à Montréal. Le document de consultation fait référence à «*la trame nationale*», au «*récit national*», comme s'il n'y avait qu'une seule version de l'histoire. Dans leur introduction, les auteurs affirment sans équivoque que

*« la nation n'est pas le contraire de la démocratie : elle en est une condition. Objectivement, elle constitue l'espace d'intelligibilité des débats collectifs et leur confère un sens. »*<sup>12</sup>

Pour les auteurs, l'objectif de la consultation, soit «*réconcilier le programme d'histoire avec sa trame nationale*»<sup>13</sup>, passe par l'entente de «*la nation en tant qu'espace d'intelligibilité [qui] est celui du temps long de nos conflits et, au-delà de ces derniers, de nos*

*rassemblements*»<sup>14</sup>. Ceci se ferait notamment par l'utilisation de «*propos à la fois plus robustes, mieux arrimés à la trame nationale*»<sup>15</sup>.

En quoi consistent ces propos? Le rapport final issu de la consultation recommande entre autres de changer le libellé des réalités sociales à étudier et de modifier le rapport aux conflits armés présenté dans le programme de formation : «*Le changement d'empire*» devient «*La Conquête et le changement d'empire*», «*Revendications et luttes dans la colonie britannique*» est transformé en «*Revendications et luttes nationales dans la colonie britannique*»<sup>16</sup>. Le terme «*guerre*» revient 42 fois dans le document de 71 pages, alors que le terme «*Conquête*» (avec majuscule, au sens de LA Conquête) est évoqué 11 fois dans le document et est présenté séparément de la guerre de Sept Ans, bien qu'il en constitue un des événements. Le terme «*Rébellion*», habituellement associé aux événements de 1837-1838, est absent du document, ce conflit étant plutôt nommé «*soulèvements*», libellé lui-même mentionné à deux reprises. Enfin, les deux guerres mondiales sont à étudier comme des manifestations de l'affirmation nationale. De façon générale, la Conquête britannique de la Nouvelle-France et la résistance à la conscription dans le cadre des deux guerres mondiales sont des assises du mythe fondateur, de cette «*trame nationale*» qui est à réhabiliter<sup>17</sup>.

Comment les futurs enseignants d'histoire se situent-ils face à ces discours sur la nation et aux mythes qui les sous-tendent? Quelle place l'enseignement des conflits prend-il dans leur conception de l'histoire et de la nation? S'agit-il de phénomènes historiques prioritaires pour eux, et si oui pour quelles raisons? Ces interrogations destinées à mesurer l'intensité de l'identification des élèves

<sup>10</sup> Il s'agit d'un organisme subventionné par la Société Saint-Jean-Baptiste, elle-même une institution de promotion du nationalisme canadien-français, puis québécois.

<sup>11</sup> COURTOIS Charles-Philippe, *Le nouveau cours d'histoire du Québec au secondaire : l'école québécoise au service du multiculturalisme canadien?*, Montréal : Institut de recherche sur le Québec, 2009, 43 p.

<sup>12</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation : Pour le renforcement de l'enseignement de l'histoire nationale au primaire et au secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013, p. 3.

<sup>13</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 4.

<sup>14</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 4.

<sup>15</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Document de consultation...*, p. 14.

<sup>16</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Le sens de l'histoire – Pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> secondaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014, p. 44.

<sup>17</sup> BEACHEMIN Jacques, FAHMY-EID Nadia, *Le sens de l'histoire...*, 71 p.

à leur nation, sur la base de conflits, mènent à la mise en place d'une stratégie débouchant sur le cadre théorique qui suit.

## Cadre théorique

Selon Thiesse, la conception d'une culture originelle commune et l'identification d'un ensemble de mythes et d'ancêtres fondateurs constituent une justification *ex post facto* de la formation de l'État<sup>18</sup>. Taquieff avance que dans ces « *mythologies politiques, les identités collectives [sont] surinvesties, substantialisées, pétrifiées enfin en objets de convictions, en assises de certitudes* »<sup>19</sup> par le discours du groupe dominant. Ces opérations (parfois inconscientes) servent les intérêts du groupe dominant, basculant l'identité nationale vers l'impérialisme culturel, qui « *repose sur le pouvoir d'universaliser les particularismes liés à une tradition historique singulière en les faisant méconnaître comme tels* »<sup>20</sup>. Ce discours permet la réification d'une identité nationale unitaire – une communauté close – et définie par un ensemble de représentations associées à la culture majoritaire. Un tel projet politique requiert donc que l'État détermine la nation et rende évidents les traits qui seraient caractéristiques de son identité originelle, puis qu'il diffuse et impose des normes et des repères unificateurs (des événements historiques par exemple) judicieusement interprétés pour démontrer que ces traits caractéristiques sont antérieurs, unificateurs et essentiels.

