L'EMPATHIE HISTORIQUE EXPRIMÉE PAR DES ÉLÈVES DE CINQUIÈME SECONDAIRE AU QUÉBEC

DESCRIPTION ET PERSPECTIVES CITOYENNES

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

© MARIE-ANGE LAUZON

Juillet 2026

Composition du jury :

Virginie Martel, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Olivier Lemieux, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Sabrina Moisan, codirectrice de recherche, Université de Sherbrooke

Catherine Duquette, examinatrice externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 22 mai 2026 Dépôt final le 20 juillet 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À l’ensemble des personnes adolescentes au Québec. Votre parole est importante pour la suite du monde et nous avons besoin de l’entendre.

REMERCIEMENTS

Étant porteuse d'un héritage familial de personnes enseignantes, un retour aux études en éducation, après avoir nourri d'autres passions, est probablement la chose la plus naturelle qui pouvait m'arriver. Des histoires de ma grand-mère à la petite école de rang du village, aux témoignages d'anciens élèves de mon grand-père, en passant par les soirées à observer ma mère corriger, assise à la table de la cuisine, l'école a toujours fait partie de mon paysage. Vos histoires ont nourri la mienne et vous avez tracé un chemin que j'ai habité de mes propres préoccupations et de mes ambitions.

Je tiens à remercier chaleureusement mon directeur de recherche, Olivier Lemieux. Merci pour ton soutien constant, ta confiance et ta grande disponibilité tout au long de ce chemin. Merci surtout de m'avoir offert autant d'opportunités et d'avoir su avant moi que je m'engagerais sur le chemin de la recherche aux cycles supérieurs, de m'y avoir encouragée et d'avoir cru en moi. Un merci tout spécial aussi à Sabrina Moisan, ma codirectrice de recherche. Ta rigueur, ta douceur et ta confiance ont été précieuses tout au long de mon cheminement. La justesse et la pertinence de tes commentaires m'ont permis de pousser plus loin mes réflexions et mon interprétation de la parole des élèves. À tous les deux, merci d'avoir cru en mon projet ambitieux et de m'avoir guidée pour éviter de (trop) m'égarer en chemin. Je tiens aussi à remercier des professeures qui m'ont permis de m'initier à la recherche en prenant part à leurs projets tout aussi variés que stimulants : Martine Poirier, Karine Hébert et Geneviève Therriault, vous m'avez offert un environnement rassurant pour construire mon coffre à outils de jeune chercheuse et pour cela, je vous en serai toujours reconnaissante.

Ce projet a aussi été soutenu par un précieux petit village : Étienne et Adèle, vous avez été des phares. Nos discussions politico-intellectuelles ont nourri ce projet et, plus largement, ma posture face à la recherche, à l'éducation, au monde. Caroline, ma chum, ton soutien et

ton souci ont été comme un baume sur les inquiétudes et les doutes. Merci de veiller sur moi. Oli, ton humour, ta fierté et ton amour ont apaisé les angoisses. Merci de toujours m'écouter, même lorsque je parle trop vite et que je n'ai pas les pieds tout à fait sur terre. Merci à ma mère Caroline, à mon père Richard, à mes sœurs Lysandre, Félicia, et Clémence, et à mes ami·e·s pour votre encouragement malgré mon ermitage intermittent.

Mon projet de maîtrise a été possible grâce au soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et des Fonds de recherche du Québec (FRQ). Un merci tout spécial aux personnes enseignantes qui m'ont accueillie dans leur classe. Ce projet n'aurait jamais abouti sans votre curiosité et votre désir de contribuer à l'avancement des connaissances sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire en démocratie. Surtout, un énorme merci aux élèves qui ont participé à cette recherche. Votre parole est précieuse et j'espère faire honneur à la générosité dont vous avez fait preuve. Votre sensibilité et votre curiosité sont éclairantes pour envisager l'avenir. J'espère sincèrement que vous prendrez part au monde à la hauteur de vos ambitions. L'avenir vous appartient.

RÉSUMÉ

Au Québec, comme ailleurs, l'apprentissage de l'histoire contribue à la formation citoyenne des élèves. Pour atteindre cet objectif, et parce que l'action humaine d'hier et d'aujourd'hui ne saurait se limiter à des décisions purement rationnelles, il est pertinent de considérer la dimension affective de l'apprentissage de l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2018 ; Endacott, 2014 ; Karn, 2023a). Encadrée par les preuves historiques disponibles, l'empathie historique (EH) permet de faire des inférences éclairées sur les décisions et les actions posées par les personnes du passé (Yeager et Foster, 2001) et d'en appréhender les conséquences (Barton et Levstik, 2004). Si les programmes québécois d'histoire misent sur le développement de compétences et d'habiletés intellectuelles associées à la pensée historienne et invitent à l'empathie dans l'étude des réalités sociales (MEQ, 2006, 2014, 2017), la portée citoyenne de l'empathie historique demeure un champ inexploré au Québec.

L'objectif de cette recherche est de décrire l'EH exprimée par des élèves de cinquième secondaire qui réfléchissent à une situation historique du 20e siècle soulevant des enjeux contemporains. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de 11 dyades d'élèves. Les discussions, centrées sur l'étude de la situation historique du paquebot *MS Saint-Louis*, ont été analysées de façon inductive, en utilisant comme catégories analytiques les dimensions de l'EH, soit la contextualisation, l'imagination historique éclairée, la reconnaissance des perspectives historiques, les jugements éthiques sur le passé et le *care* (Karn, 2023a).

Les résultats démontrent que pour interpréter cet épisode historique, les élèves ont contextualisé imparfaitement le passé et le présent et ont fait preuve d'imagination historique pour se représenter des émotions et des expériences, en plus de reconstituer des perspectives. La préoccupation et le souci (*care*) des élèves leur ont permis de porter des jugements sur le passé, mais aussi, voire surtout, des jugements pour le présent et l'avenir.

Cette recherche porte un éclairage nouveau sur la façon dont les élèves du Québec négocient les aspects cognitifs et affectifs de leur rencontre avec des perspectives historiques éloignées de la leur. Elle met également en lumière les pistes d'action à leur portée pour exercer leur citoyenneté et prendre part à la réparation d'injustices historiques.

Mots clés : Empathie historique, éducation à la citoyenneté, pensée historienne, engagement affectif, apprentissage de l'histoire, élèves, éducation secondaire

ABSTRACT

In Quebec, as elsewhere, the study of history contributes to students' citizenship education. To achieve this goal — and because human action, both past and present, cannot be reduced to purely rational decisions — it is useful to consider the affective dimension of history education (Barton and Levstik, 2004; Endacott and Brooks, 2018; Endacott, 2014; Karn, 2023a). Grounded in available historical evidence, historical empathy (HE) enables students to make informed inferences about the decisions and actions taken by people in the past (Yeager and Foster, 2001) and to understand their consequences (Barton and Levstik, 2004). While Quebec history curricula focus on developing intellectual competencies and skills associated with historical thinking and encourage empathy in the study of social phenomena of the past and the present (MEQ, 2006, 2014, 2017), the democratic implications of historical empathy remain an unexplored field in Quebec.

This research aims to describe the historical empathy expressed by secondary 5 students (grade 11, 16-17 years old) as they reflect on a 20th-century historical situation that raises contemporary issues. Semi-structured interviews were conducted with 11 pairs of students. The discussions, centered on the study of the historical situation of the *MS Saint-Louis*, were analyzed inductively, using the dimensions of HE — namely contextualization, informed historical imagination, recognition of historical perspectives, ethical judgments about the past, and care (Karn, 2023a) — as analytical categories.

The results show that, in interpreting this historical episode, students imperfectly contextualized the past and the present and used historical imagination to visualize emotions and experiences, in addition to reconstructing perspectives. The students' concern and care enabled them to make judgments about the past, but also—and perhaps above all—judgments regarding the present and the future.

This research brings new insight into how students in Quebec navigate the cognitive and emotional aspects of encountering historical perspectives that differ from their own. It also highlights possible courses of action available to them for exercising their citizenship and participating in the process of repairing historical injustices.

Keywords: Historical Empathy, History Education, Citizenship Education, Historical Thinking, Affective Dimension, Students, Secondary Education

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ix

RÉSUMÉ xii

ABSTRACT xiv

TABLE DES MATIÈRES xvi

LISTE DES TABLEAUX xx

LISTE DES FIGURES xxii

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES xxiv

INTRODUCTION GÉNÉRALE 1

CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE 5

1.1 L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS 6

1.2 L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE 12

1.2.1 L'éducation à la citoyenneté en contexte démocratique : quel profil de sortie ? 13

1.2.2 La pensée historienne, un outil disciplinaire et citoyen 15

1.3 L'EMPATHIE HISTORIQUE ET LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE 17

1.4 L'EMPATHIE HISTORIQUE AU CANADA ET AU QUÉBEC : UNE OPPORTUNITÉ PEU EXPLORÉE 20

1.5 BUT ET QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE 23

CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 25

2.1 EMPATHIE HISTORIQUE : ÉMERGENCE ET ÉVOLUTION DU CONSTRUIT 26

2.1.1 Le modèle de Barton et Levstik 29

2.1.2 Le modèle d'Endacott et Brooks 30

2.1.3 Portée et synthèse des modèles de l'empathie historique 32

2.2 LE MODÈLE DE KARN 34

2.2.1 Preuve et contextualisation 35
2.2.2 Imagination historique éclairée 36
2.2.3 Perspectives historiques 37
2.2.4 Jugements éthiques 38
2.2.5 Care 39

2.3 LA PERTINENCE DE L'EMPATHIE HISTORIQUE POUR PENSER LE PASSÉ, LE PRÉSENT ET L'AVENIR 42

2.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE 45

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE 47

3.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE 48

3.2 POPULATION CIBLÉE 51

3.3 RECRUTEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES 52

3.4 L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ CENTRÉ SUR UNE ACTIVITÉ 55

3.4.1 Vignette historique 56
3.4.2 Guide d'entretien 57

3.5 DESCRIPTION DU CORPUS 59

3.6 ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS 62

3.6.1 Lecture approfondie du matériel et première analyse 62
3.6.2 Catégorisation des thèmes 64

3.7 LIMITES DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES 65

3.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES 67

CHAPITRE 4 RÉSULTATS 71

4.1 CONTEXTUALISATION 72

4.1.1 Contextualisation du passé 72
4.1.2 Contextualisation du présent 79

4.2 IMAGINATION HISTORIQUE ÉCLAIRÉE 83

4.2.1 Imagination d'émotions 84
4.2.2 Imagination d'expériences 85
4.2.3 Imagination d'explications 86

4.3 RECONNAISSANCE DES PERSPECTIVES 88

4.3.1 Les personnes réfugiées 88
4.3.2 La diversité de la population européenne 91
4.3.3 Le capitaine du *MS Saint-Louis* : un rôle protecteur 93
4.3.4 Les États témoins 94

4.4 JUGEMENTS ÉTHIQUES HISTORIQUES 97

4.4.1 Jugements éthiques sur le passé 98
4.4.2 Considérer les conséquences des événements passés 99
4.4.3 Jugements éthiques pour le présent et l'avenir 104

4.5 CARE 109

4.5.1 Intérêt pour l'histoire (*care about*) 110
4.5.2 Préoccupation par rapport au passé (*care that*) 111
4.5.3 Souci pour les personnes (*care for*) 116
4.5.4 Désir de changement (*care to*) 118

4.6 CONCLUSION 122

CHAPITRE 5 DISCUSSION 125

5.1 INTERRELATION ENTRE LES DIMENSIONS DE L'EMPATHIE HISTORIQUE 126

5.1.1 Reconstituer les perspectives historiques : un objectif disciplinaire de l'EH 130
5.1.2 Porter des jugements éthiques sur le passé : un objectif citoyen de l'EH 133
5.1.3 Le recours aux comparaisons historiques 136

5.2 L'EMPATHIE HISTORIQUE : UN IDÉAL COMPLEXE À CULTIVER ? 139

5.2.1 Lacunes contextuelles et anachronismes 141
5.2.2 Jugements moraux et contradictions 144
5.2.3 Concrétiser le désir de changement 148

5.3 LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES 154

CONCLUSION GÉNÉRALE 159

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 165

ANNEXE 1 VIGNETTE HISTORIQUE : LE CAS DU *MS SAINT-LOUIS* 177

ANNEXE 2 GUIDE D'ENTRETIEN 181

ANNEXE 3 ARBRE THÉMATIQUE 185

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Répartition de l'échantillon selon les milieux 53

Tableau 2. Description du corpus 60

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy. Karn, 2023b, sous licence CC BY-NC-ND 4.0. 34

Figure 2. Interrelation entre les dimensions de l'empathie historique 128

Figure 3. Arbre thématique de l'empathie historique 185

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

EH	Empathie historique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
CSÉ	Conseil supérieur de l'éducation
SEA	Situation d'enseignement et d'apprentissage
EPTC-2	l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CRSNG	Conseil de recherches en sciences naturelle et génie du Canada
IRSC	Institut de recherches en santé du Canada
CVR	Commission de vérité et de réconciliation du Canada

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Ce mémoire s'intéresse aux élèves de cinquième secondaire du Québec, à ces élèves qui, après avoir complété leur parcours général de formation à l'école, entameront leur propre chemin afin de prendre pleinement part à la société qui les a vu grandir. Ces élèves, à l'aube de leur majorité, apprennent à exercer leur citoyenneté, développée au fil de leurs expériences et des apprentissages réalisés à l'école. Au Québec, en plus de constituer un domaine général de formation (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006), le développement de la citoyenneté des jeunes générations est particulièrement lié à l'apprentissage de l'histoire. Or, dans une société de plus en plus diversifiée et où le récit historique national majoritaire est porteur d'un héritage conflictuel qui refait surface dans le présent (Karn, 2023a), plusieurs se questionnent sur l'histoire que l'on devrait enseigner à l'école, sur les objectifs poursuivis et sur les moyens à préconiser pour y arriver (Rosa et Brescó, 2017).

En s'inspirant des travaux récents de Karn (2023a, 2023b) et de ceux des personnes chercheuses dans le domaine de la didactique de l'histoire qui abordent la question depuis des décennies (Ashby et Lee, 1987 ; Barton et Levstik, 2004 ; Brooks, 2011 ; Endacott, 2014 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Lévesque, 2008 ; VanSledright, 2001), cette étude s'intéresse à l'empathie historique (EH) exprimée par des élèves de cinquième secondaire du Québec. Plus précisément, nous nous intéressons à la façon dont ces élèves jonglent avec les aspects cognitifs et affectifs de l'histoire, de façon à donner un sens à leurs apprentissages.

Cette étude exploratoire s'appuie sur une posture interprétative, en s'intéressant non pas à l'empathie historique comme une finalité à évaluer, mais plutôt comme un processus dynamique dans lequel les élèves se sont engagés en participant à cette recherche. Une approche qualitative a donc été privilégiée pour faire émerger le sens que les élèves ont construit en réfléchissant à une situation historique de l'histoire du 20e siècle par le prisme des gens qui l'ont vécue. Comme le prisme décomposant la lumière en un spectre coloré,

l'approche qualitative de cette recherche vise l'exploration par les élèves de la diversité des expériences qui composent les réalités sociales, qu'elles soient historiques ou contemporaines, et d'en proposer différentes interprétations.

Pour soutenir cette réflexion, dans le premier chapitre, la problématique de recherche présentera de façon plus élargie l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, en mettant particulièrement en évidence le rôle qui lui est associé depuis des décennies au regard de la formation citoyenne. Une attention sera également portée à la place accordée aux dimensions affectives de l'apprentissage de l'histoire et, en sous-texte, au développement de l'empathie des élèves.

Le chapitre conceptuel présentera plus généralement le construit de l'empathie historique, en positionnant son émergence et son évolution dans les champs académique et scolaire. Cette contextualisation sera suivie d'une description du modèle conceptuel de l'empathie historique de Karn (2023a) utilisé comme référence théorique et analytique dans le cadre de cette recherche.

Le troisième chapitre présentera la posture méthodologique, ainsi que les des méthodes et outils choisis pour répondre à la question et aux objectifs de cette recherche. La démarche d'analyse thématique déployée pour condenser les propos des élèves sera ensuite décrite. Enfin, les considérations éthiques et les limites méthodologiques de cette recherche seront abordées.

Le chapitre suivant présentera les résultats, c'est-à-dire l'empathie historique exprimée par les élèves qui ont participé à la recherche. Cette présentation rendra compte des manifestations des différents aspects de l'EH qui ont été mobilisés par les élèves pour comprendre l'histoire du *MS Saint-Louis* ainsi qu'envisager le présent et l'avenir à la lumière de ces événements historiques.

Enfin, la discussion permettra de prendre un pas de recul sur l'empathie des élèves afin de la mettre en relation avec les écrits théoriques et empiriques portant sur l'empathie historique, la citoyenneté démocratique et, plus largement, l'apprentissage et l'usage de

l'histoire par les jeunes générations. Certaines limites de cette recherche seront abordées et des pistes à approfondir ou à explorer dans le cadre de futures recherches seront aussi soulevées.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

À une époque de fragilisation des institutions traditionnelles des démocraties libérales et de diminution du pouvoir politique citoyen (Lemieux et Simard, 2019 ; Rosa et Brescó, 2017), des attentes d'intérêt et de participation politique sont projetées sur les plus jeunes générations (Boyer et Gaudet, 2021 ; Caron, 2018). Au tournant des années 2000, une inquiétude envers ce qui semble être un abandon des sphères traditionnelles de l'action politique et un affaiblissement du tissu social se traduit notamment par la mise en place de programmes d'éducation à la citoyenneté à l'école (Conseil supérieur de l'Éducation [CSÉ], 1998 ; Westheimer et Kahne, 2004). Depuis le Renouveau pédagogique du début des années 2000 au Québec, l'éducation à la citoyenneté est officiellement une responsabilité partagée par tous les membres de la communauté éducative. Elle s'incarne à travers le domaine général de formation « Vivre-ensemble et citoyenneté », et constitue, selon le Conseil supérieur de l'éducation, le point de jonction entre les trois missions à la base du programme de formation de l'école québécoise : socialiser, instruire et qualifier (CSÉ, 1998 ; MEQ, 2006). Au chapitre de la formation citoyenne, un rôle spécifique a été confié à la discipline historique. Cette préoccupation pour l'éducation à la citoyenneté, et son association avec l'enseignement de l'histoire, n'est toutefois pas une invention de 21^{e} siècle. Au Québec, elle s'inscrit dans l'évolution des programmes d'études.

Pour que l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire contribuent à la formation citoyenne des jeunes dans une société démocratique, il importe cependant de dépasser la mémorisation de faits historiques pour s'engager sur le terrain du raisonnement et de l'interprétation historique (Cardin, 2010 ; CSÉ, 1998). Dans une société de plus en plus diversifiée et où le récit historique nationale majoritaire est porteur d'un héritage conflictuel qui refait surface dans le présent (Karn, 2023a), plusieurs se questionnent sur l'histoire que

l'on devrait enseigner à l'école, sur les objectifs poursuivis et sur les moyens à préconiser pour y arriver (Rosa et Brescó, 2017). Pour plusieurs, l'empathie historique constitue à ce chapitre un outil intéressant pour favoriser la compréhension historique (Endacott et Brooks, 2013 ; Lévesque, 2008) chez les élèves et encourager leur participation démocratique (Barton et Levstik, 2004).

Une présentation sommaire de l'évolution des programmes d'enseignement de l'histoire au Québec mettra en lumière la place qu'occupent la citoyenneté, la pensée historienne et, implicitement, l'empathie historique, dans les classes québécoises d'histoire d'hier à aujourd'hui. Ces constats seront mis en relation avec les recherches portant sur la relation entre l'histoire et la citoyenneté démocratique au Québec et ailleurs, ainsi que le rôle de la pensée historienne dans l'enseignement de l'histoire. Finalement, un tour d'horizon de la recherche sur l'empathie historique et la contribution spécifique de la présente recherche au champ de la didactique des sciences humaines et sociales seront présentés.

1.1 L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ EN CONTEXTE QUÉBÉCOIS

Au début des années 2000, une vaste réforme de l'enseignement primaire et secondaire est mise en œuvre au Québec. La réforme qu'on appelle Renouveau pédagogique revoit en profondeur les programmes d'études et l'enseignement de l'histoire n'y échappe pas. Désormais basés sur une nouvelle approche par compétences, les curricula d'histoire du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) visent explicitement le développement de compétences liées à la méthode et la pensée historienne (interroger les réalités sociales à l'aide de l'histoire et interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique) dans une perspective d'éducation à la citoyenneté (construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire) (MEQ, 2006). Cette orientation attire des critiques puisque certains y voient une instrumentalisation de l'histoire, désormais enseignée d'abord au profit de la formation citoyenne (Bouvier et al., 2013 ; Prud'homme, 2008 ; Rioux, 2008). Si une analyse des programmes précédents permet de déceler la visée citoyenne de l'enseignement

de l'histoire dans les documents pédagogiques depuis le rapport Parent, il est effectivement inédit que la citoyenneté ne soit plus considérée comme un « sous-produit souhaitable de la formation historique » (Cardin, 2010, p. 203), mais bien comme un objectif prescrit en tant que tel.

En fait, loin d'être nouvelle, l'idée selon laquelle l'apprentissage de l'histoire devrait, ultimement, servir la formation citoyenne s'ancre dans l'évolution des programmes scolaires québécois. Dès la publication du rapport Parent, on imagine que l'enseignement de l'histoire peut « instruire [les jeunes citoyens sur] les comportements collectifs, les aider à poser les problèmes contemporains avec un certain recul, affiner leur perception et leur orientation sociales et politiques, affermissant ainsi leur conscience, leur jugement et leur liberté » (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec [Commission Parent], 1964, p. 179). La vision de l'enseignement de l'histoire ainsi proposée par les commissaires se distancie de la vision plus traditionnelle : plutôt que de viser l'émergence d'un sentiment patriotique favorable à l'obéissance des Canadiens français, les commissaires favorisent une vision de l'enseignement de l'histoire qui encouragerait les jeunes à participer volontairement et de façon enthousiaste au projet collectif (Éthier et Lefrançois, 2017). Cette vision se caractérise notamment par l'insistance des commissaires envers le rôle de l'enseignement de l'histoire pour développer chez les élèves une compréhension de l'expérience humaine dans la durée (Commission Parent, 1964). Par sa relation indissociable au temps, la discipline historique a le pouvoir d'humaniser le passé que l'on donne à étudier aux élèves. Dans la continuité de cette humanisation de l'expérience humaine dans la durée, le rapport insiste sur l'apprentissage de la nature interprétative de l'histoire afin de redonner un sens et une forme de vie aux événements et aux figures historiques. En ce sens, les commissaires soulignent le rôle de l'imagination éclairée et de la sensibilité pour franchir « l'étape "entre une sympathie inculte et une sympathie cultivée" à l'égard des hommes du passé [afin de] comprendre leurs problèmes, leurs efforts ou leurs drames, à communiquer avec eux comme avec des frères dans une même humanité » (Commission Parent, 1964, p. 181). Cet intérêt des commissaires pour l'enseignement de l'histoire comme une discipline méthodique se voulant la plus objective possible pave la voie au guide pédagogique de 1967

dans lequel on peut lire que l'enseignement de l'histoire nationale « n'a pas pour but de donner d'abord des connaissances […], mais bien d'éveiller au langage et au sens historiques » (MEQ, 1967). La chronologie et l'histoire politique y sont toujours à l'honneur, mais on invite l'élève à s'entraîner à l'objectivité par l'exercice de la méthode historienne, autrement dit par la résolution active de problèmes historiques (Bouvier, 2012a ; Éthier et Lefrançois, 2017 ; Commission Parent, 1964). On y valorise un apprentissage de l'histoire « par les textes » (MEQ, 1967).

Les méthodes pédagogiques dites « actives », propres à la démarche historienne et reposant sur l'analyse de documents, sont reconduites dans les orientations des nouveaux programmes de 1970 et de 1982 (MEQ, 1970 ; MEQ, 1982a, 1982b, 1983a, 1983b). La trame chronologique est toujours privilégiée, mais les programmes de 1982 sont structurés autour d'objectifs d'apprentissages associés à chacune des périodes à l'étude. Si le développement de la citoyenneté ne constitue pas un objectif officiel du programme de 1982, on souligne tout de même que l'apprentissage de l'histoire nationale devrait éveiller l'élève « aux problèmes-clés de sa collectivité et contribuer à développer sa conscience sociale » (MEQ, 1983a). Plus encore, grâce à la démarche historienne, « différentes mises en situation devraient [amener l'élève] à développer sa faculté d'empathie, son aptitude à discuter de façon méthodique et pondérée et à affiner dans l'action son sens critique, de façon à déceler les préjugés et à nuancer ses propres jugements » (MEQ, 1983a). Selon Martineau (1999), avec cette attention à l'enseignement et l'apprentissage de la « démarche intellectuelle propre à l'histoire » (p.23), les programmes permettent aux élèves de « penser l'histoire » (p.23). Pour ce didacticien, il s'agit d'un aspect essentiel du rôle social que joue cette discipline dans la formation des élèves.

Ce qui attire les critiques concernant les programmes de 1982, et tout particulièrement le programme d'histoire nationale de quatrième secondaire, c'est la densité des contenus à couvrir en une seule année scolaire (Bouvier, 2012b ; MEQ, 1988). Plusieurs personnes enseignantes remettent d'ailleurs en question l'accessibilité des objectifs d'apprentissage pour les élèves de 4e secondaire, particulièrement pour les élèves éprouvant déjà des

difficultés (MEQ, 1988). De plus, la sanction des études par l'examen obligatoire de la fin de la dernière année oriente l'enseignement, non pas en fonction des visées et des objectifs des programmes, mais en fonction de la réussite de l'examen (Bouvier, 2012b ; Éthier et Lefrançois, 2017). Cette situation provoque un déséquilibre entre l'orientation didactique et les conditions de mise en œuvre du programme : pour mettre en place la méthode historienne et viser le développement du mode de pensée propre à l'histoire, les personnes enseignantes ont besoin de plus de liberté pédagogique et de temps que ce que le programme leur offre (Bouvier, 2012b ; Éthier et Lefrançois, 2017 ; Martineau, 1999). Ainsi, malgré l'orientation manifeste des programmes de 1982 en ce sens, les travaux de Martineau (1997, 1999) ont mis en évidence les lacunes importantes sur le plan de la mise en œuvre de la méthode historienne en classe. Combinées à l'importance accordée à l'évaluation, ces lacunes compromettent, selon Martineau (1999), le développement du mode de pensée propre à l'histoire chez les élèves. À ces constats s'ajoutent la mise en place dès 1995 des États généraux sur l'éducation, la publication en 1996 du rapport du groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire (Rapport Lacoursière), en 1997 celui du groupe de travail sur la réforme du curriculum d'études du primaire et du secondaire (Rapport Inchauspé) ainsi que le rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation de 1997-1998 dédié aux besoins en matière d'éducation à la citoyenneté (CSÉ, 1998). Cet enchaînement fait de la décennie 1990 au Québec une importante période de rebrassage des cartes en matière d'enseignement de l'histoire, comme de l'ensemble du système d'éducation (Lemieux, 2021).

La multiplication des comités et réflexions sur l'éducation au cours des années 1990 crée des attentes en matière de réforme (Lemieux, 2021) et, en marge de controverses dont il ne sera pas question ici (à ce sujet, voir notamment Bouvier, 2012c ; Bouvier et al., 2013 ; Cardin, 2010 ; Cardin et Momège, 2024 ; Éthier et al., 2017 ; Lemieux, 2021), un nouveau programme de formation complet pour l'école québécoise est publié à partir de 2004. En plus d'introduire une nouvelle approche par compétence, le nouveau programme lie explicitement l'enseignement de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au primaire et au secondaire (MEQ, 2006). Au premier comme au deuxième cycle du secondaire, l'approche par compétence suppose qu'on mette en place des conditions d'apprentissage qui permettent à

l'élève de développer son interprétation des réalités sociales à l'aide de la méthode historienne (MEQ, 2006). Le pari du ministère en matière d'éducation à la citoyenneté par la discipline historique est le suivant : en invitant les élèves à *interroger les réalités sociales à l'aide de l'histoire* (compétence 1), et à *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique* (compétence 2), les élèves feront des liens entre les réalités (sociales, politiques, démocratiques) du passé et du présent, de façon à développer une conscience citoyenne (compétence 3) (Bouvier, 2012c ; MEQ, 2006). C'est d'ailleurs un pari qui trouve un écho dans la conception didactique de Martineau (1999), pour qui le développement de la pensée historienne sert particulièrement le développement des attitudes essentielles à la citoyenneté.

Le programme du deuxième cycle du secondaire suscite des débats sur le plan des contenus depuis les premières versions publiées, mais on lui reconnait néanmoins la qualité didactique d'offrir de la latitude et du temps aux personnes enseignantes pour tenter de mettre en place l'orientation didactique dont il fait la promotion (Bouvier, 2012c ; Cardin, 2010), une des lacunes attribuées au programme précédent (Bouvier, 2012b ; Éthier et Lefrançois, 2017 ; Martineau, 1999 ; MEQ, 1988). Ces conditions somme toute propices à la mise en œuvre de pratiques axées sur la méthode historienne sont fragilisées lorsque le ministère de l'Éducation publie en 2011 un document qui précise les contenus à enseigner (MEQ, 2011). La bonification du programme par un cadre d'évaluation et une précision des apprentissages ne produit pas le compromis souhaité par le ministère : les contenus continuent de décevoir de nombreux acteurs du domaine de l'enseignement de l'histoire, en plus de rendre essentiellement impossible la concrétisation de la visée socioconstructiviste de l'approche par compétence, par manque de temps et de ressources (Bouvier, 2012c ; Éthier et Lefrançois, 2017). C'est dans un contexte d'insatisfaction envers le programme et d'importantes pressions exercées auprès du gouvernement québécois qu'est mis sur pied en 2012 le comité-conseil Beauchemin – Fahmy-Eid sur l'enseignement de l'histoire au secondaire (Lemieux, 2021), dont l'une des principales recommandations est le retour à la trame chronologique de l'histoire nationale (MEQ, 2014a).

Cette recommandation sera adoptée par le ministère qui publie en 2017 le programme d'*Histoire du Québec et du Canada*, un cours d'histoire nationale enseigné en troisième et en quatrième année du secondaire (Éthier et Lefrançois, 2017 ; MEQ, 2017). L'approche par compétence est maintenue et que la construction de la conscience citoyenne est toujours au programme du premier cycle du secondaire, cette compétence est élaguée dans le nouveau curriculum du deuxième cycle (MEQ, 2017). Néanmoins, dans la présentation du programme, on peut lire que « la pensée historique affine l'esprit critique des élèves et développe la rigueur intellectuelle, les outillant conséquemment pour la délibération sur des problèmes contemporains et la participation sociale » (MEQ, 2017). Dans cette formulation, on peut déceler un retour au développement de la citoyenneté comme un « sous-produit souhaitable de la formation historique » (Cardin, 2010, p. 203). Certains sont aussi critiques du retour à la trame chronologique qui s'éloigne de la visée constructiviste de l'histoire dans une perspective plus sociale et culturelle (Boutonnet, 2017). Si le fait de doubler le temps consacré à l'enseignement chronologique de l'histoire nationale semble être une bonne nouvelle sur le plan de la liberté pédagogique des personnes enseignantes, la densité de la progression des apprentissages qui accompagne le programme assombrit le portrait. La liste de contenus à enseigner est dense (MEQ, 2017), sans toutefois offrir des orientations, une structuration et une hiérarchisation claires entre les différentes notions prescrites (Boutonnet, 2017). Encore une fois, on se retrouve donc avec un programme d'histoire qui valorise les pratiques didactiques reposant sur la méthode historienne et le développement de la pensée historienne, mais pour lequel les contenus à enseigner et à évaluer sont trop denses pour le permettre réellement. Pour reprendre les mots de Vincent Boutonnet (2017), « à vouloir tout faire, on peut s'attendre à ce que tout ne soit pas fait ou à ce que rien ne soit bien fait » (p. 79).

En rétrospective, à travers les réformes éducatives du Québec depuis le rapport Parent, il est possible de déceler la persistance de plusieurs aspects, dont deux sont plus pertinents ici. D'abord, on remarque dès les années soixante l'intérêt pour les pratiques pédagogiques et didactiques mettant de l'avant les méthodes propres à l'histoire. À partir de 1982, le développement d'habiletés qui caractérisent ce que l'on nomme aujourd'hui la pensée historienne s'insère dans les objectifs des programmes (MEQ, 1983a, 1983b). Or, si la pensée

historienne est toujours l'objet d'une compétence disciplinaire spécifique aujourd'hui, on ne saurait donc qualifier cette préoccupation de nouvelle. À la fin des années 1990, les travaux de Robert Martineau (1999) ont toutefois montré que malgré cet intérêt qui perdure, la mise en œuvre de ces méthodes est pour le moins inégale et lacunaire au Québec. Les travaux de Moisan (2010) et de Moisan et Saussez (2019) brossent un portrait similaire. Ensuite, on remarque aussi dès la publication du rapport Parent (1964) un intérêt pour l'étude sensible du passé, de façon à humaniser les expériences des personnes qui nous ont précédés. Plus tard, le programme de 1982 va même jusqu'à encourager le développement d'une forme d'empathie dans l'étude de l'histoire (MEQ, 1983a). Enfin, bien que l'orientation ait changé au fil des décennies, on remarque une préoccupation pour la portée nationaliste, civique et, plus tard, citoyenne de l'histoire. Cette préoccupation pour le rôle social de l'histoire se fonde notamment dans l'idée selon laquelle la discipline fournit un éclairage sur le présent (Commission Parent, 1964 ; MEQ, 1982). Cette préoccupation a été formalisée lors du Renouveau pédagogique par l'intégration d'une compétence intitulée *construire sa conscience citoyenne à l'aide de l'histoire* (MEQ, 2006). À tout le moins, si elle ne constitue désormais plus un objectif prescriptif dans les programmes d'histoire du deuxième cycle, il semble que la fonction sociale de l'histoire soit l'une des raisons invoquées pour justifier la place croissante de la discipline historique dans les programmes d'études québécois.

1.2 L'HISTOIRE ET L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

Au chapitre de l'invocation du rôle social de l'enseignement de l'histoire, le Québec n'est pas étranger à ce qui se fait ailleurs dans les démocraties libérales comparables. En effet, le rôle particulier de l'histoire dans le développement d'une citoyenneté démocratique est souvent invoqué pour justifier la place de la discipline dans les différents programmes de formation (Barton et Levstik, 2004 ; Shreiner, 2014). Puisque toute conception de la citoyenneté est nécessairement porteuse d'idées et de valeurs politiques, les choix éducatifs et pédagogiques qui en découlent le sont aussi. En ce sens, selon Westheimer et Kahne

(2004), tous les programmes d'éducation à la citoyenneté ne sont pas pour autant adaptés ou équivalents en termes de formation de jeunes personnes citoyennes prêtes à exercer leur responsabilité démocratique.

1.2.1 L'éducation à la citoyenneté en contexte démocratique : quel profil de sortie ?

Au terme d'une analyse de curricula d'éducation à la citoyenneté aux États-Unis, Westheimer et Kahne (2004) ont élaboré une typologie des profils de citoyens les plus fréquents. Ils proposent trois types de citoyenneté valorisée par les programmes d'éducation à la citoyenneté, soit la citoyenneté responsable, la citoyenneté participative et la citoyenneté orientée vers la justice. Selon les auteurs, favoriser une citoyenneté reposant sur la responsabilité personnelle encouragerait l'élaboration de programmes misant sur le développement de qualités individuelles qui favorisent une cohabitation harmonieuse et le respect des normes et des règles sociales (Westheimer et Kahne, 2004). Miser sur une citoyenneté « participative » favoriserait plutôt la connaissance et la compréhension du fonctionnement des institutions par les personnes citoyennes, afin qu'elles puissent y participer activement, sans toutefois remettre en question leurs fondements (Westheimer et Kahne, 2004). Bien que le développement de certaines qualités personnelles soit souhaitable dans une société démocratique, le citoyen personnellement responsable convient aussi aux attentes des sociétés autoritaires (Westheimer et Kahne, 2004). De plus, participer activement à la collectivité sans remettre en cause les structures institutionnelles et politiques qui peuvent entretenir des inégalités systémiques permet de maintenir, si ce n'est de renforcer, un système possiblement inégalitaire. Ainsi, pour éduquer à une citoyenneté démocratique, la citoyenneté orientée vers la justice est la posture la plus appropriée (Westheimer et Kahne, 2004). Cette conception de la citoyenneté encourage le développement d'une posture critique par rapport à la société, à ses institutions, à ses normes et au rôle des personnes citoyennes pour engendrer des changements systémiques. La citoyenneté orientée vers la justice encourage la recherche de racines historiques et sociales aux inégalités pour empêcher leur

reproduction (Westheimer et Kahne, 2004). Cette attention portée aux racines historiques des inégalités fait de la citoyenneté orientée vers la justice une posture citoyenne complémentaire à l'enseignement de l'histoire, comme le prévoit le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006).

