

Catherine Duquette, Université du Québec à Chicoutimi

## Entre histoire et mémoire : comment la guerre influence la conscience historique des élèves québécois à la fin du cursus secondaire

### Abstract

Despite the limited research in the field of curriculum studies, the First World War plays an important role in Quebec students' curiosity and understanding of this important historical event, and is worthy of further examination. Left to learn the details of this event by themselves, students often develop their own understanding of the war, which, in turn, influences their historical consciousness. This paper explores the questions: What is students' understanding of the war, and in what ways does this understanding influence young Quebecers' historical consciousness, especially at the end of their High School years? This paper will try to answer these questions using the results of an empirical study conducted on 30 sixteen-year-old students from the province of Quebec.

La Première Guerre mondiale est un sujet relativement peu abordé en classe d'histoire au Québec, bien qu'elle suscite l'intérêt des élèves. En effet, le sujet est effleuré lors du cours obligatoire d'histoire et d'éducation à la citoyenneté du Québec et du Canada en troisième secondaire<sup>1</sup>. Il est ensuite repris dans le détail dans le cadre du cours facultatif d'histoire du xx<sup>e</sup> siècle lors de la cinquième et dernière année du secondaire<sup>2</sup>. Le nombre important de cours facultatifs offerts en cinquième année ainsi que l'obligation de suivre un cursus particulier pour les élèves désirant poursuivre dans un programme de sciences de la nature au collégial ont pour résultat que peu d'élèves, au final, choisissent le cours d'histoire du xx<sup>e</sup> siècle. Par conséquent, peu d'entre eux reçoivent un enseignement formel des événements liés à la Première Guerre mondiale. Il semble donc légitime de s'interroger sur la compréhension que les élèves conservent de ces événements à la fin du cycle secondaire. Considèrent-ils cette guerre comme un moment marquant de l'histoire du Canada? Que pensent-ils de la crise de la conscription? Ces questions nous ont amenée à nous interroger sur la conscience historique des jeunes du Québec par rapport au concept d'engagement volontaire au Canada dans le contexte de la Première Guerre mondiale. Comment les élèves expliquent-ils que des jeunes de leur âge se soient volontairement engagés dans l'armée? Font-ils appel à des sources historiques pour préciser leur

<sup>1</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Histoire et éducation à la citoyenneté. Deuxième cycle*, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

<sup>2</sup> GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Histoire du 20<sup>e</sup> siècle. Deuxième cycle*, Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014.

pensée? Quel récit, au final, nous proposent-ils? Pour répondre à ces questions, une recherche empirique a été menée auprès de trente élèves québécois en cinquième secondaire. Le texte qui suit se veut une synthèse des résultats obtenus, précédée par une brève explication des fondements conceptuels à la base de la recherche et par une courte description du processus méthodologique employé.

## Les quatre stades de la conscience historique

En référence à la définition de Gadamer<sup>3</sup>, la conscience historique est perçue dans cette recherche comme une compréhension de notre appartenance à l'histoire qui va au-delà de la connaissance que l'on en a. L'humain fait preuve de conscience historique lorsqu'il tente de mieux comprendre sa propre appartenance au temps, ou encore à l'histoire. De ce fait, il a le souci du futur, c'est-à-dire le souci d'entrevoir ce qui sera à partir de ce qui est et de ce qui était. Cette triade passé-présent-futur sert de point de rencontre aux définitions de la conscience historique proposées par les auteurs contemporains. Par exemple, pour Charland, la conscience historique « s'inscrit dans le présent et invite à l'action dans le futur »<sup>4</sup>. Cette vision des choses est reprise et détaillée par Tutiaux-Guillon :

*« Elle [la conscience historique] est au moins conscience de la présence du passé, de son actualisation possible dans la société présente. Mais plus encore, elle articule non seulement passé et présent, mais passé et futur : être conscient de ce que fut la société, l'homme social, permet de juger, de choisir, de donner au temps un sens, et par là même d'imaginer un avenir [...] »*<sup>5</sup>

<sup>3</sup> GADAMER Hans-Georg, *Le problème de la conscience historique*, Louvain : Publications universitaires de Louvain, 1963, 87 p.

<sup>4</sup> CHARLAND, Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté : enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*, Québec : PUL, 2003, p. 131.

<sup>5</sup> TUTIAUX-GUILLON Nicole, « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français », in TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne : Publication de l'université de Saint-Étienne, 2003, p. 28.

Les auteurs contemporains considèrent donc, à l'instar de Gadamer, que la conscience historique est un comportement historique ; c'est-à-dire un comportement qui pousse l'homme à interpréter le passé pour comprendre le présent et envisager le futur.