La typologie des stratégies de représentation des mythes fondateurs élaborée par Bell<sup>21</sup> offre des pistes d'analyse intéressantes pour examiner comment ces mythes sont élaborés et dans quels buts. Quatre stratégies sont présentées : les stra-

tégies *primordialiste*, *pérennialiste*, *moderniste* et *ethnosymboliste*.

La stratégie *primordialiste* implique une équivalence empirique entre nation et culture ou ethnie. Les institutions de l'État national seraient en quelque sorte porteuses, par leurs traits normatifs, de l'invariant culturel ou des caractéristiques associées à un groupe ethnique, et ce à l'exclusion des invariants ou caractéristiques d'autres cultures ou ethnies<sup>22</sup>. Cette stratégie accorde une importance fondamentale aux lieux de naissance et à l'ascendance des individus. Elle se base sur des arguments sociobiologiques pour expliquer le rôle des membres de la nation dans les conflits armés (mère patrie, verser le sang pour la patrie, etc.). Dans cette perspective, les mythes ont pour fonction de préserver et de réifier une culture normative essentielle, originelle et immuable (dans les coutumes, les modes de pensée, les pratiques sociales). Ils sont recyclés comme catalyseurs de la « renaissance » de la nation, pour mobiliser et dynamiser la fibre émotive de ses membres et pour favoriser une extension temporelle du présent jusqu'aux origines des sociétés et de leur essence. Il est possible de les associer à une identité nationale ethnique.

La stratégie *pérennialiste* est basée sur le *zoon politikon* aristotélicien, notion selon laquelle l'homme a toujours constitué des groupes d'appartenance, qu'il s'agisse d'appartenances ethniques, tribales ou familiales. Les nations existeraient naturellement et anthropologiquement depuis toujours ; elles seraient une constante de l'expérience humaine. Par conséquent, les conflits armés sont souvent considérés comme des conflits « tribaux »<sup>23</sup>, puisque le lien entre l'homme et sa « cité » est un lien naturel. L'homme porterait un attachement à sa cité qui le pousserait à y consacrer une part importante de sa vie, qu'il sacrifiera au besoin pour la défendre, parce qu'il existe non pas des liens de sang, mais des liens « civiques » envers les institutions et le territoire associé. Cette stratégie inclut l'extension temporelle du présent jusqu'aux

<sup>18</sup> THIESSE Anne-Marie, *La création des identités nationales*, Paris : Le Seuil, 1999, 310 p.

<sup>19</sup> TAQUIEFF Pierre-André, « L'identité nationale saisie par les logiques de racisation. Aspects, figures et problèmes du racisme différentialiste », *Mots*, n° 12, 1986, p. 91.

<sup>20</sup> BOURDIEU Pierre, WACQUANT Loïc, « Sur les ruses de la raison impérialiste », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 121-122, 1998, p. 109.

<sup>21</sup> BELL Duncan S., « Mythscapes. Memory, mythology, and national identity », *British Journal of Sociology*, vol. 54, n° 1, 2003, p. 63-81.

<sup>22</sup> BELL Duncan S., « Mythscapes. Memory... », p. 63-81.

<sup>23</sup> SMITH Anthony, *National Identity*, London : Penguin, 1991, p. 203-225.

origines de la cité et de ses institutions. On peut l'associer à une identité nationale civique.

La stratégie *moderniste* est une stratégie à tendance antinationnaliste. Elle présente la nation comme un produit du monde moderne, comme le construit artificiel d'élites politico-économiques qui cherchent à créer les liens sociaux nécessaires à l'unité et à une destinée supposément prédéterminée au service de leurs intérêts<sup>24</sup>.

La stratégie *ethnosymboliste* se démarque des autres stratégies par son explicitation des mythes comme construits narratifs modernes mais qui puiseraient leur force dans leur ancrage dans des communautés ethnoculturelles réelles, beaucoup plus anciennes, et dans leur mémoire<sup>25</sup>. Elle synthétise les arguments des primordialistes et des modernistes. Elle repose sur des symboles mythiques et inclut une extension temporelle consciente jusqu'aux origines des symboles et des mythes eux-mêmes.