Malgré la place de choix accordée à la formation citoyenne dans le programme québécois, les travaux de Moisan et Saussez (2019) montrent que les personnes enseignantes au Québec semblent valoriser une conception individualiste de la citoyenneté, favorisant la responsabilité personnelle et le respect d'autrui et des normes sociales. Cette vision de la citoyenneté responsable va de pair avec une conception de la discipline historique généralement centrée sur l'apprentissage de connaissances factuelles (Gagnon et al., 2018). Or, l'analyse des visées de l'éducation à la citoyenneté telle que promue dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) réalisée par Lemieux et Moisan (2023) démontre que les trois postures citoyennes de la typologie de Westheimer et Kahne (2004) y trouvent des appuis. La citoyenneté orientée vers la justice y trouve principalement ses appuis dans le développement des compétences (Lemieux et Moisan, 2023), mais encore faut-il que suffisamment d'attention soit accordée au développement de ces compétences. Autrement, une conception de l'histoire axée sur l'accumulation de connaissance, combinée à une représentation individualiste de la citoyenneté, ne saurait suffire pour satisfaire les attentes démocratiques qu'on attribue à la discipline (Boyer et Gaudet, 2021 ; Fillion et al., 2022 ; Gagnon et al., 2018 ; Moisan, 2010 ; Rosa et Brescó, 2017). Pour permettre aux jeunes de faire face aux défis démocratiques contemporains, comme la crise climatique et l'érosion du pacte social sur lequel reposent les démocraties libérales, Rosa et Brescó (2017) soutiennent que l'enseignement de l'histoire devrait miser sur la contextualisation du pouvoir d'action des individus et des groupes, dans le passé et le présent, plutôt que sur les grands récits nationaux. Cette approche implique d'enseigner aux élèves à reconnaître, contextualiser et considérer de multiples perspectives pour interpréter l'histoire.

1.2.2 La pensée historienne, un outil disciplinaire et citoyen

La recherche sur le développement de la pensée historienne s'est considérablement développée au cours des dernières décennies, visant tantôt une amélioration de la compréhension historique, tantôt une contribution à la citoyenneté (Endacott et Brooks, 2018 ; Lévesque et Clark, 2018 ; Páez et al., 2017 ; Seixas, 2017a, 2017b). Lévesque et Clark (2018) ont identifié trois grandes traditions de recherche en la matière : l'approche disciplinaire de l'histoire, l'approche de la conscience historique et l'approche socioculturelle de l'histoire. Chacune de ces traditions justifie différemment l'attention portée au développement de la pensée historienne des élèves. La perspective disciplinaire de l'histoire met l'accent sur un rapprochement entre les pratiques pédagogiques et la méthode historienne telle que pratiquée par la communauté historienne professionnelle (Endacott et Brooks, 2018 ; Lévesque et Clark, 2018 ; Levstik et Thornton, 2018). Dans cette tradition, la maîtrise de concepts procéduraux propres à l'histoire, comme la causalité, la preuve, et l'empathie (Ashby et Lee, 1987) permettrait une meilleure compréhension historique et constituerait une fin en soi (Lévesque et Clark, 2018 ; Yeager et Foster, 2001). L'approche de la conscience historique considère plutôt l'apprentissage de l'histoire comme un outil pour donner une dimension temporelle à la compréhension du présent et contribuer à la construction de l'identité culturelle des élèves (Duquette, 2011, 2015 ; Lévesque et Clark, 2018 ; Seixas, 2017b ; Rüsen, 2005). L'approche socioculturelle de l'histoire s'intéresse quant à elle à l'enseignement de l'histoire pour sa contribution à l'éducation démocratique. Dans cette perspective, la compréhension du passé ne fait pas qu'éclairer le présent : la réponse affective des élèves aux événements du passé leur permet d'élaborer un jugement éthique à l'égard du passé, du présent, mais aussi du futur (Lévesque et Clark, 2018 ; Barton et Levstik, 2004).

Bien que les visées de la pensée historienne à l'école varient pour chacune de ces approches, chacune d'elles repose sur l'apprentissage de concepts procéduraux dont les recherches des dernières décennies ont entraîné la multiplication (Lévesque et Clark, 2018 ; Levstik et Thornton, 2018). Malgré le corpus d'une trentaine d'habiletés spécifiques à

l'histoire proposé par le Conseil national pour l'histoire à l'école (NCHS) (Grant, 2018 ; NCHS, 1996), plusieurs personnes chercheuses proposent des modèles comprenant de nouveaux concepts procéduraux associés à la pensée historienne (Grant, 2018). Parmi les plus fréquents, Levstik et Thornton (2018) répertorient l'agentivité historique, la causalité, la chronologie, l'empathie, la preuve, la perspective et la pertinence historique.

Au Canada, le modèle de la pensée historienne de Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013) a exercé une influence considérable sur l'évolution des curricula d'histoire. On y propose d'enseigner l'histoire en s'appuyant sur six concepts ancrés dans l'épistémologie de la discipline historique : la pertinence historique, l'usage de sources historiques, les causes et les conséquences, les éléments de continuité et de changement, la reconnaissance des perspectives historiques et le jugement éthique à l'égard de l'histoire (Éthier et Lefrançois, 2024b ; Seixas et Morton, 2013). Selon Seixas (2017a), la pertinence des six concepts qui composent son modèle se trouve dans leur interaction les uns avec les autres pour construire et résoudre des problèmes. Ces problèmes appellent à une forme de négociation pour élaborer une compréhension historique provisoire.

Dans des travaux antérieurs, Seixas (1998) citait l'empathie comme l'un des concepts de la pensée historienne. Ce concept désormais disparu de son modèle a plutôt été remplacé par deux autres : les perspectives historiques et le jugement éthique face à l'histoire (Karn, 2023b). Moins ambiguë, la reconnaissance des perspectives est présente dans la plupart des modèles de la pensée historienne, en plus de souvent être au cœur des conceptualisation de l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018). La perspective, comme le précise Stradling (2003) est un point de vue sur un sujet (historique), ancré dans la position précise de la personne qui l'exprime, qu'elle soit contemporaine aux événements ou non. Le jugement éthique appelle les élèves à réfléchir sur la manière juste de juger l'histoire et les personnes qui y ont pris part (Éthier et Lefrançois, 2024b ; Seixas, 2017 ; Seixas et Morton, 2013). Selon Gibson (2014), de tels jugements éthiques, qu'ils soient implicites ou explicites, sont indissociables de l'activité historienne et, si l'on souhaite développer la pensée historienne des élèves, les jugements éthiques sur le passé ont leur place

en classe d'histoire. Cette dimension, plutôt réflexive, comprend notamment la question de la responsabilité contemporaine héritée des crimes et injustices du passé, ainsi que la question de la commémoration, plus proche de la mémoire et de la conscience historique (Seixas, 2017 ; Seixas et Morton, 2013).

Si l'étude de multiples perspectives à propos d'événements ou de situations historiques appelle à l'empathie (Stradling, 2003), la plupart des auteurs abordent la prise de perspective comme une dimension cognitive de la pensée historienne (Karn, 2023 ; Lévesque et Clark, 2018 ; Seixas et Morton, 2013 ; Seixas, 2017a). Pour d'autres, comme Barton et Levstik (2004) et Karn (2023), mettre l'accent seulement sur la dimension cognitive de l'étude de l'histoire néglige le rôle des réactions affectives des élèves, qu'elles soient suscitées ou imprévues, lorsque certaines réalités sociales du passé sont abordées en classe.

1.3 L'EMPATHIE HISTORIQUE ET LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE

Puisque l'action humaine ne saurait se résumer à des décisions rationnelles et réfléchies, plusieurs auteurs soulignent l'importance de considérer la dimension affective de l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Endacott, 2014 ; Karn, 2023b). Encadrée par les preuves historiques disponibles et les connaissances que l'on possède sur une période et un contexte donné, l'empathie historique permet de faire des inférences éclairées sur les motivations derrière les actions des personnes dans le passé (Yeager et Foster, 2001), mais aussi de considérer les conséquences des décisions et des actions des acteurs du passé sur les personnes qui les ont subies à l'époque, ou qui les subissent encore aujourd'hui (Barton et Levstik, 2004). Comme la pensée historienne, l'empathie historique repose sur le développement et la mobilisation par les élèves de concepts procéduraux, les savoir-faire de l'histoire, comme la prise de perspective ou la contextualisation (du passé et du présent). Pour Barton et Levstik (2004), l'empathie historique permet d'aborder la part d'irrationalité dans les décisions et les actions humaines d'hier comme d'aujourd'hui. Cet argument suppose une transversalité des concepts

procéduraux de l'histoire : ceux-ci devraient permettre de raisonner les situations historiques et contemporaines de façon à faire le pont entre le passé et le présent (Seixas, 2017a). Dans cette foulée, des auteurs proposent des modèles de l'enseignement de l'histoire par une approche d'empathie historique afin d'aborder simultanément les dimensions cognitive et affective de l'apprentissage de l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Karn, 2023 ; Lévesque, 2008).

Au cours des dernières décennies, l'empathie historique a été étudiée à l'aide de différents modèles, dans une variété d'approches méthodologiques et avec des objectifs de recherche divers. Certaines personnes chercheuses s'attardent à mesurer le niveau d'empathie des élèves (Crompton et al., 2023 ; de Leur et al., 2017 ; Hartmann et Hasselhorn, 2008 ; Huijgen et al., 2017 ; Lee et Ashby, 2001 ; Perrotta, 2018 ; Rantala et al., 2016) et semblent démontrer que les habiletés cognitives liées à la prise de perspective historique sont corrélées à l'âge des élèves (Berti et al., 2009 ; de Leur et al., 2017 ; Huijgen et al., 2014). La recherche de de Leur et al. (2017) s'est intéressée à l'effet des types de récits produits par les élèves sur leur niveau d'EH. Leurs résultats montrent que l'engagement affectif est moins marqué chez les élèves qui écrivent un récit factuel par rapport aux élèves qui écrivent un texte à la première ou à la troisième personne. Moins enclins à démontrer du présentisme, ces élèves intègrent aussi plus d'informations historiques factuelles dans leurs récits que leurs pairs qui écrivent des textes plus personnels. En s'appuyant sur l'échelle de l'empathie historique développée par Ashby et Lee (1987), Rantala et al. (2016) ont constaté que les élèves de leur étude peinaient à démontrer un niveau d'empathie suffisant pour rencontrer les objectifs des programmes finlandais d'enseignement de l'histoire, lesquels intègrent l'EH. Plutôt, les réponses analysées se limitent à des stéréotypes projetés sur le passé et présentent une faible contextualisation de la différence entre le présent et le passé. Au terme d'une situation d'enseignement et d'apprentissage (SEA) conçue pour développer l'empathie historique, Conner et Graham (2023) ont pour leur part observé une amélioration de la capacité des élèves à contextualiser les événements du passé. Leur capacité à considérer les conséquences à long terme pour les personnes victimes de persécutions historiques s'est aussi améliorée.

D’autres recherches abordent plutôt l’EH à l’aide de méthodes descriptives visant la compréhension des pratiques et des conceptions de l’empathie historique des élèves et des personnes enseignantes (Bartelds et al., 2020 ; Brooks, 2011, 2014 ; Cunningham, 2007, 2009 ; Endacott, 2014 ; Endacott et Sturtz, 2015 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Nolgård et Nygren, 2019). Brooks (2011) s’est intéressée aux objectifs et aux stratégies pédagogiques déployées par une personne enseignante pour stimuler les éléments cognitifs et affectifs de l’empathie historique chez ses élèves. Elle a observé que bien que les élèves arrivent à reconstituer les perspectives étudiées, la contextualisation historique leur fait parfois défaut. Elle a aussi observé leur intérêt pour les événements étudiés et leur préoccupation affective (*care*) pour les personnes qui ont vécu les discriminations ou les persécutions dont il était question. Nolgård et Nygren (2019) ont analysé des réponses écrites d’élèves et ont montré des liens étroits entre les éléments cognitifs de la pensée historienne et la préoccupation à l’égard de l’histoire et des personnes qui subissent les injustices (*care*), tellement que ces dimensions s’entremêlent dans le raisonnement historique des élèves selon eux. Dans une recherche où les élèves devaient réfléchir à une situation historique où les acteurs ont dû prendre des décisions difficiles, Endacott (2010) a étudié la façon dont les élèves démontrent les aspects affectifs de l’EH. Il a constaté qu’en plus de considérer les contextes qui peuvent influencer les décisions des personnes dans le passé, les élèves établissent des connexions affectives avec les figures historiques et expriment une forme de considération pour elles (réponses affectives empathiques). Selon Endacott (2010), ces réponses affectives des élèves influencent leur façon de comprendre les décisions prises et les actions posées par les personnes dans le passé. Dans une recherche subséquente, Endacott (2014) s’est intéressé à l’empathie historique d’élèves qui étudient la décision du gouvernement des États-Unis d’avoir recours à l’arme nucléaire en 1945. Cette recherche décrit l’ensemble du cheminement des élèves qui s’engagent dans le processus cognitif et affectif de l’EH, en plus de montrer la variabilité de l’expression de ses composantes (contextualisation, perspectives historiques et connexion affective) entre les élèves. Plus récemment, Bartelds et al. (2020) se sont intéressés aux croyances d’élèves et de personnes enseignantes sur l’EH, ses objectifs et les stratégies favorisant son développement. Leur recherche montre que l’EH est d’abord

perçue comme une habileté personnelle à laquelle certaines personnes sont plus ou moins disposées, bien qu'il soit possible de la développer. Les élèves et les personnes enseignantes qui ont participé à leur recherche s'accordent aussi pour dire que l'EH vise d'abord à comprendre le passé, mais serait selon eux une compétence transférable au présent, permettant de mieux comprendre les autres dans la vie quotidienne.

Le potentiel de l'empathie historique pour réfléchir aux enjeux historiques et contemporains d'injustice est d'ailleurs au cœur du modèle proposé par Barton et Levstik (2004) dans leur ouvrage *Teaching History for the Common Good*. En accompagnant les élèves dans le processus d'investigation des situations vécues par les personnes dans le passé, en considérant les facteurs contextuels liés à leurs perspectives, mais en accordant aussi une attention aux conséquences des actions entreprises, les élèves développement des outils propices à la l'exercice de la citoyenneté en démocratie. Endacott et Brooks (2013, 2018), tout comme Karn (2023a), réaffirment dans leurs modèles respectifs le potentiel de l'empathie historique pour mieux comprendre le passé et réfléchir au présent et à l'avenir à la lumière des jugements éclairés portés sur l'histoire.

1.4 L'EMPATHIE HISTORIQUE AU CANADA ET AU QUÉBEC : UNE OPPORTUNITÉ PEU EXPLORÉE

Si la recherche sur l'empathie historique s'est considérablement développée au cours des dernières décennies, en particulier aux États-Unis, la recherche au Québec et au Canada est surtout demeurée concentrée sur les dimensions cognitives de la pensée historienne (Lévesque et Clark, 2018 ; Karn, 2023). L'impulsion des travaux de Peter Seixas et des nombreuses personnes chercheuses associées au *Centre for the Study of Historical Consciousness* (Université de la Colombie-Britannique, s.d.) a exercé une influence considérable sur la recherche à propos de l'enseignement de l'histoire, de la pensée historienne et de son rôle dans la formation citoyenne, en particulier dans le Canada anglophone.

Au Québec, les travaux de Duquette (2011, 2015) s'inscrivent aussi dans la tradition du *Center for the Study of Historical Consciousness*. Ses travaux sur le rapport entre la pensée et la conscience historique des élèves ont notamment montré une forme de progression de la pensée historienne des élèves, laquelle permet ou facilite le développement de leur conscience historique (Duquette, 2011). Son modèle d'interaction entre la pensée historienne et la conscience historique montre qu'une meilleure maîtrise de la pensée historienne permet aux élèves d'interpréter le passé avec plus de prudence, de façon à mieux « [comprendre] le présent et [envisager] l'avenir » (Duquette, 2011, p. 243). Dans ses travaux, l'empathie historique (EH) figure comme un aspect de la pensée historienne, plus précisément associé à la notion de continuité et de changement (Duquette, 2011). Deux types d'EH ont été observées chez les élèves de sa recherche : une empathie plus intuitive, relevant du sens commun, et une empathie historique plus interprétative, relevant d'une compréhension des éléments de continuité et de changement entre le passé et le présent (Duquette, 2011). L'empathie historique exprimée par les élèves est donc abordée dans les travaux de Duquette (2011), sans toutefois en constituer l'objet principal.

Dans son ouvrage *Thinking Historically : Educating Students for the Twenty-First Century*, Lévesque (2008) s'est également inspiré des travaux de Seixas pour retravailler le concept de pensée historienne et le mettre en relation avec les autres conceptualisations développées aux États-Unis et en Europe. En plus d'y décrire des composantes, comme la pertinence historique (*historical significance*), la continuité et le changement, Lévesque (2008) aborde l'empathie historique comme un cadre qui permet d'appréhender et d'essayer de comprendre les personnes qui nous ont précédés et qui ont agi dans des contextes (moraux) complètement différents du nôtre. Pour ce faire, l'imagination, la contextualisation et les jugements (éthiques ou moraux) sont les outils principaux à la disposition des élèves. À l'instar de Duquette (2011), les travaux de Lévesque positionnent l'EH comme un outil associé à la pensée historienne, ou favorisant son développement, sans en faire le cœur d'études empiriques en contexte canadien ou québécois.

Sans que l'EH constitue son objet de recherche, Miles (2019) s'est intéressé à la façon dont les élèves du secondaire interprètent l'histoire des pensionnats autochtones au Canada, notamment en considérant les dimensions affectives de ces événements. Sa recherche montre que les réactions affectives des élèves face aux photographies d'enfants dans des pensionnats pour autochtones au Canada influencent leur interprétation de ces événements qui ont marqué l'histoire coloniale canadienne. Selon le chercheur, les réactions affectives et cognitives des élèves face à ces histoires difficiles (*difficult stories*) ne sont pas toujours prévisibles. Plutôt que de provoquer un intérêt ou un souci des élèves, être confronté à de tels traumatismes peut faire émerger de « l'indifférence ou de la résistance » (Miles, 2019, p.490). Pour Miles (2019), l'exploration de ces réactions affectives et cognitives complexes est au cœur de l'apprentissage de ces histoires difficiles. L'empathie historique peut s'avérer utile dans l'exploration de ces réactions affectives et cognitives qui émergent dans le cadre de discussions sur les enjeux historiques complexes et les responsabilités contemporaines qui en résultent.

Alors que l'EH est abordée en marge de plusieurs travaux s'intéressant à la pensée historienne, à la conscience historique ou à l'étude d'histoires difficiles liées à l'héritage colonial du Canada, Sara Karn (2023a) s'est appropriée le construit de l'EH et en a fait le cœur de ses travaux. Dans le cadre d'une recherche doctorale, elle a élaboré un modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada. Collaboratrice au projet *Thinking Historically for Canada's Future* (THFCF), Karn s'est inspirée des travaux menés au Canada en matière de développement de la pensée historienne, mais aussi des travaux menés aux États-Unis et au Royaume-Uni depuis plusieurs décennies dans le domaine de l'empathie historique (Karn, 2023a). Par ce travail, Karn table sur les travaux canadiens, en particulier ceux de Peter Seixas (1998, 2017), mais s'intéresse à la dimension affective de l'apprentissage de l'histoire que les outils conceptuels de la pensée historienne ne permettent pas d'étudier suffisamment (Karn, 2023a, 2024). Son modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada comprend cinq dimensions (contextualisation, imagination historique, perspectives historiques, jugements éthiques et *care*) et allie les aspects cognitifs et affectifs de l'apprentissage de l'histoire (Karn, 2023a).

Au Québec, le construit théorique de l'empathie historique et la prise en compte des dimensions affectives de l'apprentissage de l'histoire sont l'objet de discussion dans le milieu universitaire (Boutet, 2025 ; Duquette et al., 2024 ; Lafontaine et al., 2025 ; Lauzon, 2025 ; Malboeuf-Hurtubise et al., 2025 ; Martin, 2025 ; Meunier et al., 2025), mais la recherche empirique à ce sujet demeure à peu près inexplorée. À notre connaissance, le récent modèle théorique de l'empathie historique développé par Karn (2023a, 2024) n'a pas été utilisé dans le cadre de recherches empiriques auprès d'élèves et aucune étude en contexte québécois ne s'est encore intéressée à l'empathie historique des élèves comme objet de recherche principal. C'est précisément la contribution que cette recherche souhaite apporter au champ de la didactique des sciences humaines et sociales en contexte québécois.

1.5 But et question générale de recherche

Le but de cette recherche est d'explorer la manière dont l'empathie historique peut, d'une part, offrir aux élèves du Québec une occasion d'aborder l'histoire d'une façon qui serait plus adaptée aux réalités complexes des démocraties contemporaines qu'ils et elles tentent de comprendre (Karn, 2023 ; Rosa et Brescó, 2017; Seixas, 2017a) et, d'autre part, leur permettre de développer et de mobiliser des outils cognitifs et affectifs et des attitudes propices au vivre-ensemble démocratique (Barton et Levstik, 2004).

Ce rapide tour de la question de l'empathie historique dans une visée de citoyenneté en contexte de démocratie introduit la question générale qui guide la présente recherche :

Comment des élèves de cinquième secondaire au Québec expriment-ils de l'empathie historique lorsqu'on leur propose de réfléchir à une situation historique qui soulève des enjeux citoyens contemporains ?

Il n'est pas question de mesurer leur niveau d'empathie, mais plutôt de décrire les aspects affectifs et les aspects cognitifs de l'empathie historique exprimée par les élèves et la façon dont ces dimensions sont interreliées dans leurs réflexions. Cette recherche

exploratoire s'inscrit dans un paradigme interprétatif et s'appuie sur une conception de l'empathie historique comme un processus (Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Karn, 2023a, 2023b) favorisant la participation démocratique (Barton et Levstik, 2004). L'empathie historique exprimée par les élèves sera décrite à l'aide du modèle théorique de l'empathie historique de Karn (2023a, 2023b), un modèle qui s'inscrit dans une tradition de recherche portant sur le développement de la pensée historienne dans les classes d'histoire, mais qui s'en distancie pour également appréhender les aspects affectifs de la réflexion des élèves.

CHAPITRE 2
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Le chapitre précédent a montré plusieurs convergences conceptuelles entre l'empathie historique (EH) et la pensée historienne. Dans le contexte canadien et québécois, c'est d'ailleurs principalement dans le cadre de travaux portant sur la pensée historienne que l'EH est abordée. Généralement, l'empathie historique ne constitue pas l'objet principal des travaux, mais plutôt une dimension (Seixas, 1998), une attitude (Moisan, 2017) ou un outil (Lévesque, 2008) permettant le développement de la pensée historienne ou de la conscience historique (Duquette, 2011). Ailleurs, l'EH a bénéficié d'un intérêt plus spécifique, autant dans les champs académiques que scolaire, en particulier aux États-Unis et en Europe.

Ce chapitre conceptuel se décline en trois parties principales. Dans un premier temps, il sera question de l'émergence de l'EH dans les curricula d'histoire et de l'évolution du construit dans la recherche au cours des dernières décennies. L'évolution des conceptualisations et des utilisations de l'EH mettra en lumière certains modèles qui ont influencé les travaux portant sur l'empathie historique au cours des deux dernières décennies.

Dans un second temps, il sera question du modèle de l'EH qui constitue l'assise conceptuelle et analytique de cette recherche. Les caractéristiques du modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada développé par Karn (2023a) seront présentées en les mettant en relation avec d'autres travaux portant sur l'EH et la pensée historienne.

Enfin, la pertinence de l'empathie historique pour réfléchir aux enjeux citoyens, passées et contemporains, sera abordée. Les éléments des modèles de l'EH utilisés comme référence, en particulier celui de Karn (2023a), seront mis en relation avec les travaux de Westheimer et Kahne (2004) à propos de la citoyenneté pour la démocratie.

La description des cinq dimensions qui constituent ce modèle de l'EH de Karn (2023a) et leur pertinence à l'égard de la construction de la citoyenneté des élèves fera émerger les objectifs spécifiques poursuivis dans le cadre de la présente recherche.

2.1 EMPATHIE HISTORIQUE : ÉMERGENCE ET ÉVOLUTION DU CONSTRUIT

Le concept d'empathie historique fait son apparition dans les programmes scolaires et les documents pédagogiques au cours des années 1970 au Royaume-Uni dans un contexte où l'on tente de stimuler l'engagement des élèves envers les personnes qui ont vécu dans le passé (Endacott et Brooks, 2018). Pour Lee et Ashby (2001), c'est la malléabilité du concept qui motive ce choix. Alors que la prise de perspective (*historical perspective taking*) serait un concept trop large, la compréhension rationnelle de l'histoire (*rational understanding*) mettrait trop l'accent sur la dimension rationnelle des actions humaines dans le passé (Lee et Ashby, 2001). Pour Lee et Ashby (2001), en choisissant d'inclure le concept d'empathie historique dans les programmes, on peut lui « donner » un sens en fonction des objectifs poursuivis. Si la malléabilité du terme semblait initialement être un avantage, c'est précisément la latitude interprétative qui pose rapidement un problème. On confond les concepts d'empathie et de sympathie, on craint l'identification des élèves à des figures controversées et on doute de la possibilité même d'atteindre l'empathie historique, étant donné qu'il est par essence impossible de reconstruire totalement et parfaitement le passé (Lee et Ashby, 2001). Quelques années plus tard, Ashby et Lee (1987) proposent un modèle de progression de l'empathie historique des élèves, mais l'ambiguïté conceptuelle persiste : on craint qu'une trop grande place soit accordée à l'affectivité, entraînant l'identification des élèves aux figures historiques plutôt que l'empathie à leur égard (Endacott et Brooks, 2018). Cette confusion entraîne une concentration de la recherche autour de la prise de perspective historique, le pôle cognitif de l'empathie historique (Endacott et Brooks, 2018). Dès lors, deux dissensions importantes marquent le champ de recherche à propose de l'empathie historique : on se concentre soit sur sa dimension cognitive, soit sur sa dimension affective, et on la conceptualise tantôt comme un processus, tantôt comme un objectif à atteindre (Endacott, 2010 ; Endacott et Brooks, 2018).

Lee et Ashby (2001) sont parmi les personnes chercheuses qui conçoivent l'empathie historique comme un objectif plutôt qu'un processus. Dans cette perspective, l'empathie n'est possible qu'au terme d'un processus cognitif complexe impliquant le recours aux connaissances historiques préalables et aux preuves disponibles pour expliquer les décisions et les actions des figures historiques (Lee et Ashby, 2001). L'empathie historique ainsi conceptualisée est non seulement observable, mais elle est aussi mesurable. On peut s'attarder aux explications données par les élèves des changements et des continuités ou à la manière dont ils et elles contextualisent les événements du passé. Le modèle d'Ashby et Lee (1987) propose notamment une échelle progressive de l'empathie historique comprenant cinq niveaux : au niveau inférieur, le passé semble incompréhensible pour les élèves et les figures historiques sont jugées moins intelligentes que nous, voire stupides, d'avoir posé des actions insensées à notre époque. À l'opposé, l'élève du niveau supérieur tente de contextualiser les actions des personnes du passé, en considérant les informations dont elles disposaient à l'époque ainsi que leurs croyances, valeurs et objectifs. Cette contextualisation permet à l'élève de faire des liens prudents entre le passé et le présent (Ashby et Lee, 1987). Des itérations plus récentes de ces outils de mesures ont été développées, notamment par Perrotta (2018) et Crompton et al. (2023). Perrotta (2018) a adapté la grille d'analyse des niveaux d'empathie historique de Lee et Shemilt (2011), et propose en ce sens peu de nouveautés dans la progression de l'EH et la précision de chacun des niveaux. En revanche, Crompton et al. (2023) ont développé leur outil, *Historical Empathy Measurement Tool (HEMT)*, de façon inductive en analysant des réponses écrites d'élèves sur leur compréhension d'une situation historique. Au contraire de la grille élaborée par Lee, Ashby et Shemilt (1987, 2011) et outil de mesure s'attarde non seulement à ce que les élèves disent sur la situation historique, mais aussi à ce que les élèves font en rendant leur interprétation. Par exemple, l'équipe de recherche a déterminé qu'au premier des six niveau, l'élève explique la situation historique en se limitant à la description, à l'énumération des fiats en sa possession. Au second niveau, en plus de démontrer une compréhension lacunaire des connaissances liées à la situation, l'élève l'explique en l'assimilant au présent, c'est-à-dire en peinant à différencier le contexte historique du contexte actuel. Au contraire, aux niveaux supérieurs, l'élève peut selon

Crompton et al. (2023) expliquer le passé en reconnaissant que les personnes de l'époque nous ressemblent à certains égards, mais sont susceptibles d'avoir réfléchi d'une façon qui nous est étrangère aujourd'hui puisque leur contexte était différent du nôtre. Cette empathie historique culmine avec la capacité de l'élève d'identifier et d'expliquer pourquoi le contexte de l'époque a influencé les idées et la capacité d'action des personnes du passé (Crompton et al. (2023).

D'un autre côté, d'autres équipes de recherche sont critiques des tentatives d'évaluer l'empathie historique des élèves (Endacott et Brooks, 2018). Pour les tenants de cette approche, juger d'un niveau d'empathie historique masquerait tout le travail cognitif et affectif réalisé par l'élève qui tente de négocier un espace lui permettant de faire sens des informations apprises, des sources consultées, des témoignages reçus, et des interprétations de ses collègues de classe (Endacott et Brooks, 2018 ; Endacott, 2014). Pour Endacott et Brooks (2013, 2018), la capacité des élèves à communiquer un récit historique ne constitue qu'une des dimensions de l'engagement des élèves dans le processus d'empathie historique.

Malgré l'aspect irréconciliable de ces deux visions, d'autres personnes chercheuses adoptent une position mitoyenne : pour Davis (2001), l'empathie historique est à la fois un processus et un objectif relatif, c'est-à-dire un résultat toujours approximatif (VanSledright, 2001) et soumis à la comparaison des pairs. L'empathie historique de l'élève, comme celle de l'historien ou l'historienne, est un horizon qui s'éloigne au fur et à mesure qu'on s'en approche. Des différences qualitatives sont destinées à être observables entre les personnes qui s'intéressent à l'histoire, mais le développement des outils associés à la pensée historienne permet de développer de meilleures interprétations. C'est pourquoi l'aspect approximatif et relatif de l'empathie historique exprimée par les élèves ne devrait pas faire de l'ombre aux efforts déployés tout au long du processus (Davis, 2001 ; Lévesque, 2008).

Au cours des deux dernières décennies, la recherche sur l'EH a connu un regain d'intérêt. De nombreuses recherches en ont fait leur objet d'étude principal (Bartelds et al., 2020 ; Brooks, 2011, 2014 ; Conner et Graham, 2023 ; Crompton et al. 2023 ; Cunningham, 2001 ; de Leur et al., 2017 ; Endacott 2010, 2014 ; Endacott et Brooks, 2013 ; Huijgen et al.

2014, 2017 ; Karn, 2023b, 2024 ; Rantala et al. 2016) et différents modèles ont été développés pour l'appréhender (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013 ; Karn, 2023a ; Lévesque, 2008). Parmi ceux-ci, le modèle de Barton et Levstik (2004) et celui d'Endacott et Brooks (2013) ont tous les deux exercé une influence considérable sur la production de la recherche s'intéressant à l'empathie historique des élèves dans une perspective de contribution à la citoyenneté.

2.1.1 Le modèle de Barton et Levstik

Parmi les tenants de l'empathie historique en tant que processus, l'ouvrage *Teaching History for the Common Good* par Keith Barton et Linda Levstik (2004), est cité dans de nombreuses recherches subséquentes s'intéressant à l'empathie historique des élèves. Plus qu'un processus, l'empathie historique y est présentée comme un construit bidimensionnel favorisant la participation démocratique : il s'agit d'un exercice de reconnaissance des perspectives et de *care*[1] (*historical empathy as perspective recognition and care* ; Barton et Levstik, 2004, p.241). Cette définition de l'EH met l'accent sur la nécessité d'engager affectivement les élèves envers les figures historiques et les situations vécues par elles pour réaliser le plein potentiel démocratique de l'enseignement de l'histoire (Barton et Levstik, 2004). Malgré leur effort pour distinguer conceptuellement les outils d'ordre cognitifs et affectifs qui composent l'EH, les auteurs soutiennent que, lorsque considérés individuellement, l'activité cognitive de reconnaissance des perspectives et le *care* ne sauraient déployer tout le potentiel démocratique attribué à l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004). En effet, selon les auteurs, pour prendre part à un processus délibératif constructif dans une société diversifiée, comprendre les perspectives différentes des nôtres

[1] Le modèle bidimensionnel de l'empathie historique de Barton et Levstik (2004) accorde une place importante au *care,* un terme polysémique difficile à traduire en français. Le terme anglais a été conservé puisque son usage dans différents contextes francophones s'est répandu au cours dernières années et qu'il semblait que c'était la formulation qui permettait le mieux d'englober l'ensemble de la signification donnée à cette dimension par Barton et Levstik (2004), puis récupérée intégralement par Karn (2023a).

ne suffit pas : il faut se préoccuper (*care about*) des personnes différentes et reconnaître une forme de valeur dans leur perspective (Barton et Levstik, 2004). Au-delà du simple intérêt pour l'histoire (*caring about*), les élèves doivent se sentir interpellés, concernés et préoccupés par les événements historiques (*caring* that) vécus par des personnes ou des groupes (*caring for*), afin de porter un regard éthique sur le passé et, ultimement, s'engager dans la poursuite d'un idéal démocratique (*caring to*) (Barton et Levstik, 2004).

Pour Barton et Levstik (2004), la reconnaissance des perspectives s'appuie sur la reconnaissance de l'altérité (*sense of otherness*), mais aussi d'une humanité partagée (*shared normalcy*), sur la contextualisation du passé et du présent, et l'étude de multiples perspectives historiques (Barton et Levstik, 2004). Les multiples perspectives jouent d'ailleurs un rôle clé dans leur modèle de l'empathie historique, puisqu'elles créent un pont important entre le passé et le présent. À l'instar de Stradling (2003) et Wansink et al. (2018), Barton et Levstik (2004) affirment que présenter de multiples perspectives aux élèves leur permet de prendre conscience de la diversité des points de vue au sein d'une communauté, à une période donnée et sur un enjeu précis.

2.1.2 Le modèle d'Endacott et Brooks

Près d'une décennie plus tard, le modèle théorique et pratique d'Endacott et Brooks (2013) réaffirme l'interaction entre la dimension cognitive et la dimension affective de l'empathie historique. Leur modèle est repris comme base conceptuelle de plusieurs recherches subséquentes (voir notamment Bartelds et al., 2020 ; Crompton et al., 2023 ; de Leur et al., 2017 ; Huijgen et al., 2014, 2017 ; Karn, 2023b ; Rantala et al., 2016). Leurs travaux s'inspirent de la définition de l'empathie issue des recherches en psychologie sociale, reconnaissant généralement l'interaction entre une réaction émotive initiale face à autrui et l'effort cognitif de comprendre sa perspective (Endacott et Brooks, 2013 ; Van der Gaaff et al., 2020). Pour Endacott et Brooks (2013, 2018), l'empathie historique est composée de trois

dimensions interreliées : la contextualisation historique, la prise de perspective historique et la connexion affective des élèves avec les figures et les événements historiques étudiés.

À la manière des modèles précédents, la contextualisation historique fait référence à la reconstruction du contexte social, économique, politique et culturel associé à une situation historique afin de comprendre les normes de l'époque (Endacott et Brooks, 2013, 2018). Cette contextualisation permet notamment d'envisager les causes qui ont pu mener aux événements étudiés, ainsi que les informations dont disposaient les personnes concernées à l'époque à laquelle les événements se sont déroulés. Cet effort de contextualisation historique fournit, en quelque sorte, les balises qui permettent de comprendre les différentes perspectives en jeu. À l'instar des modèles présentés plus tôt (Lévesque et Clark, 2018 ; Seixas, 1998, 2017a ; Seixas et Morton, 2013), la prise de perspective historique fait référence à l'exercice de compréhension du point de vue d'autrui par rapport à la situation en considérant son expérience, ses valeurs, ses attitudes et croyances (Endacott et Brooks, 2013, 2018). La connexion affective, dernière dimension de leur modèle, fait référence à un engagement affectif de l'élève envers les personnes du passé dans le but de considérer le rôle de leurs réponses affectives dans le déroulement de leurs expériences vécues. En ce sens, l'élève est invité à établir une connexion avec une situation issue de son passé qui, bien que différente, comporte certaines similitudes avec celle vécue par la ou les personnes impliquées dans la situation du passé étudiée (Endacott et Brooks, 2013). On peut voir dans cette dimension un parallèle avec le sentiment d'humanité ou de normalité partagée (*shared normalcy*) décrit par Keith Barton et Linda Levstik (2004).

Si l'aspect théorique de leur modèle de l'empathie historique est similaire à celui proposé par Barton et Levstik (2004), Endacott et Brooks (2013) vont plus loin que leurs collègues en proposant une structure pédagogique pour développer l'empathie historique dans les classes. Structurée comme une enquête historique, la démarche pédagogique proposée par Endacott et Brooks (2013) est constituée de quatre étapes essentiellement linéaires, bien qu'interreliées : l'introduction à la situation, l'enquête historique, la démonstration de la compréhension et la réflexion. Chacune de ses phases sollicite

l'interaction entre les aspects cognitifs et les aspects affectifs issus de leur théorisation présentée plus haut. En faisant appel aux sources primaires et secondaires, leur modèle vise la construction d'une interprétation historique qui permet aux élèves d'élaborer un jugement par rapport aux implications et aux conséquences de la situation historique étudiée (Endacott et Brooks, 2013, 2018).

D'abord, les élèves rencontrent l'objet de leur quête historique : c'est le moment selon Endacott et Brooks de stimuler leur engagement cognitif et affectif en leur exposant la pertinence historique de la situation étudiée. Durant l'enquête qui suit, on demande aux élèves d'analyser et de contextualiser des sources primaires et secondaires qui témoignent des perspectives des personnes concernées par la situation historique étudiée. En raison de leur aspect intime, la correspondance et les journaux historiques ont des sources privilégiées selon Endacott et Brooks (2013) pour stimuler la connexion affective des élèves. Une fois l'enquête terminée, la synthèse permet aux élèves de revenir à la question initiale de l'enquête et de communiquer des pistes de réponses sous la forme d'un exposé, d'une discussion, ou de réponses écrites, par exemple (Endacott et Brooks, 2013). Enfin, la séquence se termine par une phase réflexive au cours de laquelle l'élève peut mettre en relation sa nouvelle compréhension du passé avec des enjeux actuels, tout en reconnaissant l'aspect contextuel des réalités sociales d'hier et d'aujourd'hui (Endacott et Brooks, 2013). À l'instar de la dimension éthique dans le modèle de la pensée historienne de Seixas (2017a), la complexité de cette phase réflexive réside dans l'équilibre permettant l'établissement de parallèles entre les réalités passées et actuelles, sans tomber dans le piège de la simplification des réalités sociales au profit d'analogies inappropriées (Endacott et Brooks, 2013).