Cette interprétation du passé est-elle toujours critique? Pour Laville<sup>6</sup>, il existe une proximité entre les concepts de conscience historique, de mémoire et d'identité, au sens où la conscience historique tirerait de la mémoire les récits lui permettant d'asseoir son identité. La conscience historique, qui s'alimente du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir, n'est donc pas *de facto* une forme de pensée critique, en cela qu'elle ne s'interroge pas nécessairement sur la justesse des récits qu'elle emploie pour donner sens au temps. Ainsi, la conscience historique peut à la fois fonder sa compréhension du temps sur les récits figés associés à une forme d'abus de la mémoire, selon l'expression de Todorov<sup>7</sup>, tout aussi bien que sur les récits critiques résultant du travail de l'historien. Cette ambivalence nous a poussée à développer un modèle de progression de la conscience historique chez les élèves à la fin du secondaire divisé en quatre stades, identifiés à l'aide des données empiriques obtenues lors de nos précédentes recherches.

### Premier stade : la conscience historique (CH) primaire

Ce stade inclut des élèves pour qui les événements du passé sont si complexes qu'il est impossible de les rattacher au présent. Ils voient dans le passé une forme de constance et sont prompts à indiquer que les choses « se sont toujours passées ainsi ».

### Second stade : la CH immédiate

À ce stade, les élèves considèrent que le passé n'a pas ou peu d'influence sur le présent. Ils peinent à constater les liens de causalité entre les événe-

<sup>6</sup> LAVILLE CHRISTIAN, « Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique? », in TUTIAUX-GUILLON Nicole (éd.), *Identités...*, p. 13-26.

<sup>7</sup> TODOROV TZVETAN, *Les abus de la mémoire*, Paris : Arléa, 1995, 60 p.

ments et proposent des explications empreintes de présentisme aux questions historiques.

### Troisième stade : la CH composite

Contrairement aux deux précédents stades, les élèves ayant une conscience historique dite composite parviennent à identifier les liens de causalité entre les événements du passé et ceux du présent. Cependant, ils peinent à contextualiser les phénomènes historiques puisqu'ils conservent leurs référentiels d'aujourd'hui.

### Quatrième stade : la CH narrative

À ce stade, les élèves semblent avoir développé une compréhension réflexive des liens entre le passé et le présent. Ils parviennent à contextualiser les événements du passé, à voir leurs liens avec ceux du présent et à identifier les éléments de continuité et de changement.

## Méthodologie

La recherche empirique a été menée avec 34 élèves en cinquième année du secondaire, dont l'âge moyen était de 16,2 ans, provenant des villes de Montréal, Québec, Sherbrooke et Trois-Rivières. Afin de faire ressortir la conscience historique des élèves vis-à-vis du phénomène de l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale, un protocole basé sur la formule de la situation-problème<sup>8</sup> a été employé. En groupes de deux, les élèves étaient invités à nous expliquer pourquoi, selon eux, des jeunes de leur âge avaient décidé de s'engager volontairement dans l'armée canadienne lors de la Première Guerre mondiale, en sachant qu'ils iraient probablement se battre de l'autre côté de l'Atlantique. Puis on leur demandait d'expliquer l'impact de ce phénomène dans la société d'aujourd'hui. Au début, les élèves répondaient brièvement par écrit à ces questions. Par la suite, ils étaient interviewés en dyade pour expliciter leur précédente réponse.

<sup>8</sup> DALONGEVILLE Alain, *La situation-problème en histoire et en géographie*, texte présenté au congrès annuel de la société des enseignants d'histoire du Québec, Sherbrooke, octobre 2005, <http://situationsproblemes.com/francais/?p=320>, consulté le 30 juin 2015.

Lors de cette rencontre, un dossier documentaire comprenant des sources premières textuelles et iconographiques était remis aux élèves afin de constater leur utilisation des documents. Ce dossier ne fournissait pas directement des réponses à nos questions. Il permettait cependant d'inférer des éléments ayant pu influencer la décision des jeunes hommes à s'engager. Les données qui vont suivre proviennent uniquement des entrevues, puisque c'est à ce moment que la conscience historique des élèves nous a semblé être la plus palpable.

### L'engagement volontaire selon les élèves des différents stades de conscience historique

Suite à l'analyse des données obtenues, il nous a été possible de constater un changement important entre les réponses fournies à l'écrit et les réponses proposées à l'oral, après avoir consulté le dossier documentaire de sources historiques. À l'écrit, les élèves mentionnent peu de causes historiques. Pour expliquer le phénomène de l'engagement volontaire, ils s'en tiennent à des causes de nature plus personnelle, comme l'intérêt pour la violence ou le patriotisme.