## Méthodologie

Afin de comprendre quels engagements découlent des conceptions inhérentes aux discours des enseignants et des futurs enseignants sur ces événements érigés en mythes, nous avons interrogé douze étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'histoire au secondaire sur l'importance des conflits armés dans l'enseignement de l'histoire et de leur rôle dans l'histoire du Québec.

Les étudiants ont été interrogés par le biais d'un sondage de nature qualitative à réponses ouvertes, présenté en ligne sur la plateforme approuvée par le comité d'éthique de la recherche LimeSurvey<sup>26</sup>. Quatre questions à court développement leur étaient présentées. Les voici :

1. Indiquez par ordre d'importance dix conflits militaires. (Les conflits ne sont pas précisés dans le questionnaire, vous devez répondre à cette question selon vos connaissances et vos représentations.)
2. Quelle importance les conflits armés ont-ils pour l'histoire du Québec et du Canada ?
3. Pourquoi devrait-on enseigner les conflits armés dans le cours d'histoire au secondaire ?
4. Selon vous, quelle est l'importance de la commémoration de ces événements pour les Québécois ?

Une analyse de contenu thématique a été appliquée aux réponses<sup>27</sup>. Le codage (semi-ouvert, permettant l'émergence de thématiques issues des données) a été réalisé à l'aide de codes préétablis sur la base du cadre théorique. Il a été appliqué sur un ensemble réduit du corpus, ce qui a permis de le valider. Le corpus concerne notamment :

1. le sens et la valeur donnés au conflit armé en question, soit comme 1.1 moment de rupture, 1.2 symbole d'une composante de l'identité nationale, 1.3 manifestation d'une dimension essentielle ou de continuité d'un récit unitaire ou de l'identité nationale, 1.4 manifestation d'un sens ou d'une valeur morale ou éthique attribué au conflit.
2. la stratégie de représentation du mythe, soit 2.1 primordialiste, 2.2 pérennialiste, 2.3 moderniste ou 2.4 ethnosymboliste.

L'analyse des données a également généré une thématique émergente, soit la cible du mythe fondateur, c'est-à-dire l'entité qui est érigée, réifiée et consolidée par le mythe. Nous avons pu identifier deux catégories de cibles, soit 3.1 la nation et 3.2 la collectivité internationale (dans une perspective de citoyenneté cosmopolite).

<sup>24</sup> GELLNER Ernest, *Nations and nationalism*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983, 150 p. ; HOBBSBORN Eric, *Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris: Gallimard, 1992, 384 p. ; NAIRN Tom, *Faces of nationalism. Janus Revisited*, London: Verso, 1997, 246 p.

<sup>25</sup> SMITH Anthony, *National Identity...*, p. 203-225.

<sup>26</sup> Voir: [www.limesurvey.org/fr/accueil](http://www.limesurvey.org/fr/accueil), consulté le 5 mai 2015.

<sup>27</sup> PAILLÉ Pierre, MUCCHIELLI Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines*, Paris: Armand Colin, 2012, 424 p.



Défilé anti-conscription au square Victoria, Montréal (Québec, Canada), le 24 mai 1917.

Au Canada, nombreux sont ceux qui s'opposent à la conscription (des fermiers, des employeurs, de récents immigrants par exemple), dont la plus grande majorité sont des Canadiens français. [http://fr.wikipedia.org/wiki/Crise\\_de\\_la\\_conscription\\_%281917%29#/media/File:Anti-conscription\\_parade\\_at\\_Victoria\\_Square.jpg](http://fr.wikipedia.org/wiki/Crise_de_la_conscription_%281917%29#/media/File:Anti-conscription_parade_at_Victoria_Square.jpg), consulté le 5 mai 2015, © Musée McCord, Montréal.

Chaque segment codé correspondait ainsi à une séquence sémantique, constituant une unité de sens associée à l'un des thèmes. La codification a été soumise à l'évaluation de la fidélité interjuge.

## Présentation des résultats

Le tableau 1 illustre les conflits armés nommés par les futurs enseignants. Ils devaient classer par ordre d'importance dix conflits armés qui leur semblaient significatifs. Les réponses étaient basées sur les représentations des répondants puisqu'aucun choix de conflits ne leur était proposé.