2.1.3 Portée et synthèse des modèles de l'empathie historique

Les modèles de l'empathie historique développés par Barton et Levstik (2004) et Endacott et Brooks (2013) ont influencé la recherche dans le domaine. De nombreux travaux subséquents ont cité les modèles, soit à titre de contexte théorique dans lequel les recherches

s'inscrivent (Conner et Graham, 2023 ; de Leur et al., 2017 ; Endacott, 2010 ; Huijgen et al. 2017 ; Rantala et al., 2016) ou en tant que modèle conceptuel de référence pour étudier à leur tour l'empathie historique d'élèves (Bartelds, 2020 ; Brooks, 2011 ; Conner et Graham, 2023 ; Endacott, 2014 ; Karn, 2023a ; Kohlmeier, 2006).

Au Canada, la recherche s'est davantage concentrée sur la pensée historienne, sous l'impulsion des travaux de Seixas. En continuité avec cette tradition de recherche canadienne, et en s'inspirant des travaux de Barton et Levstik (2004) et d'Endacott et Brooks (2013), Karn (2023a) a développé un modèle de l'EH qui serait adapté au contexte canadien et permettrait, selon elle, de servir le développement de la pensée et de la conscience historique des élèves, mais aussi de contribuer au développement de la citoyenneté démocratique en déconstruisant des récits nationaux porteurs d'un héritage colonial conflictuel (Karn, 2023b). Les modèles de Barton et Levstik (2004), d'Endacott et Brooks (2013) et de Karn (2023a, 2023b) accordent tous un rôle central à la contextualisation historique, à l'intégration de multiples perspectives historiques et à une forme d'engagement affectif des élèves. Barton et Levstik (2004) se distinguent des travaux de Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013) sur la pensée historienne en juxtaposant le *care* à la reconnaissance des perspectives. Le modèle d'Endacott et Brooks se distingue entre autres par la structure pédagogique qui l'accompagne, basée sur l'enquête historique. Enfin, le modèle de Karn (2023a) propose une synthèse actualisée des travaux de Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013) sur la pensée historienne et des deux modèles de Barton et Levstik (2004) et d'Endacott et Brooks (2013). Il se démarque aussi des précédents en faisant du jugement éthique à l'égard du passé une dimension à part entière, alors qu'il s'agit plutôt d'une finalité des deux autres. Puisque le modèle de Karn (2023) propose un portrait plus complet de l'EH, sans s'inscrire en contradiction avec les précédents, il a été choisi comme assise théorique pour la présente recherche.

2.2 LE MODÈLE DE KARN

À l'issue d'entretiens menés auprès de personnes chercheuses et enseignantes, Sara Karn (2023) a élaboré un nouveau modèle cognitif et affectif de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada (Karn, 2023a, 2023b). Les cinq dimensions de son modèle de l'empathie historique font une synthèse des travaux de Barton et Levstik (2004) et d'Endacott et Brooks (2013), en plus de rappeler le modèle de la pensée historienne de Seixas et Morton (Seixas, 2017a ; Seixas et Morton, 2023). L'analyse des entretiens avec des experts lui a permis de proposer que l'empathie historique repose sur l'interaction entre les dimensions suivantes : la preuve et la contextualisation, l'imagination historique éclairée, les perspectives historiques, les jugements éthiques et le *care*. Pour représenter son modèle de l'empathie historique, le schéma en forme d'étoile produit par Karn (2023b) illustre le fait que c'est au cœur de l'interaction entre les cinq dimensions que l'empathie historique prend forme (figure 1).

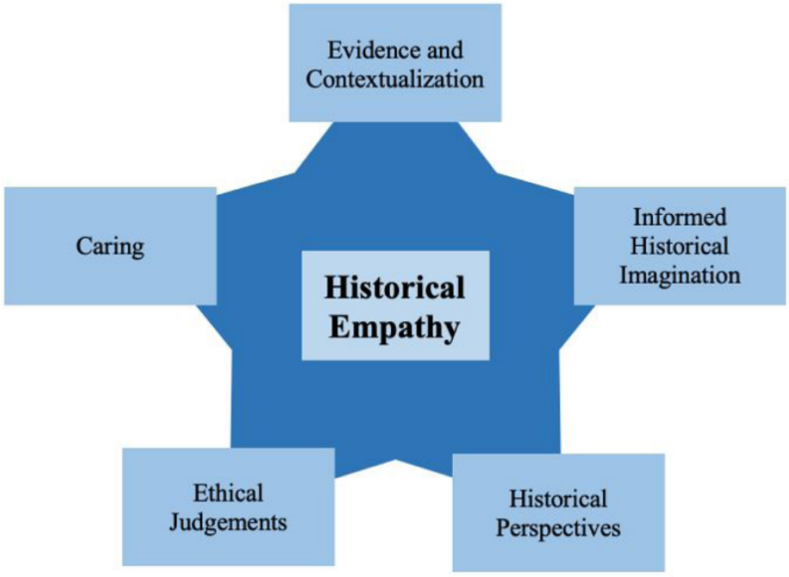


Figure 1. Five Cognitive-Affective Elements of Historical Empathy. Karn, 2023b, sous licence CC BY-NC-ND 4.0.

À l'instar des trois dimensions du modèle développé par Endacott et Brooks (2013), les dimensions de l'empathie historique du modèle de Karn (2023a) ne constituent pas une progression linéaire, mais plutôt des composantes d'un processus itératif. Les élèves peuvent faire des allers-retours et s'engager dans plusieurs dimensions à la fois.

2.2.1 Preuve et contextualisation

À l'instar des modèles de Barton et Levstik (2004) et d'Endacott et Brooks (2013), l'empathie historique appelle d'abord à contextualiser à la fois les perspectives historiques et le présent (Karn, 2023b). Dans un dialogue entre le passé et le présent, l'élève est amené à remettre en contexte ses propres valeurs, les intentions et les expériences qui peuvent influencer son interprétation du passé (Karn, 2023b). La contextualisation doit idéalement reposer sur la prise en compte d'une variété de sources historiques éclairant diverses dimensions de la situation historique à l'étude (Ashby et Lee, 1987 ; Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018). Pour contextualiser les perspectives rencontrées, l'élève doit pouvoir les mettre en relation avec le contexte personnel de la figure historique (ses caractéristiques personnelles, ses valeurs, ses buts, etc.) et le contexte sociohistorique de l'époque (les conditions économiques, politiques et socioculturelles) (Karn, 2023a ; Lévesque, 2008). Plus encore, l'élève doit prendre en compte les contraintes du présent pour éviter de projeter injustement des idées, valeurs ou croyances implicites sur la situation et les personnes du passé qui y ont pris part (Karn, 2023a ; Lévesque, 2008). Pour Karn (2023a), c'est cette contextualisation du présent qui distingue son modèle de la prise de perspective historique telle qu'incluse dans la pensée historienne selon Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013). Puisque la contextualisation historique par le biais des sources est limitée par leur disponibilité, les élèves qui s'engagent dans le processus de l'empathie historique doivent aussi recourir à la deuxième dimension du modèle, soit l'imagination historique éclairée.

2.2.2 Imagination historique éclairée

Dans le modèle de l'empathie historique développé par Karn (2023b), l'imagination historique implique d'inférer pour combler les limites imposées par les sources historiques, le passage du temps ou les différences culturelles (Karn, 2023b). La place de l'imagination dans l'empathie historique, mais aussi dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire est contestée (VanSledright, 2001). Selon Foster (1999, p. 19), accorder une place à l'imagination dans l'apprentissage de l'histoire comporte un risque de dérives fantaisistes où des élèves se projettent dans des versions fantasmées du passé. En plus d'être contestés, le sens et le rôle de l'imagination historique dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire varient selon les personnes chercheuses qui l'invoquent. En effet, dans une revue systématique de la littérature, Bel (2026) a relevé dix fonctions principales attribuées à l'imagination dans l'apprentissage de l'histoire. Parmi celles-ci, l'imagination des expériences vécues par les personnes dans le passé afin d'exprimer de l'empathie à leur endroit et la production d'inférences et de suppositions permettant d'expliquer les circonstances et les événements du passé sont plus fréquemment mobilisées (Bel, 2026). En cohérence avec ces constats, l'imagination dont il est question dans le modèle de Karn ne correspond pas à une imagination fantaisiste, mais plutôt d'une démarche créative s'appuyant sur la logique pour comprendre l'expérience vécue lorsque la documentation disponible laisse des questions en suspens. Cette imagination correspond aux inférences centrales à l'interprétation historienne (Lévesque, 2008). Ces inférences, balisées par la contextualisation, visent à produire des interprétations historiques plausibles (Davis, 2001). Selon Lévesque (2008), un tel usage de l'imagination historique ne peut mener à une compréhension complète ou parfaite de la réalité des personnes du passé, puisque les traces du passé seront toujours parcellaires. Il s'agit alors d'une opération intellectuelle très complexe et délicate (Lévesque, 2008), d'où la réticence de plusieurs à y accorder une place en classe d'histoire. Néanmoins, selon Karn (2023a, 2023b), l'inférence est essentielle pour représenter des perspectives historiquement marginalisées et sous-représentées dans les sources primaires et secondaires, ou pour se représenter les éléments des réalités qui n'ont

pas été documentées (Lévesque, 2008). Ce recours à l'imagination permet en outre aux élèves de s'imaginer différentes possibilités quant aux perspectives étudiées, de façon à sous-peser, à l'aide du contexte, celles qui sont les plus probables d'avoir joué un rôle dans les décisions et les actions des acteurs du passé étudiés (Karn, 2023b).

2.2.3 Perspectives historiques

À l'instar de Seixas et Morton (2013), de Barton et Levstik (2004) et d'Endacott et Brooks (2013), Karn (2023a, 2023b) accorde un rôle central à l'étude de multiples perspectives. Alors que Seixas et Morton (2013) décrivent la prise de perspective historique comme une activité cognitive, Karn (2023a) s'allie à Barton et Levstik (2004) et Endacott et Brooks (2013) pour embrasser la dimension affective de cette rencontre entre les perspectives. En effet, en référence à l'*historical empathy as perspective recognition* de Barton et Levstik (2004), Karn (2023b) soutient que mettre l'accent sur les « émotions et les sentiments – des acteurs historiques et des élèves eux-mêmes – favorise l'engagement des élèves dans l'exploration de multiples perspectives dans le but de mieux les comprendre [traduction libre] » (p. 93). La reconnaissance des perspectives historiques ne signifie pas pour autant l'identification aux figures historiques (Seixas et Morton, 2013). Une telle identification comporte des risques, notamment lorsque les personnes à l'étude ont vécu des événements traumatiques importants ou sont autrices d'actes répréhensibles (Karn, 2023a). À titre d'exemple, elle explique que l'on ne cherchera pas à « étudier *Mein Kampf* dans l'objectif de s'identifier à son auteur, ou tenter de le comprendre complètement, mais on peut chercher à comprendre comment sa perspective antisémite a pu se développer [traduction libre] » (Karn, 2023a, p. 79). Le manque de prudence dans le choix des perspectives et les façons de les aborder peut encourager l'identification des élèves aux personnes du passé. Selon Karn (2023a, p. 79), plutôt que d'étudier les perspectives historiques dans le contexte qui leur est propre, cela peut amener les élèves à exprimer leur sympathie ou à simplement condamner les acteurs du passé. Néanmoins, sans s'identifier aux figures, étudier de

multiples perspectives à propos d'un même enjeu permet à l'élève de considérer la possibilité que plusieurs facteurs et émotions influencent la formation d'idées ainsi que la prise de décisions et d'action, dans le passé comme dans le présent (Karn, 2023a, p. 81). En somme, la reconnaissance des perspectives vise à engager les élèves dans la compréhension des actions des acteurs du passé, dans un processus combinant réflexion et émotion (*thinking and feeling*) (Karn, 2023a, p. 80). Avec Barton et Levstik (2004), Karn soutient que cette propension à s'intéresser à des perspectives différentes de la nôtre est essentielle afin de développer la citoyenneté démocratique.

2.2.4 Jugements éthiques

Puisque l'action humaine ne saurait se résumer à des décisions rationnelles ayant des conséquences prévisibles et anticipées, Karn (2023b) adopte l'argument de Barton et Levstik (2004) sur la médiation affective des informations historiques. Dans son modèle, l'élaboration du jugement éthique rappelle à la fois la dimension éthique de l'histoire de Seixas et Morton (2013) et la conscience historique (Lévesque et Clark, 2018 ; Seixas, 2017b). En élaborant un jugement éthique à propos du passé, les élèves sont amenés à percevoir la pertinence contemporaine des événements historiques (Karn, 2023b). Selon Karn (2023b), cette dimension permet aux élèves de mettre en relation le passé, le présent et le futur. Cette « triade passé-présent-futur » constitue d'ailleurs le point de convergence des différentes conceptualisations modernes de la conscience historique selon Duquette (2011, p. 35).

Dans le modèle de l'empathie historique de Karn (2023a), l'élaboration de jugements éthiques à l'égard de l'histoire implique une synthèse des dimensions précédentes : en contextualisant le passé, le présent et les perspectives qui leur sont associées, en analysant les preuves historiques disponibles et en inférant pour combler les zones d'ombres, les élèves peuvent considérer les conséquences des événements et leurs implications pour le présent (Karn, 2023a). Cette nécessaire combinaison du contexte, de l'imagination historique et des

perspectives pour permettre aux élèves de formuler des jugements éthiques met en évidence l'interrelation entre les différentes dimensions du modèle de l'empathie historique développé par Karn.

La place accordée à l'élaboration de jugements à propos du passé est aussi présente dans la conception de l'EH selon Lévesque (2008). Pour le chercheur, l'empathie historique est un outil qui favorise le développement de la pensée historienne des élèves et, à terme, une compréhension plus précise et nuancée de l'histoire. Pour lui, le principal enjeu lié à la formulation de jugements éthiques à propos du passé est lié au fait que, contrairement aux acteurs de l'époque, nous bénéficions aujourd'hui d'un recul par rapport aux événements. Même s'il est risqué de juger le passé en sachant rétrospectivement la façon dont les événements de l'époque ont tourné, bannir les jugements éthiques et moraux en histoire signifierait de renoncer complètement à des concepts utiles à l'interprétation historique, comme les notions de progrès ou de déclin (Lévesque, 2008). Les jugements sont donc à émettre avec prudence et, pour limiter le présentisme, la reconnaissance par les élèves de leur propre perspective peut s'avérer fort pertinente (Karn, 2023b ; VanSledright, 2001).

2.2.5 Care

Enfin, Karn (2023a) récupère intégralement le *care* du modèle de l'EH de Barton et Levstik (2004). Rappelons que leur « *historical empathy as caring* » se décline en quatre attitudes chez l'élève : l'intérêt ou la curiosité pour l'histoire (*care about the past*), la préoccupation liée au fait que des injustices ou des oppressions soient survenues dans le passé (*care that events took place*), le souci pour les personnes qui ont subi ces injustices dans le passé ou qui en subissent encore les conséquences aujourd'hui (*care for the people*) et, finalement, le désir de prendre part à une forme de « réparation » des injustices historiques dans le présent et l'avenir (*care to change*).

L'intérêt pour l'histoire de manière générale, ou pour certaines situations historiques en particulier (*care about*), est notamment influencé par la pertinence de l'événement historique que perçoivent les élèves (Karn, 2023a). La pertinence historique, selon Seixas (2017a), est atteinte lorsqu'une situation historique s'inscrit ou se rattache à un récit plus large, de manière explicite ou non. Néanmoins, une situation historiquement pertinente peut paraître plus ou moins intéressante pour les élèves, selon leur histoire personnelle et leurs dispositions affectives propres (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023b).

La deuxième déclinaison concerne la préoccupation liée au fait que certains événements ont eu lieu (*caring that events took place*). En lien avec les jugements éthiques dont il vient d'être question, cette attitude du *care* permet aux élèves de mesurer les conséquences des événements et les façons préférables d'agir dans l'avenir (Karn, 2023a). Cette préoccupation peut, selon Barton et Levstik (2004), se présenter initialement sous la forme d'une réaction morale aux événements. Le sens de la justice (*fairness*) des élèves peut provoquer un sentiment d'indignation par rapport à certains événements qui irait à l'encontre de certaines normes jusqu'alors tenues pour acquises par les élèves. Crainte par plusieurs personnes chercheuses (Foster, 1999 ; Ashby et Lee, 1987), cette réaction affective serait plutôt complémentaire à la contextualisation des perspectives par les élèves (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023b). Pour citer Barton et Levstik,

> *« Inaction, evasion and complacency – these are the opposites of caring that, and we believe they have no place in the history classroom of a democracy. We cannot accept that students should examine Andrew Jackson's reason for slaughtering Native Americans without caring that it happened. Such analysis not only flies in the face of what students want to do with history, it does little to prepare them for consideration of the common good. »* (Barton et Levstik, 2004, p. 234)

La troisième attitude du *care* concerne le souci pour les personnes (*caring for people in the past*) qui ont subi des injustices ou des oppressions dans le passé. Avec Barton et Levstik (2004), Karn (2023a, 2023b) rappelle que les élèves peuvent exprimer un désir de « justice rétrospective » lorsque confrontés à des injustices historiques. En stimulant le désir de participer à une forme de « réparation » des injustices sociales et historiques (*care to*

change), cette dimension fait appel à un sentiment d'humanité partagée (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023a). Puisque, par essence, le passé ne peut être corrigé pour effacer les situations d'injustice et d'oppression, cette dimension se tourne vers le présent. Selon leurs histoires personnelles et de leurs propres sensibilités, les élèves peuvent « utiliser » l'histoire pour tenter de provoquer des changements de valeurs, de croyances et d'attitudes dans le présent et l'avenir (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023a). Et puisque les élèves d'aujourd'hui ne peuvent être tenus pour responsables, au sens strict du terme, des actions répréhensibles commises dans le passé, cette dimension ouvre la porte à la discussion sur la responsabilité héritée, ce que Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013) assimilait à la dimension éthique de l'histoire.

La dimension du *care* est résolument plus affective et tournée vers le présent et l'avenir que les quatre autres dimensions du modèle de l'empathie historique de Karn (2023a). Elle fait non seulement des rappels de la pertinence historique décrite par Seixas (2017a ; Seixas et Morton, 2013) et à la conscience historique en raison de son lien avec la triade « passé-présent-futur » (Duquette, 2011, p.35), mais elle est aussi conceptuellement proche de la connexion affective, incluse dans le modèle de l'EH d'Endacott et Brooks (2013). En effet, une partie importance de cette connexion affective correspond à la résonance que peut établir l'élève avec les difficultés imaginées dans l'expérience des personnes dans le passé, et la façon dont ces difficultés ont pu influencer leurs décisions et leurs actions. Enfin, le désir de participer à une forme de réparation (*care to change*) appelle l'élève à réfléchir et proposer des pistes d'action personnelles et collectives pour empêcher la reproduction d'injustices historiques. En somme, selon Karn (2023), les quatre variations du *care* (*care about, care that, care for* et *care to*) offrent aux élèves l'occasion de reconnaître une forme de solidarité dans l'existence humaine : le passé est tissé de relations humaines et sociales, le présent est fait d'expériences partagées, et l'avenir démocratique repose sur la solidarité.

Dans la présentation de son modèle, Karn (2023a, 2023b) précise que l'interaction entre les cinq dimensions est essentielle à la compréhension de son modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada. Pour la chercheuse, les relations entre

les différentes dimensions ne sont d'ailleurs pas exclusives à l'empathie historique. Il peut alors y avoir, par exemple, contextualisation de perspectives historiques sans préoccupation (*care*) pour celles-ci, tout comme il peut y avoir imagination historique sans contextualisation adéquate. Elle précise toutefois que ce n'est que dans l'intégration de chacune des dimensions, combinant à la fois les aspects cognitifs et affectifs de chacune d'elles, que l'empathie historique peut réellement être vécue par les élèves (Karn, 2023b). C'est donc dans cette interaction complexe que sera mobilisé ce modèle de l'empathie historique pour interpréter les discussions menées avec des élèves de cinquième secondaire au Québec.

2.3 LA PERTINENCE DE L'EMPATHIE HISTORIQUE POUR PENSER LE PASSÉ, LE PRÉSENT ET L'AVENIR

Les trois modèles de l'empathie historique qui viennent d'être présentés, en particulier ceux de Barton et Levstik (2004) et de Karn (2023a), s'inscrivent dans une perspective visant à la fois une compréhension complexe du passé et le développement d'outils favorisant la participation citoyenne en démocratie. Afin de préciser en quoi l'empathie historique, telle que décrite dans les modèles utilisés comme références dans le cadre de cette recherche, constitue un outil pertinent pour la formation citoyenne, il est utile de rappeler les travaux de Westheimer et Kahne (2004) sur les différents profils citoyens observés dans les programmes d'éducation à la citoyenneté.

Selon Westheimer et Kahne (2004), les choix en matière d'éducation à la citoyenneté révèlent les conceptions de la société et des rôles de la personne citoyenne au sein de ladite société. Leur typologie des profils de personnes citoyennes comprend trois postures : la personne citoyenne responsable, participative, ou orientée vers la justice. La première implique une posture citoyenne plutôt individualiste, encourageant le développement d'attitudes et de qualités personnelles favorisant un vivre-ensemble harmonieux dans le respect des règles sociales (Westheimer et Kahne, 2004). La deuxième, la personne citoyenne participative, s'implique activement au sein des institutions et des organismes de sa

collectivité. Les personnes qui organisent et participent à des manifestations ou qui s'engagent au sein d'une organisation syndicale sont des exemples de cette posture. Elles investissent les espaces de parole et d'action prévues par les institutions, sans pour autant remettre en question les fondements de ces institutions et les inégalités qu'elles peuvent engendrer (Westheimer et Kahne, 2004). Selon les auteurs, si ces deux types de citoyenneté ne sont pas en soi délétères, et que leurs caractéristiques sont même souhaitables pour assurer un vivre-ensemble harmonieux, ce type de participation active sans remise en cause des structures institutionnelles et politiques permet de maintenir, voire de renforcer des inégalités structurelles au sein de la société. C'est pourquoi la troisième posture de leur typologie, la citoyenneté orientée vers la justice, est la seule qui soit résolument démocratique selon eux. Au contraire des deux profils précédents, cette conception de la citoyenneté encourage le développement d'une posture critique face à la société, à ses institutions, à ses normes et au rôle des personnes citoyennes pour engendrer des changements systémiques. Selon Westheimer et Kahne (2004), c'est notamment par l'étude de l'histoire et la recherche des racines historiques et sociales des injustices et des oppressions que les personnes citoyennes peuvent tenter d'empêcher leur reproduction par la transformation sociale.

Cette proximité avec l'apprentissage de l'histoire fait de la citoyenneté orientée vers la justice une posture cohérente avec les modèles de l'empathie historique décrits plus tôt, en particulier ceux de Barton et Levstik (2004) et de Karn (2023a). Au sein de ces modèles, différentes dimensions concourent à cet objectif de compréhension des racines historiques des injustices et de désir d'action pour empêcher leur reproduction.

La reconnaissance de multiples perspectives, la capacité de se poser des questions et de porter des jugements éthiques à propos du passé, ainsi que la propension à s'intéresser aux personnes qui ont subi des injustices historiques sont les dimensions de l'empathie historique du modèle de Karn (2023a) les plus tournées vers le développement d'une citoyenneté orientée vers la justice. En effet, en s'intéressant de façon approfondie aux causes des décisions et des actions des personnes dans le passé, en reconstituant leur perspective et en s'appuyant sur les contextes historiques appropriés, les élèves peuvent creuser les origines

des injustices et des oppressions historiques. Selon Karn (2023b), dans des sociétés de plus en plus diversifiées où le passé est porteur d'un héritage conflictuel ou controversé, considérer différentes perspectives est essentiel au débat entourant des enjeux historiques avec des implications contemporaines.

Pour Barton et Levstik (2004), la reconnaissance de multiples perspectives est importante afin de comprendre le passé, mais elle est insuffisante pour permettre aux jeunes d'envisager les pistes d'action dans le présent et l'avenir pour empêcher la reproduction des injustices. En effet, s'il est pertinent de considérer différentes perspectives à propos d'une même situation, encore faut-il se soucier des personnes touchées, des personnes qui ont subi les événements en question ou qui en vivent les répercussions aujourd'hui pour prendre des actions visant à engendrer un changement social. C'est pourquoi, selon ces auteurs, c'est la combinaison de la reconnaissance des perspectives et du *care* qui fait de l'empathie historique un outil favorisant la citoyenneté démocratique (Barton et Levstik, 2004).

Dans le cadre de l'empathie historique, cette prise d'action pour engendrer le changement social s'enracine dans la capacité de formuler des jugements éthiques à propos du passé. Comme il a été décrit plus tôt, les jugements éthiques font partie intégrante du travail des historiennes et historiens selon Lévesque (2008) et sont inhérents à l'empathie historique selon Karn (2023b). En effet, tenter de comprendre et de contextualiser l'avènement d'événements historiques aujourd'hui controversés ne devrait pas empêcher de porter des jugements en ayant en tête le futur souhaité et souhaitable en démocratie. L'imagination historique peut jouer un rôle dans cette capacité d'envisager un futur démocratique éclairé par le passé (Bel, 2026).

En somme, en contextualisant le passé, le présent et les différentes perspectives qui les composent, les élèves peuvent considérer les conséquences des situations d'injustices qui ont marqué l'histoire et imaginer des pistes d'action dans le présent et l'avenir pour empêcher leur reproduction (Karn, 2023a). L'objet d'étude pour lequel les outils de l'empathie historique sont mobilisés est enraciné dans le passé, mais puisque par essence le passé ne peut être corrigé, l'empathie historique permet aussi de porter un regard sur le présent et

l'avenir. C'est précisément ce qui en fait un outil utile pour développer la citoyenneté démocratique (Barton et Levstik, 2004), orientée vers la justice, chez les élèves.

2.4 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

L'objectif de la recherche exploratoire est de décrire la façon dont des élèves de 5e secondaire au Québec expriment de l'empathie historique (EH) lorsqu'on leur propose de réfléchir à une situation historique qui soulève des enjeux citoyens contemporains. Deux objectifs spécifiques en découlent :

1. Décrire la façon dont les élèves ont recours aux différentes dimensions de l'EH (contextualisation, imagination historique, perspectives historiques, jugements éthiques et *care*) pour comprendre l'histoire du *MS Saint-Louis* ;

2. Décrire la façon dont les différentes dimensions de l'EH sont mobilisées par les élèves pour envisager le présent et l'avenir à la lumière de l'histoire du *MS Saint-Louis*.

Ensemble, ces deux objectifs spécifiques visent la compréhension du sens que les élèves construisent en discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis*, ainsi que les implications démocratiques de l'empathie historique exprimée.

Considérant le peu de recherches empiriques à propos de l'empathie historique d'élèves du secondaire au Québec et au Canada, cette recherche est exploratoire. Comme il a été discuté au chapitre précédent, les recherches réalisées en contexte canadien et québécois au sujet de l'empathie historique sont plutôt théoriques, comme celle de Karn (2023b), ou abordent l'empathie historique de biais, sans en faire l'objet d'étude principal. Puisque les recherches exploratoires visent à « clarifier la complexité d'un phénomène et des processus sous-jacents [pour] en permettre une meilleure compréhension » (Fortin et Gagnon, 2022, p.13), cette recherche vise la clarification des dimensions de l'empathie historique, de leurs

dynamiques et relations, lorsqu'exprimées par des élèves qui réfléchissent à des situations historiques qui soulèvent des enjeux contemporains.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans une approche interprétative. Elle s'intéresse à l'empathie exprimée par les élèves, non pas comme une finalité, comme le résultat d'une situation d'enseignement-apprentissages, mais comme une expérience vécue dans le cadre de leur participation aux entretiens de recherche. Selon Fortin et Gagnon (2022), les recherches s'appuyant sur une posture interprétative (ou constructiviste) visent la compréhension de la manière dont les individus construisent leur interprétation d'un phénomène ou d'une réalité donnée. En ce sens, le but de notre recherche est donc de comprendre comment les élèves interprètent, selon leur histoire personnelle et leurs connaissances historiques acquises, une réalité historique donnée (l'histoire du *MS Saint-Louis*). Dans une posture interprétative, les connaissances sont vues « à travers la subjectivité ; ce que l'on connaît n'est pas une réalité en soi, mais la représentation qu'on se fait des phénomènes perçus » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 22). Dans le contexte de cette étude, nous nous intéressons moins à l'histoire du *MS Saint-Louis* en elle-même, et davantage au sens que les élèves construisent à propos de celle-ci et à la façon dont ce sens influence leur perception du présent et de l'avenir, à travers une prise en considération de l'empathie historique.

C'est pourquoi l'évaluation du niveau d'empathie des élèves n'est pas un objectif de cette recherche (à ce sujet, voir Crompton et al., 2023 ; Hartmann et Hasselhorn, 2008 ; Huijgen et al., 2014, 2017). Elle vise plutôt la description de l'EH que les élèves expriment en discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis* entre pairs. En ce sens, une approche qualitative permet d'aborder l'expression de l'empathie historique d'un nombre restreint d'élèves qui réfléchissent et discutent à propos de cette situation historique soulevant des enjeux citoyens contemporains.

Les différents choix méthodologiques seront discutés et justifiés dans le cadre de ce troisième chapitre. Il sera d'abord question du contexte de l'étude, de la population ciblée et des méthodes de recrutement des élèves mises en œuvre. Ensuite, les outils méthodologiques seront présentés. Il sera question l'entretien semi-dirigé centré sur l'étude d'une vignette historique et du guide d'entretien élaboré à cet effet. La présentation des caractéristiques du corpus ainsi constitué sera suivie d'une description de la méthode d'analyse thématique employée pour condenser les propos des élèves. Pour clore le chapitre, les limites méthodologiques de cette recherche sont explicitées et suivies des considérations éthiques mises en œuvre pour respecter les principes de l'Énoncé de politique des trois conseils (EPTC-2) (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada [CRSH], Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada [CRSNG], Institut de recherches en santé du Canada [IRSC], 2022).

3.1 CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Des entretiens ont été menés auprès d'élèves de cinquième secondaire lors des mois d'avril et de mai 2025. Pour ces élèves, leur participation à la recherche s'insère à la toute fin de leur parcours de formation générale qui comprend notamment quatre cours d'histoire obligatoires au secondaire, et pour un peu plus de la moitié des élèves qui ont participé, un cours optionnel supplémentaire en cinquième secondaire. La prise de contact avec les élèves a eu lieu dans le cadre de leur cours d'*Histoire du 20e siècle* ou de *Monde contemporain.* Ce choix s'explique entre autres par le fait que ces deux cours de cinquième secondaire échappent à plusieurs contraintes, comme l'évaluation ministérielle qui a lieu en 4e secondaire. Sur le plan organisationnel, la plus grande liberté qui caractérise ces cours par rapport au cours d'histoire de quatrième secondaire a facilité la phase de recrutement. En effet, les personnes enseignantes avaient davantage de temps pour accueillir l'étudiante-chercheuse en classe afin que celle-ci présente sa recherche aux élèves. Le choix des cours d'*Histoire du 20e siècle* et de *Monde contemporain* est aussi motivé par les contenus à

enseigner, particulièrement propices à la discussion sur un enjeu citoyen de l'histoire du 20e siècle.

Le programme du cours *d'Histoire du 20e siècle* prévoit que les élèves interprètent des réalités historiques de façon à prendre conscience de la « diversité des sociétés et d'acquérir des connaissances relatives aux valeurs qui caractérisent une société démocratique » (MEQ, 2014b, p. 5). Cet objectif du programme fait écho aux visées de l'empathie historique comme un outil favorisant la participation démocratique des élèves (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023a). À la pertinence sur le plan des contenus s'ajoute le fait que plusieurs personnes chercheuses qui ont également étudié l'empathie historique des élèves l'ont fait dans un contexte d'apprentissage à propos de la Seconde Guerre mondiale et son avènement. Cette période historique constitue un temps fort historique prescrit au programme d*'Histoire du 20e siècle*, en plus de constituer en quelque sorte la base à partir de laquelle s'érige la progression du cours *Monde contemporain.* Il en sera question plus loin, mais mentionnons simplement que la situation historique proposée aux élèves dans le cadre des entretiens s'inscrit dans le contexte de la montée et l'intensification de l'antisémitisme en Europe au cours des années précédant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste. En effet, les entretiens sont structurés par la discussion autour du voyage du *MS Saint-Louis*, un paquebot transportant à son bord des centaines de personnes juives qui quittent l'Allemagne au printemps 1939 pour tenter de trouver refuge en Amérique.

Puisque le cours d'*Histoire du 20e siècle* est un cours optionnel très inégalement offert dans les écoles des différentes régions du Québec, des personnes enseignantes qui accordent une place importante à l'histoire du 20e siècle dans le cadre de leurs cours de *Monde contemporain* ont été aussi sollicitées. L'enseignement de l'Holocauste et de la Seconde Guerre mondiale ne fait pas officiellement partie du programme de *Monde contemporain*. Il est toutefois précisé dans la présentation du programme que le cours de « *Monde contemporain* invite les élèves à recourir aux perspectives géographiques et historiques et à considérer les dimensions économiques et politiques dans l'étude de problèmes et d'enjeux qui concernent l'ensemble des sociétés » (MEQ, 2017, p. 1). Par l'étude d'enjeux complexes

et multidimensionnels, comme les enjeux migratoires, on précise que « le programme offre [aux élèves] des occasions de prendre conscience du rôle qu'ils ont à jouer dans la société et de leurs responsabilités de citoyens » (MEQ, 2017, p. 1).

En ce qui concerne le sujet historique discuté dans le cadre des entretiens avec les élèves, les travaux de Wansink et al. (2017) ont montré que les personnes qui enseignent l'histoire ne considèrent pas que tous les sujets sont égaux lorsque vient le temps de mettre en œuvre des pratiques axées sur la méthode historique et l'étude de multiples perspectives historiques. Entre autres facteurs d'influence, les personnes enseignantes prennent en considération le niveau de sensibilité du sujet (Wansink et al. 2017, 2018). Des sujets « chauds » ou chargés sont considérés par certains comme inappropriés à la mise en œuvre de stratégies d'enseignement favorisant de multiples perspectives. Pour d'autres, ce sont justement les implications contemporaines d'un enjeu qui fondent sa pertinence historique (Seixas et Morton, 2013 ; Wansink et al., 2017, 2018). Selon des personnes chercheuses, cette pertinence historique perçue par les élèves est nécessaire pour stimuler leur engagement (*care*) face à l'histoire (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023a).

C'est avec ces considérations en tête, en prenant en compte les contraintes liées au programme québécois d'*Histoire du 20e siècle* et de *Monde contemporain* en cinquième secondaire et en s'inspirant des recherches précédentes dans le domaine, que le contexte historique de la Seconde Guerre mondiale est considéré pertinent pour étudier l'empathie historique des élèves. Plusieurs recherches dans le domaine ont abordé la même période historique par différents angles. Endacott (2014) s'est intéressé à l'empathie historique (EH) d'élèves aux États-Unis à propos de l'utilisation de l'arme nucléaire contre le Japon en 1945. Hartmann et Hasselhorn (2008) et Huijgen et al. (2014, 2017) ont plutôt étudié la prise de perspective historique des élèves allemands et néerlandais face à l'hésitation électorale d'un jeune homme fictif dans l'Allemagne de 1930. Également ancrée dans le large contexte historique de la Seconde Guerre mondiale, notre recherche s'intéresse aux manifestations de l'empathie historique en mobilisant un épisode historique réel présentant des personnes

juives qui quittent l'Europe en 1939 dans l'espoir de trouver refuge aux États-Unis quelques mois avant la déclaration officielle de la guerre en Europe.

3.2 POPULATION CIBLÉE

Cette recherche cible les élèves de cinquième année du secondaire dans le cadre des cours de *Monde contemporain* et d'*Histoire du 20e siècle*. Ce choix repose sur plusieurs facteurs, comme les contraintes organisationnelles discutées plus tôt, mais aussi l'âge des participants. Plusieurs études antérieures sur l'empathie historique et la prise de perspective historique se sont intéressées aux élèves de 15 à 17 ans et tendent à démontrer que les concepts procéduraux de la pensée historienne, comme la contextualisation et la reconnaissance des perspectives, leur sont plus accessibles qu'à leurs pairs plus jeunes (Berti et al., 2009 ; de Leur et al., 2017 ; Endacott, 2014 ; Huijgen et al., 2014). Puisqu'à notre connaissance aucune recherche ne s'est attardée à l'expression de l'empathie historique des élèves du secondaire au Québec, s'intéresser d'abord à une population qui a déjà fait l'objet de recherches ailleurs permet de poser un premier jalon pour des recherches subséquentes, plus larges.

Le cours *Monde contemporain* est un cours obligatoire dans la formation générale au secondaire. Quant au cours optionnel d'*Histoire du 20e siècle*, les élèves doivent normalement avoir réussi leur cours d'histoire du Québec et du Canada en quatrième secondaire pour s'y inscrire. En ce sens, les élèves qui constituent la population cible sont réputés avoir acquis un bagage minimal à la fois sur le plan des connaissances et sur le plan de la nature interprétative de l'histoire. On ne peut toutefois pas supposer que cette population représente la population « type » des élèves des cours d'histoire à l'école secondaire québécoise. Déjà, puisque le cours d'histoire du 20e siècle est un cours optionnel, il faut s'attendre à ce que le niveau d'intérêt général pour l'histoire des élèves ayant choisi ce cours soit probablement plus élevé que celui des élèves en général. Aussi, il est possible que les

élèves qui choisissent de s'inscrire à un cours d'histoire supplémentaire et optionnel réussissent en général mieux que leurs pairs en la matière.