À l'oral et grâce au dossier documentaire, les élèves étaient en mesure d'identifier plusieurs aspects ayant eu une influence sur le phénomène de l'engagement volontaire. Parmi ceux-ci, l'affiliation du Canada à l'Europe est celui qui a été le plus fréquemment mentionné par les élèves avec 23 % des énoncés. Les élèves soulignent à la fois l'attachement des Canadiens pour la Grande-Bretagne et celui des Canadiens français pour la France et la Belgique. Lorsqu'ils tentent d'expliquer cet attachement, les participants se réfèrent au phénomène de la colonisation du Canada par la France et ensuite par les Britanniques. Si le concept de colonialisme semble bien identifié, la notion de « romantisme » de la guerre engendre plusieurs questionnements, comme le révèle cette réponse :

*« Puis dans les passages du texte, surtout quand ils disent que c'était comme une guerre romantique. C'est bizarre, je ne comprends pas pourquoi les gens croient ça. Une guerre, ce n'est pas romantique. »*



Affiche de propagande canadienne 1.

Source : [http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Canadiens\\_Francais\\_enrolez\\_vous.jpg](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5d/Canadiens_Francais_enrolez_vous.jpg), consulté le 29 juin 2015.



Affiche de propagande canadienne 2.

Source : Bibliothèque et Archives Canada PA-00779.

Comme cette citation le suggère, les élèves peinent à bien comprendre certains documents, en raison du développement lacunaire de leur compréhension de la culture sociétale de la période considérée. Ainsi, n'ayant pas les données nécessaires pour contextualiser la situation, les élèves tentent de répondre à leurs interrogations à partir de lieux communs ou d'analogies.

Pour plusieurs, l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale demeure un choix personnel qui s'explique à partir de valeurs (17 % des énoncés) ou à partir des difficultés économiques vécues à l'époque (17 % également). Du côté des valeurs, les élèves soulignent l'importance de la fierté et de l'honneur pour les gens de cette époque. L'obtention d'une gloire personnelle expliquerait, selon eux, les raisons pour lesquelles plusieurs jeunes hommes quittaient leurs emplois pour s'engager sous les drapeaux. D'autres participants préfèrent expliquer l'engagement volontaire à partir des conditions économiques vécues au début du xx<sup>e</sup> siècle. Parmi ces derniers, 64 % des répondants émettent l'hypothèse que les jeunes s'engageaient dans l'armée pour s'assurer un salaire et faire vivre leurs familles restées au Canada. D'autres (36 %) croient plutôt que l'engagement volontaire est lié à une tentative d'échapper à la récession vécue durant cette période.

La propagande serait également l'une des causes de l'engagement volontaire selon quelques élèves (14 % des énoncés). Deux affiches de propagande (voir affiches 1 et 2) se retrouvaient d'ailleurs dans les dossiers distribués. Précisons que l'analyse de ces affiches amène certains élèves à discuter du phénomène de la désinformation pour expliquer le volontariat. Certains parviennent même à tisser des liens entre l'attachement à l'Europe et la symbolique utilisée dans les affiches.

Ces résultats montrent que les élèves étaient en mesure d'inférer des éléments de réponse à partir des sources que nous leur avons fournies. Cependant, étaient-ils tous capables d'intégrer ces nouvelles informations dans leur compréhension générale de l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale? Est-ce que ces informations modifient l'impact associé à cet événement sur la société d'aujourd'hui? Pour répondre à ces questions, nous avons regroupé les réponses des élèves selon les différents stades de conscience historique présentés précédemment. Nous souhaitons constater s'ils avaient une vision réflexive ou non de ce phénomène.



### CH primaire (3 % des répondants)

À la fin de l'entrevue, très peu de participants sont incapables de répondre à nos questions initiales. Seul l'un d'eux, qui n'a pas pris le temps de lire les documents fournis, répond à la question avec un plaidoyer contre la guerre. Il semble que cet élève n'ait pas bien compris les buts de l'exercice présenté.

### CH immédiate (29 % des répondants)

Bien que ces participants soient en mesure d'identifier des causes historiques dans les documents fournis, ils n'arrivent pas à les intégrer dans leur compréhension du phénomène. Ils indiquent que l'engagement volontaire, tant dans le passé qu'aujourd'hui, est un choix personnel, basé sur les goûts et les valeurs de chaque individu.

### CH composite (40 % des répondants)

La majorité des répondants semble avoir atteint, lors de l'entrevue, le stade composite de conscience historique. En effet, les participants parviennent à intégrer les informations dégagées des sources fournies. Cependant, ils ont tendance à utiliser uniquement les documents qui viennent corroborer leur compréhension initiale du phénomène. Ainsi, un élève qui soutient, au début de l'entrevue, que l'enrôlement volontaire est un choix personnel tentera d'appuyer cette opinion en utilisant exclusivement les sources qui vont dans le même sens que sa pensée.