La lecture de ce tableau nous indique quatre constats essentiels. Le premier, le plus évident, est la présence marquée des deux guerres mondiales (neuf

occurrences chacune). Il convient aussi de souligner que ces deux conflits sont toujours présents dans les trois premières positions ordonnées par les futurs enseignants. En fait, seul un étudiant sur neuf mentionne la Première Guerre mondiale au deuxième rang. Son premier choix est la guerre de Sept Ans et son troisième est la guerre de Crimée.

Le deuxième constat concerne le lien avec le programme de formation de l'école québécoise en histoire<sup>28</sup>. Le curriculum est organisé en deux cycles. Le premier cycle aborde l'histoire mondiale

<sup>28</sup> MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIRS ET DU SPORT (MÉLS), *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, premier cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2006. MÉLS, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*, Québec: Gouvernement du Québec, 2007.

Tableau 1. Conflits armés nommés par les futurs enseignants

CONFLIT*	OCCURRENCES	CONFLIT	OCCURRENCES
Première Guerre mondiale [2 <sup>e</sup> cycle]	9	Guerre de 1812	2
Deuxième Guerre mondiale [2 <sup>e</sup> cycle]	9	Guerre de Sécession	2
Guerre de Sept Ans/ de la Conquête [2 <sup>e</sup> cycle]	6/2	Révolution française [1 <sup>er</sup> cycle]	1
Guerre du Vietnam	6 (2 à l'intérieur de la guerre froide)	Conflits armés avec Premières Nations [2 <sup>e</sup> cycle]	1
Guerre de Corée	5	Guerres médiques	1
Révolution américaine [1 <sup>er</sup> cycle]	5	Guerre russo-japonaise	1
Guerre de Cent Ans	5	Guerre civile espagnole	1
Guerre froide	4	Guerre contre le terrorisme au Moyen-Orient	1
Croisades [1 <sup>er</sup> cycle]	4	Conflit rwandais [Monde contemporain]	1
Guerre des Boers	4	Conflit syrien	1
Rébellion des Patriotes [2 <sup>e</sup> cycle]	3	Guerre en Irak /Première guerre du Golfe	1/1
Guerres napoléoniennes	3	Expansion romaine [1 <sup>er</sup> cycle]	1
Conflit israélo-palestinien [Monde contemporain]	3	Reconquista	1
Guerre en Afghanistan [Monde contemporain]	3	Baie des Cochons	1
Guerre de Crimée	2	Total (29 conflits) :	90

\*Les conflits nommés sont retranscrits *verbatim*.

Les événements sous trame gris foncé ont impliqué le Canada à l'extérieur de ses frontières et ceux sous trame gris pâle ont eu lieu au Canada.

de l'Antiquité jusqu'aux luttes des droits civils après la Deuxième Guerre mondiale. Le deuxième cycle constitue le cours d'histoire nationale de la province du Québec et du Canada. La dernière année du secondaire suit le programme de Monde contemporain qui analyse des enjeux particuliers (population, richesse, environnement, etc.) à notre monde actuel. Sur les vingt-neuf conflits choisis, quatre sont au programme du premier cycle (les Croisades, l'expansion romaine, la Révolution

américaine et la Révolution française), cinq sont au programme du deuxième cycle (guerre de la Conquête, conflits armés avec les Premières Nations, rébellion des Patriotes, Première et Deuxième guerres mondiales) et trois conflits sont dans le programme du Monde contemporain (conflit israélo-palestinien, guerre en Afghanistan, conflit rwandais). En proportion, cela représente un peu plus de la moitié des conflits nommés (48 sur 90).

Le troisième constat examine le lien avec l'implication du Canada dans ces conflits. Seulement quatre conflits ont pour théâtre direct le Canada (quatorze occurrences en gris clair : guerre de Sept Ans, rébellion des Patriotes, guerre de 1812, conflits armés avec les Premières Nations). Mentionnons aussi que seulement deux répondants ont nommé trois de ces conflits. L'importance des conflits dont le théâtre direct était le Canada est donc plutôt minime. Cela dit, si nous considérons l'implication du Canada dans des théâtres étrangers, la proportion augmente notablement (sept conflits pour 31 occurrences : Première et Deuxième guerres mondiales, guerre froide, guerre des Boers, guerre en Afghanistan, conflit rwandais et conflit syrien).