Cela étant dit, l'exercice proposé aux élèves dans le cadre de cette recherche se distingue significativement des tâches habituelles en classe d'histoire, en plus de ne pas être soumis à une évaluation des apprentissages. En ce sens, les résultats scolaires des élèves qui prennent part à la recherche sont moins pertinents que leur intérêt pour l'histoire ou leur désir de prendre part au processus de recherche.

3.3 RECRUTEMENT DES PERSONNES PARTICIPANTES

Pour rencontrer des élèves souhaitant participer à la recherche, il faut d'abord accéder à la classe. Dans un premier temps, le recrutement a été fait auprès des personnes enseignantes qui donnent le cours d'*Histoire du 20e siècle* ou de *Monde contemporain* au cours de l'année scolaire 2024-2025 et qui ont démontré de l'intérêt envers cette recherche. Un appel d'intérêt a été diffusé par l'entremise d'une association professionnelle des personnes enseignantes d'univers social au Québec, soit l'Association québécoise pour l'enseignement de l'univers social (AQEUS). L'appel a aussi été diffusé dans un groupe sur les médias sociaux (*Facebook*) rassemblant des personnes enseignantes d'univers social de manière générale et dans une autre association de personnes qui enseignent spécifiquement *Histoire du 20e siècle*. L'appel a également été diffusé dans les réseaux personnels de l'étudiante-chercheuse, de son directeur et de sa codirectrice de recherche. Quatre personnes enseignantes ont répondu à l'appel et ont offert à l'étudiante-chercheuse de rencontrer leurs élèves. Deux de ces personnes enseignantes donnent le cours *Histoire du 20e siècle*, alors que deux autres enseignent le cours *Monde contemporain*.

Dans un deuxième temps, le recrutement visait plus directement les élèves. Une technique d'échantillonnage intentionnel a été utilisée, c'est-à-dire que les élèves ont été invités à participer parce qu'ils et elles partagent certaines caractéristiques qui constituent les

critères d'inclusion à la recherche : suivre le cours d'*Histoire du 20e siècle* ou de *Monde contemporain* en 5e secondaire. Chaque élève qui suit les cours *d'Histoire du 20e siècle* ou de *Monde contemporain* offerts par les personnes enseignantes collaboratrices a été invité à participer à l'étude. Le tableau 1 présente la répartition des élèves selon les caractéristiques de leurs milieux.

Tableau 1.

Répartition de l'échantillon selon les milieux

École	**n élèves (N=22)**	**Recrutement**	**Type d'établissement**	**Région**
1	10	Histoire du 20e siècle	Privé	Laurentides
2	2	Histoire du 20e siècle	Public	Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine
3	6	Monde contemporain	Public	Bas-St-Laurent
4	4	Monde contemporain	Public	Bas-St-Laurent

Un total de 22 élèves de cinquième secondaire a participé à des entretiens semi-dirigés en dyade. Onze entretiens ont donc été menés par l'étudiante-chercheuse entre le 15 avril et le 21 mai 2025 auprès d'élèves dans trois régions administratives du Québec. Dix élèves étudient à l'école privée, douze étudient à l'école publique. Dix ont été recrutés dans leur cours de *Monde contemporain* et douze ont été recrutés dans leur cours optionnel d'*Histoire du 20e siècle*.

L'école 1 est un milieu d'enseignement privé situé dans la région des Laurentides. Dix élèves de la classe d'*Histoire du 20e siècle* visitée dans cette école ont accepté de participer à la recherche. Lors de la visite de l'étudiante-chercheuse à l'école en avril 2025, les élèves avaient étudié quelques semaines plus tôt le chapitre portant sur la réalité sociale « crises et conflits », c'est-à-dire les tensions qui s'installent à la suite de la Première Guerre mondiale et qui culminent avec la Seconde Guerre mondiale (MEQ, 2014b, p. 23-26). L'enseignement-apprentissage des événements entourant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste était

donc relativement frais lors de leur participation aux entretiens de recherche. Les entretiens ont eu lieu en classe durant la pause du dîner au cours d'une semaine complète.

L'école 2 est un milieu d'enseignement public situé dans la région de la Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine. Le recrutement des deux élèves qui ont participé aux entretiens dans cette école a été fait dans leur cours d'*Histoire du 20e siècle* en cinquième secondaire. Lors de leur participation à l'entretien en avril 2025, l'enseignante amorçait l'enseignement du chapitre portant sur les événements entourant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste. En raison de contraintes d'horaire à l'école, l'entretien a eu lieu à l'extérieur de la classe, durant un cours d'histoire, et non durant la pause du dîner.

L'école 3 est un établissement d'enseignement public situé dans la région du Bas-Saint-Laurent. Le recrutement des 6 élèves qui ont participé aux entretiens a été fait dans leur cours de *Monde contemporain* en cinquième secondaire. Lors de la visite de l'étudiante-chercheuse en mai 2025, les élèves étudiaient le chapitre portant sur les mouvements migratoires. Les élèves de ce milieu n'ont pas reçu un enseignement formel à propos des événements entourant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste dans le cadre d'un cours d'histoire au secondaire. Les trois entretiens ont eu lieu durant la pause du dîner et ont été répartis sur deux semaines.

L'école 4 est un milieu semblable à l'école 3. Il s'agit d'un établissement d'enseignement public dans la région du Bas-Saint-Laurent et le recrutement des quatre élèves qui ont participé à des entretiens a aussi eu lieu dans leur cours de *Monde contemporain*. L'enseignant de ces élèves a précisé que, même si les événements entourant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste ne sont pas au programme du cours de *Monde contemporain*, celui-ci a tout de même pris le temps en début d'année de faire une mise en contexte historique sur les événements en question, puisqu'on y trouve les prémices des grandes institutions internationales, comme l'ONU, abondamment discutées dans le cadre du cours (communication privée avec l'enseignant 4, 13 mai 2025). Les deux entretiens ont eu lieu durant des pauses de dîner et ont été répartis sur deux semaines.

3.4 L'ENTRETIEN DE GROUPE SEMI-DIRIGÉ CENTRÉ SUR UNE ACTIVITÉ

L'entretien semi-dirigé auquel ont pris part les élèves était organisé autour d'une vignette historique et les dimensions de l'empathie historique selon le modèle de Karn (2023) constituent les thèmes du guide d'entretien. L'entretien en dyade a été préféré à l'entretien individuel puisque selon Gaudet et Robert (2018), le format de l'entretien de groupe favorise chez les jeunes le partage de leurs expériences individuelles. Plus encore, l'entretien de groupe, alimenté par les réflexions de plusieurs personnes à la fois, permettrait aux élèves de se livrer plus librement, un peu comme s'ils et elles pensaient à voix haute (Gaudet et Robert, 2018). La co-construction de sens qui s'opère dans le cadre d'un entretien de groupe est qualifiée de « bricolage interactif » par Morissette (2011, p. 19). Puisque les entretiens ont été réalisés en majorité durant la pause du dîner, dans certaines écoles, le temps pour réaliser les entretiens était limité. Pour cette raison, la dyade a été préférée à un groupe plus nombreux afin d'offrir suffisamment de temps à chaque élève pour exprimer son point de vue et le faire évoluer au cours de l'entretien (Baribeau et Germain, 2010 ; Boutin, 2007). Chaque dyade était composée de deux élèves du même groupe d'*Histoire du 20e siècle* ou de *Monde contemporain*. Il s'agit donc de groupes de composition « naturelle », c'est-à-dire un groupe composé d'élèves qui se connaissent et qui évoluent dans un même milieu (Boutin, 2007, p. 19).

Les échanges entre les élèves étaient centrés autour d'une tâche d'analyse de vignette historique. Cette analyse d'une situation historique a permis aux élèves de réfléchir à un enjeu citoyen de l'histoire du 20e siècle, de confronter leur interprétation à celles d'autres jeunes, et, potentiellement, de la nuancer par l'entremise des discussions centrées sur de nouvelles perspectives. Selon Bourne et Winstone (2021), en dirigeant leur attention et les discussions autour d'une tâche précise à réaliser, les jeunes se sentent plus en confiance pour partager leurs points de vue. Ce format de discussion peut aussi offrir du temps aux jeunes qui en ont besoin pour réfléchir et organiser leurs idées (Bourne et Winstone, 2021 ; Colucci, 2007).

Lorsque les sujets discutés sont sensibles, comme une situation historique conflictuelle, diriger l'attention sur une tâche peut rendre l'exploration du sujet moins menaçant pour certains jeunes (Colucci, 2007). Selon Keeffe et Andrews (2015), l'un des aspects fondamentaux des méthodologies adaptées aux jeunes (*adolescent friendly methodologies*) est de dépasser les structures hiérarchiques et autoritaires qui limitent l'expression par les élèves de leurs opinions et points de vue authentiques sur des enjeux qui les concernent. En sollicitant leur réflexion et leur interprétation par rapport à une situation historique dans le cadre de l'entretien de groupe, on soustrait le jugement de l'élève à la logique évaluative qui caractérise habituellement le cadre scolaire. Si l'on souhaite favoriser l'expression de l'empathie historique dans une perspective de participation démocratique, il est pertinent de chercher à offrir des contextes d'échanges qui donnent aux élèves du pouvoir sur le déroulement de la rencontre.

3.4.1 Vignette historique

La mise en situation historique autour de laquelle s'est articulée l'entretien est issue d'une recherche de Milligan et al. (2018). Leurs travaux proposent un cadre pour réfléchir de façon éthique à propos du passé dans les classes d'histoire au Canada. Selon l'équipe de recherche, l'épisode historique de la traversée atlantique du *MS Saint-Louis* se prête bien à l'exploration de la réflexion éthique à propos du passé. Il s'agit de l'histoire de centaines de personnes juives qui quittent l'Europe en 1939 à bord d'un paquebot en espérant trouver refuge en Amérique, mais qui se retrouvent pour la plupart contraintes de retourner en Europe à la suite de négociations infructueuses (voir annexe 1).

En raison de sa sensibilité, la période de la Seconde Guerre mondiale est jugée par plusieurs personnes enseignantes et chercheuses comme adaptée à l'étude de multiples perspectives (Wansink et al., 2017) et à l'expression de l'empathie historique (Endacott, 2014). L'épisode du *MS Saint-Louis* est historiquement pertinent puisqu'il permet de réfléchir autant aux questions historiques et contemporaines de la responsabilité à l'égard des

personnes immigrantes et réfugiées (Milligan et al., 2018). Selon Goldberg (2020), en mettant en évidence la faillite du gouvernement canadien de l'époque de venir en aide aux personnes juives réfugiées, l'histoire du *MS Saint-Louis* a contribué à l'évolution des politiques et, depuis, des discours officiels canadiens en matière d'immigration. Si le plaidoyer de membres influents des communautés juives n'a pas été entendu par les autorités canadiennes de l'époque, Goldberg explique que les décennies de l'après Seconde Guerre mondiale ont constitué un changement en matière de libéralisation de l'immigration, en particulier pour l'accueil de personnes réfugiées. Le Programme de parrainage privé de réfugiés (PPPR), un programme permettant aux personnes citoyennes canadiennes ou des associations de prendre en charge l'accueil de personnes réfugiées pour une période de 12 mois (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2025), est un exemple de cette libéralisation et a été un outil majeur dans la réponse à la crise des « Boat People » à la suite de la chute de Saïgon à la fin des années 1970 (Goldberg, 2020, p. 225). Ce programme a aussi été l'un des outils invoqués pour venir en aide aux personnes réfugiées syriennes qui ont fui la Syrie durant la guerre au milieu des années 2010.

À l'instar de Milligan et al. (2018) et de Goldberg (2020) qui décrivent la pertinence de l'histoire du *MS Saint-Louis* pour réfléchir aux enjeux contemporains en matière d'immigration et de réfugiés, les considérations à l'égard de la sensibilité du sujet et de sa pertinence historique justifient le choix d'adopter la vignette tirée des travaux de Milligan et al. (2018) comme outil méthodologique pour cette recherche.

3.4.2 Guide d'entretien

Le guide d'entretien, présenté en annexe 2, a été élaboré à partir de deux éléments principaux : la description des différentes dimensions de l'EH du modèle de Karn (2023) et les questions éthiques proposées par Milligan et al. (2018) dans leur recherche pour réfléchir aux événements du *MS Saint-Louis*. Par exemple, des questions telles que « quels types d'arguments sont invoqués par les individus et les gouvernements de l'époque ? [traduction

libre] » ou « considérant l'histoire du *MS Saint-Louis*, comment les gouvernements devraient-ils répondre aux crises migratoires aujourd'hui ? [traduction libre] » (Milligan et al., 2018, p.465) ont été intégrées au guide d'entretien.

Le guide d'entretien comprend trois sections principales : la réactivation des connaissances antérieures, la réflexion et la discussion sur la situation du *MS Saint-Louis* et la conclusion de l'entretien.

Après un rappel des informations d'usage et une explication du déroulement de la rencontre, l'entretien débute avec l'activation des connaissances antérieures des élèves par rapport aux contextes de la Seconde Guerre mondiale et de l'Holocauste. Les interrogations permettent aux élèves d'échanger leurs connaissances par rapport aux événements qui ont mené à la situation dans laquelle se retrouve l'Europe en 1939, aux conflits comme tels ainsi qu'à leurs conséquences. L'objectif de cette portion de la discussion est double : briser la glace en début d'entretien et permettre aux élèves de réactiver leurs connaissances historiques, lesquelles leur serviront pour interpréter l'histoire du *MS Saint-Louis*. Les interrogations portent à la fois sur les éléments de contenus abordés en classe et sur les méthodes pédagogiques employées. Les élèves ont aussi discuté des éléments de cette période historique qui leur paraissent particulièrement pertinents et marquants.

Une fois les connaissances réactivées, les élèves ont été invités à lire individuellement le texte portant sur l'épisode du *MS Saint-Louis*. Une fois la lecture terminée, quelques instants étaient réservés à la réflexion sur la situation présentée et à la prise des notes sur les éléments qui leur apparaissent importants, pertinents, dérangeants, etc. L'étudiante-chercheuse a ensuite guidé les élèves en les interrogeant à propos de leur compréhension de la situation. Cette section constitue le cœur de l'entretien et se découpe en cinq thèmes : la contextualisation de la situation, la reconnaissance des perspectives, les informations qui leur permettraient de mieux comprendre les perspectives et les intentions des personnes touchées, leurs réactions personnelles face à la situation et les jugements éthiques portés sur cette situation historique et des enjeux contemporains similaires. Ce découpage vise à aborder l'ensemble des dimensions du modèle de l'EH de Karn (2023). Le dernier thème portant sur

le jugement éthique tire certaines interrogations directement de la recherche de Milligan et al. (2018) qui portait spécifiquement sur cet aspect et sur cette situation historique. La flexibilité du guide d'entretien semi-dirigé a permis d'aborder les différents thèmes dans l'ordre selon lequel ils ont émergé dans la discussion entre les élèves, tout en s'assurant de couvrir l'ensemble du sujet (Gaudet et Robert, 2018 ; Rondeau et al., 2023 ; O'Reilly et Dogra, 2017 ; Savoie-Zajc, 2021). En effet, selon les différents groupes et la façon dont s'organise la discussion entre les élèves, les dimensions de l'EH n'ont pas toutes été abordées dans le même ordre. Néanmoins, à la fin de l'entretien, l'ensemble des thèmes ont été couverts.

L'entretien se conclut par un retour à une discussion moins chargée et portant sur la forme de l'entretien. Les élèves sont invités à nommer ce qu'ils et elles ont plus ou moins apprécié dans la formule qui leur était proposée. C'est l'occasion pour les élèves d'offrir une rétroaction sur leur expérience de participation à la recherche.

3.5 DESCRIPTION DU CORPUS

Les onze entretiens réalisés forment un corpus complet de 6 heures 18 minutes d'enregistrement audio et vidéo et de 136 pages de transcription. Dans le cadre de l'entretien, chaque élève a eu l'occasion de choisir un prénom d'emprunt pour conserver la confidentialité. Le corpus de données est représenté dans le tableau 2.

Tableau 2.

Description du corpus

Gr	Noms choisis	Recrutement	École/ type d'établissement/ Région	Durée de l'entretien
1	Armin et Alice	Histoire du 20e siècle	1/privé/Laurentides	*33min32sec.*
2	Gabriel et Dago	Histoire du 20e siècle	1/privé/Laurentides	*16min06sec.*
3	Julianne et Thérèsa	Histoire du 20e siècle	1/privé/Laurentides	*32min03sec.*
4	Camille et Marilie	Histoire du 20e siècle	1/privé/Laurentides	*29min09sec.*
5	Simon et Antoine	Histoire du 20e siècle	1/privé/Laurentides	*33min09sec*
6	Géraldine et Anne	Histoire du 20e siècle	2/public/Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	*44min29sec.*
7	Éléonore et Adèle	Monde contemporain	4/public/Bas-St-Laurent	*45min18sec.*
8	Daniel et Maxime	Monde contemporain	3/public/Bas-St-Laurent	*38min55sec.*
9	Isaac et Dylan	Monde contemporain	3/public/Bas-St-Laurent	*25min21sec.*
10	Ève-Marie et Mathilde	Monde contemporain	4/public/Bas-St-Laurent	*37min34sec.*
11	Alphonse et Juliette	Monde contemporain	3/public/Bas-St-Laurent	*41min23sec.*

La durée de chaque entretien varie entre 16 et 45 minutes. Cette variabilité est attribuée à deux facteurs principaux : l'aisance et la volubilité des élèves, ainsi que le temps disponible pour réaliser l'entretien. Sur ce dernier point, il est pertinent de rappeler que dans la quasi-totalité des cas, les entretiens ont eu lieu sur l'heure du dîner (école 1, 3 et 4). À l'école 1, le contexte scolaire faisait en sorte qu'un maximum de 30 à 33 minutes pouvait être accordé à l'entretien sur l'heure du dîner. La pause du dîner étant plus longue à l'école 3 et à l'école 4, certains groupes d'élèves en ont profité pour discuter plus longuement. À l'école 2, l'entretien a eu lieu durant une période de cours de 75 minutes. Néanmoins, le temps disponible n'est pas le seul facteur influençant la durée de l'entretien. Certains élèves étaient plus succincts dans leurs réponses et ont donc plus rapidement couvert les interrogations prévues. Par exemple, Isaac et Dylan (école 3) disposaient de plus de 45 minutes pour participer à l'entretien, mais ils ont laissé savoir après 25 minutes qu'ils pensaient avoir couvert l'essentiel de la situation.

Les entretiens ont tous été enregistrés en formats audio et vidéo. Les enregistrements vidéo visent à s'assurer d'attribuer les propos aux bonnes personnes en cas de similitudes dans les voix des élèves. Les interactions physiques et le langage corporel des élèves ne font pas partie des données analysées dans le contexte de l'étude.

Chaque entretien a été d'abord transcrit presque au mot à mot, en éliminant seulement les hésitations ou les répétitions qui n'influencent pas la nature des propos des élèves. Une deuxième écoute a permis de raffiner la transcription en faisant des modifications mineures, mais qui facilitent la compréhension des propos des élèves et de l'étudiante-chercheuse. Par exemple, certaines syntaxes ont été revues afin de faciliter le passage de l'oral à l'écrit et des mots de remplissage (« *genre* », « *faque* », « *t'sais* », « *pis* ») ont été éliminés. Des marques de négation ont aussi été ajoutées lorsque les élèves ne les exprimaient pas à l'oral. Les quelques mots en anglais utilisés par les élèves n'ont pas été traduits et les extraits concernés sont accompagnés de l'indication « [sic] ». Quelques modifications ont aussi été apportées lorsque les prises de paroles se chevauchent. Plutôt que de multiplier les entrées et les passages entre crochets, les prises de paroles ont été isolées, comme si elles étaient

successives et non simultanées. Ces modifications aux verbatims initiaux visent à faciliter la lecture et l'analyse des propos des élèves sans toutefois en changer le sens.

3.6 ANALYSE THÉMATIQUE DES ENTRETIENS

Une analyse thématique a permis de procéder à la réduction des données du corpus composé des onze entretiens semi-dirigés réalisés auprès d'élèves de cinquième secondaire. Le corpus a ainsi été l'objet d'une analyse thématique continue qui consiste à identifier progressivement les unités de sens, puis les thèmes et ensuite à les regrouper en rubriques et catégories au fur et à mesure que l'analyse progresse. Ainsi, l'arbre thématique, c'est-à-dire la structure des données et leur hiérarchisation, n'a été réellement complété qu'une fois l'ensemble du corpus analysé (Paillé et Mucchielli, 2021).

Le corpus a été l'objet de trois étapes principales d'analyse, soit la lecture approfondie, le relevé systématique des thèmes et, finalement, la catégorisation des thèmes à l'aide du modèle théorique de l'empathie historique.

3.6.1 Lecture approfondie du matériel et première analyse

Afin de dégager le sens des propos tenus par les élèves dans le cadre des entretiens, la première étape de l'analyse consistait à lire le corpus dans son ensemble à plusieurs reprises (Boutin, 2007 ; Gaudet et Robert, 2018). Lors de ces lectures successives, aucune analyse à proprement parler n'a été faite, mais des impressions, des contradictions et des questions ont été notées en parallèle afin d'y revenir plus tard lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats. C'est ce que Gaudet et Robert (2018, p. 144) appellent la « lecture créative ». Ces lectures ont été autant d'occasions de s'imprégner des échanges avec les élèves, sur la forme comme sur le fond des discussions.

Lors d'une nouvelle phase de lecture, les entretiens ont été annotés de façon à en faire une première analyse. Cette analyse verticale du matériel (Gaudet et Robert, 2018) consistait à relever les unités de sens, ou unités sémiques, c'est-à-dire « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou encore un même thème » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 279). Plus précisément, cette condensation sémantique vise à dégager le sens dans les propos des élèves en rapport avec la question de recherche (Gaudet et Robert, 2018). Dans un premier temps, les annotations ont été faites à même le corpus imprimé en utilisant des notes adhésives (*Post-it*) de couleur pour identifier le passage d'une idée à une autre. Le corpus a été annoté de façon linéaire, c'est-à-dire en le lisant page par page, un entretien à la fois pour identifier les unités de sens (Paillé et Mucchielli, 2021). Puisque le travail de condensation consiste à décrire le contenu des entretiens et non pas à porter un jugement sur celui-ci à partir d'*a priori* théoriques ou personnels (Gaudet et Robert, 2018), le travail d'identification des unités de sens a été guidé par les questions suivantes : « qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos ? » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 269), ou plus simplement, qu'est-ce que les élèves me disent ici ?

La forme interactive des entretiens en dyades fait aussi en sorte que certaines unités de sens chevauchent plusieurs prises de paroles, puisque les élèves interagissent à propos d'une même idée. En effet, même si les entretiens n'impliquent que deux élèves à la fois, on observe dans les échanges la dynamique de l'entretien de groupe, où souvent, les élèves « construisent une réponse à plusieurs » (Boutin, 2007, p. 110) lorsqu'ils et elles discutent de l'épisode historique du *MS Saint-Louis*. Pour cette raison, les unités de sens n'ont pas été découpées de façon à tenter nécessairement de les attribuer individuellement à chaque élève, mais plus souvent à la dyade elle-même (Boutin, 2007).

Les annotations à travers le corpus ont ensuite été rassemblées dans le premier relevé systématique des unités de sens sous la forme d'un classeur Excel. Cette nouvelle lecture du corpus a été l'occasion de revoir chacune des unités une première fois afin de s'assurer d'avoir correctement identifié les idées énoncées par les élèves. À cette étape préliminaire de l'analyse, l'intention demeure de rester le plus fidèle possible aux propos des élèves, en les

traduisant avec un minimum d'altérations et d'inférence. Au fur et à mesure de la progression du relevé systématique des unités de sens, des regroupements, des divisions et des hiérarchisations ont commencé à être observés et systématisés pour rassembler les idées exprimées par les élèves. Ces adaptations du niveau de généralité des énoncés au fil de la production du relevé des unités sémiques ont permis l'émergence de thèmes, c'est-à-dire un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 280). Une fois l'ensemble du matériel condensé en thèmes, la catégorisation a été faite à partir de catégories théoriques qui correspondent aux dimensions de l'empathie historique selon le modèle de Karn (2023).

3.6.2 Catégorisation des thèmes

La catégorisation des thèmes condensant les propos des élèves a été réalisée à partir des descriptions théoriques des dimensions de l'EH proposées par Karn (2023), mais aussi par Endacott et Brooks (2013) et Barton et Levstik (2004), qui ont aussi travaillé le concept d'empathie historique. Cette ultime phase de codage a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo pour faciliter l'organisation des thèmes au sein des catégories théoriques. Ce troisième codage des entretiens a permis de raffiner le libellé et le niveau de généralité des thèmes. La catégorisation a été amorcée au fur et à mesure que les entretiens étaient codés dans Nvivo.

En raison de l'interrelation entre les dimensions de l'empathie historique, lesquelles se servent mutuellement pour permettre aux élèves de construire et d'exprimer leur compréhension de la situation à l'étude, les extraits des entretiens analysés contiennent parfois des éléments faisant appel à plusieurs dimensions de l'empathie historique dans l'expression d'une même idée. Néanmoins, une fois la condensation des entretiens complétée, il a été possible de rassembler des extraits qui permettent d'illustrer les dimensions de l'empathie historique exprimée par les élèves lors des discussions.

Concrètement, les thèmes ont alors été catégorisés en répondant, par exemple, aux questions suivantes : quels contextes sont mobilisés par les élèves pour expliquer les événements ou leurs réactions face aux événements ? Qu'est-ce que les élèves accomplissent en ayant recours à l'imagination historique ? Quels acteurs sont identifiés par les élèves et qu'est-ce qui est dit à leur sujet ? Comment est-ce que les élèves jugent la situation historique et les acteurs dont il est question ? Quelles sont les réactions des élèves face à l'épisode historique du *MS Saint-Louis* ? Comment la discussion à propos de cette situation stimule-t-elle un désir d'action chez les élèves ? L'arbre thématique ainsi produit est présenté en annexe 3.

3.7 LIMITES DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Même si une attention particulière a été portée aux choix des approches méthodologiques et des outils utilisés, comme toutes les recherches, ce projet présente certaines limites inhérentes aux différentes décisions prises. Les principales limites de cette recherche concernent le profil et le parcours des élèves qui ont participé à la recherche, le type d'entretien réalisé, la nature de la situation historique discutée et, finalement, le fait que les entretiens n'étaient pas arrimés à une situation d'enseignement et d'apprentissage spécifique visant le développement de l'empathie historique chez les élèves.

D'abord, les élèves qui ont participé aux entretiens ne suivent pas toutes et tous le cours optionnel d'*Histoire du 20e siècle* en 5e secondaire. En effet, puisqu'il est inégalement offert dans les différentes régions du Québec, il n'a pas été possible de rencontrer seulement des élèves suivant ce cours. Cette réalité fait en sorte que les élèves n'avaient pas toutes et tous reçu un enseignement équivalent à propos de la période historique à laquelle se sont déroulés les événements discutés dans le cadre des entretiens. Cette réalité peut limiter la contextualisation adéquate de la situation étudiée. L'élaboration d'une portion du guide d'entretien dédiée au rappel des connaissances préalables par rapport à la période et aux événements à l'étude se voulait une tentative de mitiger les effets de cette variabilité dans

l'enseignement reçu. Ce préambule à l'entretien était l'occasion pour les élèves de se remémorer et de mettre sur la table toutes les informations accessibles qui sont potentiellement pertinentes pour comprendre les événements discutés. En commençant l'entretien avec des interrogations visant l'activation des connaissances antérieures des élèves pour lesquels l'enseignement de cette période historique remonterait à plus longtemps ou serait plus partiel, il a été possible de mieux cibler à des fins d'analyse et de discussion les lacunes liées aux connaissances contextuelles pouvant influencer l'interprétation de l'histoire du *MS Saint-Louis*.

Le choix de mener des entretiens en dyades peut aussi constituer une limite puisqu'il n'est pas toujours possible d'attribuer les propos tenus à une personne, mais plutôt aux deux élèves. En effet, l'entretien individuel aurait probablement été pertinent dans le cadre de cette recherche, permettant à chaque élève d'exprimer sa propre compréhension de la situation historique étudiée, sans l'influence de pairs. Cette influence des pairs peut cependant aussi constituer un atout, notamment en permettant aux élèves de s'exprimer plus librement et naturellement, comme s'ils et elles pensaient à voix haute (Gaudet et Robert, 2018). Afin de profiter de la dynamique de groupe sans restreindre indûment le temps de parole de chaque élève (Baribeau et Germain, 2010), les entretiens ont été réalisés en dyade. Selon Maltais et al. (2021), pour faciliter la gestion des tours de paroles, mais aussi lorsque les entretiens concernent des sujets potentiellement sensibles, il vaut mieux limiter le nombre de personnes participantes à chaque entretien.

Ensuite, la nature de la situation historique discutée peut constituer une limite. En raison de la grande charge mémorielle associée aux événements entourant la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste, le choix de l'épisode historique du *MS Saint-Louis* peut influencer l'expression de l'empathie historique des élèves, particulièrement de la dimension associée au *care*. En effet, les événements survenus durant cette période historique ont été l'objet d'une production culturelle très importante (films, séries, livres, etc.) qui alimente la mémoire de cette période du 20^{e} siècle. Cette limite est associée à un autre aspect important à garder en tête tout au long de la lecture des résultats : la discussion autour des événements du *MS*

Saint-Louis a été réalisée indépendamment de toute situation d'enseignement et d'apprentissage spécifique vécue par l'ensemble des élèves participantes et participants.

Le choix de ne pas intégrer l'entretien dans le cadre d'une situation d'enseignement et d'apprentissage (SEA) spécifiquement conçue à cet effet peut constituer une limite à l'expression de l'empathie historique (EH) des élèves. La mise en œuvre d'une SEA basée sur la structure de l'enquête historique est au cœur du modèle cognitif et affectif de l'empathie historique développé par Endacott et Brooks (2013). Se plonger dans une telle enquête et manipuler des sources aurait probablement contribué à combler certaines des lacunes contextuelles des élèves, en plus d'offrir des bases plus concrètes aux perspectives explorées. Néanmoins, le choix de mener les entretiens indépendamment d'une SEA visant spécifiquement le développement de l'EH des élèves répond à la fois à des contraintes logistiques et temporelles de la maîtrise, et à des enjeux organisationnels des milieux scolaires visités. En effet, les personnes enseignantes qui ont accepté d'accueillir l'étudiante-chercheuse en classe ont mentionné avoir spécifiquement accepté puisque le projet impliquait peu de contraintes pour leur enseignement et ne demandait que peu, voire aucune, adaptation de leur planification. L'avenue de la cocréation d'une SEA visant le développement de l'EH chez les élèves, en partenariat avec une ou plusieurs personnes enseignantes, demeure cependant une piste intéressante avec un riche potentiel pour approfondir les discussions avec les élèves.

3.8 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Cette section présente les différentes considérations éthiques qui ont guidé le déroulement de la présente recherche. Comme toute recherche réalisée auprès d'êtres humains, cette recherche respecte les principes fondateurs (respect des personnes, préoccupation pour le bien-être, justice) et les critères de l'Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC-2) (CRSH, CRSNG, IRSC, 2022). Cet énoncé constitue « le principal texte normatif en matière d'éthique de la recherche

dans le milieu universitaire canadien » (Hobeila, 2018, p. 65). Afin d'assurer le respect des principes de l'EPTC-2, le projet a fait l'objet d'une évaluation par le comité d'éthique de la recherche (CER) de l'UQAR qui a accordé son approbation en décembre 2024 (numéro de référence 2025-658). Considérant que les élèves qui y ont participé étaient mineurs et que les entretiens étaient réalisés en dyades, des précautions supplémentaires ont été prises, notamment en matière de consentement et de confidentialité.

Afin de respecter le premier principe de l'EPTC-2, le respect des personnes, une attention particulière a été portée au consentement libre, éclairé et continu des élèves (Gouvernement du Canada, 2022 ; Hobeila, 2018). Pour ce faire, l'utilisation d'un formulaire d'information et de consentement a été privilégiée. À propos du consentement et de la participation à la recherche de jeunes de plus de seize ans, O'Reilly et Dogra (2017) soutiennent que, pour être réputés compétents à consentir, les jeunes doivent comprendre l'information qui leur est transmise, être en mesure de la retenir minimalement, d'évaluer la possibilité de participer ou non et de communiquer sa décision, verbalement ou non. Boutin (2018) souligne d'ailleurs l'importance de prendre en compte le besoin d'autonomie des jeunes dans le processus de recherche. À cet égard, avant de commencer, il est préférable de « présenter l'entretien comme une rencontre entre deux personnes et non pas d'un adulte et d'un adolescent » (Boutin, 2018, p. 93). Il est aussi important de clarifier les enjeux de confidentialité avec les jeunes en leur rappelant qu'il est possible de refuser de répondre à certaines questions et de retirer leur consentement à tout moment dans la recherche (Boutin, 2018 ; Olson, 2011). Afin d'assurer le consentement libre et éclairé des élèves, l'ensemble de ces considérations ont été incluses dans le formulaire d'information et de consentement, lequel a été rédigé spécifiquement pour s'adresser à des jeunes et en évitant le plus possible le vocabulaire complexe et spécifique à la recherche. Afin de favoriser un consentement libre, l'entretien a été réalisé à l'école, mais hors du cadre scolaire habituel. La participation à la recherche n'avait donc aucune incidence sur le parcours scolaire de l'élève en tant que tel (ne constituant pas une activité en classe ou une activité d'évaluation). Aucune conséquence, positive ou négative, n'a découlé de la participation (ou du refus de participer) des élèves. Dans chacune des écoles où le recrutement a eu lieu, une première visite était consacrée

uniquement à la présentation du projet et des modalités de participation. Lors de cette première visite, l'étudiante-chercheuse a eu l'occasion de répondre aux questions des élèves, individuellement et en groupe. Conformément à l'article 21 du Code civil du Québec, puisque les élèves avaient plus de 14 ans et que le risque de leur participation a été jugé minimal par le CER, le consentement parental n'a pas été jugé nécessaire (Hobeila, 2018). Chacune des considérations éthiques qui viennent d'être discutées a été intégrée au préambule dans le guide de l'entretien (annexe 2).

Afin de respecter le deuxième principe de l'EPTC-2, soit la préoccupation pour le bien-être, une attention spécifique a été portée à la question de la confidentialité. En plus de permettre aux élèves de se choisir un nom d'emprunt pour préserver leur confidentialité, des impératifs spécifiques liés aux outils méthodologiques ont été considérés. À ce sujet, l'entretien en dyade, comme tout entretien de groupe, est distinct des autres techniques de collecte de données en raison de la relation entre les personnes qui y prennent part. Cette interaction entre les élèves rend impossible leur participation anonyme et peut constituer un risque à la confidentialité de leurs propos (Maltais et al., 2021). Dans ce contexte, la préservation de la confidentialité des propos dépasse le pouvoir d'action des personnes qui mènent la recherche. En effet, bien que l'étudiante-chercheuse soit tenue à assurer la confidentialité des données et que chaque élève qui participe à l'entretien s'engage de bonne foi à ne pas divulguer le contenu des discussions (Boutin, 2007, 2018), rien ne peut garantir que la confidentialité sera entièrement protégée par les personnes participantes (Maltais et al., 2021). Cette responsabilité partagée a été mentionnée explicitement dans le formulaire d'information et de consentement en plus de faire l'objet d'une discussion avec chaque dyade au début de l'entretien.

Enfin, pour rencontrer la visée de justice de l'EPTC-2, une attention particulière a été accordée au recrutement des personnes participantes. En effet, par le biais d'une association professionnelle et de communautés de personnes enseignantes en ligne, l'invitation a d'abord été diffusée très largement parmi les personnes enseignantes d'univers social. Toutes les personnes enseignantes qui souhaitaient offrir à leurs élèves la possibilité de participer à la

recherche ont alors pu signifier leur intérêt, indépendamment de leur situation géographique. Puisque les personnes enseignantes constituaient en quelque sorte un premier rempart entre l'étudiante-chercheuse et les élèves, il est évident que tous les élèves qui auraient pu être concernés par la recherche n'ont pas été directement sollicités. Néanmoins, en diffusant largement l'invitation, l'étudiante-chercheuse a été amenée à se déplacer dans différentes régions du Québec pour offrir à une diversité d'élèves la possibilité de participer. Les critères d'inclusions fixés étaient larges (être en cinquième secondaire et suivre le cours d'*histoire du 20e siècle* ou le cours de *Monde* contemporain), faisant en sorte qu'aucun élève souhaitant participer n'a été écarté.

CHAPITRE 4
RÉSULTATS

À plusieurs égards, en discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves ont manifesté plusieurs dimensions de l'empathie historique théorisée par Karn (2023). Rappelons que le modèle théorique de référence utilisé lors de l'analyse comprenait cinq dimensions à l'empathie historique : la contextualisation, l'imagination historique éclairée, la reconnaissance de multiples perspectives, le jugement éthique et le *care*. Chacune de ces dimensions comporte des caractéristiques décrites par Karn (2023) et, de façon similaire, par Barton et Levstik (2004) et Endacott et Brooks (2013). La complexité du modèle réside dans l'interrelation entre les différentes dimensions. Par exemple, sans une contextualisation adéquate, les jugements éthiques risquent de plutôt être des jugements moraux projetés sur le passé, mais ancrés dans le présent. De la même manière, selon Barton et Levstik (2004), pour dépasser le stade de connaissances historiques et entrer sur le terrain de la formation citoyenne, la reconnaissance des perspectives est insuffisante et requiert l'engagement rendu possible par l'implication affective des élèves (*care*). Cette interrelation – voire cette interdépendance – entre les dimensions de l'empathie historique a été observée au fil des propos des élèves et sera approfondie en discussion.