### CH narrative (29 % des répondants)

29 % de notre échantillon peut être classé au stade narratif de la conscience historique. Ces élèves semblent fonder leur compréhension sur une comparaison entre l'engagement volontaire vécu lors de la Première Guerre mondiale et celui vécu aujourd'hui. Dans leur discours, ils mentionnent à la fois des éléments de continuité et des éléments de changement. Plus précisément, la propagande et les causes économiques sont présentées comme des éléments qui continuent, encore aujourd'hui, à influencer les jeunes à s'enrôler dans les forces armées.

Élève: « Parce que si quelqu'un en 1918, il savait que y'aurait 20 millions de morts, il n'y serait pas allé. Par contre, ils sont allés parce qu'ils ne le savaient pas. »

Intervieweur: « Mais aujourd'hui avec la télévision et les informations, est-ce que c'est la même chose? »

Élève: « Ben là, c'est plus l'action internationale, c'est plus pour aider les pays qui vont y aller dans le fond. Mais là, encore, c'est peut-être encore de la propagande. »

Les élèves ayant une conscience historique narrative sont les seuls à constater les liens entre le passé et le présent. Ils sont également les seuls à s'interroger sur la validité de leurs arguments en les remettant en cause à l'aide de l'ensemble des sources proposées. Ces élèves sont les seuls à démontrer les caractéristiques d'une conscience historique réfléchie.

## Conclusion

Les résultats de cette recherche tendent à montrer que ce n'est pas parce qu'un élève parvient à interpréter un document historique qu'il sera en mesure de réinvestir ces nouvelles informations lorsqu'il réfléchit à une question tel l'engagement volontaire lors de la Première Guerre mondiale. Au contraire, il semblerait que la conscience historique des participants soit grandement influencée par leur compréhension de la société d'aujourd'hui, à tel point que ceux-ci délaissent volontairement les informations ne venant pas corroborer leur vision initiale du phénomène. Nous ne sommes pas les premiers à le constater (voir les ouvrages de Lautier<sup>9</sup>, Charland<sup>10</sup> et Létourneau<sup>11</sup>). Néanmoins, nos résultats tendent à illustrer la pertinence de la contextualisation des phénomènes passés, particulièrement lorsque ces derniers peuvent apparaître

<sup>9</sup> LAUTIER Nicole, « La compréhension en histoire: un modèle spécifique », *Revue française de pédagogie*, 1994, n° 106, p. 67-77.

<sup>10</sup> CHARLAND Jean-Pierre, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté...*

<sup>11</sup> LÉTOURNEAU Jocelyn, *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*, Montréal: Fides, 2014, 251 p.

familiers aux élèves. Les jeunes du secondaire sont habitués à entendre parler de la guerre qui, pour la plupart, demeure un phénomène vague et lointain. Malgré cette distance, ils ont développé une compréhension de ce qu'est un conflit armé. Les élèves n'auront ainsi aucune hésitation à apposer cette compréhension à un phénomène similaire vécu dans le passé. Par conséquent, il semble important d'aider les élèves à apprivoiser la distance entre les sociétés du passé et celles d'aujourd'hui. Certes

par l'utilisation des sources documentaires, mais également par une compréhension des éléments de continuité et de changement, de cause et de conséquence, et par une capacité à adopter un point de vue historique<sup>12</sup> afin de véritablement influencer leur compréhension du passé.

---

<sup>12</sup> SEIXAS Peter, MORTON Tom, *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Toronto : Nelson Education, 2013, 218 p.

## L'auteur

**Catherine Duquette** est professeure de didactique de l'histoire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. Ses intérêts portent sur la relation entre la pensée historique et la conscience historique et sur l'influence de cette relation sur l'apprentissage de l'histoire chez les élèves du secondaire. Sa plus récente publication aborde l'évaluation conjointe de la pensée historique et de la conscience historique.

catherine.duquette@uqac.ca

## Résumé

Bien qu'elle soit peu abordée en cours, la Première Guerre mondiale attise la curiosité des élèves québécois. Laissés à eux-mêmes, ceux-ci développent leur propre compréhension de cette guerre qui modulera à son tour leur conscience historique. Quelle est cette compréhension ? Comment affecte-t-elle la conscience historique des jeunes du Québec à la fin de leur parcours secondaire ? L'article qui suit tente de répondre à ces questions en proposant au lecteur les résultats d'une recherche empirique menée auprès de trente élèves de seize ans du Québec.