Le dernier constat identifie une importance relative de conflits plus contemporains après les années 1990. En effet, onze occurrences (en gris foncé : conflit israélo-palestinien, guerre en Afghanistan, guerre contre le terrorisme au Moyen-Orient, conflit rwandais, conflit syrien et guerre en Irak) concernent des conflits plus récents, et il est aussi intéressant de noter qu'un répondant en mentionne cinq sur ses dix choix.

Les questions subséquentes demandaient aux étudiants d'expliquer et de qualifier leurs choix de conflits. La Conquête ou la guerre de Sept Ans sont qualifiées de rupture et ont comme cible la nation. Cela signifie que ces conflits ont contribué à former la nation canadienne. Les guerres mondiales sont à la fois des ruptures et des leçons morales, des « avertissements » contre la dérive de la « nature humaine » ; elles ont comme cible la formation de la nation (et les divisions accentuées entre Canadiens anglais et français) ou la communauté internationale. La guerre d'Indépendance américaine et la guerre de Sécession sont considérées comme des ruptures historiques importantes pour les Québécois puisque ces conflits ont été déterminants dans la reconnaissance de la spécificité canadienne française au sein de l'empire britannique.

Les conflits qui touchent les Canadiens français (ou Québécois) sont, pour sept étudiants sur neuf, des manifestations, des symboles d'une essence québécoise qui serait pacifiste, morale, résistante

à l'autorité, opposée à la perspective canadienne anglaise :

*« Il y a eu les crises de conscription au Québec où les Canadiens français se sont prononcés par deux fois contre leur implication directe dans des conflits qui ne les regardaient guère selon eux »* (étudiant 6) ;

*« Notre identité est issue d'une certaine façon de la guerre de Sept Ans et le Québec a autant été affecté par les conflits mondiaux. Notre société a été touchée par ces conflits et les idéaux en jeu. Nous avons pris des décisions en lien avec ses conflits (conscription, rébellion, revendication, droit des femmes, etc.) »* (étudiant 1) ;

*« Pour l'histoire du Québec, les conflits armés ont peu d'importance mis à part la guerre de la Conquête et la Révolte des patriotes qui marquent le fossé existant entre les "deux peuples fondateurs" »* (étudiant 6).

Plusieurs réponses font état d'une identité citoyenne cosmopolite – d'une appartenance à une communauté qui dépasse les frontières de la nation qu'il serait possible d'associer à une stratégie pérennialiste dont la cible est la communauté internationale. Les conflits armés internationaux sont étudiés non pas pour leur intérêt historique, mais pour les leçons à en tirer dans une perspective de citoyenneté mondiale :

*« les deux conflits les plus importants à étudier sont les deux guerres mondiales, car la population ne doit pas oublier les horreurs qui se sont passés [sic] durant ces conflits. De plus, ils propulseront le monde dans une nouvelle ère de modernisation et d'une communauté internationale »* (étudiant 2).

Plusieurs explications des étudiants peuvent être associées à une stratégie primordialiste : les Québécois partagent une essence qui se manifeste dans leurs rapports aux conflits armés (résistance, pacifisme, progressisme, droits des femmes). Ces explications incluent une opposition naturelle, des différences intrinsèquement (essentiellement) irréconciliables entre les Canadiens anglais et les Canadiens français. Un seul étudiant a fourni des



explications que l'on pourrait associer à la stratégie moderniste :

*« Il faut soulever la question : pourquoi autant de gens étaient prêts à se battre contre d'autres êtres humains ? La réponse réside probablement dans le fait que les dirigeants des pays belligérants ont utilisé l'éducation afin de former les esprits des citoyens dès le plus jeune âge à détester l'autre. Pour quels motifs ? Pour la gloire de la nation ou même parfois au nom de la liberté et de la démocratie, alors que cela s'avère totalement faux et est plutôt pour des motifs économiques ou impérialistes » (étudiant 7).*

## Conclusion

Pour résumer, les étudiants considèrent l'étude des conflits armés comme importante. Sept étudiants sur neuf conçoivent les conflits armés comme manifestations d'une identité nationale – en tant que mythes fondateurs –, leurs explications se rapprochent de la stratégie primordialiste par laquelle la nation équivaut à une culture, une ethnie essentialisante.

Sept étudiants sur neuf accordent une importance particulière à la valeur morale de l'étude des conflits armés. Le conflit armé sert de leçon pour améliorer ou modérer nos interventions présentes et futures. L'étude du conflit servirait à contrer ces erreurs du passé à ne pas reproduire. C'est une vision plutôt positiviste et téléologique de l'histoire qui guide l'humanité vers un progrès incessant et toujours positif.