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, les manifestations de chacune des cinq dimensions de l'empathie historique par les élèves seront d'abord identifiées, puis décrites successivement en mettant en évidence les liens qu'elles entretiennent les unes avec les autres. Ces descriptions mettent également en relief la portée citoyenne de l'EH des élèves, particulièrement lorsqu'il est question des jugements éthiques formulés et du *care* exprimé.

Pour remettre en contexte les différentes manifestations de chacune des dimensions de l'empathie historique (EH), la présentation des résultats commence par une brève description

de la dimension en question selon les écrits théoriques. Les manifestations empiriques de la dimension dans les propos des élèves sont ensuite présentées.

4.1 CONTEXTUALISATION

Dans le modèle de l'EH de référence, la contextualisation fait référence à la notion de preuve historique et de connaissances préalables (voir la section 2.2.1 du cadre conceptuel). Chez l'élève, la contextualisation implique de considérer le contexte spécifique (politique, social, économique, culturel, territorial) dans lequel les événements étudiés ont lieu et qui rend « possible » de penser et d'agir de façon complètement différente par rapport aux normes contemporaines (Karn, 2023 ; Lévesque, 2008).

Dans le cadre des entretiens avec les élèves, la contextualisation était disséminée tout au long des discussions et à travers les différentes idées exprimées. En isolant ces éléments, on peut observer que les élèves contextualisent tantôt le passé, tantôt le présent. Même si les occurrences de la contextualisation seront ici détachées des autres dimensions de l'EH, il importe toutefois de souligner que le recours ou l'explication des contextes (historiques ou présent) sert généralement à soutenir une autre idée, et moins à contextualiser le passé en soi. Les éléments de contexte mobilisés par les élèves dépassent aussi largement l'épisode historique du *MS Saint-Louis*, lequel s'inscrit dans les mois qui précèdent le déclenchement officiel de la Seconde Guerre mondiale.

4.1.1 Contextualisation du passé

Dans l'amorce de l'entretien ainsi que durant la discussion à propos de l'épisode du *MS Saint-Louis*, les élèves ont caractérisé le contexte historique en faisant appel à plusieurs aspects de la société. Les propos des élèves en matière de contextualisation du passé ont été rassemblés en cinq thèmes, soit l'avènement de régimes politiques totalitaires (aspect

politique) et l'influence de l'antisémitisme (aspect culturel), la réalité de la crise économique des années 1930 et la misère sociale qui l'accompagne (aspects économique et social), les alliances militaires et l'étendue géographique des conflits de la Seconde Guerre mondiale (aspect politique et territorial).

4.1.1.1 Les régimes politiques autoritaires

Durant les entretiens, les élèves ont situé les événements de la Seconde Guerre mondiale dans le contexte de l'avènement de régimes totalitaires en Europe. C'est notamment le cas de Gabriel qui explique que la Seconde Guerre mondiale s'inscrit « dans la montée des fascismes. Avec les dictateurs fascistes qui arrivent un peu partout en Europe, avec des idéologies plus radicales, en particulier avec les Juifs, donc avec l'Holocauste qui n'aime pas les Juifs » (Gabriel). Simon mobilise quant à lui le contexte politique suivant le Traité de Versailles de 1919 pour expliquer la montée du nazisme :

> Simon : Je pense qu'avec la Deuxième Guerre mondiale il y a eu une sorte de revanche après le Traité de Versailles. Ils se sont sentis mal… la justice a été mal faite par les autres pays qui ont gagné la Première Guerre mondiale…
>
> Intervieweuse : […] qui a ressenti l'injustice ?
>
> Simon : Les Allemands. Oui, parce que [après] la Première Guerre mondiale, les Français et les Anglais ont pris beaucoup le contrôle de l'Allemagne et ils les ont ruinés, dans le fond. Selon moi, c'est ce que j'ai appris, ils les ont ruinés et après les Allemands sont comme tombés à terre et après il y a eu une sorte de vengeance qu'ils ont voulu avoir, et ça a créé gauche droite, bien extrême droite avec le fascisme.

En complément à ces descriptions de la montée des régimes totalitaires, les élèves ont aussi fait référence aux techniques de propagande et à la censure qui était imposée à la population européenne. C'est ce qu'explique Daniel lorsqu'il dit que « les gens ne devaient pas avoir accès à toutes les informations non plus et quand tu vois toute la puissance [que les nazis] démontraient, même si c'était le quart du pays qui était contre ça […] ils n'auraient eu

aucune chance ». Dans cet extrait, Daniel aborde l'emprise qu'exerçait le régime nazi sur la population, écrasant ainsi presque toute possibilité de contestation. Comme évoqué dans un extrait plus haut, selon les élèves, cet essor de régimes totalitaires, comme le régime nazi en Allemagne, est accompagné par la montée de l'antisémitisme dans plusieurs sociétés en Europe et en Amérique du Nord.

4.1.1.2 L'influence de l'antisémitisme

Dans l'amorce de l'entretien et dans la discussion à propos des événements entourant le voyage du *MS Saint-Louis*, les élèves ont discuté de l'antisémitisme qui prend de l'ampleur au-delà des frontières de l'Allemagne. Dans l'extrait suivant, Dylan et Isaac situent l'épisode du *MS Saint-Louis* par rapport à l'étendue de cette idéologie :

> Dylan : À ce moment-là [c'était] la montée de l'Holocauste, de l'extermination, donc le monde voyait ça venir, ils se sont dit qu'ils allaient essayer de quitter avant de se faire avoir aussi. Ça fait qu'ils sont partis essayer de trouver refuge ailleurs.
>
> Isaac : J'imagine que les idées que l'Allemagne prônait déjà dans ce temps-là s'étaient déjà propagées un peu partout dans le monde, si on dit que les lois antisémites qui n'étaient pas juste en Allemagne… et on les a refusés partout.

Selon eux, l'influence et l'étendue de l'antisémitisme est un élément contextuel qui permet de comprendre la situation dans laquelle se trouvent les passagers du *MS Saint-Louis* en 1939. Les réfugiés tentent de quitter l'Europe alors que l'étau se resserre et que les politiques antisémites se propagent, mais se voient refuser l'entrée dans les pays nord-américains, entre autres, parce que l'antisémitisme a commencé à y prendre racine. Malgré cela, pour plusieurs élèves, l'étendue de l'antisémitisme en dehors de l'Allemagne nazie était une surprise, ce qui dévoile une lacune contextuelle importante. C'est notamment le cas de Maxime qui affirme ceci :

> Je ne pensais pas que ça s'était rendu jusqu'en Amérique du Nord ces lois antisémites, là. Je pensais que c'était une idée nazie et européenne, ça m'a vraiment

> surpris d'apprendre [que] c'était vraiment international. Je pensais que ça avait plus rapport à une vision plus fasciste et non […] capitaliste [comme] ici.

Pour illustrer l'étendue de l'antisémitisme, plusieurs élèves ont proposé une idée de « degré », c'est-à-dire que l'idéologie était répandue, mais que les formes les plus extrêmes ont été mises en œuvre par le régime nazi. C'est ce qu'explique Simon lorsqu'il dit « je pense que les Juifs sont mal pris […] dans ce temps-là tout le monde est un peu antisémite […] Mais je pense que les Allemands sont passés à l'acte, mais il n'y a personne d'autre qui est passé à l'acte » (Simon). D'ailleurs, cette forme d'antisémitisme poussée à l'extrême et menant au génocide des Juifs d'Europe constitue pour plusieurs élèves le cœur de la Seconde Guerre mondiale. C'est notamment le cas d'Armin qui explique que « quand on parle de la Deuxième Guerre mondiale […] tout de suite, le premier mot qui vient c'est Holocauste, Juifs, chambre à gaz. […] Je pense plus aux camps de concentration juifs qu'aux batailles. »

Pour les élèves rencontrés, l'antisémitisme de l'époque, renforcé par des politiques qui vont dans le même sens, est donc un aspect du contexte historique qui permet de comprendre et d'expliquer en partie la situation dans laquelle se retrouvent les personnes à bord du *MS Saint-Louis* en 1939.

4.1.1.3 La crise économique et la misère sociale

Les élèves ont aussi mobilisé le contexte économique des années 1930, caractérisé par la crise économique et une misère sociale importante. C'est ce qu'exprime Maxime lorsqu'il qualifie le contexte social en Allemagne ainsi :

> Le contexte allemand, je pense qu'ils étaient vraiment pauvres. Il y avait une grande misère en Allemagne avant la Seconde Guerre mondiale. Et je pense que c'est surtout là-dessus qu'Hitler s'est basé, lui il promettait un avenir meilleur, je crois. Et c'était vraiment ça l'attrait pour les Allemands. Aussi, il trouvait un bouc émissaire. C'était la faute des Juifs si telle ou telle chose arrivait, c'est normal de les punir.

Dans cet extrait, la situation économique et la misère sociale sont évoquées comme des terreaux fertiles à la propagation et à l'instrumentalisation de l'antisémitisme et l'avènement des régimes politiques totalitaires. Pour d'autres élèves, la situation économique est aussi un facteur contextuel expliquant la réticence des États nord-américains à accueillir les réfugiés en provenance d'Europe. C'est ce que mentionne Géraldine lorsqu'elle dit

> C'est sûr que si c'était une grosse crise économique et la Grande dépression et qu'ils ont déjà de la misère à survivre, bien accepter d'autres personnes ce serait juste accepter que d'autres personnes viennent se mettre dans la misère aussi. […] À un moment donné, tout venait à coûter cher et il n'y avait plus rien.

En somme, les élèves ont fait référence à la situation économique difficile des années 1930 pour remettre en contexte l'épisode du *MS Saint-Louis*. Selon elles et eux, le sort des personnes réfugiées qui sont à bord du paquebot s'explique en partie par le climat économique, lequel a favorisé l'émergence des régimes politiques totalitaires, identifiant les personnes juives comme les boucs émissaires de la souffrance de la population. La situation économique explique aussi pour plusieurs élèves la réticence des pays nord-américains à accueillir des réfugiés, dans un contexte où la misère sociale était importante chez eux aussi.

4.1.1.4 Les alliances militaires

Les élèves ont aussi mobilisé des éléments contextuels liés aux jeux d'alliances militaires qui se déploient dans le cadre de la Seconde Guerre mondiale. Ces alliances sont décrites par les élèves comme opposant les Alliés à l'Axe. À propos de ce dernier, des élèves comme Maxime caractérisent l'Axe comme étant « les alliés de l'Allemagne […]. Il y avait l'Italie et le Japon ». À ce groupe d'États proches de l'Allemagne nazie, d'autres élèves ajoutent des acteurs et parlent d'alliance entre « l'Allemagne, la Russie et le Japon. » (Alphonse) Certaines et certains des élèves ont d'ailleurs précisé les intentions de cet ensemble d'États qui, selon Marilie, avaient des volontés « expansionniste[s] [et] voulaient conquérir l'Europe […]. Donc ils s'aident entre eux, mais ça ne veut pas dire nécessairement

qu'ils s'aiment ». Cet extrait témoigne donc de la perception par certaines et certains élèves d'une alliance stratégique entre des États proches de l'Allemagne nazie, et qui ont des intérêts communs. D'ailleurs, Simon mentionne plus tard le fait que l'URSS fait partie des vainqueurs de la Seconde Guerre mondiale, illustrant selon lui le changement de posture stratégique et militaire de cet acteur au cours du conflit.

Face à cette alliance stratégique composée d'États autoritaires proches de l'Allemagne nazie, les élèves ont discuté de la composition des objectifs d'un autre groupe, les Alliés. Pour Antoine, ce groupe des Alliés est composé de « la Grande-Bretagne et la France et toutes leurs colonies, comme le Canada ». Selon Simon, ces Alliés enclavent en quelque sorte l'Allemagne et limitent son expansion. C'est ce qu'il explique lorsqu'il dit

> L'Allemagne est le centre de l'Europe […]. D'un côté tu as la Russie, entre les deux tu as la Pologne […] et de l'autre bord tu vas trouver la France et la Grande-Bretagne un peu plus haut, et bien souvent c'est un désavantage pour [l'Allemagne] parce qu'ils sont toujours obligés de se battre sur deux fronts […]. C'est pour ça […] aussi qu'ils ont perdu la Première et la Deuxième Guerre mondiale. Et dans le fond au début de la Deuxième Guerre mondiale il y a eu des idées néocolonialistes de… bien [Hitler] voulait faire un empire […]. Il a commencé par la Pologne et avant les Alliés avaient [dit] « …tu ne peux pas attaquer d'autre monde, tu ne peux pas faire ça ». Puis après [l'invasion] ils ont [dit] comme « OK, là c'est trop, c'est comme… tu nous prends pour des niaiseux… » ça fait qu'ils ont [déclaré la guerre]. (Simon)

Cet extrait illustre non seulement le positionnement géographique des Alliés aux tout premiers instants de la Seconde Guerre mondiale, mais il illustre aussi leur objectif qui est, selon Simon, d'empêcher l'expansion de l'Allemagne et sa domination sur l'Europe. Les différents éléments de contexte politique lié aux alliances militaires discutés par les élèves dépassent le cadre spécifique des événements du *MS Saint-Louis*. Lors de la traversée du paquebot, la guerre n'a pas encore été déclarée, la coalition des Alliés n'est donc pas encore formée. Cette attention des élèves sur le rôle des Alliés pour empêcher ou limiter l'expansionnisme des pays de l'Axe a donc plus à voir avec des considérations géopolitiques qu'un souci pour les personnes qui en font les frais, les réfugiés au premier chef. Cette mobilisation des aspects politiques des jeux d'alliances par les élèves va de pair avec des

éléments contextuels liés à l'étendue géographique de la Seconde Guerre mondiale et de l'Holocauste.

4.1.1.5 L'étendue géographique des conflits

L'étendue géographique des conflits constitue le dernier thème discuté par les élèves et lié à la contextualisation de la Seconde Guerre mondiale, de l'Holocauste et de l'épisode spécifique du *MS Saint-Louis*. Les élèves ont d'abord situé l'Europe comme le principal théâtre des affrontements et des horreurs de l'Holocauste. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant, où Julianne décrit l'étendue des batailles et de l'Occupation allemande du territoire européen :

> C'est surtout en Europe, […] sur le front est et ouest. […] l'Allemagne a commencé par [l'invasion de] la Pologne, après ça il a traversé la Belgique pour aller jusqu'en France, il a pris genre [sic] la moitié de la France à peu près… sinon, l'autre côté il est allé presque jusqu'à Stalingrad.

D'autres élèves, comme Maxime, ajoutent les Pays-Bas à la liste des pays occupés ou partiellement occupés par l'Axe. Cette occupation est par ailleurs l'aspect contextuel le plus important de la Seconde Guerre mondiale selon Alphonse, qui dit que « c'est surtout l'occupation [par] l'Allemagne de l'Europe, donc la Pologne [et] la France, je pense que c'est ça le plus gros aspect de la guerre ». Le cœur de l'Europe est aussi selon les élèves le lieu où se situe la majorité des camps de concentration mis en place durant la Seconde Guerre mondiale. C'est ce qu'exprime Isaac lorsqu'il dit que « les camps de concentration [sont] restés dans le centre de l'Europe autour de l'Allemagne, [de] l'Autriche, [et] ces régions-là », même si la guerre ne s'y est pas limitée.

En complément à l'identification de l'Europe comme théâtre central des combats et de l'Holocauste, plusieurs élèves mentionnent aussi la guerre qui s'est jouée dans le Pacifique. C'est ce qu'illustre l'extrait où Simon explique qu'alors que l'Europe est en guerre,

> les États-Unis sont entrés dans le conflit parce que le Japon a attaqué Pearl Harbor [et] sont allés se battre plus dans le Pacifique. Puis ils ont voulu arrêter les combats, bien c'est ça qu'ils disent, ils ont voulu arrêter le combat, ils ne voulaient plus que des Américains meurent, ça fait qu'ils ont décidé de bombarder avec une bombe atomique, je pense que le premier c'était Hiroshima et par la suite Nagasaki.

Si cette portion du conflit est abordée comme des combats moins centraux, à l'instar de l'implication des pays d'Afrique du Nord dans la guerre en raison de leur statut de « colonie [ou] d'anciennes colonies » (Dylan). Encore ici, les élèves caractérisent la période de la Seconde Guerre mondiale et de l'Holocauste en brossant un portrait plus large, ne se limitant pas aux événements du *MS Saint-Louis* en invoquant des événements qui surviendront plus tard dans la guerre.

En somme, dans le cadre des entretiens, les élèves ont soulevé et mobilisé des éléments contextuels de la Seconde Guerre mondiale et de l'Holocauste qui font référence à différents aspects des sociétés de l'époque, lesquels dépassent largement le contexte spécifique de l'histoire du *MS Saint-Louis*. À des fins de clarté, les éléments de contexte historique ont été présentés successivement, mais dans le cadre des entretiens, ils étaient disséminés à travers la discussion pour venir en appui à une idée, pour ancrer une question, ou pour situer une perspective.

4.1.2 Contextualisation du présent

Dans le cadre des entretiens et des discussions à propos de l'épisode historique du *MS Saint-Louis*, les élèves ont aussi mobilisé des éléments du présent pour contextualiser leurs réflexions et leurs prises de position. Les propos des élèves ont été rassemblés sous deux thèmes faisant référence aux enjeux de la société actuelle : la persistance du racisme et la limite à la capacité des États d'accueillir des personnes immigrantes et réfugiées.

4.1.2.1 Persistance du racisme dans les sociétés contemporaines

Parmi les éléments qui caractérisent la société contemporaine, plusieurs élèves ont souligné la persistance de différentes formes de racisme. C'est notamment le cas d'Anne et de Géraldine qui discutent de la possibilité que des événements comme ceux entourant le voyage du *MS Saint-Louis* arrivent de nouveau aujourd'hui :

> Clairement que ça pourrait réarriver, parce que ça prend toute sorte de monde pour faire un monde. Et c'est clair qu'il y a encore du monde qui pense comme ça. […] j'en entends qui font des blagues super racistes par rapport à l'esclavage des Noirs. Ce n'est plus supposé encore se faire… […] Il y a encore du monde qui sont pour les *White supremacists* [sic] et tout.

Pour Isaac et Dylan aussi, la question de l'immigration demeure un sujet sensible qui alimente une certaine « xénophobie » dans nos sociétés contemporaines. En évoquant la possibilité qu'un événement comme celui du *MS Saint-Louis* survienne à nouveau, Isaac explique que selon lui,

> on arriverait à une situation assez similaire à ce qui s'est passé à cette époque-là. […] L'immigration a toujours été un sujet un peu tabou au Québec et au Canada, et je pense partout dans le monde, on a tout le temps peur un peu des immigrants.

Cette crainte persistante à l'égard des personnes migrantes fait en sorte que, selon Dylan, « rien ne garantit que la population [accepterait]. Comme on connait qu'il y a le racisme et la xénophobie […], et surtout que c'est une grosse arrivée d'immigrants, donc ce n'est pas dit que la population soit très encline à ça ». Si la persistance de plusieurs formes de racisme est évoquée pour contextualiser certains aspects sociaux et culturels des sociétés contemporaines, plusieurs élèves soutiennent toutefois que le racisme, et l'antisémitisme en particulier, serait moins répandu aujourd'hui qu'à l'époque de l'épisode du *MS Saint-Louis*.

En se basant sur son expérience personnelle, Simon soutient que le racisme, et l'antisémitisme en particulier, sont moins fréquents aujourd'hui, puisqu'il dit n'avoir jamais observé d'actes antisémites. Si cet élément est utilisé par Simon pour caractériser des aspects du contexte social et culturel de la société telle qu'il l'expérimente, il démontre aussi

possiblement une méconnaissance des formes contemporaines de l'antisémitisme, plus qu'une réelle absence du phénomène. Néanmoins, d'autres élèves ont aussi mentionné une diminution du racisme aujourd'hui par rapport à la période menant à la Seconde Guerre mondiale, évoquant le fait que le racisme occuperait une « partie du discours social » et serait le fait d'une « infime partie [de la population] qui [va] sortir ces arguments-là » (Isaac) pour limiter l'immigration. Ces extraits laissent à penser que, selon les élèves, les sociétés du présent seraient plus ouvertes à la diversité des personnes, tout en étant traversées par des courants racistes plus ou moins importants.

À cet aspect social et culturel des sociétés contemporaines, les élèves ont aussi ajouté une dimension économique liée à la question migratoire : la limite des États dans leur capacité d'accueillir des personnes immigrantes, réfugiées ou non.

4.1.2.2 Capacité limitée des États pour accueillir des personnes migrantes

Le contexte économique et le contexte social sont abordés de pairs par les élèves qui font référence au monde d'aujourd'hui en parlant des limites à la capacité d'accueil des États comme le Canada et le Québec. C'est entre autres le cas d'Adèle et d'Éléonore qui abordent cet aspect sous l'angle de la disponibilité et la qualité des services offerts à la population :

> Adèle : Bien, je pense que si on accepte trop de personnes, il n'y aura juste plus de logements pour loger tout le monde. Et, au final, ce ne sera pas vivable et ce ne sera pas mieux pour eux non plus, les réfugiés. Il faut quand même savoir où ils vont aller et ce qu'ils vont faire et être capable de leur donner les services nécessaires. Si on accepte trop de personnes, ça se peut qu'on ne soit pas capable de gérer tout ce nombre de personnes là.
>
> Éléonore : … d'avoir accès aux services et aux conditions de vie…
>
> Adèle : Il ne faut pas non plus mettre en danger ceux qui sont en sécurité dans notre pays actuel et faut pas non plus accepter tellement de personnes que finalement ceux qui sont actuellement dans le pays doivent partir parce qu'il y a trop de monde et ils n'ont plus de services. Il faut quand même avoir un équilibre.

La limite à la capacité d'accueil des États comme soulevée par Éléonore et Adèle est complémentaire au fait que, selon plusieurs élèves, il y a un délai avant que les personnes migrantes contribuent pleinement à l'économie de leur nouvelle société d'accueil. C'est le cas d'Alphonse qui dit :

> Ce n'est pas viable de laisser tout le monde venir, on ne peut pas payer pour ça. En les faisant venir, il faut leur apprendre notre culture et leur apprendre notre langue parce qu'il faut qu'ils s'intègrent. Et juste ça, ça coûte énormément d'argent et là ils ne font pas encore d'argent pour l'État, ils ne font pas partie de l'économie.

Néanmoins, d'autres élèves ont soutenu que malgré les enjeux sociaux et économiques qu'implique l'accueil de personnes réfugiées et immigrantes, dans le monde hyperconnecté d'aujourd'hui, refuser d'accueillir des personnes dans une situation de précarité comparable à celle vécue par les passagers du *MS Saint-Louis* impliquerait un grand risque politique. C'est ce qu'explique Daniel dans l'extrait suivant, où il dit :

> Je pense […] aussi qu'aujourd'hui le partage d'informations est beaucoup plus facile donc ça serait impossible à cacher comme ça. C'est sûr et certain que ça nuirait beaucoup à l'image politique […] du pays en tant que tel. Ce serait juste se tirer une balle dans le pied de ne pas les accueillir, parce que c'est sûr que ça ferait des effets avec les autres pays, le Canada se ferait *basher* [sic]. Ça ne pourrait pas être caché et passé en douce et juste ne pas avoir d'effets néfastes.

Chez les élèves participantes et participants, la contextualisation du présent a permis d'identifier les progrès, mais aussi les défis, qui caractérisent la société depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Les enjeux du présent en matière d'immigration sont à la fois sociaux, liés à la persistance du racisme au sein de nos sociétés, et économiques en raison de l'évaluation des coûts liés à l'accueil de personnes immigrantes et réfugiées.

Conclusion partielle : la contextualisation

En somme, les élèves qui ont participé aux entretiens et ont discuté de la situation du *MS Saint-Louis* ont fait appel à des connaissances pour contextualiser à la fois le passé et le présent, à l'instar des attentes du modèle de l'EH de Karn (2023a, 2023b), mais aussi des

travaux d'Endacott et Brooks (2013). En plus de dépasser le contexte spécifique des événements du *MS Saint-Louis,* ces éléments de contextes ont surtout été utilisés de façon instrumentale pour avancer une idée, trouver une explication, faire une démonstration ou prendre position.

4.2 IMAGINATION HISTORIQUE ÉCLAIRÉE

L'imagination historique éclairée joue deux rôles dans le modèle de Karn (2023a). D'abord, l'imagination permet d'améliorer la compréhension historique et de surmonter les limites associées aux lacunes des sources historiques. Pour Karn (2023b), l'imagination permet aussi aux élèves « de générer différents scénarios [à propos des actions des personnes dans le passé] et d'évaluer leur faisabilité dans un contexte [historique] donné » (p. 92). Pour que l'imagination soit historique et éclairée, elle doit toutefois être cohérente avec le (ou les) contexte(s) de l'époque à laquelle les événements ont eu lieu (voir la section 2.2.2 du cadre conceptuel pour plus de détails).

Comme pour la contextualisation, les élèves ont eu recours à l'imagination tout au long de l'entretien, entre autres pour compléter ou illustrer une idée. Les passages décrits dans cette section ont été catégorisés comme relevant de l'imagination historique éclairée puisque les élèves s'efforcent d'imaginer des émotions, des expériences ou des explications aux événements en les ancrant dans un contexte plausible pour l'époque. De pair avec la contextualisation, le recours à l'imagination permet d'enrichir la reconnaissance des perspectives dont il sera question un peu plus loin. Parmi les recours à l'imagination par les élèves, la majorité concerne d'ailleurs les populations qui ont subi les politiques et la répression antisémites, certains concernent les civils qui subissent la guerre, et quelques réflexions concernent des acteurs spécifiques, comme le capitaine du *MS Saint-Louis*.

4.2.1 Imagination d'émotions

En discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves ont eu recours à l'imagination pour se représenter des émotions vécues par les personnes concernées par cette histoire. En recourant au contexte, les élèves ont d'abord imaginé la peur et l'anticipation des personnes juives qui tentent de fuir l'Europe en 1939. Par exemple, en utilisant ses connaissances sur les événements menant à l'Holocauste et la chronologie de la Seconde Guerre mondiale, Julianne explique que

> les Juifs […] ont dû se sentir apeurés vraiment parce qu'ils sont en danger, ils courent un gros danger dans leur pays et ils ne savent pas ce qui pourrait arriver et ils ont choisi de se rendre à un autre continent, à traverser un océan, et même après ça ils se font rejeter par un pays qui aurait potentiellement pu les accepter s'il n'y avait pas des politiques antisémites.

Ici, l'effort de contextualisation est entre autres perceptible lorsqu'elle fait référence à l'imprévisibilité de la situation pour les personnes qui la vive. Il est impossible à l'époque de savoir si et quand une guerre sera officiellement déclarée, combien de temps elle durera, ni l'ampleur de la répression qui l'accompagnera. De façon similaire, Adèle et Éléonore imaginent les montagnes russes d'émotions vécues par les passagers tout au long de leur voyage sur le *MS Saint-Louis* :

> Imaginons [que] tu es en Europe, disons en Allemagne. Tu ne te sens pas en sécurité parce qu'il y a plein de personnes qui t'en veulent et tu ne sais pas pourquoi, tu fais juste croire en quelque chose dans ta vie, et après ça il faut que tu arrives à faire confiance à quelqu'un pour traverser l'océan, mais il faut d'abord que tu le trouves. Il faut que tu fasses confiance à plein d'autre monde avant… Je ne sais pas, c'est juste… émotionnellement, et c'est quand même une grosse charge mentale.

Dans cet extrait, l'imagination est encadrée par des connaissances liées aux étapes d'isolement des personnes juives dans les années qui mènent aux événements. En effet, pour contextualiser l'anticipation et la peur, voire le désespoir, Éléonore fait allusion au fait qu'avant de prendre la mer, plusieurs personnes juives se sont déplacées en Europe pour fuir

des répressions. Elle fait aussi référence à la confiance que les personnes réfugiées devaient accorder à des inconnus dans l'espoir qu'ils les mènent à bon port.

D'autres élèves ont aussi imaginé le stress vécu par le capitaine du *MS St-Louis* en raison du dilemme auquel il fait face : « est-ce qu'on reste ici parce que probablement qu'on ne pourra même pas entrer là-bas, ou est-ce qu'en restant ici on va quand même mourir parce qu'on est en Allemagne ? » (Juliette) Dans cet extrait, le capitaine est abordé comme s'il faisait face aux mêmes menaces que les passagers à bord du bateau. Cette imagination d'émotions par les élèves accompagne parfois une autre manifestation de l'imagination historique, soit l'imagination d'expériences.

4.2.2 Imagination d'expériences

Plusieurs élèves ont combiné contexte et imagination pour se représenter et exprimer les sévices imposés aux victimes de l'Holocauste. C'est notamment le cas lorsque Juliette invoque ses connaissances liées à l'Holocauste pour imaginer ce que la vie dans les camps de travail forcé pouvait avoir l'air :

> Tu sais, de manger presque rien chaque jour, de la soupe du pain… de faire du travail forcé tous les jours, de travailler dans les mines, dans les potagers. Il y avait plein de travail qu'ils pouvaient faire… je sais qu'il y avait aussi des orchestres dans certains camps, ils jouaient de la musique... Tu sais il y a comme tellement d'affaires qu'ils faisaient, mais ce n'était pas intentionnel. Ce n'était pas eux qui voulaient le faire, on les obligeait à faire ça.

Parmi les autres expériences imaginées, Éléonore parle de l'expérience des civils qui subissent ces combats et qui doivent constamment s'y adapter :

> Sinon, il y a quand même un stress qui est là, même si ce n'est pas les soldats qui sont sur le front, il y a quand même un stress constant pour tout le monde. Je ne sais pas, admettons, il y a les gens qui sont sur le terrain, qui vivent les conditions. Après, on pense souvent […] [aux] familles qui perdent les personnes ou qui vont vivre les déménagements, l'immigration, ou les victimes…

Ces expériences de guerre imaginée dépassent encore une fois le contexte spécifique des événements du *MS Saint-Louis*. Elles concernent aussi les autres acteurs de la société, affectés par les conditions dans lesquelles ils vivent, et qui prennent des décisions qui ont de grandes conséquences difficiles à prévoir à l'époque. Dans cette foulée, Éléonore imagine aussi l'expérience de la guerre pour les dirigeants qui « doivent prendre des décisions pour tellement de monde ». De façon anachronique, en discutant *a posteriori* de l'issue d'événements dont le dénouement était difficilement prévisible à l'époque, cet extrait évoque la complexité de la guerre, en ce sens que les enjeux y sont élevés et que les décisions des acteurs ont potentiellement d'importantes conséquences sur différents groupes de personnes.

4.2.3 Imagination d'explications

Imaginer les émotions et les expériences vécues par des acteurs et des groupes d'acteurs de l'histoire du *MS Saint-Louis* a aussi mené les élèves à imaginer des explications aux actions (ou à l'inaction) des personnes impliquées. Par exemple, plusieurs élèves ont fait appel à leurs connaissances à propos de la fin des années 1930 pour imaginer la complexité liée à l'accueil des réfugiés dans un contexte de crise économique majeure. Cela rappelle un extrait présenté dans une section antérieure où Géraldine expliquait qu'accepter des personnes réfugiées, alors que la situation économique est très difficile, signifie de compromettre les conditions de vie d'encore plus de personnes. De manière similaire, Dylan imagine que le contexte économique peut probablement expliquer en partie la réticence des gouvernements nord-américains à accueillir les personnes réfugiées qui sont à bord du *MS Saint-Louis* :

> C'est un paquet de problèmes d'accueillir des immigrants, et surtout on sort de la grande crise économique, il manque de *jobs* [sic] partout, on essaie de repartir l'économie. Et si tu as trop de monde, le chômage ne redescendra pas. C'est sûr qu'ils ont utilisé ça comme excuse, mais on peut toujours se poser la question si c'est valable ou pas parce que finalement la moitié est morte après.

Mathilde va dans le même sens, mais ajoute la dimension de l'incertitude aux possibles explications du refus d'accueillir les réfugiés :

> Je pense qu'il y a ça aussi à prendre en compte, surtout dans un contexte de guerre [où] tu ne sais pas exactement ce qui se passe du jour au lendemain. Si ça se trouve demain on n'a plus rien à manger, ça fait qu'il faut que tu… c'est comme s'il n'y a pas juste eux à penser, il y a tout le monde autour, la population qui est déjà là…

Dans cet extrait, Mathilde fait non seulement référence à des connaissances liées au contexte économique des années 1930, mais aussi à une compréhension de l'incertitude qui marque le quotidien des personnes qui vivent la guerre et qui explique une posture de protection : au moment où le *MS Saint-Louis* longe les côtes nord-américaines, la population ne pouvait savoir si la guerre serait éventuellement déclarée, combien de temps elle durerait ou encore l'étendue des sacrifices à faire.

La notion d'incertitude apparaît aussi lorsque les élèves ont recours à l'imagination historique pour tenter d'expliquer le refus d'accueillir les réfugiés par crainte de représailles. C'est entre autres ce que disent Daniel et Maxime lorsqu'ils imaginent « qu'il y a aussi une partie de peur. Ils voyaient à quel point l'Allemagne devenait forte et ils se disaient peut-être… […] plus qu'on a de Juifs, plus on est en danger […], plus qu'on est une cible ». Dans le même sens, Éléonore et Adèle poussent l'imagination de la stratégie un peu plus loin et se demandent si le refus d'action de la part des États peut s'expliquer par un calcul stratégique sur le positionnement politique à adopter sur l'échiquier, à un moment où la tension est élevée, mais que la guerre n'est pas déclarée.

Conclusion partielle : l'imagination historique

Ce recours à l'imagination historique, plus ou moins bien contextualisé selon les élèves, leur a permis d'identifier et de décrire des perspectives au cœur de l'histoire du *MS Saint-Louis*. En somme, les élèves qui ont participé aux entretiens ont eu recours à l'imagination historique pour discuter des émotions et tenter d'humaniser des expériences

vécues par les personnes dans le passé, mais aussi pour tenter d'expliquer les actions (ou l'inaction) de certains acteurs de l'histoire du *MS Saint-Louis*.

4.3 RECONNAISSANCE DES PERSPECTIVES

Rappelons que la reconnaissance des perspectives vise la compréhension des idées, croyances, valeurs, principes et expériences des personnes du passé qui peuvent influencer leurs décisions et leurs actions dans une situation historique donnée (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013 ; Karn, 2023 ; Seixas et Morton, 2013). Pour Barton et Levstik (2004), la reconnaissance de multiples perspectives permet aux élèves de considérer la complexité de l'histoire, c'est-à-dire que tout comme aujourd'hui, le passé n'est pas constitué d'un groupe monolithique de personnes partageant toutes la même perspective ou la même expérience par rapport aux événements (voir la section 2.2.3.3 du cadre conceptuel pour plus de détails).

Dans les entretiens avec les élèves, la reconnaissance des perspectives s'est surtout présentée dans une combinaison des deux dimensions précédentes, soit la contextualisation et l'imagination historique. Les élèves ont eu recours à leurs connaissances par rapport au contexte de l'époque et ont imaginé les aspects manquants, notamment au regard des émotions et des intentions des acteurs, pour discuter de quatre perspectives principales liées à l'histoire du *MS Saint-Louis*. Les élèves ont discuté des intentions des personnes et, pour certaines d'entre elles, des conséquences qui découlent des décisions prises.

4.3.1 Les personnes réfugiées

La perspective des réfugiés est celle qui a le plus été abordée par les élèves. En effet, l'ensemble des élèves a identifié que l'histoire du *MS Saint-Louis* était d'abord celle des personnes réfugiées dont l'intention était de fuir la persécution en Europe. Précisons

d'emblée que, pour plusieurs élèves, la répression ciblait d'abord les personnes juives, sans s'y limiter. Des élèves ont mentionné que des personnes issues de plusieurs minorités étaient ciblées par la répression. C'est ce qu'explique Maxime lorsqu'il dit que toutes les personnes qui ne correspondent pas à un « idéal » sont menacées, c'est-à-dire qu'en plus des personnes juives, « il y a des personnes handicapées, des personnes homosexuelles, des personnes de couleurs aussi […] » qui sont persécutées.

Pour plusieurs élèves, il semble plutôt évident que les personnes juives savaient, ou, du moins, avaient une bonne idée de ce qui pouvait se passer si elles ne fuyaient pas l'Europe, particulièrement l'Allemagne. C'est ce qu'on peut lire dans cet extrait où Julianne explique que « les réfugiés, ils savent ce qui s'en vient, ils connaissent une crise internationale de réfugiés et tout… ils choisissent de quitter l'Allemagne parce qu'ils savent ce qui pourrait arriver avec un groupe comme les nazis au pouvoir de l'Allemagne ». Dans un rappel de ce qui a été présenté plus tôt à propos de l'imagination des émotions des personnes dans le passé, les élèves ont caractérisé l'intention des personnes réfugiées de fuir en évoquant la peur et l'anticipation du fait que le pire soit sans doute encore à venir. Cet aspect de la reconnaissance de la perspective des personnes réfugiées rappelle aussi les anachronismes soulevés plus tôt : connaissant aujourd'hui le dénouement tragique de cette histoire, les élèves font référence au fait que les personnes persécutées à l'époque devaient également être en mesure de l'anticiper, négligeant par le fait même la contingence de l'histoire.

En plus de ce que les personnes réfugiées pouvaient savoir ou penser de la situation qui était la leur en 1939, plusieurs élèves ont ajouté à cette perspective les conséquences subies par les personnes concernées. En effet, les élèves ont souligné les immenses conséquences subies par les personnes à bord du paquebot, mais aussi pour l'ensemble des populations qui ont subi l'Holocauste. C'est d'abord sur le plan démographique que ces conséquences ont été abordées, alors que des élèves, comme Dylan, disent que « la communauté juive en porte encore des séquelles du fait qu'ils sont beaucoup moins nombreux que ce qu'ils auraient été à cette époque-là, et il y a beaucoup de sensibilisation qui est faite, il y a des mouvements pour pardonner et tout ça ». Mathilde a quant à elle précisé que toutes les personnes membres

des communautés juives ont subi ces conséquences, qu'elles soient passées ou non dans les camps à travers l'Europe :

> Bien, je pense qu'il y a eu des conséquences pour tout le monde qui était impliqué. Que ce soient les soldats, les dirigeants, les Juifs qui étaient dans les camps de concentration [et] les Juifs qui n'étaient pas dans les camps, qui ont survécu, mais que toute leur famille est morte…

Cet extrait fait le pont avec un autre type de conséquences subies par les personnes juives et évoquées par les élèves pour enrichir la reconnaissance de leur perspective lors des entretiens : les conséquences psychologiques et sociales découlant des événements de l'histoire du *MS Saint-Louis*, ou plus largement de l'Holocauste. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant, où Juliette imagine le traumatisme qui découle de l'expérience de l'Holocauste pour les personnes juives :

> Je pense que pour les personnes qui avaient la religion juive ça a dû avoir un immense impact sur leur communauté parce que c'est envers eux que ça s'est passé. Les Juifs qui étaient dans d'autres pays, qui n'ont pas vécu ça, qui n'ont pas été victimes, ils voyaient quand même ça, ils étaient témoins, j'imagine qu'il y a eu une peur, une grande peur de savoir si ça peut se repasser, tu sais ? « Est-ce qu'encore une fois moi je peux être à risque de ma vie à cause de ma religion ? » Tu sais, peut-être même que certains l'ont renié parce qu'ils avaient peur de mourir à cause de leurs choix de religion. Ça fait que je pense que ça a eu un impact sur leur communauté et ça a été difficile pour eux de revenir à une religion normale, d'être fier de ce qu'ils étaient parce que c'est des événements atroces.

Dans cet extrait, on peut lire l'effort d'appréhender les conséquences sociales de l'Holocauste à plus long terme sur les populations juives. En appréhendant les conséquences subies par les victimes de ces événements, les élèves entrent sur le terrain de la pertinence historique (Seixas et Morton, 2013) des événements du passé, c'est-à-dire ce que ces événements disent sur le monde tel que nous l'expérimentons aujourd'hui. Cette prospective en lien avec l'appréhension des conséquences sera davantage discutée lorsqu'il sera question des jugements éthiques historiques (section 4.1.4.2). Cet extrait illustre néanmoins l'interrelation entre chacune de ces dimensions au cœur de l'expression de l'empathie historique par les élèves.

4.3.2 La diversité de la population européenne

Une autre des perspectives identifiées et discutées par les élèves est en réalité constituée d'une variété de perspectives : les élèves ont abordé la diversité des expériences de la guerre au sein de la population européenne dans l'ensemble, puis de la population allemande en particulier. Bien que cette perspective soit indirectement impliquée dans la situation du *MS Saint-Louis*, selon des élèves, elle en fait bel et bien partie puisque sans le contexte économique et social difficile et la persécution vécue en Europe, les personnes réfugiées à bord du paquebot n'auraient pas entrepris ce périple (Dylan).

En effet, plusieurs élèves ont spécifié que, même si une portion de la population allemande devait nécessairement appuyer les politiques antisémites de l'Allemagne nazie, les expériences étaient en réalité plus complexes. C'est notamment le cas d'Éléonore qui soutient que certaines personnes allemandes « ont voulu aider, mais à cause d'un dirigeant et de certaines idéologies et certaines peurs, bien [elles] se sont retrouvées [isolées] » à la fin de la guerre. C'est aussi le cas de Maxime qui explique que les personnes allemandes qui s'opposaient au régime nazi, étant minoritaires, avaient peu de poids. En soulignant qu'une partie de la population a tenté de résister au régime totalitaire qui se mettait en place, les élèves s'efforcent de mobiliser le contexte politique présenté plus tôt. Des élèves ont aussi évoqué la possibilité que, mis à part les personnes dissidentes qui tentent de résister au régime, l'adhésion du reste de la population aux politiques et aux sévices imposés ne soit pas aussi évidente et binaire qu'on la leur présente parfois :

> Quand on est jeune, ce qu'on apprend c'est que tu as les victimes et ceux qui tuent les gens, mais il reste que, des deux côtés, ces gens-là ont des familles, ils ont des femmes, des enfants, ils n'ont pas nécessairement choisi d'aller tuer des gens et de faire ça. Et je pense qu'il y a ce côté-là aussi qu'après ça ces personnes-là ont dû avoir des conséquences terribles. Je veux dire, moi, je ne serais pas capable de penser que j'ai fait tout ça à une population. Ça fait que je pense qu'il y a tout ça aussi à tenir en compte. (Mathilde)

Dans cet extrait, Mathilde reconnaît la diversité complexe des expériences de la guerre, évoquant la possibilité qu'entre les personnes résistantes et les bourreaux existe une masse de personnes dont les convictions sont moins claires, mais qui doivent porter la responsabilité morale des actions qu'elles ont commises directement ou indirectement, ou qui ont été commises en leur nom.

En plus de reconnaître la possibilité qu'une dissidence et une résistance au régime nazi puissent exister au sein des populations européennes, les élèves ont aussi reconnu le rôle et la responsabilité des nazis et de leurs sympathisants dans le sort des personnes à bord du *MS Saint-Louis*. Leur responsabilité est liée au fait que les personnes réfugiées fuient l'Europe en raison du climat d'insécurité qui s'accentue pour elles. C'est ce qu'exprime Dylan lorsqu'il dit qu'un « faux choix » a été offert aux personnes juives :

> Forcément s'il n'y avait pas eu l'Holocauste, le génocide et le fait qu'ils soient discriminés, ils n'auraient pas cherché à partir. Ce n'est pas eux qui les ont forcés à partir, mais ils leur offrent un « choix », entre guillemets, c'est « soit tu pars, soit tu te fais amener dans un camp de concentration pour probablement y mourir », ce n'est pas un réel choix, c'est un faux dilemme.

Cet extrait, bien qu'anachronique par rapport aux événements du *MS Saint-Louis*, illustre ce que cet élève perçoit comme l'isolement perpétré par les dirigeants et les sympathisants nazis à l'endroit des populations discriminées, les forçant à quitter. Cette reconnaissance de l'intention des nazis et de leurs sympathisants de forcer le déplacement ou à mettre en œuvre de tels moyens génocidaires a soulevé chez les élèves une limite à la reconnaissance des perspectives européennes de manière large : pour plusieurs élèves, il est tout simplement inconcevable de commettre ou d'accepter que ce type de gestes soit commis, ou que de telles politiques soient adoptées. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant où Adèle explique qu'elle n'arrive pas « à croire que les gens ont fait ça en étant conscients. Dans ma tête ça ne fonctionne pas qu'il y ait eu cette extermination-là et que les gens étaient conscients de ce qu'ils faisaient ». Cette incompréhension sera abordée plus en profondeur dans une dimension ultérieure (préoccupation par rapport au passé, section 4.5.2), mais elle illustre ici une nouvelle façon dont les dimensions de l'empathie historique interagissent les unes avec

les autres : la réaction affective liée à la préoccupation par rapport au passé peut, comme c'est le cas ici, inhiber la possibilité de reconnaître pleinement la perspective historique de personnes ou d'un groupe.

4.3.3 Le capitaine du *MS Saint-Louis* : un rôle protecteur

Plusieurs élèves ont identifié le capitaine du *MS Saint-Louis* comme un autre acteur important de l'histoire, notamment en raison du rôle protecteur qu'il a joué. À la suite de l'imagination historique présentée plus tôt, les élèves ont tenté de reconnaître les intentions poursuivies par le capitaine Schröder. Sans savoir s'il était lui-même de confession juive, plusieurs élèves ont expliqué que ces intentions devaient être de mener les réfugiés à bon port et d'assurer leur sécurité. C'est ce que dit Maxime dans l'extrait suivant :

> Je ne sais pas si le capitaine du bateau était juif ou pas, mais je trouve qu'il a quand même eu un rôle protecteur. Il a vraiment pris en charge ces personnes-là, il s'est battu pour elles, il a essayé de négocier, il est resté quatre jours à tourner autour de la Floride pour essayer de conclure un marché avec Cuba et les États-Unis. Je pense vraiment qu'il a eu un rôle important et que c'est assez honorable de faire ça.

Dans la continuité de ce rôle protecteur joué par le capitaine Schröder, des élèves se sont imaginé le dilemme intérieur vécu par celui-ci. C'est le cas d'Anne qui imagine dans l'extrait suivant que le capitaine devait se sentir responsable du sort des passagers du *MS Saint-Louis* et ne pas pouvoir se résoudre à les ramener en Europe : « ça te reste sur la conscience si tu te dis "moi je les ramène là pour qu'ils se fassent enfermer et abattre"… Il ne pouvait pas faire ça ». Cet extrait traitant de la perspective du capitaine Schröder fait écho à l'imagination des émotions et des expériences présentées plus tôt.

Seulement un élève a émis un avis légèrement discordant par rapport à la vision autrement plutôt consensuelle du rôle protecteur joué par le capitaine Schröder. À la lumière des informations à sa disposition, Dylan considère que le capitaine a pris un risque en faisant entreprendre un voyage aussi important à ces personnes réfugiées alors qu'il était au courant

du changement de règles d'immigration à Cuba. C'est ce qu'illustre l'extrait suivant : « avant de faire entreprendre un voyage [aussi] long à tout le monde, moi je pense qu'il aurait au moins pu annoncer la nouvelle que les règles avaient changé, faites votre choix, "débarquez ou venez. Prenez votre chance" » (Dylan). À part cette seule voix discordante, les élèves ont été plutôt unanimes sur le rôle joué par le capitaine Schröder dans l'épisode du *MS Saint-Louis*. Juliette est même allée jusqu'à dire que « c'est un acteur très important là-dedans parce que s'il était resté là-bas [en Allemagne], l'histoire n'aurait pas eu lieu ». Les élèves n'ont toutefois pas poussé l'exploration de la perspective du capitaine au-delà de son rôle protecteur ou du dilemme moral qui devait l'habiter. Son rôle, contrairement aux autres acteurs pour lesquels des perspectives ont été décrites, se limite aux journées de traversée atlantique et de négociation. Les élèves n'ont pas évoqué de possibles conséquences, de quelque nature que ce soit, liées à son action dans le cadre de cet épisode historique.

4.3.4 Les États témoins

Plusieurs élèves ont discuté du rôle des États témoins, européens et nord-américains, dans l'histoire du *MS Saint-Louis*. Dans le cadre des entretiens, les élèves ont reconnu plusieurs dimensions à la perspective des États témoins, particulièrement nord-américains, dont leur responsabilité dans le sort des personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis*, la complexité de la situation politique dans laquelle ils se trouvent, ainsi que de possibles conséquences qui découlent de leur refus d'accueillir les passagers.

Dans les propos des élèves, on perçoit une critique liée à la reconnaissance du pouvoir dont ils disposaient dans la situation, mais qu'ils ont refusé à l'époque de mettre en œuvre. C'est en raison de ce refus d'intervenir que les États sont caractérisés ici de « témoins ». En effet, selon les élèves, les États avaient un grand pouvoir sur la situation en ayant la possibilité de sauver des centaines de personnes réfugiées. La reconnaissance de leur perspective est entre autres caractérisée par une suspicion de plusieurs élèves à l'égard des motifs réels pour refuser les personnes réfugiées. C'est notamment ce qu'illustre l'extrait suivant :

> Peut-être que c'est vrai qu'ils avaient des quotas à respecter, mais on dirait que c'est des excuses pour ne pas pouvoir accepter ces gens-là, puis, bien à la suite de ça, ces Juifs-là se sont retrouvés dans l'Holocauste. […] C'est ça, je pense que clairement on ne peut pas se dire qu'on avait fait tout ce qu'on pouvait pour sauver toutes ces personnes-là. (Julianne)

En effet, sur le plan de la responsabilité des États nord-américains dans le triste sort des personnes qui tentent de trouver refuge, Thérésa estime que ce sont « surtout les plus grands pays qui ont plus de pouvoir, tu sais comme les États-Unis ». Si les pays ont beaucoup de pouvoir sur le destin des passagers du *MS Saint-Louis*, ils ont aussi la responsabilité d'assumer leur rôle dans cette histoire. C'est du moins ce que croit Julianne :

> Peu importe que ce soit le Canada ou pas, tous les pays qui ont décidé de prendre des actions contre ces gens-là devraient avoir une part de responsabilité là-dedans et on ne l'a pas pris cette responsabilité-là et on n'en parle pas en classe de ça.

Cet extrait illustre non seulement la faillite des États à se saisir de ce qu'elle estime être leurs responsabilités à l'époque, mais aussi la faillite de ces mêmes États, dont le Canada, à assumer aujourd'hui leur rôle dans cette triste histoire, notamment en abordant le sujet en classe.

Plusieurs élèves ont aussi abordé le fait qu'au moment où le *MS Saint-Louis* prend la direction de l'Amérique du Nord, l'antisémitisme est déjà répandu au-delà de l'Allemagne et de l'Europe, ce qui a contribué au refus d'accueillir les réfugiés à bord :

> S'ils ont adopté des lois antisémites, c'est qu'il y avait une arrière-pensée d'antisémitisme, parce que comme on l'a dit au début, ils l'ont fait en toute connaissance de cause. Ils ne se le sont surement pas fait imposer jusqu'à un certain point. Je pense que la discrimination des Juifs ça ne devait pas être que nazi, mais ça a été vraiment plus intense chez les nazis, je pense, mais il y avait déjà une base. (Maxime)

Parmi les autres éléments de la perspective des États témoins, quelques élèves comme Ève-Marie et Mathilde ont imaginé l'influence de la peur et de l'incertitude sur les prises de décision. En ce qui concerne l'influence précise de la peur dans la perspective des États

témoins, Ève-Marie et Mathilde expliquent longuement reconnaître la complexité de leur posture au moment d'accueillir (ou non) les réfugiés :

> Ève-Marie : Je ne les aurais pas acceptés moi. Dans ce moment-là… Là c'est sûr que je dis oui, ils auraient dû les accepter et je ne trouve pas ça correct qu'ils ne les aient pas acceptés…
>
> Mathilde : C'est ça qui est difficile…
>
> Ève-Marie : …mais si moi j'avais été dans cette situation-là je ne les aurais pas acceptés, j'aurais bien trop eu peur de l'Allemagne, voyons donc ! Ou des nazis…
>
> […]
>
> Mathilde : Oui, mais en même temps, d'accepter c'est comme, c'est d'autres risques qui viennent avec ça. C'est une position qui est vraiment difficile à vivre. C'est une décision qui est vraiment difficile à prendre et c'est comme si souvent c'est reflété comme noir ou blanc, comme « ah, ils ont fait ça, ils n'auraient pas dû faire ça », mais en même temps, si tu avais été à leur place, est-ce que ça aurait été aussi facile de prendre une décision ? Je ne pense pas. Avec tous les éléments qu'il y a autour, le contexte qu'il y a autour…

Cet extrait illustre bien la complexité liée à la reconnaissance des perspectives lorsqu'elles entrent en contradiction avec des idées ou des valeurs contemporaines. Cet aspect sera discuté plus en profondeur lorsqu'il sera question des jugements éthiques historiques (section 4.4.1), mais il illustre néanmoins une nouvelle fois la proximité entre les dimensions de l'empathie historique, lorsqu'exprimées par les élèves dans le cadre d'une discussion comme celle-ci.

Enfin, des élèves ont imaginé qu'un sentiment de culpabilité peut avoir été ressenti dans les États nord-américains en conséquence à leur inaction dans l'histoire du *MS Saint-Louis* :

> Ça a eu des grosses conséquences sur les pays occidentaux qui ont refusé de prendre les Juifs. Au début l'Allemagne avant de lancer les camps de concentration a voulu les faire partir et personne ne les voulait […]. Ça fait que c'est sûr qu'après les pays occidentaux ont dû se dire « bien, écoute, c'est notre faute en même temps parce qu'on n'a pas agi et on aurait pu empêcher ces événements-là d'arriver en les

> accueillant ». Ça fait que je me dis forcément qu'ils doivent avoir senti quelque chose, mais peut-être que non, peut-être pas… (Alphonse)

Pour Alphonse, la culpabilité imaginée constitue une forme de conséquence morale subie par les États qui ont refusé d'accueillir des personnes réfugiées alors que le pire de l'oppression était encore à venir.

Conclusion partielle : la reconnaissance des perspectives

En somme, les élèves ont identifié et discuté de quatre perspectives principales dans l'histoire du *MS Saint-Louis*. Les réfugiés en sont les acteurs principaux, mais pour plusieurs élèves c'est entre les mains du capitaine et des États témoins que résidait le pouvoir face au sort des passagers. En discutant la perspective du capitaine, et avec les nuances qui caractérisent celle des populations allemande et européenne discutées plus tôt, les élèves reconnaissent que malgré la puissance du régime nazi de l'époque, il était possible de penser et d'agir autrement, puisque certaines personnes l'ont fait. Les perspectives ainsi reconstituées par les élèves forment le socle sur lequel des jugements éthiques (et moraux) ont été construits.

4.4 JUGEMENTS ÉTHIQUES HISTORIQUES

Rappelons que dans le modèle de Karn (2023), la dimension des jugements éthiques historiques offre aux élèves l'occasion de réfléchir sur le passé et de former des jugements éthiques à propos des événements et des perspectives étudiées. En réfléchissant aux conséquences des événements à l'étude, les élèves peuvent considérer les impacts et les traces des injustices du passé dans la construction du monde tel qu'ils et elles l'expérimentent aujourd'hui. Les jugements éthiques se différencient des jugements moraux face à l'histoire en ce sens qu'ils reposent, encore une fois, sur une contextualisation et une compréhension de la complexité du passé, de façon à ne pas condamner sans nuances à partir de valeurs, de

croyances ou d'idées personnelles ou contemporaines (Lévesque, 2008). En ce sens, les jugements éthiques sont fortement liés théoriquement à la dimension de contextualisation (pour plus de détails, voir la section 2.2.4 du cadre conceptuel).

Les jugements éthiques qui ont été formulés par les élèves ayant participé aux entretiens peuvent être divisés en trois ensembles principaux : les jugements sur le passé (ce qu'il aurait été juste de faire à l'époque), une considération des conséquences ou de la pertinence historique de l'histoire du *MS Saint-Louis* (les traces persistantes de cette histoire à notre époque), et les jugements pour le présent et l'avenir (ce qu'il serait juste de faire aujourd'hui dans des circonstances comparables).

4.4.1 Jugements éthiques sur le passé

Les élèves ont porté des jugements éthiques historiques en réfléchissant à la question de la responsabilité dans le cadre des événements spécifiques de l'épisode du *MS Saint-Louis*. Plusieurs ont soutenu que la responsabilité par rapport au sort des personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis* est partagée entre plusieurs États, chacun ayant failli à les protéger. C'est notamment ce qu'exprime Julianne lorsqu'elle dit que « ce n'est pas juste l'Allemagne qui […] avait des traces de racisme anti-juif, parce que clairement ces Juifs-là ont essayé de demander de l'aide et personne ne les a écoutés ». Dylan va dans le même sens lorsqu'il remet en contexte la chaîne de décisions qui ont mené au sort tragique de près de la moitié des passagers :

> Je ne pense pas que c'est la faute de quelqu'un spécifiquement, plus que l'ensemble de tout le monde. Si Hitler, tout le régime nazi, n'était pas là, ils ne seraient pas morts. Si les pays les avaient acceptés, ils ne seraient pas morts. Si le capitaine du bateau avait changé de destination ou… peut-être qu'ils auraient trouvé une solution pour se cacher ou… Au final, ce n'est pas la faute d'une personne, mais comme tout le monde n'a pas fait les meilleures actions et on voit les conséquences.

Dans cet extrait, non seulement Dylan identifie des moments de responsabilité pour différents acteurs impliqués dans l'histoire du *MS Saint-Louis*, mais il aborde aussi la

question de l'incertitude de l'époque, puisque ce n'est qu'après coup que l'on peut pleinement mesurer l'ampleur des conséquences des décisions qui ont été prises.

En raison de cette responsabilité partagée, pour des élèves comme Alice, le décès de centaines de passagers du *MS Saint-Louis* était évitable :

> Il y avait beaucoup de règles antisémites dans tous les pays en général et qu'à cause de ça plusieurs personnes n'ont pas pu être des réfugiées… de l'Allemagne, des personnes juives. Puis ça a mené à la mort de plusieurs personnes qui auraient pu être sauvées s'il n'y avait pas eu ces lois-là, et ces stéréotypes-là et ce racisme-là.

En lien avec les politiques d'immigration antisémites du Canada, Julianne juge qu'il y a contradiction avec le rôle d'allié du Canada :

> Pour nous on a été les libérateurs justement de l'Holocauste, on n'était pas contre les Juifs, mais là clairement on voit que nous aussi on avait des politiques qui étaient racistes et que ce n'est pas correct et qu'on ne devrait pas être placés comme les sauveurs là-dedans parce qu'on ne l'est clairement pas si on a refusé… même pas mille personnes…

Cet extrait illustre le jugement plutôt sévère de certains élèves par rapport au rôle joué par le Canada et d'autres pays alliés durant la Seconde Guerre mondiale. Ce que Julianne exprime dans cet extrait, c'est une dissonance entre des éléments du contexte historique de l'époque, des connaissances historiques enseignées et apprises, et une réalité, finalement, plus complexe et nuancée. Ce jugement éthique sur la responsabilité face aux événements du passé a aussi mené les élèves à réfléchir aux conséquences persistantes de ces événements.

4.4.2 Considérer les conséquences des événements passés

Lors des discussions à propos des événements de l'Holocauste en général et du *MS Saint-Louis* en particulier, les élèves ont discuté des conséquences persistantes de ces événements sur le monde tel que nous l'expérimentons aujourd'hui. À plusieurs égards, les jugements par rapport aux conséquences des événements du passé ont beaucoup à voir avec

la contextualisation du présent qui a été décrite plus tôt. En effet, en identifiant et en considérant les conséquences des décisions et des actions du passé, les élèves mobilisent leurs connaissances et leur compréhension du monde d'aujourd'hui : les règles internationales, les idéologies, les tensions, les conflits et les guerres qui ont cours, etc.

Outre les conséquences spécifiques qui ont été vécues et subies par différents groupes de personnes et dont il a été question dans la section précédente portant sur la reconnaissance des perspectives, les élèves ont reconnu des conséquences géopolitiques qui découlent du traumatisme collectif de l'Holocauste et de la Seconde Guerre mondiale. Plusieurs de ces conséquences dépassent largement le cas spécifique du *MS Saint-Louis* et des personnes à son bord.

4.4.2.1 Prudence géopolitique

L'une des conséquences de l'Holocauste selon les élèves est la prudence géopolitique qui caractérise les relations internationales depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Pour Mathilde, les impacts psychologiques collectifs discutés dans la reconstitution des perspectives historiques ont influencé la mise en place de mécanismes et de politiques visant à ce que de telles situations ne surviennent plus jamais :

> Mathilde : Je pense que ça a eu des conséquences sur tout le monde et je pense que ça a encore des conséquences aujourd'hui sur la façon dont on voit les choses, la façon dont on fait certaines actions, pas personnellement moi, mais les dirigeants en haut de nous. Je pense que c'est quelque chose qui va perdurer et c'est pour ça qu'on en parle encore autant aujourd'hui parce que ça a eu des grosses conséquences qu'on ne peut pas passer à côté.
>
> Intervieweuse : Sur le plan politique […], peux-tu donner des exemples de la façon dont ça influence encore aujourd'hui les dirigeants ?
>
> Mathilde : […] j'ai l'impression que les dirigeants essaient qu'on ne se rende pas là. Il y a tout le temps des mesures qui sont prises avant pour pas que ça se rende [si loin]. Et juste après la Deuxième Guerre mondiale, il y a souvent des gens qui ont dit « il ne faut pas que ça [arrive à nouveau], ça ».

Ce qu'exprime Mathilde dans l'extrait précédent, c'est la perception que l'ampleur de l'Holocauste et le traumatisme de l'arme nucléaire ont encouragé une prudence géopolitique depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Pour Thérésa, cette prudence est observable par le fait qu'il y aurait moins de conflits de grande ampleur aujourd'hui. Pour d'autres élèves, comme Camille, la menace d'un conflit de grande ampleur est toujours vive et suscite la peur. Juliette entretient quant à elle l'espoir que les chefs d'État fassent preuve de prudence :

> Je veux dire que moi personnellement j'ai espoir que ça change quelque chose. Je ne suis pas à la place des dirigeants, je ne sais pas ce qui se passe dans leur tête, je ne sais pas c'est quoi leurs réflexions, mais j'ai un espoir qu'ils réfléchissent à ça et qu'ils se disent qu'ils vont faire un effort pour que ça ne se reproduise pas.

En plus de cette prudence géopolitique perçue par les élèves, plusieurs ont aussi mentionné un changement dans l'équilibre des puissances mondiales depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

4.4.2.2 Changements dans l'équilibre des puissances

En effet, selon les élèves, la fin de la Seconde Guerre mondiale a aussi été accompagnée par une érosion du pouvoir et de l'influence de grandes puissances européennes, au profit des États-Unis (Marilie). En plus de la montée en puissance des États-Unis, plusieurs élèves ont mentionné la création et la structuration d'organisations internationales, comme l'Organisation des Nations Unies (ONU). Pour Maxime et Daniel, la fin de la guerre et la découverte de l'ampleur de l'Holocauste ont mené à la création de plusieurs organisations non gouvernementales (ONG) et organisations internationales, comme s'« il a fallu qu'il y ait des horreurs comme ça pour qu'on commence à s'organiser et à être capable de prendre des réfugiés ». Selon eux, ces organisations ont aujourd'hui le rôle de contraindre les États à respecter les principes du droit humanitaire international :

> C'est que le pays a comme une limite à exercer son jugement. Il y a des droits de base que tout humain peut avoir, peu importe son origine. Mais ça, il n'y avait pas ça avant. C'est pour ça qu'ils avaient le droit de discriminer les immigrants par

bateau et de ne pas les laisser entrer. Tandis qu'ici je pense que ça ne se pourrait pas. (Daniel et Maxime)

Cet extrait illustre un jugement émis par certains élèves quant à la réorganisation des relations internationales. Il laisse aussi entendre que, selon ces élèves, le monde d'aujourd'hui est structuré par des organisations internationales fortes et avec des pouvoirs contraignants, limitant la discrimination des personnes migrantes et leur interception aux frontières.

Parmi les autres aspects de la réorganisation internationale au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, des élèves ont abordé la création de l'État d'Israël comme une conséquence de la Seconde Guerre mondiale et de l'Holocauste. Pour Dago, la création d'Israël a commencé bien avant la Guerre, « au 19e siècle », mais s'est accélérée après la guerre pour « donner un pays à toutes ces personnes-là qui n'étaient pas accueillies par tous les autres pays, sinon qu'en Europe, mais après, l'Holocauste a fait […] des problèmes en Europe ». Les mentions de l'État d'Israël sont faites sous l'angle géopolitique de la naissance de l'État, et Israël est autrement quasi absent du reste du corpus. Un seul élève a abordé l'État d'Israël sous l'angle de la réminiscence d'éléments de la Seconde Guerre mondiale dans les conflits contemporains.

4.4.2.3 Réminiscence dans les conflits contemporains

En effet, malgré la réorganisation géopolitique qui découle de la fin de la Deuxième Guerre mondiale et de la mise en place d'institutions internationales, plusieurs élèves ont souligné certaines réminiscences de la Seconde Guerre mondiale dans les conflits contemporains. Un seul commentaire en rapport avec la guerre à Gaza est venu d'Isaac qui, après avoir identifié la création de l'État d'Israël comme une conséquence de l'Holocauste et de la Seconde Guerre mondiale explique qu'il lui semble que « les États-Unis […] ont [concédé aux Juifs] un territoire et tout le monde leur a dit " vous allez enfin avoir votre territoire " et on les a plantés là, et aujourd'hui la guerre du Hamas ce n'est pas mieux… ».

Dans cet extrait, Isaac ne précise pas ce qu'il entend exactement par la « guerre du Hamas », ce qui rend difficile d'identifier le sens de la comparaison établie entre les deux situations. Aucune autre mention du conflit israélo-palestinien n'a été faite par les élèves.

Autrement, les élèves ont mentionné l'instrumentalisation du nazisme dans l'invasion de l'Ukraine par la Russie. Selon Daniel, il s'agit d'une conséquence géopolitique de la Seconde Guerre mondiale qui a des impacts très concrets dans le monde d'aujourd'hui :

> Il y a plein d'excuses qui sont utilisées avec ça, comme le début de la guerre… bien, le début, quand ça a plus repris Russie-Ukraine. Bien, Vladimir Poutine accusait certains Ukrainiens d'être nazis et c'était pour ça qu'il voulait les envahir. Alors encore là, c'est des répercussions avec ça encore aujourd'hui.

Enfin, pour Adèle et Éléonore, la prudence géopolitique liée à la crainte d'un conflit mondial de très grande ampleur est observable dans les stratégies d'implication militaire limitée en Ukraine aujourd'hui :

> Adèle : Un peu comme avec l'Ukraine. C'est comme, on veut l'aider, mais pas ouvertement parce que sinon on va être impliqués… C'est un peu ça je pense…
>
> Éléonore : Je ne sais pas si ça pourrait…
>
> Intervieweuse : […] Donc de limiter son implication pour des raisons stratégiques ? C'est ce que tu dis ?
>
> Éléonore : Oui. Je ne sais pas si ça a du sens…

Cet extrait fait aussi référence à un autre cité plus tôt où Éléonore mentionnait que les conséquences de la Seconde Guerre mondiale ont varié en fonction du positionnement des États dans le conflit. Ici, dans une perspective contemporaine, elle discute avec Adèle de la prudence des États afin d'éviter de basculer dans un conflit généralisé comme celui de la Seconde Guerre mondiale.

En somme, les jugements posés à l'égard des événements du passé, combinés à l'appréciation des conséquences persistantes des événements de l'Holocauste de manière générale et de l'épisode du *MS Saint-Louis* en particulier ont mené les élèves à porter leur

regard sur le présent et l'avenir. Ce regard sur le monde d'aujourd'hui a été l'occasion d'exprimer des jugements sur ce qu'ils et elles considèrent qu'il serait juste de faire à l'avenir dans des circonstances comparables à celles du voyage du *MS Saint-Louis*.

4.4.3 Jugements éthiques pour le présent et l'avenir

Si certains jugements étaient portés plus directement sur le passé, la plupart des jugements éthiques formulés par les élèves étaient plutôt prospectifs, c'est-à-dire qu'ils portent sur ce que l'on devrait faire dans le présent et l'avenir, au regard des événements du passé, pour participer à la construction d'un monde plus juste (Milligan et al., 2018). Plusieurs élèves ont abordé la complexité des situations comparables à celles du *MS Saint-Louis* en expliquant notamment la dualité entre les responsabilités humanitaires et la réalité politique et économique des États. Pour Thérèsa, les questions migratoires suscitent une ambivalence :

> Bien moi je dirais surtout que j'ai l'impression que ça laisse place […] à un débat […]. Tu sais il y a des gens qui peuvent dire que oui les réfugiés […] ça amène quand même plus d'organisation, mais d'un autre côté, d'autres gens aussi pourraient dire que de toute manière il y en a qui ne savent pas où aller et qui sont en danger là où ils sont… Ça fait que quand je lis ça, je me sens un peu comme, « ah, qu'est-ce qu'on peut faire alors dans cette situation-là ? » Et j'ai l'impression qu'il y a beaucoup trop de pour et de contre […].

Cette réflexion sur la posture à adopter par rapport aux enjeux migratoires est aussi exprimée par Mathilde, qui ajoute qu'il est difficile de voir dans une telle situation qui est responsable du sort des réfugiés, et des actions que cette responsabilité commande. Cette ambivalence exprimée par Thérèsa et Mathilde laisse entrevoir une dualité entre ce qu'on *devrait* faire en vertu du droit humanitaire international et ce que les gouvernements *peuvent* faire, en raison des contraintes politiques et économiques nationales propres à chacun des pays.

4.4.3.1 Responsabilité humanitaire face aux personnes réfugiées

D'abord, au regard des événements du *MS Saint-Louis*, et en considérant la complexité des enjeux concernant l'immigration aujourd'hui, les élèves ont mentionné à de nombreuses occasions que les personnes réfugiées qui craignent pour leur vie ou leur sécurité dans leur pays d'origine devraient aujourd'hui être accueillies. Pour Alice, les personnes réfugiées sont souvent des civils qui sont coincés dans un conflit pour lequel les leviers d'action leur échappent :

> Si ça arrivait maintenant, je pense qu'il faudrait accueillir ces personnes-là, surtout en voyant les conflits, parce que c'est des personnes civiles […]. Ils n'ont jamais demandé à être dans ce conflit-là […] et ils sont pris là-dedans et ils ne peuvent pas s'en échapper si on ne les accueille pas et c'est injuste.

Pour Alice comme pour ses pairs, il est possible de prioriser les personnes réfugiées par rapport à d'autres personnes immigrantes en raison du danger qu'elles courent dans leur pays d'origine. Ce souci visant à mettre la protection de la vie humaine au cœur des priorités dans les processus d'immigration émane de la discussion sur l'histoire du *MS Saint-Louis*, comme lorsqu'Adèle et Éléonore disent ceci :

> Adèle : Je veux dire que selon moi c'est un droit que tu devrais avoir et tu ne devrais même pas avoir à te justifier. Ton pays est en guerre, et déjà que tu vis quelque chose qui n'est pas normal de vivre selon moi, on devrait tous faire un effort pour les accepter. Et je comprends que, ils disent aussi que ce n'est pas juste les Juifs qui étaient en attente, tu sais, il y a plein d'autres personnes qui étaient en attente. Ça fait que ce n'est pas juste pour eux aussi, mais ce n'est pas tout le monde qui a le même besoin… Dans le sens que je comprends que tout le monde [qui demande le statut de réfugié] c'est pour une bonne raison. Ce n'est pas pour n'importe quelle raison, mais…
>
> Éléonore : Le terme réfugié est bien utilisé…

Des élèves considèrent que l'urgence de la situation des passagers du *MS Saint-Louis* aurait dû leur octroyer un statut spécial à l'époque, et plusieurs, comme Daniel et Maxime, expriment la même idée par rapport aux réfugiés d'aujourd'hui :

> Daniel : Et c'est sûr que là, si on a une capacité de tant de personnes par année, et que ces personnes-là sont toutes en sécurité, je trouve ça logique de prendre celles qui vont apporter un bénéfice au pays, mais…
>
> Maxime : Mais ce n'est pas du tout le cas. Il y a beaucoup de gens qui doivent migrer parce qu'ils n'ont pas le choix s'ils veulent sauver leur peau.
>
> Daniel : Oui, c'est ça. Là ça n'a aucun rapport et tout le monde devrait être accepté, quitte à faire des compromis après…
>
> Maxime : Ils devraient faire, je ne sais pas moi, des catégories plus urgentes que d'autres et après ça l'argent vient en compte.

Cet extrait illustre le fait que selon ces élèves, les personnes réfugiées devraient être priorisées par rapport à l'immigration liée à des critères économiques. Dans cette idée de priorisation des réfugiés en raison du danger encouru, plusieurs élèves soulignent le devoir d'accueil et d'entraide qui accompagne le fait de vivre dans un pays pacifique comme le Canada. C'est ce qu'exprime Julianne lorsqu'elle explique que

> c'est important qu'on fasse notre part en tant que pays de paix et qu'on choisisse d'aider des Juifs, des gens de toutes les ethnies possibles, de toutes les nations possibles, des religions aussi, et de les accepter dans notre pays jusqu'à ce qu'on trouve un équilibre pour eux et une vie qui va peut-être plus les aider.

Face à cette responsabilité d'entraide, Adèle ajoute que la collaboration au sein des instances internationales est essentielle pour partager la responsabilité d'accueillir les réfugiés entre les pays qui sont dans une situation de paix et qui sont en moyens de faire leur part :

> Moi je pense qu'on doit tous s'entraider et c'est notre devoir de s'entraider. Et si un pays est en demande pour être un pays d'accueil, bien de communiquer avec les autres pays ou faire des alliances […] comme… « on va prendre une partie des réfugiés, prenez les autres » […]. Trouver des solutions pour que la demande des personnes soit acceptée et que les gens se sentent en sécurité et ne soient pas constamment menacés.

Dans ce dernier extrait, en plus de souligner le devoir qu'on les États en situation de paix d'accueillir des personnes réfugiées, Adèle connait que les capacités d'accueil ne sont

pas infinies. Pour répondre à cet enjeu, la coordination internationale est nécessaire. Cette capacité limitée, abordée plus tôt dans la description de la contextualisation du présent par les élèves (section 4.1.2.2), fait référence aux contraintes politiques et économiques propres aux États sur le plan national.

4.4.3.2 La responsabilité des gouvernements sur le plan national

Si les élèves ont souligné le devoir d'accueil et d'entraide qui accompagne le fait de vivre dans un pays pacifique comme le Canada, ce devoir humanitaire est accompagné de responsabilités très concrètes, comme celles de veiller à l'intégration des personnes immigrantes. Les jugements éthiques émis par les élèves dans cette section font notamment référence à la matérialisation concrète des engagements pris par les gouvernements au regard du droit humanitaire. Par exemple, Daniel explique que les lois en immigrations sont importantes parce que

> c'est bien beau de vouloir accueillir tout le monde, mais ça donne une énorme responsabilité au gouvernement parce que oui, accueillir le monde, mais les loger, les nourrir, prendre soin d'eux […] il faut s'en occuper et ça donne des opportunités à ceux qui viennent ici, mais ça donne une responsabilité au gouvernement.