En outre, cinq étudiants adoptent une perspective civique se rapportant non pas à la nation, mais à une communauté internationale, dans une perspective proche de la stratégie pérennialiste, c'est-à-dire qui construit le concept de nation autour d'une institution qu'il faut défendre.

De façon générale, les réponses des étudiants font état d'un certain fatalisme face aux conflits armés (ils sont inévitables, il y en aura toujours), mais ils considèrent qu'il faut en tirer des leçons morales. La plupart de ces étudiants semblent adhérer aux

discours traditionnels de la nation et aux mythes qui les sous-tendent, particulièrement en ce qui concerne la participation des Canadiens français aux conflits armés. Une minorité d'étudiants (deux sur neuf) adoptent une perspective plus critique qui leur permet d'identifier les intérêts sous-jacents à la diffusion de ces mythes.

Il est difficile de se prononcer sur le transfert effectif de ces représentations dans la pratique et dans le discours futur de ces enseignants d'histoire au secondaire. Cela dit, les résultats exploratoires présentés dans cet article nous incitent à porter une attention particulière à la formation initiale des futurs enseignants. Notamment, il convient de fournir des outils historiographiques afin de déconstruire les mythes fondateurs persistants dans leurs représentations sociales. Il est aussi question de reconsidérer la place et le rôle du conflit armé dans la trame narrative d'une nation. Une conception linéaire et positiviste de l'histoire tend à ordonner les événements en termes de continuité et de rupture. Bien que cette analyse puisse être profitable, elle renforce les mythes fondateurs en les plaçant dans une position d'événement créateur et parfois rédempteur d'une nation.

## Les auteurs

**Vincent Boutonnet** est professeur en didactique des sciences humaines au secondaire et intervient dans la formation pratique des futurs enseignants d'histoire au secondaire. Il s'intéresse particulièrement aux pratiques enseignantes et à l'usage des ressources didactiques (manuels, films ou jeux vidéos historiques). Il travaille régulièrement avec Stéphanie Demers, Marc-André Éthier et David Lefrançois.

vincent.boutonnet@uqo.ca

**Stéphanie Demers** est professeure en fondements de l'éducation et s'intéresse aux dimensions épistémologiques de la culture enseignante, à la didactique de l'histoire et au rôle des sciences humaines dans la construction de l'identité sociale. Elle collabore avec Marc-André Éthier, David Lefrançois et Vincent Boutonnet dans l'analyse de l'agentivité historique telle que présentée dans le matériel didactique et dans les pratiques enseignantes.

stephanie.demers@uqo.ca

**David Lefrançois** est professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec en Outaouais / Campus de Saint-Jérôme et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il est également responsable de l'équipe de recherche sur la diversité scolaire et l'éducation citoyenne (DiSEC). Il a codirigé plusieurs ouvrages collectifs, dont *Didactique de l'univers social au primaire* (ERPI, 2012), et coécrit de nombreux articles de nature scientifique et professionnelle avec Marc-André Éthier.

david.lefrancois@uqo.ca

**Marc-André Éthier** est professeur de didactique à l'Université de Montréal. Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Au cours des quinze dernières années, ses recherches ont porté sur quatre grands thèmes : l'analyse des outils didactiques offerts aux élèves en « Histoire et éducation à la citoyenneté » ; le développement de la pensée critique en histoire ; le transfert des apprentissages dans la pratique politique et communautaire ; la délibération démocratique en classe de sciences sociales.

marc.andre.ethier@umontreal.ca

## Résumé

Notre équipe a analysé les discours portés par des étudiants en formation initiale à l'enseignement des sciences humaines au secondaire sur les conflits armés, sur leur rôle dans l'histoire du Québec et sur leur pertinence dans le programme de formation québécois. L'idée est de déterminer, à partir de tels discours, les identités culturelles qui ressortent de l'appel à la guerre comme mythe fondateur, dans l'enseignement de l'histoire au Québec. Les résultats présentés permettent d'interroger quel horizon de destin commun se dessine par la mythologisation de la guerre chez les futurs enseignants d'histoire. Si, tel que le soutient Taylor\*, c'est dans un tel horizon que se manifestent les engagements des membres d'une nation, alors il importe de comprendre quels engagements découlent des conceptions inhérentes aux discours de futurs enseignants sur ces événements érigés en mythes.

\* TAYLOR Charles, *Sources of the Self...*