Dans cet extrait, Daniel discute de la responsabilité qui incombe aux gouvernements nationaux découlant de l'accueil des personnes immigrantes. Une fois sur le territoire, ces personnes ont des besoins à combler et les gouvernements ont la responsabilité de veiller à leur intégration au sein de leur nouvelle société. Plus concrètement, Dylan met en évidence des mécanismes à l'échelle régionale et locale qui favorisent cette intégration des personnes immigrantes :

> Il y a plein de petites villes comme [ici] qui ont des [organismes] qui aident à l'immigration et qui ont des programmes sur place. Moi je pense […] que ça serait la bonne chose à faire. […] Techniquement, [l'organisme d'accueil et d'intégration] ce n'est pas relié au gouvernement, ce n'est pas gouvernemental, mais je pense que ça devrait l'être. Le gouvernement fait le choix de faire entrer des immigrants, mais souvent il n'offre pas tant d'aide à l'intégration, surtout dans les zones plus reculées

> et moins peuplées, alors que c'est là qu'il y a le plus besoin d'aider l'implantation… l'intégration, plutôt.

Dans cet extrait, Dylan propose des pistes d'action à l'échelle locale et régionale pour répondre aux besoins des personnes migrantes et favoriser leur intégration, mais souligne aussi des enjeux liés au financement de ces organismes.

Face à ces responsabilités gouvernementales concrètes en matière d'accueil et d'intégration des personnes réfugiées et immigrantes, quelques élèves se sont aussi montrés plus sceptiques et ont souligné que les gouvernements ont avant tout une responsabilité à l'égard de leur population nationale et que leurs moyens (économiques) d'action sont limités :

> Il y a déjà énormément de problèmes à l'interne qui devraient être réglés avant [de pouvoir accueillir] … C'est sûr que je tiens là-dessus, l'économie intérieure et la santé de la population elle-même devraient être plus importantes que juste de dire « écoute, vous êtes dans le besoin aussi ? On va vous laisser entrer ». […] Ça fait tellement d'argent qu'on n'a pas en ce moment, on n'est même pas capables de financer correctement nos écoles… Ça fait que je pense qu'il faut se concentrer sur ce qu'on a à l'intérieur. (Alphonse)

Dans cet extrait, Alphonse exprime clairement les contraintes dans la « capacité d'accueil » des sociétés contemporaines, un élément qui caractérise à plusieurs égards le pouvoir d'action des États d'aujourd'hui dans le contexte d'une situation qui serait comparable à celle du *MS Saint-Louis*.

Conclusion partielle : les jugements éthiques

En somme, si les élèves ont reconnu la responsabilité humanitaire de venir en aide aux personnes réfugiées, la réalité est souvent bien plus complexe lorsque vient le temps d'exercer ce pouvoir d'accueil et d'intégration de ces personnes dans les différents pays d'accueil. Néanmoins, les organismes communautaires peuvent jouer un rôle dans la mise en œuvre concrète de cette responsabilité d'accueil et d'intégration, à condition qu'ils soient

adéquatement financés, comme l'explique Dylan. Il n'en demeure pas moins que bien qu'ils et elles s'accordent sur le devoir éthique et moral d'accueillir des personnes dans une situation moins favorable que la nôtre, pour plusieurs élèves, un arbitrage des priorités est nécessaire pour respecter la réalité politique et économique des États.

Dans ce contexte de réflexions complexes, au regard des événements passés, comme l'histoire du *MS Saint-Louis*, et en considérant la réalité politique et humanitaire du monde actuel, Juliette se demande si l'on ne pourrait pas diminuer les conflits et, incidemment les migrations, en reconnaissant l'humanité qui nous unit les uns aux autres. Cette réflexion fait le pont avec la dernière dimension de l'empathie historique exprimée par les élèves : le *care*.

4.5 CARE

La cinquième dimension du modèle de l'EH de Karn (2023) est reprise intégralement des travaux de Barton et Levstik (2004) qui présentent l'empathie historique comme un exercice de reconnaissance des perspectives et de *care.* Cette dimension du *care* implique quatre attitudes chez l'élève : l'intérêt pour l'histoire et les événements étudiés (*care about history*), la préoccupation liée au fait que des événements, des injustices ou des oppressions aient eu lieu dans le passé (*care that events took place*), le souci pour les personnes qui ont subi les injustices en question (*care about the people*) et, finalement, le désir de prendre part au changement pour éviter la reproduction d'injustices et d'oppressions dans le présent et l'avenir (*care to change*) (Barton et Levstik, 2004) (pour plus de détails, revoir la section 2.2.5 du cadre conceptuel). Dans le cadre des entretiens, chaque sous-dimension du *care* décrit par Barton et Levstik (2004), puis par Karn (2023), ont trouvé des échos dans les réflexions des élèves.

4.5.1 Intérêt pour l'histoire (*care about*)

Les élèves ont peu exprimé de manière explicite leur intérêt pour l'histoire en général, ou pour l'histoire du *MS Saint-Louis* en particulier. Ève-Marie a, pour sa part, exprimé une « passion personnelle » pour l'histoire de la Seconde Guerre mondiale depuis l'enfance. Au sujet du *MS Saint-Louis*, un seul élève a exprimé une forme de désintérêt, expliqué par un sentiment d'impuissance. Il en sera question plus spécifiquement dans une section ultérieure abordant des facteurs qui limitent la préoccupation des élèves (section 4.1.5.2). Autrement, de façon plus implicite, l'engagement de plusieurs élèves dans le cadre des entretiens témoigne d'un intérêt à la fois pour l'histoire de façon générale et pour l'histoire du *MS Saint-Louis* en particulier. Cet engagement a d'ailleurs pris la forme d'un plaidoyer sur le rôle de l'histoire et de l'enseignement de l'histoire pour comprendre les situations d'injustice et de discrimination.

Le rôle de l'enseignement de l'histoire a d'abord été abordé sur le plan des connaissances et de la compréhension d'enjeux de société du passé. À ce sujet, plusieurs élèves ont souligné l'importance de la nuance. C'est le cas d'Armin qui explique l'importance d'enseigner les enjeux « aux futures générations […] sans vraiment rendre ça "méchants, gentils", etc. […] vraiment leur expliquer en détail ce qui se passe ». C'est aussi le cas de Simon qui souligne l'importance de nuancer les récits historiques en s'ouvrant à des perspectives plus variées et mondiales. Pour Adèle, une élève qui ne suit pas le cours *d'Histoire du 20e siècle,* enseigner les événements comme la Seconde Guerre mondiale et l'histoire du *MS Saint-Louis* contribue aussi à donner un sens concret à des mots et des concepts qui demeurent autrement désincarnés :

> Adèle : […] ce n'est pas un sujet qu'on aborde souvent et je pense que ce serait important d'en parler plus. Mais tu vois, moi c'est vraiment cette année que j'en ai vraiment entendu parler et que j'ai pu me positionner un peu plus et comprendre vraiment plus c'était quoi à cause de la lecture qu'on a faite et les reportages qu'on a vus avec [notre enseignant] […] avant je ne savais pas c'était quoi. On parlait des camps de concentration, mais […] si tu me demandais de décrire un peu c'était quoi […] je savais ce que ça voulait dire, mais je ne savais pas c'était quoi. Je n'avais aucune idée. Et de voir les reportages, de lire les livres…

Éléonore : Ce n'est pas la première fois qu'on entendait les mots, mais… Les mots étaient connus…

Adèle : Mais je n'avais pas d'idée, je n'avais pas d'image, rien…

Bien que ces prises de paroles n'expriment pas explicitement un intérêt pour l'histoire ou pour la situation du *MS Saint-Louis*, on peut y déceler la pertinence qu'accordent les élèves à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire, particulièrement l'histoire des situations d'injustice et d'oppression.

4.5.2 Préoccupation par rapport au passé (*care that*)

La deuxième attitude du *care*, la préoccupation par rapport au passé, a été exprimée par les élèves de trois façons principales : la condamnation d'événements ou d'actions, l'incompréhension et, finalement, les réactions affectives face à l'épisode historique discuté. Pour chacune d'elles, la contextualisation des événements discutés est plutôt absente. Plus précisément, il semble que lorsque les élèves expriment une préoccupation par rapport au passé ou à des événements en particulier, les contextes, par ailleurs décrits et mobilisés à d'autres moments de l'entretien, sont plus ou moins inhibés.

4.5.2.1 Condamnation du passé

Les élèves ont démontré une préoccupation à l'égard du fait que les événements de l'Holocauste et l'histoire du *MS Saint-Louis* soient même survenus, préoccupation qui prend la forme d'une condamnation des actions de l'époque. Juliette et Alphonse qualifient les événements entourant le voyage du *MS Saint-Louis* de « vraiment immoral, injuste, tous ces mots-là qu'on pourrait utiliser pour décrire une situation comme ça. C'est horrible. Ça ne se fait pas. […] On dirait qu'ils ne les considèrent pas comme des vrais humains ». Dago juge

que les citoyens des États-Unis et du Canada devraient avoir honte du rôle de leur pays dans cette histoire.

Plusieurs élèves, comme Alice et Armin, ont aussi condamné la discrimination des personnes réfugiées et immigrantes en fonctions de caractéristiques raciales ou religieuses :

> [C'est] sérieusement ridicule que juste à cause […] des stéréotypes, des centaines de personnes sont mortes alors qu'elles auraient pu être sauvées. Puis ce n'est pas deux millions de personnes qui essayaient de se réfugier dans ces pays-là, c'est comme quelques centaines, quelques milliers… […] Puis ces pays-là auraient pu les accueillir et juste à cause des stéréotypes et du racisme ils ont refusé et à cause de ça ces personnes-là sont mortes. C'est ça. […] Je trouve ça extrêmement… ridicule c'est un bon mot.

D'autres, comme Juliette, condamnent non seulement la discrimination fondée sur des caractéristiques raciales ou religieuses, mais aussi la hiérarchisation des personnes qui, en fonction de ces critères, méritent d'être sauvées :

> [Pour] le Canada, ils disent que le gouvernement fait valoir « que ces réfugiés ne remplissent pas les conditions requises par les lois antisémites d'immigration. » C'est comme si ces personnes-là n'étaient pas assez bien pour emménager au Canada. Depuis quand une personne... C'est une personne ! Pourquoi elle devrait être assez bien pour immigrer ?

Dans la continuité de cette critique de la hiérarchisation des personnes à sauver, Armin condamne le fait qu'en temps de guerre, lorsque les morts se comptent par milliers, on perd de vue l'humanité de chaque personne. Cette condamnation de la déshumanisation des victimes de la guerre lorsqu'elles sont réduites à des nombres introduit une autre manifestation de la préoccupation des élèves à l'égard du passé : l'incompréhension.

4.5.2.2 L'incompréhension, ou l'inintelligibilité du passé

Confrontés aux décisions et aux actions prises par les acteurs de l'histoire du *MS Saint-Louis*, plusieurs élèves n'arrivent simplement pas à les expliquer. Malgré la contextualisation

du passé exprimée à diverses occasions durant les entretiens, des aspects de l'histoire du *MS Saint-Louis* demeurent incompréhensibles pour plusieurs élèves. C'est notamment le cas des fondements de l'antisémitisme : à plusieurs occasions, des élèves ont exprimé tout simplement ne pas comprendre ce qui différencie les Juifs des autres européens de l'époque. Par exemple, pour Géraldine, « les gens, à cette époque, leur façon de penser était stupide. […] C'est quoi qu'ils ont de différent les Juifs ? On mettrait dans une pièce cinq personnes [dont deux] juives […] et tu ne saurais pas lequel est qui ! ». Pour Armin, non seulement il s'agit d'une distinction incompréhensible, mais la notion même de conflit en raison de l'appartenance religieuse est inintelligible :

> Ce qui m'enrage c'est que les Juifs, ils […] ne sont pas si différents, ils ont une différente religion, OK… J'ai toujours été une personne qui trouve la religion totalement débile. Je ne suis pas en train de juger les [personnes religieuses], mais c'est tellement une source de conflit qui ne devrait juste pas exister selon moi…

Si les fondements de l'antisémitisme et son ancrage dans le temps et les territoires échappent aux élèves, la déshumanisation qui en découle leur est tout aussi incompréhensible. Pour plusieurs élèves, comme Camille et Marilie, le meurtre pour des raisons religieuses est tout simplement incompréhensible et inexplicable. Pour Juliette, les événements de l'Holocauste sont d'autant plus incompréhensibles et inexplicables parce qu'ils sont arrivés dans l'histoire plutôt récente. En effet, elle discute avec Alphonse et dit

> C'est horrible ! Moi je me suis longtemps demandé, et je me demande encore comment il y a des gens qui ont pu accepter ça et se dire « ah, tiens, on va tuer autant de gens » de façon aussi dégueulasse alors qu'on est tous humains. Moi ça me dégoûte. En plus c'est il y a quand même longtemps, mais ça ne fait pas si longtemps…
>
> Alphonse : Ah, ça ne fait vraiment pas si longtemps que ça…
>
> Intervieweuse : Ça fait moins de 100 ans…
>
> Juliette : C'est ça, c'est comme… qu'est-ce qui se passe ? Vraiment, mon cerveau ne comprend pas comment quelqu'un peut se dire « ah, tiens, on va faire ça », juste [comme si] c'est normal. Juste parce qu'ils n'ont pas la bonne religion. Ça n'a pas rapport !

Plusieurs éléments de cet échange méritent d'être relevés. D'abord, on peut déceler chez Juliette une dissonance qui semble liée à une conception selon laquelle l'horreur et la violence pure seraient associées à un passé lointain, ou encore que le présent serait (ou devrait être) épargné par les conflits religieux. Aussi, malgré la contextualisation économique, politique et culturelle exprimée à différentes occasions durant les entretiens, pour plusieurs élèves dont Juliette, les raisons invoquées par les États nord-américains pour refuser les réfugiés du *MS Saint-Louis* demeurent incompréhensibles. C'est le cas de Gabriel qui dit que « Cuba, le Canada et les États-Unis auraient pu sauver 254 personnes de la mort. […] On aurait pu les sauver, puis ils ne l'ont pas fait pour des raisons que je ne comprends pas vraiment », ou encore d'Adèle qui n'arrive « pas à déterminer vraiment c'est quoi qui les empêchait de prendre ces réfugiés-là. Je n'arrive vraiment pas à comprendre pourquoi ça ne s'est pas fait, parce qu'ils étaient là, tu avais juste à les accepter, tout était conforme ». Ces deux extraits illustrent le fait que, même si les élèves ont discuté du contexte historique et ont imaginé des explications aux actions (ou à l'inaction) des acteurs, lorsque la préoccupation à l'égard du passé est de la partie, des éléments plus rationnels de la réflexion perdent en importance.

Cette incompréhension manifestée par plusieurs élèves à propos des événements qui se sont produits dans le passé témoigne de leur préoccupation pour ce qui leur apparaît comme des injustices historiques, injustices qu'ils et elles ne s'empêchent pas de condamner. C'est d'ailleurs parfois avec un certain emportement que les élèves ont exprimé leur incompréhension, ce qui mène à la dernière forme de manifestation de la préoccupation pour le passé, soit les réactions affectives.

4.5.2.3 Réactions affectives à l'histoire du *MS Saint-Louis*

En discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves ont manifesté des réactions affectives, parfois fortes, par rapport à certains éléments de l'histoire. Comme avec la condamnation et l'incompréhension de certaines actions, il semble que les efforts de

contextualisation soient mis en suspens lorsque ce type de réaction affective émerge chez les élèves. Ce sont alors les valeurs et les croyances contemporaines des élèves qui leur servent de baromètre. Parmi les réactions, certaines concernent le traitement réservé aux passagers du *MS Saint-Louis*, alors que d'autres sont plutôt dirigées vers le rôle du Canada. En effet, plusieurs élèves ont exprimé des réactions affectives face au fait que le Canada avait à l'époque des lois d'immigration qui discriminaient les personnes juives. C'est le cas de Julianne qui se dit

> […] déçue du Canada. Je pense qu'on se place beaucoup comme un pays qui a des valeurs qui accepte les gens, les étrangers de toutes les nations possibles, puis je pense des lois comme ça et des politiques qui font en sorte qu'il y a des personnes qui ne peuvent pas avoir accès à de l'aide ce n'est pas représentatif des valeurs canadiennes.

Dans ce passage, la référence aux « valeurs canadiennes » d'accueil et d'ouverture face à l'immigration sous-entend que ces valeurs transcendent les époques et les groupes sociaux. Isaac tient des propos similaires alors qu'il mentionne que « le Canada est fondé depuis le début par l'immigration, par le multiculturalisme. C'est ça qui fait la force du Canada, pourquoi on arrêterait ? ». La déception de Julianne et d'Isaac à l'endroit d'un Canada historiquement moins ouvert prend plutôt la forme de la surprise pour Adèle alors qu'elle apprend que le Canada n'a pas été épargné par l'antisémitisme de l'époque :

> Je savais que les pays n'acceptaient pas tous les réfugiés parce que ça fait beaucoup d'un seul coup et il y a d'autres conditions et d'autres circonstances aux côtés, mais je n'aurais jamais pensé que les pays n'accepteraient pas des Juifs à cause de la politique antisémite. Ça je ne savais pas et ça me surprend […] parce que dans un sens, être du côté de cette politique-là c'est un peu être du côté de celui qui les extermine, là. Je ne sais pas si ça a du sens ce que je dis.

Dans cet extrait, Adèle semble aussi confrontée à ce que la position du Canada dans l'histoire du *MS Saint-Louis* signifie quant à son rôle dans le génocide des personnes juives. Sa surprise la mène à exprimer de la frustration liée à l'injustice subie par les passagers. Elle l'explique ainsi :

> Moi ça me fâche […] d'apprendre qu'il y avait des politiques antisémites, d'apprendre qu'il y a un bateau pendant six jours… en plus ça a été connu, je veux dire, les médias en ont parlé, les gens étaient au courant, les gens demandaient que les pays puissent accueillir les réfugiés et les gouvernements ont refusés… Tu sais, c'était connu, tu ne peux pas nier ça une fois que c'est connu de la population. Moi ça me frustre qu'il y ait eu cette injustice-là. (Adèle)

Pour d'autres, constater cette injustice entraîne plutôt de la tristesse. C'est le cas de Camille qui se dit peinée lorsqu'elle imagine qu' « il y a des gens qui vivent ça constamment, parce que leur pays, pas qu'ils ne veulent pas d'eux, mais il y a la guerre ou… ça fait qu'ils veulent changer de pays ».

De façon contrastante avec ses pairs, Isaac a plutôt exprimé une forme d'indifférence envers l'histoire du *MS Saint-Louis*. Pour lui, le fait que les événements appartiennent au passé stimule un sentiment d'impuissance, comme il l'explique dans l'extrait suivant :

> Je vais avoir l'air un peu égoïste, mais ça me passe un peu au-dessus de la tête. C'est des personnes qui étaient en vie il y a 70 ans et qui ne sont plus là. Ça me touche un peu, mais […] je ne peux rien y changer. Ça fait qu'il faut quand même commémorer leur histoire, essayer de pas juste l'oublier, mais au final, je ne peux rien changer donc ça ne sert à rien que je rumine là-dessus. (Isaac)

Pour Isaac, le sentiment d'impuissance lié au fait qu'il est impossible de corriger ou réparer le passé semble limiter sa préoccupation par rapport aux événements eux-mêmes. Face à cette impossibilité de corriger le passé, pour cet élève, la responsabilité qui nous incombe en est une de mémoire. D'autres élèves ont aussi exprimé un sentiment d'impuissance face à l'histoire du *MS Saint-Louis*, mais dans une façon qui limite leur action personnelle, et non leur préoccupation pour les événements. Il en sera question dans la dernière section, soit le désir de changement (section 4.5.4).

4.5.3 Souci pour les personnes (*care for*)

Lors des discussions à propos des événements du *MS Saint-Louis*, et des événements de l'Holocauste et de la Seconde Guerre mondiale de manière plus générale, les élèves ont

exprimé à plusieurs reprises un souci pour les personnes qui ont vécu les événements. Cette préoccupation pour les personnes du passé peut, selon Barton et Levstik (2004), se manifester par un désir de justice rétrospective, c'est-à-dire un désir de reculer le temps pour empêcher que certains évènements ne surviennent. Face à l'impuissance, Armin a exprimé cette volonté d'empêcher l'avènement d'Hitler à la tête de l'Allemagne pour empêcher que la suite se produise :

> Je me sens […] impuissante c'est sûr, ça s'est passé dans le passé. Si j'avais une machine à voyager dans le temps je ferais ce que tout le monde ferait, je tuerais bébé Hitler [rire nerveux] … Mais on ne peut rien y faire et tout ce qu'on peut faire c'est de regarder le passé puis dire « Ah ouais…ça ce n'était pas fort là ».

Pour la plupart des élèves cependant, le souci pour les personnes qui ont subi les injustices et les oppressions dont il était question dans la vignette a pris la forme d'une sympathie historique pour les réfugiés à bord du *MS Saint-Louis*. Le terme de sympathie est ici préféré à l'empathie parce que les élèves ont imaginé être à la place des personnes réfugiées, comme s'ils et elles vivaient les événements qui les ont menées à retrouver sur le bateau, et à subir les conséquences qui en ont découlé. La relative distance qu'implique l'empathie historique par rapport aux perspectives reconstituées est alors absente. L'imagination historique a joué un grand rôle dans cette expression de sympathie pour les personnes à bord du *MS Saint-Louis*, comme l'illustre l'extrait suivant :

> Adèle : Je pense à ces personnes-là qui sont restées six jours dans le bateau à ne pas savoir s'ils vont pouvoir débarquer…
>
> Éléonore : Même plus, ils ont traversé l'océan… Ils sont sortis de l'Allemagne, ils étaient peut-être dans d'autres pays autour et étaient encore en danger, et ils ne se sentaient pas en sécurité. Ils ont réussi à trouver quelqu'un qui était prêt à les amener de l'autre côté de l'océan Atlantique. Ils ont fait tout le tour, sont arrivés à Cuba et sont restés six jours à essayer de négocier. Ils ont fait des cercles entre Cuba et la Floride, mais sont retournés en Europe. En tous cas… (Adèle et Éléonore)

Dans cet extrait, Adèle et Éléonore nous amènent avec elles dans l'imagination des semaines et des mois qui ont mené les personnes réfugiées à se retrouver dans cette situation au printemps 1939. Cette sympathie rappelle l'imagination d'émotions et la reconnaissance

des perspectives présentées plus tôt, mais elle s'en distancie en ce sens que les élèves tendent ici à s'identifier aux personnes dont elles parlent, à s'imaginer être à leur place et vivre les épreuves qu'elles ont vécues. Juliette a exprimé un souci et un engagement semblable alors qu'elle imagine les violences vécues par les femmes dans les camps :

> Il y avait tellement de violence envers les gens, envers la population qui a vécu ça. Ils ont volé les foyers de tellement de gens, ils ont volé la personnalité des personnes qui y vivaient […]. C'est un peu […] pire pour les femmes, parce que les femmes étaient mal vues… tu sais, je veux dire que moi je suis une grande féministe, je l'assume, et je n'imagine même pas être à leur place en tant que femme, vivre ce qu'elles ont vécu… Je ne peux pas le dire à 100%, parce que je ne l'ai pas vu comme des [faits], mais ça ne serait pas étonnant qu'il y ait eu des agressions sur des femmes durant l'Holocauste, tu sais… […] C'est sûr qu'il y en a eu.

Dans cet extrait, Juliette mentionne son identification aux femmes dont elle parle en s'appuyant sur sa propre posture de jeune féministe. C'est cette affiliation et cette sensibilité personnelle envers les enjeux féministes qui la mènent à imaginer les violences supplémentaires qui ont pu être imposées aux femmes dans le contexte de la guerre, des persécutions antisémites et de l'Holocauste.

4.5.4 Désir de changement (*care to*)

La dernière attitude liée au *care* est celle du désir des élèves de prendre part à une forme de changement pour éviter la reproduction des injustices et des oppressions. Cette attitude s'inscrit dans le prolongement des jugements éthiques discutés plus tôt, mais elle s'exprime ici dans une perspective plus personnelle de l'engagement. En effet, plutôt que de porter sur les principes ou les actions que les gouvernements devraient adopter, il est plutôt question ici du désir des élèves de s'engager personnellement pour participer à la construction d'un présent et d'un avenir qui soit plus juste. En d'autres mots, il est question de la perception par les élèves de leur pouvoir d'action individuelle et collective. Deux éléments principaux abordés par les élèves seront discutés ici : les facteurs inhibiteurs de l'action et le rôle des personnes citoyennes, dont ils et elles font partie.

4.5.4.1 Les facteurs inhibiteurs de l'action

Un des facteurs inhibiteurs à la prise d'action que les élèves ont exprimés est le sentiment d'impuissance. En effet, cette impuissance s'explique par le peu d'emprise perçu par les élèves sur des événements qui relèvent du passé et qui sont donc impossibles à éviter. C'est notamment ce qu'explique Juliette lorsqu'elle dit :

> J'aimerais pouvoir faire quelque chose en rapport avec ça. J'aimerais faire quelque chose pour que ça change, mais en ce moment c'est sûr que je ne pourrais pas avoir d'influence ou d'impact sur la situation parce que les gens vont soit dire que ça fait trop longtemps, ou que ce n'est plus d'actualité, qu'on a autre chose à penser…

Pour des élèves rencontrés, malgré leur reconnaissance des impacts persistants de ces injustices du passé dans le monde tel que nous l'expérimentons aujourd'hui, leur pouvoir d'action est très limité dans le présent. Pour Mathilde, le sentiment d'impuissance, associé à la peur que de tels événements se reproduisent, inhibe même le désir de réfléchir à ces situations :

> Moi, honnêtement, ça ne me donne pas envie de poser des actions parce que pour être honnête ça me fait peur. Parce que la guerre ça a toujours été quelque chose qui m'a fait peur et c'est comme si lire des trucs ça le rend encore plus concret, poser des actions ça le rend encore plus concret et honnêtement j'essaie le moins possible d'y penser. J'essaie de vivre dans le déni parce que ça me fait peur.

Contrairement à Mathilde, les limites perçues quant au pouvoir d'action des jeunes n'empêchent pas Armin de réfléchir à sa responsabilité et son rôle face aux situations d'injustices et d'oppression qui surviennent aujourd'hui :

> Moi, adolescente de 17 ans, je ne peux pas faire grand-chose, je ne peux pas envoyer de l'argent, je ne suis pas très riche … Il n'y a pas grand-chose que je peux faire, je ne peux pas aller là-bas et acheter plein d'affaires et leur donner… […] mais ce que je peux faire c'est d'en parler et faire en sorte que ça se sache […] Je pense qu'éthiquement on devrait en parler en tant que citoyen.

Dans cet extrait, on peut lire que pour Armin, parler des enjeux sociaux et prendre position à leur sujet est une responsabilité citoyenne.

4.5.4.2 Le rôle et les responsabilités citoyennes

Pour participer au changement et contribuer à faire advenir un monde plus juste pour toutes et tous, les élèves ont abordé des pistes d'actions relevant principalement de trois champs d'action : la prise de parole et de position, l'éducation et les attitudes.

À l'instar d'Armin qui explique que son pouvoir personnel est de prendre position face aux enjeux sociaux où il y a injustice et oppression, Juliette explique que les personnes citoyennes ont la responsabilité de briser le silence face aux injustices et aux oppressions, tant historiques que contemporaines :

> Je pense que c'est notre devoir à tous de ne pas appuyer ce genre d'événements et par exemple, si quelqu'un en parle ou fait quelque chose par rapport à ça, qui dit « oui » à ces événements-là, bien de faire comprendre que « non », ce n'était pas correct ce qui s'est passé […], et aussi [de] faire réaliser [aux gens autour de nous] que ce qui s'est passé ce n'était pas beau, c'était horrible, c'était inhumain, que ça ne devrait pas se reproduire et que ce n'est pas quelque chose [à propos duquel] on devrait rire, ou [qu'on devrait] appuyer…

Ces prises de position citoyennes doivent reposer, selon Alphonse, sur une connaissance et une compréhension suffisante des événements historiques de façon à pouvoir repérer les indicateurs de dérives ou les manifestations contemporaines d'événements comparables :

> La première chose à faire c'est de s'éduquer par rapport à ce qui se passe en ce moment dans le monde et ce qui s'est passé dans le monde. Je veux dire, oui, il y a l'Holocauste, mais il y a les camps de travail russes, il y a beaucoup d'exemples […] qui se sont passés et qu'on n'en parle pas. […] C'est d'apprendre à connaître [ce qui] s'est passé, pourquoi ça s'est passé. Tout est dans l'éducation.

Avec Alphonse, Adèle considère que l'étude de l'histoire permet de développer sa « conscience » et de prendre « les meilleures décisions possibles avec le plus de jugement possible » (Adèle). D'ailleurs, plusieurs élèves se sont montrés critiques de l'enseignement de l'histoire reçu au cours des années. En effet, si le rôle de l'histoire pour comprendre le monde est réitéré par plusieurs, des élèves comme Daniel et Maxime jugent que le programme d'histoire ne valorise pas suffisamment « la recherche et le questionnement » dans l'étude du passé.

Pour plusieurs autres élèves, le rôle des personnes citoyennes est au niveau des attitudes, comme l'ouverture, le respect et l'accueil. C'est ce qu'exprime Thérèsa lorsqu'elle explique qu'il faudrait démontrer « du respect surtout… […] parce qu'il y a beaucoup de racisme souvent sur ce sujet-là, donc je pense juste du respect et d'essayer de comprendre ce que ces personnes-là ont vécu ». Pour Alice aussi les attitudes citoyennes sont importantes, comme elle l'explique lorsqu'elle dit qu'« il faudrait avoir plus d'ouverture, comme ça le gouvernement aussi aurait beaucoup plus d'ouverture s'il voit beaucoup plus de monde pour [l'immigration] que de monde contre ». Dans cet extrait, les attitudes citoyennes prennent toutefois un autre sens lorsqu'elles contribuent à des actions de plus grande échelle, comme des manifestations de solidarité pour influencer les gouvernements et les politiques publiques en matière d'immigration. Ce rôle politique des citoyennes et des citoyens est aussi exprimé par Éléonore qui critique une forme d'abandon du pouvoir :

> Et au contraire, je pense qu'on a du pouvoir en tant que population, mais si on […] on décide d'agir séparément et de dire que le gouvernement doit choisir parce que c'est lui qui a le pouvoir et c'est lui qui [prend] les décisions, on se sépare et on se différencie des autres pays parce qu'il y a des frontières qui nous séparent, enfin… Ça fait qu'au contraire, je pense que le but c'est justement, si on parle du Canada et même [du] Québec, c'est des élections, c'est censé être représentatif de la population…

Ainsi, pour cette élève comme pour d'autres, les personnes citoyennes ont la responsabilité d'investir leurs institutions démocratiques pour influencer les politiques en matière de solidarité sociale.

Conclusion partielle : le *care*

Somme toute, les élèves ont montré un intérêt, des préoccupations, un souci pour les personnes et un désir de contribuer à la réparation des injustices historiques. La préoccupation des élèves est résolument ancrée dans le présent, à partir de valeurs et de convictions contemporaines. En ce sens, la préoccupation exprimée par les élèves semble stimuler leur engagement dans la discussion et envers certaines perspectives, sans pour autant leur permettre de mieux comprendre les événements. Aussi, si les élèves perçoivent certaines limites à leur pouvoir d'action pour réparer des injustices du passé ou prévenir leur reproduction, des pistes d'actions ont néanmoins été soulevées pour réagir à leurs préoccupations à l'égard des injustices historiques et contemporaines. Ces pistes d'action à l'échelle individuelle et sociale en tant que citoyennes et citoyens s'inscrivent sur le terrain des attitudes, des prises de position ou de la rue et sont complémentaires avec les jugements éthiques pour le présent et l'avenir discutés plus tôt.

4.6 CONCLUSION

En conclusion, pour comprendre l'histoire du *MS Saint-Louis* et lui donner un sens, les élèves ont fait appel à des connaissances liées aux contextes (historiques et contemporains), ont recouru à l'imagination historique et ont exploré leurs réactions (affectives) personnelles par rapport aux événements discutés. À partir de cette contextualisation, et de l'imagination permettant d'en combler les lacunes, les élèves ont montré un engagement envers les perspectives reconnues et ont émis des jugements éthiques qui portent à la fois sur le passé, le présent et l'avenir.

À travers les discussions, divers éléments des contextes historiques et actuels ont été abordés par les élèves pour situer les événements discutés, mais aussi leurs prises de position. Certains éléments contextuels faisaient plus directement référence aux facteurs qui ont mené

à l'histoire du *MS Saint-Louis* et de ses passagers. D'autres éléments contextuels ont été abordés pour illustrer des changements et des continuités entre les différentes époques, notamment en ce qui a trait à la question du racisme.

Afin de combler les lacunes contextuelles, ou encore pour se représenter de façon plus concrète certains aspects des événements discutés, les élèves ont eu recours à l'imagination historique. Les élèves ont notamment imaginé des émotions vécues, des expériences et des explications probables aux actions (ou à l'inaction) de certains acteurs de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Cette imagination historique, plus ou moins éclairée par le contexte, parfois anachronique, a contribué à l'identification et la reconnaissance des perspectives au cœur de l'histoire abordée.

Les élèves ont identifié et discuté quatre perspectives principales dans l'histoire du *MS Saint-Louis*. Les réfugiés sont les principaux acteurs de cette histoire selon les élèves, mais leur destin repose dans les mains d'autres acteurs, dont le capitaine Schröder et les États qui ont le pouvoir de les accueillir. Les élèves ont aussi identifié la population européenne, particulièrement allemande, comme actrice de l'histoire du *MS Saint-Louis*, puisque le climat social et la répression vécue en Europe sont au cœur du besoin des réfugiés de quitter le continent. Pour ces quatre perspectives par rapport aux événements, les élèves ont abordé des éléments d'expérience, mais aussi les intentions poursuivies par les acteurs. Pour certaines de ces perspectives, comme les personnes réfugiées ou les États « témoins », les élèves ont aussi discuté des conséquences que ces personnes ont subies et qui découlent de l'enchaînement des événements.

En reconnaissant des perspectives historiques, les élèves ont formulé des jugements éthiques. Certains de ces jugements étaient dirigés directement à l'endroit des acteurs de l'époque (sur lesquelles repose la responsabilité des événements), alors que d'autres étaient plutôt tournés vers le présent et l'avenir (considérant ce qui est arrivé dans le passé, ce qu'il serait juste de faire aujourd'hui). Les élèves ont notamment discuté des traces persistantes de l'histoire du *MS Saint-Louis*, et de l'Holocauste de manière générale, dans le monde

d'aujourd'hui. Les élèves ont aussi discuté de leurs attentes envers les gouvernements sur les questions d'aide aux personnes réfugiées aujourd'hui.

Enfin, près de 90 ans après les événements discutés, les élèves ont démontré une préoccupation importante à l'endroit de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Dans une forme de mise en suspens des dimensions plus rationnelles de leurs réflexions, les préoccupations des élèves à l'égard de l'histoire injuste et « immorale » (Juliette) du *MS Saint-Louis* a pris le dessus à certains moments des échanges. Les réactions affectives des élèves ont pris la forme d'une condamnation de certaines actions et décisions prises, mais aussi, étonnamment, d'une incompréhension d'éléments par ailleurs expliqués à d'autres moments des entretiens. En démontrant un souci envers les personnes qui ont subi les événements en question, les personnes réfugiées en particulier, les élèves ont exprimé à leur endroit ce qui s'apparente davantage à la sympathie qu'à l'empathie. En effet, minimisant la distance entre leur perspective et celles des personnes réfugiées, des élèves se sont imaginés être à leur place, vivre que ce qu'elles ont vécu, et se sont senti « mal » (Gabriel, Camille) pour ces personnes. En ce qui concerne leur désir de changement, plusieurs élèves ont identifié des facteurs qui inhibent leur capacité d'action pour participer à la mise en place d'un monde plus juste. Les élèves valorisent le rôle de l'éducation pour développer une conscience sociale plus aiguisée et savoir reconnaître les dérives autoritaires et les risques d'oppression. Selon elles et eux, les personnes citoyennes ont un pouvoir limité sur les questions migratoires, mais abandonner ce pouvoir serait une erreur. Les études, la prise de parole, les manifestations et l'exercice du droit de vote sont toutes des pistes d'action évoquées par les élèves dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE 5
DISCUSSION

Pour Yeager et Foster (2001), l'empathie historique (EH) vise à comprendre pourquoi les personnes dans le passé ont agi comme elles l'ont fait, dans le contexte qui était le leur. En complément à cet objectif, Barton et Levstik (2004), suivi d'Endacott et Brooks (2013 ; 2018) et de Karn (2023b), soulignent la pertinence de l'EH pour porter attention aux conséquences des décisions et des actions posées par les acteurs du passé. En ce sens, les finalités de l'EH peuvent être de deux ordres : un objectif disciplinaire, soit de reconstruire les perspectives historiques afin de mieux comprendre le passé, et un objectif citoyen, c'est-à-dire de réfléchir aux implications et responsabilités contemporaines qui découlent des injustices historiques.

À l'instar des travaux de Davis (2001), les résultats présentés au chapitre précédent témoignent de l'empathie approximative et relative exprimée par les élèves à l'égard de l'histoire du *MS Saint-Louis* et des personnes qui l'ont vécue. L'EH est approximative parce que les élèves mobilisent inégalement ses différentes dimensions, faisant en sorte que certaines d'entre elles, particulièrement la contextualisation, présentent des lacunes importantes qui influencent l'expression de l'empathie historique de manière générale. Leur empathie historique est également relative parce que certains aspects de la situation historique étudiée semblent mieux compris et reconstitués que d'autres par les élèves, dans une configuration qui évolue au cours des entretiens. Il est alors possible d'avancer que lors des discussions à propos de l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves s'engagent dans un processus dynamique et s'approchent à certains moments de l'objectif disciplinaire et de l'objectif citoyen de l'EH, tout en s'en éloignant par moment. À la lumière de ces constats, deux pistes principales d'interprétation seront poursuivies pour discuter des résultats.

D'abord, en mobilisant des écrits sur l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004 ; Davis, 2001 ; Endacott et Brooks, 2013 ; Karn, 2023b, Lévesque, 2008 ; Yeager et Foster, 2001), l'interrelation entre les différentes dimensions de l'EH sera abordée plus en profondeur, de façon à mettre en évidence le rôle que semble jouer chacune d'elles dans l'expression de l'empathie. Il sera aussi question de certaines comparaisons historiques émises par les élèves, à la convergence de certaines des dimensions cognitives et affectives de l'empathie historique, et du rôle qu'elles jouent dans leurs réflexions.

Ensuite, en faisant appel à des écrits portant tantôt sur l'empathie historique, tantôt sur la formation à une citoyenneté démocratique (Nussbaum, 2020 ; Westheimer et Kahne, 2004), l'empathie exprimée par les élèves sera abordée sous l'angle d'un idéal à poursuivre pour développer la pensée disciplinaire et citoyenne des élèves. Il sera alors question des difficultés rencontrées par les élèves dans l'expression de l'empathie historique, particulièrement à l'égard de la contextualisation, des jugements moraux et de la difficulté à concrétiser le passage à l'action citoyenne.

Enfin, à la lumière des constats et des limites qui émergent de cette recherche, des pistes seront proposées pour approfondir la question de l'empathie historique exprimée par des élèves québécoises et québécois.

5.1 INTERRELATION ENTRE LES DIMENSIONS DE L'EMPATHIE HISTORIQUE

La relation entre les aspects cognitifs et les aspects affectifs de l'empathie historique est au cœur des différents modèles développés par plusieurs équipes de recherche depuis une vingtaine d'années (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013, 2018 ; Karn 2023). Pour certains chercheurs, comme VanSledright (2001), la complexité de ce construit théorique rend difficile, voire impossible, l'appréhension de l'ensemble de ces dimensions et l'évaluation de l'empathie historique des personnes qui en tentent l'exercice. Pour d'autres, cette interrelation est le fondement même de la pertinence de l'empathie historique, puisque

les dimensions plus cognitives et rationnelles de la pensée historienne, comme la reconnaissance des perspectives et la contextualisation, sont insuffisantes pour développer la citoyenneté des élèves dans une perspective démocratique (Barton et Levstik, 2004). Dans cet esprit, l'implication affective des élèves est essentielle pour les amener à se soucier des personnes concernées par les événements étudiés et à se préoccuper des conséquences qui en découlent. Karn abonde dans le même sens et souligne que les dimensions de son modèle de l'empathie historique ne constituent pas une séquence linéaire et qu'il est probable que les élèves en mobilisent plusieurs à la fois (Karn, 2023b, p. 86). En faisant des allers-retours entre les différentes dimensions de l'EH durant nos entretiens, les élèves ont adapté leur reconstruction des perspectives et ont modifié les jugements portés au fur et à mesure que leur compréhension de la situation évolue dans la discussion avec leur pair.

Ainsi, plusieurs occurrences des interrelations entre les différentes dimensions de l'EH ont été identifiées dans les propos des élèves et ont été soulignées en trame de fond de la présentation des résultats au chapitre précédent. La figure 1 illustre la dynamique de l'EH observée dans les discussions à propos de l'histoire du *MS Saint-Louis* qui sera discutée plus en profondeur dans ce chapitre.

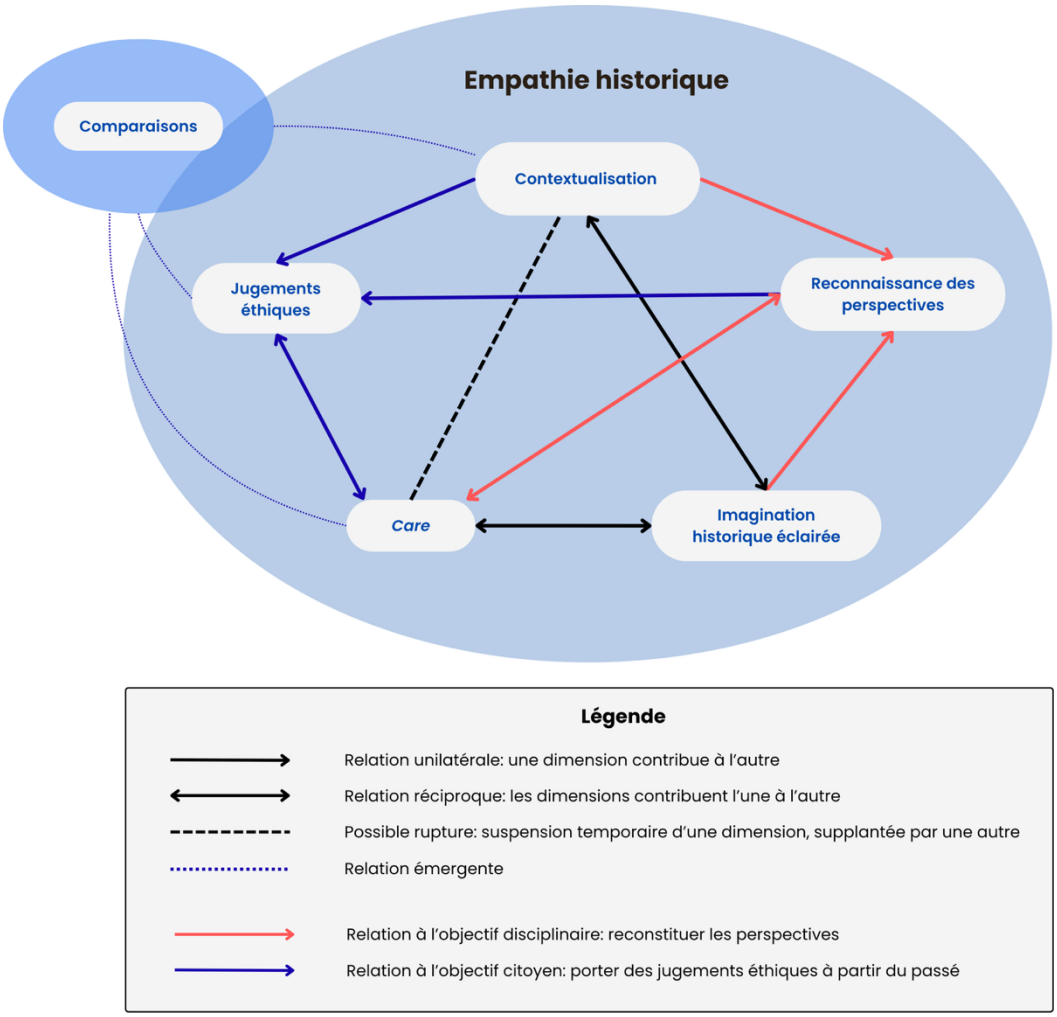


Figure 2. Interrelation entre les dimensions de l'empathie historique

Certaines dimensions du modèle de l'EH de Karn (2023b) sont liées entre elles par une relation univoque, c'est-à-dire que l'une semble contribuer à l'émergence d'une autre, sans que l'inverse soit nécessairement évident. Ces relations sont représentées par les flèches unidirectionnelles sur la figure 1. C'est le cas par exemple de la contextualisation qui permet aux élèves de reconstruire des perspectives plus juste ou de formuler des jugements moins enracinés dans le présent, en considérant le contexte dans lequel les actions ont été posées.

À l'inverse, les jugements posés ne semblent pas nécessairement contribuer à la compréhension des contextes historiques dans lesquels les événements se déroulent.

Certaines dimensions semblent aussi entretenir des relations réciproques, c'est-à-dire qu'elles sont mobilisées de pair par les élèves et qu'elles favorisent l'émergence de l'une et de l'autre. Ces relations sont représentées par les flèches bidirectionnelles sur la figure 1. Le cas de la relation entre l'imagination et la contextualisation illustre particulièrement bien cette interaction : en s'appuyant sur leurs connaissances liées à l'intensification graduelle des persécutions envers les personnes juives d'Europe au cours des années et des mois précédant la traversée atlantique du *MS Saint-Louis*, des élèves ont imaginé l'anticipation et la peur des personnes qui y sont embarquées. À l'inverse, cette imagination des émotions probablement vécues a aussi permis à ces élèves de se représenter de façon plus concrète le contexte social dans lequel les personnes réfugiées ont pris la décision de quitter l'Europe.

Enfin, dans certaines circonstances, la préoccupation des élèves et leur souci pour les personnes qui ont subi les événements (*care*) ont temporairement inhibé leurs efforts de contextualisation des décisions et des actions dont il était question. Cette relation est représentée par la ligne discontinue sur la figure 1. Ce risque d'inhibition de la contextualisation en raison de l'implication affective des élèves a aussi été observé par Endacott (2014), dans une recherche où des élèves étudiaient la décision des États-Unis d'avoir recours à l'arme nucléaire en 1945. Il s'agit d'une des limites importantes à l'expression de l'empathie historique par les élèves dans le cadre de cette recherche. Il en sera question dans une section ultérieure (5.2.1) traitant des défis rencontrés par les élèves dans l'expression de l'empathie historique.

Néanmoins, à travers ces interactions entre les différentes dimensions de l'EH qui ont servi de catégories analytiques, on peut discerner trois combinaisons qui méritent d'être discutées. Elles portent un éclairage sur la dynamique de l'expression de l'EH par les élèves de cinquième secondaire à propos de l'histoire du *MS Saint-Louis* : la reconnaissance et la reconstruction des perspectives comme un objectif disciplinaire, les jugements éthiques

comme un objectif citoyen de l'EH et l'usage de comparaisons historiques pour illustrer des valeurs ou des orientations privilégiées par les élèves dans le présent et l'avenir.

5.1.1 Reconstituer les perspectives historiques : un objectif disciplinaire de l'EH

Les résultats présentés au chapitre précédent démontrent le rôle central que joue la reconnaissance et la reconstruction des perspectives historiques dans les discussions des élèves à propos de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Pour donner un sens à l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves ont tenté de reconstruire les perspectives des différents groupes et acteurs qui y ont pris part. Cette reconstitution, imparfaite et variable selon les élèves et les acteurs discutés, a été possible par la combinaison de trois autres dimensions en particulier, soit la contextualisation, l'imagination et le *care.* Cette relation est représentée sur la figure 1 par les flèches en rouge. La combinaison de la contextualisation, de l'imagination et du *care* pour reconstituer les perspectives historiques de l'histoire du *MS Saint-Louis* rappelle Karn (2023b) qui expliquait que l'empathie peut émerger de l'étude de multiples perspectives (présentes et passées) en combinant le raisonnement et l'émotion (*thinking and feeling*) des élèves.

Sans revenir sur chacune des perspectives reconstituées par les élèves et présentées au chapitre précédent, deux cas permettent d'illustrer la contribution du contexte, de l'imagination et du *care* à la reconnaissance et la reconstitution des perspectives historiques. Le premier exemple est la reconstitution de la perspective des personnes européennes, en particulier de la population allemande. Des élèves ont abordé la différence entre les personnes de l'époque et celles d'aujourd'hui. Cette discussion leur a permis de reconnaître le rôle du contexte historique dans l'émergence et le maintien d'idées qui sont aujourd'hui condamnées. Les élèves ont abordé l'antisémitisme de l'époque et son influence dans l'identification des personnes juives comme boucs émissaires par des leaders politiques pour expliquer le contexte économique difficile (Maxime). D'ailleurs, pour ces mêmes élèves, la traction de l'antisémitisme et la puissance d'un régime renforcé par la propagande rendaient

quasiment impossible l'opposition politique de citoyens (Daniel et Maxime). Dans leur recherche, Conner et Graham (2023) ont aussi observé que l'empathie historique a permis aux élèves de mieux comprendre les facteurs qui peuvent limiter le pouvoir d'action des personnes dans le passé. Ces aspects rappellent la reconnaissance de l'altérité (*sense of otherness*) permettant la reconnaissance des perspectives selon Barton et Levstik (2004). En d'autres termes, les élèves ont reconnu que les personnes de l'époque n'avaient pas les mêmes leviers de contestation ou d'opposition qu'aujourd'hui, ce qui peut expliquer en partie leur inaction. À cela s'ajoute l'identification par d'autres élèves de la diversité des expériences au sein de la population allemande. Dans un extrait présenté plus tôt, Adèle et Éléonore ont expliqué que des personnes ont tenté de s'opposer au régime à l'époque et, ce faisant, elles ont octroyé aux acteurs du passé la même complexité que les sociétés d'aujourd'hui : les populations d'hier, comme celles d'aujourd'hui, ne sont pas monolithiques et leurs membres ne partagent pas tous les mêmes valeurs, idées ou croyances (Barton et Levstik, 2004). D'ailleurs, l'imagination par plusieurs élèves de l'état d'esprit du capitaine Schröder témoigne de leur préoccupation pour les émotions des personnes qui ont tenté, à leur manière, de venir en aide aux personnes ciblées par les politiques discriminatoires et la persécution.

La reconstitution de la perspective des personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis* est aussi un exemple parlant de l'interrelation entre le contexte, l'imagination historique et le *care.* Pour expliquer la décision de ces personnes de quitter l'Europe, sans garantie de pouvoir immigrer aux États-Unis ou au Canada, les élèves ont eu recours au contexte de l'époque, en particulier à leurs connaissances sur l'intensification graduelle des persécutions à l'endroit des personnes juives. Leurs connaissances par rapport à ces impositions successives de restrictions et l'incertitude qu'elle engendre ont permis aux élèves d'imaginer les émotions vécues par les personnes concernées, comme la peur ou l'anticipation. Au-delà des émotions, des élèves ont imaginé ce que ces personnes ont pu vivre, notamment les multiples déplacements, durant les années et les mois qui ont précédé leur décision d'entreprendre la traversée de l'Atlantique. Ces informations, non incluses dans le texte qui était fourni aux élèves, ont été inférées à partir de leurs connaissances liées à la séquence

chronologique qui mène à la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste. En reconstituant ainsi la perspective des personnes réfugiées, les élèves témoignent non seulement de leur capacité à faire des inférences éclairées par le contexte historique, mais aussi de s'engager affectivement pour tenter de comprendre les expériences vécues par les personnes, et non pas des figures désincarnées, qui ont fait cette histoire.

Les deux cas discutés ci-haut témoignent de l'engagement des élèves dans la reconstitution des perspectives au cœur de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Cette reconstitution est centrale à plusieurs définitions de l'empathie historique et constitue l'objectif disciplinaire du construit, s'il en est un, pour plusieurs chercheurs qui s'y sont intéressés (Ashby et Lee, 1987 ; Lee et Ashby, 2001 ; Lévesque, 2008 ; Yeager et Foster, 2001). Elles s'appuient sur les contextes historiques connus par les élèves, mais impliquent aussi l'imagination pour se représenter des pans de ces expériences humaines qui leur sont autrement inaccessibles. En bref, il s'agit pour les élèves de reconstruire l'expérience pour comprendre pourquoi les personnes ont agi comme elles l'ont fait. Or, pour Barton et Levstik (2004), en se limitant à la reconstruction de ces perspectives historiques, les élèves risquent d'ignorer les conséquences de ces décisions et actions sur les personnes qui les ont subies à l'époque, ou qui les subissent encore aujourd'hui. C'est pourquoi, selon ces auteurs, l'implication affective des élèves (*care*) est essentielle pour stimuler leur engagement envers le passé. Autrement, « pourquoi se donnerait-on la peine de tenter de comprendre les perspectives historiques si l'on ne se soucie pas de la vie et des expériences des personnes dans le passé [traduction libre] ? » (Barton et Levstik, 2004, p. 228) Plus encore, pour ces auteurs, la nécessité du *care* s'inscrit plus largement dans l'ensemble des sciences humaines et sociales à l'école : « les élèves ne prendront pas la peine de porter des jugements raisonnés, d'élargir leur conception de l'humanité ou de délibérer à propos du bien commun si ces questions ne les préoccupent pas [traduction libre] » (Barton et Levstik, 2004, p. 229). En réfléchissant à l'histoire du *MS Saint-Louis*, les élèves qui ont participé à cette recherche ont démontré cet engagement affectif, lequel leur a permis de se préoccuper des perspectives reconstituées afin de porter des jugements sur le passé, le présent et l'avenir.

5.1.2 Porter des jugements éthiques sur le passé : un objectif citoyen de l'EH

La deuxième combinaison qui émerge de l'interaction des dimensions de l'EH concerne les jugements éthiques portés par les élèves. Si les jugements éthiques historiques ne sont que l'une des cinq dimensions du modèle de Karn (2023b), il s'agit d'une finalité de l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire à l'école selon Barton et Levstik (2004). Pour Lévesque (2008), avec la contextualisation et l'imagination historique, les jugements portés sur le passé forment une triade qui correspond à l'empathie historique. En raison de l'importance des jugements dans les différentes conceptualisations de l'EH et de leur saillance dans les propos des élèves qui ont participé à cette recherche, les jugements éthiques sont discutés dans ce chapitre en tant qu'objectif citoyen de l'empathie historique.

En effet, étudier des situations historiques qui continuent d'avoir des conséquences directes ou indirectes dans le présent suscite des réactions éthiques (ou morales) chez les élèves (Karn, 2023b ; Seixas et Morton, 2013). Ces réactions à l'égard des injustices subies par des personnes ou des groupes dans le passé, et qui persistent parfois aujourd'hui, ouvrent la porte à l'élaboration de jugements par rapport au passé. Selon Milligan et al. (2018), les jugements éthiques historiques peuvent être de deux ordres : des jugements éthiques *sur* le passé, c'est-à-dire des jugements dont l'objet est la décision ou l'action posée par un acteur dans le passé, ou des jugements éthiques *à propos des conséquences* des événements passés, c'est-à-dire des jugements qui portent davantage sur le présent et l'avenir. Les résultats présentés au chapitre précédent démontrent que les élèves ont formulé ces deux types de jugements par rapport au passé en combinant les quatre autres dimensions de l'EH, en particulier la contextualisation, la reconnaissance des perspectives et le *care*.

Le premier type de jugements, les jugements éthiques *sur* le passé, est plus fortement lié à la reconnaissance et la reconstruction des perspectives historiques, mais aussi à la contextualisation. Par exemple, en faisant appel à leurs connaissances par rapport aux contextes (économiques, politiques, sociaux, culturels, etc.), des élèves ont pu porter un

jugement plus nuancé sur les décisions prises par les pays nord-américains qui ont mené au refus d'accueillir les passagers du *MS Saint-Louis*. C'est par exemple le cas de Mathilde et Ève-Marie qui expliquent qu'il est contraire à leurs valeurs d'aujourd'hui d'imaginer que l'on puisse refuser d'accueillir les personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis*, mais que la décision des acteurs de l'époque s'explique dans le contexte historique global. Selon ces élèves, en considérant à la fois le contexte économique (la crise économique qui persiste), politique (la possibilité d'une nouvelle guerre) et social (la peur face à la possibilité d'un conflit) de l'époque, il est beaucoup plus compliqué de juger la décision des États nord-américains de refuser d'accueillir les personnes réfugiées. Le défi qu'expriment ces élèves est cohérent avec les travaux de Lévesque (2008, p 153) soulignant que l'un des principaux enjeux avec l'émission de jugement à l'égard du passé est de donner rétrospectivement un sens aux actions posées en s'appuyant sur le dénouement et les conséquences de ces actions. Les élèves citées plus haut expriment cette prudence, reconnaissant que les personnes de l'époque vivaient dans un contexte différent de celui d'aujourd'hui et qu'il leur était impossible de prédire la suite des événements, et encore moins leur dénouement, alors que la guerre n'est pas encore déclarée. Lorsque les élèves ont éprouvé des difficultés en lien avec l'une ou l'autre des dimensions (contextualisation, reconnaissance des perspectives et *care*), ces difficultés se sont répercutées dans leur capacité à émettre des jugements avec un recul par rapport à leur perspective contemporaine. Quelques élèves ont toujours l'impression que les acteurs du passé ont pris des décisions complètement incompréhensibles, ce qui les mène à porter un jugement plutôt sévère de leurs actions. Cette lacune, variable en fonction des élèves et des éléments de l'histoire du *MS Saint-Louis* discutés, fait partie des limites à l'expression de l'EH et est abordée dans une section ultérieure (5.2.1).

Néanmoins, la réflexion des élèves sur la responsabilité des acteurs historiques a ouvert la discussion sur ce qu'il serait juste de faire aujourd'hui au regard des injustices du passé (Milligan et al., 2018). Les résultats présentés au chapitre précédent montrent que les élèves conçoivent les enjeux d'immigration comme des questions complexes, en particulier lorsqu'il est question de personnes réfugiées. En continuité avec la responsabilité que plusieurs ont attribuée aux pays nord-américains dans le sort des passagers du *MS Saint-*

Louis, les élèves ont soutenu qu'aujourd'hui, avec l'état du droit humanitaire international (Maxime), des réfugiés dans une situation comparable à celle du *MS Saint-Louis* devraient être accueillis au Canada. Face à ce devoir humanitaire qui, dans l'absolu, est reconnu par les élèves, la réalité leur apparaît plus complexe. En effet, comme pour les jugements portés directement sur le passé, les jugements éthiques concernant le présent et l'avenir ont été marqués par certaines difficultés. Parmi celles-ci, on peut constater que des élèves se sont sentis coincés entre, d'une part, les obligations humanitaires, et d'autre part, les contraintes économiques et politiques du Québec et du Canada en matière d'accueil de personnes immigrantes. En réponse à cette dualité, quelques élèves comme Simon, Maxime et Daniel ont suggéré que les personnes réfugiées devraient, dans une certaine mesure, être priorisées par rapport à d'autres catégories migratoires, précisément en raison du danger qu'elles courent. Ce type de jugement porté par les élèves correspond à ce que Milligan et al. (2018, p.465) appellent jugements éthiques historiques en réponse à des « questions éthiques appliquées », telles que « comment devrions-nous réagir aujourd'hui à une situation comme celle du *MS Saint-Louis* [traduction libre] ? » ou encore « à la lumière de la situation du *MS Saint-Louis*, comment les gouvernements devraient-ils réagir aux crises des réfugiés contemporaines [traduction libre] ? »

Comme il vient d'être illustré, l'engagement affectif et cognitif des élèves envers l'histoire du *MS Saint-Louis* prend forme dans l'interaction entre les différentes dimensions de l'EH. Ce constat est cohérent avec la description faite par Karn (2023) de la dynamique au cœur de son modèle de l'empathie historique. Dans cette relation dynamique, les élèves ont eu recours à la contextualisation, à l'imagination historique et au *care* en tant qu'outils pour reconstituer les perspectives historiques au cœur de l'histoire du *MS Saint-Louis* et porter des jugements éthiques à leur endroit. Principalement de deux ordres, ces jugements éthiques portent soit directement sur le passé, soit sur le présent et l'avenir, c'est-à-dire sur ce qu'il serait juste de faire aujourd'hui, à la lumière des injustices survenues dans le passé.

Pour illustrer leur réflexion à propos de ces questions éthiques, les élèves ont utilisé des comparaisons historiques. Les comparaisons combinent des appels au contexte, à la

préoccupation (*care*) et reviennent sur les jugements éthiques posés. Ces comparaisons semblent jouer un rôle dans la réflexion sur les enjeux contemporains soulevés par l'histoire du *MS Saint-Louis.*

5.1.3 Le recours aux comparaisons historiques

En plus de chercher à reconstituer les perspectives au cœur de l'histoire du *MS Saint-Louis* et de réfléchir aux implications citoyennes de cet épisode, les élèves qui ont participé à cette recherche ont mobilisé de pair les aspects cognitifs et les aspects affectifs de l'EH pour faire des comparaisons historiques. Certaines de ces comparaisons sont diachroniques, c'est-à-dire que les élèves comparent des éléments de l'histoire du *MS Saint-Louis* avec des réalités qui ne lui sont pas contemporaines. D'autres comparaisons sont synchroniques, c'est-à-dire que des élèves ont comparé certains aspects de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Ces comparaisons, synchroniques ou diachroniques, se situent à l'intersection du contexte, du *care* et des jugements éthiques ou moraux, et illustrent les réflexions des élèves sur les enjeux plus contemporains soulevés par l'histoire du *MS Saint-Louis*.

Dans un contexte semblable au nôtre, Grandjean (2014) a réalisé des groupes de discussion portant sur transmission de la mémoire du génocide des Juifs auprès d'élèves belges. Dans le cadre de ces groupes de discussion, les élèves ont fréquemment comparé l'Holocauste avec certains aspects du conflit israélo-palestinien. La critique envers l'État israélien exprimée par plusieurs élèves belges de l'étude de Grandjean n'a pas trouvé d'écho chez les élèves qui ont participé à notre recherche. Les seules mentions de l'État d'Israël ont été faites par des élèves qui l'évoquaient comme une conséquence de la fin de la Seconde Guerre mondiale et de la prise de conscience des horreurs de l'Holocauste. Un seul élève a évoqué la guerre à Gaza en parlant de la « guerre *du* Hamas [qui] n'est pas mieux » (Isaac, accent ajouté). Cette unique mention des plus récents événements dans le cadre de ce conflit ne semble donc pas s'inscrire dans une critique de l'État d'Israël, et peut même faire référence à des formes plus contemporaines d'antisémitismes. Cette quasi-absence du conflit

israélo-palestinien des discussions avec les élèves peut étonner, notamment en raison de la polarisation autour de cette guerre dans l'espace public, et en particulier sur les réseaux sociaux numériques, des plateformes très utilisées par les jeunes, depuis l'attaque du Hamas du 7 octobre 2023 et la réplique d'Israël qui en a découlé. Il est possible que la saillance de ce conflit ait été remplacée par un autre événement plus discuté par les élèves rencontrés.

En effet, les élèves ont mobilisé le contexte contemporain en faisant référence à une dérive autoritaire aux États-Unis, particulièrement depuis le retour du président Donald Trump à la Maison-Blanche. Un peu moins de six mois après l'assermentation du 47e président des États-Unis, plusieurs élèves ont comparé cette dérive autoritaire perçue avec la montée du nazisme en Allemagne dans les années 1930. Avec certaines précautions, et en se gardant de les comparer dans leur ensemble, les élèves ont fait des parallèles entre certains aspects spécifiques de ces réalités. Des élèves ont notamment comparé les volontés d'expansion et de contrôle territorial de ces deux États. Camille et Marilie ont fait un parallèle entre les menaces d'annexion du Canada formulées à plusieurs reprises par le président Donald Trump au début de l'année 2025 et l'annexion de l'Autriche par l'Allemagne nazie en 1938. Quelques élèves ont aussi soulevé des similitudes en lien avec des politiques et des interventions déshumanisantes à l'égard de certaines populations. Pour appuyer cette comparaison, des élèves ont fait référence à la déshumanisation de personnes migrantes et racisées qui sont victimes de profilage et d'expulsion du territoire états-unien (Daniel et Maxime). Plusieurs des élèves ont précisé ne pas penser que les États-Unis iraient aussi loin que l'Allemagne nazie dans la violence, et Camille a déclaré ne pas croire que le président « veut blesser [des gens] », tout en espérant qu'il ne se rendra pas jusqu'à la guerre en poursuivant ces politiques. Cette comparaison entre les États-Unis de 2025 et l'Allemagne nazie des années 1930 est tout de même évocatrice d'une forme de drapeau rouge soulevé par les élèves en matière de durcissement du ton politique, témoignant de l'identification de signes avant-coureurs à la mise en place de régimes autoritaires. Cette comparaison s'insère alors à la convergence de la contextualisation, du *care* et des jugements éthiques des élèves, lesquels se sont montrés préoccupés et critiques des aspects de la réalité états-unienne abordée.

Des élèves ont aussi établi un parallèle entre le génocide des Juifs orchestré par le régime nazi et le génocide des Premiers peuples au Canada. Ici aussi, ce sont des éléments spécifiques de ces réalités qui sont mis en parallèle, dont une dimension « cachée » (Anne) du processus génocidaire. Pour illustrer cette méconnaissance de la population au sujet des événements en cours, Anne et Géraldine ont comparé le système concentrationnaire en Allemagne nazie au système des pensionnats autochtones mis en place à travers le Canada au cours des 19e et 20e siècles. À l'instar des élèves de l'étude de Conner et Graham (2023), la comparaison articulée par Anne et Géraldine, unique dans notre corpus, permet à ces élèves d'illustrer le fait que, selon elles, le silence a permis à des actes génocidaires d'être perpétrés dans différents contextes historiques. D'autres élèves ont aussi comparé les deux situations sur la base de la responsabilité contemporaine d'en discuter et d'enseigner ces réalités. C'est le cas de Maxime et Daniel qui jugent que les situations historiques comme celles du *MS Saint-Louis* et l'histoire des pensionnats autochtones devraient être discutées davantage en classe, de façon à reconnaître la vérité et assumer la responsabilité qui en découle. Cette comparaison entre le système des camps de concentration en Allemagne nazie et le système de pensionnats autochtones au Canada témoigne de la préoccupation (*care*) de ces élèves, une préoccupation qui se transpose dans une réflexion éthique portant sur la responsabilité contemporaine à l'égard du passé.

Enfin, si les deux comparaisons ci-haut impliquent des parallèles entre l'histoire du *MS Saint-Louis* et des événements survenus à d'autres époques ou dans d'autres contextes, les élèves ont aussi comparé les différentes politiques et décisions discriminatoires ou antisémites de la fin des années 1930. En effet, les élèves ont comparé les politiques et les violences antisémites de l'Allemagne nazie aux politiques d'immigration restrictives à l'égard des populations juives en Amérique du Nord, notamment au Canada, au printemps 1939. Pour plusieurs élèves, ces discriminations s'inscrivent sur un continuum de l'antisémitisme. Ce constat leur permet d'affirmer *a posteriori* que tous les acteurs qui ont contribué à ce que les réfugiés n'aient nulle part où aller portent une part de la responsabilité quant à l'issue de cette histoire. Un extrait présenté plus tôt illustre très bien cette comparaison des politiques discriminatoires, alors qu'un élève explique que c'est une chaîne

de décisions et d'action qui a mené à la mort de plusieurs des passagers du *MS Saint-Louis*, que si « tout le régime nazi n'était pas là, ils ne seraient pas morts. Si les pays les avaient acceptés, ils ne seraient pas morts. Si le capitaine du bateau avait changé de destination » (Dylan). Comme décrit dans la présentation des résultats, il semble clair que plusieurs élèves envisagent l'Allemagne nazie comme la forme extrême de violence antisémite à l'époque, mais croient qu'on aurait tort de libérer les autres acteurs de toute responsabilité.

Cette réflexion établissant un parallèle entre les différentes formes de discrimination, comme les deux autres comparaisons décrites plus tôt, rappelle la pédagogie de la responsabilité partagée décrite par Zembylas (2019). S'inspirant des écrits d'Arendt (2003) et de Young (2011) favorisant la responsabilité partagée plutôt que la culpabilité collective, Zembylas (2019, p. 413) voit dans cette pédagogie une occasion d'engager les élèves à reconnaître que « tout le monde n'est pas complice – et, incidemment, responsable – de la même façon ni au même degré. En ce sens, la responsabilité n'est pas collective, mais partagée [traduction libre] » par rapport aux situations d'injustices et d'oppressions historiques. Cette pédagogie axée sur la reconnaissance de la responsabilité partagée peut, toujours selon Zembylas (2019, p. 416), offrir la possibilité aux élèves de « dépasser le sentiment d'impuissance qui peut accompagner la culpabilité » et transformer la responsabilité en action plus concrète. Cette pédagogie, inspirée de la philosophie d'Arendt (2003) et de Young (2011), résonne avec le concept d'empathie historique et la façon dont les élèves en expriment les différentes dimensions, particulièrement celles des jugements éthiques et du *care*. Cependant, comme en témoignent les résultats de la présente recherche, il s'agit d'un apprentissage complexe et l'expression de l'empathie historique par les élèves présente des écueils et des limites qu'il convient de reconnaître pour tenter de les dépasser.

5.2 L'EMPATHIE HISTORIQUE : UN IDÉAL COMPLEXE À CULTIVER ?

Pour Lévesque (2008), l'empathie historique est en quelque sorte intrinsèquement liée au travail des historiennes et des historiens. Selon lui, la reconstruction empathique des

réalités du passé est nécessaire pour arriver à comprendre ce que les personnes dans le passé ressentaient, ce qu'elles pensaient et comment elles ont agi, dans le contexte qui était le leur. À l'instar des travaux de plusieurs chercheurs (Davis, 2001 ; Lee et Ashby, 2001 ; Yeager et Foster, 2001), cette vision suppose que l'empathie historique est une destination que l'on atteint lorsqu'on reconstruit parfaitement les réalités du passé. Toutefois, projeter sur les élèves les mêmes attentes que celles qui incombent aux historiennes et aux historiens serait irréaliste. C'est ce qui fait dire à Lévesque (2008) et Davis (2001), que l'on devrait faire preuve d'une certaine indulgence face aux difficultés des élèves en matière d'EH. Dans le contexte pédagogique, cette indulgence amène à concevoir l'empathie historique comme un processus, imparfait et constitué de tentatives, dans lequel les élèves s'engagent. En ce sens, comme le soulevait Endacott (2010), l'empathie historique n'est peut-être pas tellement différente de l'empathie de tous les jours : « l'empathie, comme la prise de perspective, n'est-elle pas quelque chose que l'on tente d'atteindre, sans savoir réellement si l'on y arrive complètement ? Comment sait-on si l'on comprend réellement la pensée de quelqu'un d'autre ? [traduction libre] » (p. 37) Cette question d'Endacott peut tout autant s'appliquer à l'empathie historique des élèves que celle des historiennes et des historiens, puisque les personnes qui portaient les perspectives auxquelles on s'intéresse en histoire sont souvent disparues.

Comme il a été mentionné plus tôt, les élèves qui ont participé à cette recherche ont exprimé une empathie relative et approximative (Davis, 2001 ; Yeager et Foster, 2001) à l'égard de la situation du *MS Saint-Louis* et des personnes qui en ont subi les conséquences. Affiner leur maîtrise des outils de la pensée historienne, particulièrement en matière de contextualisation, leur permettrait de développer de meilleures interprétations et de porter des jugements plus justes, moins enracinés dans le présent. Néanmoins, comme l'affirment Endacott et Brooks (2018), si l'on considère l'empathie historique comme un processus menant ultimement à une meilleure compréhension du passé et de ses implications contemporaines, on ne devrait pas attendre des élèves qu'ils et elles atteignent nécessairement ce niveau de compréhension. Plus encore, l'empathie historique ne saurait se développer et s'exprimer pleinement au terme d'une seule séance ou d'une seule année scolaire (Barton et

Levstik, 2004). Plutôt, l'objectif devrait être d'encourager les élèves à développer une meilleure compréhension des événements passés et à considérer leurs conséquences avec sensibilité, en leur offrant de multiples occasions de s'y exercer tout au long de leur parcours scolaire (Barton et Levstik, 2004).

Avec cette indulgence en tête, certaines difficultés rencontrées par les élèves et limitant l'expression de leur empathie historique méritent d'être discutées. Ces limites sont d'abord liées à des difficultés à contextualiser le passé, mais aussi, voire surtout, à contextualiser le présent. Ces aspects seront discutés successivement alors qu'il sera question de réflexions anachroniques des élèves puis des jugements moraux (moralisateurs) portés sur les acteurs du passé. Enfin, en revenant sur la finalité citoyenne de l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023b), il sera question des difficultés des élèves à concrétiser leur désir de participer à la réparation des injustices et des oppressions du passé pour créer un monde plus juste dans le présent et l'avenir.

5.2.1 Lacunes contextuelles et anachronismes

Comme l'ont montré les résultats, en reconstituant les perspectives historiques, les élèves ont fait appel à leurs connaissances et à l'imagination historique, et ont démontré une volonté d'inférer sur les raisons et les motivations qui ont poussé les acteurs de l'histoire à penser ou agir comme ils l'ont fait. En s'intéressant ainsi au « pourquoi » des décisions et des actions du capitaine du *MS Saint-Louis* ou des passagers, les élèves ont formulé des hypothèses causales. Ces hypothèses causales correspondent à la rétrodiction décrite par Veyne (1971) et reprise par Lautier (1997). Ces rétrodictions, nous dit Veyne, consistent à expliquer les événements à rebours. Dans le cas du *MS Saint-Louis*, il s'agit de s'intéresser à la fin (la présence des passagers sur le paquebot, ou encore le refus de les accueillir aux États-Unis et au Canada) et de remonter le fil de l'histoire pour trouver des explications à ces décisions. Pour Lautier (1997), le risque de ces rétrodictions est de négliger le rôle de la

contingence et du hasard dans l'histoire, en particulier lorsque l'on connait l'issue des événements étudiés.

Sans l'apport d'une contextualisation adéquate, ces hypothèses risquent également de se limiter à la reconstitution d'expériences et d'intentions à partir des informations dont nous disposons aujourd'hui, mais que les personnes de l'époque n'avaient pas en main pour prendre leurs décisions. À quelques reprises, les élèves ont fait de tels anachronismes dans leurs inférences à propos des décisions et des actions des personnes concernées par l'histoire du *MS Saint-Louis*. Les tentatives des élèves d'expliquer le refus d'accueillir les réfugiés à bord du *MS Saint-Louis* en faisant référence à des éléments de l'histoire qui ne sont pas encore survenus en sont un exemple. Une élève a aussi eu du mal à expliquer le refus du Canada d'accueillir les réfugiés puisque cela entre en contradiction avec son rôle au sein de la coalition des Alliés (Julianne). L'assemblage approximatif des connaissances de cette élève par rapport au rôle du Canada dans la Seconde Guerre mondiale fait en sorte que la position canadienne ne semble pas cohérente. Plus encore, selon cette même élève, la décision des dirigeants canadiens de l'époque va à l'encontre des « valeurs canadiennes » d'accueil et d'ouverture, condamnant ainsi à la mort les personnes à bord du paquebot (Julianne). D'autres élèves ont aussi expliqué dans un raisonnement anachronique que l'intention des personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis* au printemps 1939 était de fuir le génocide en cours dans les camps opérés par les nazis (Dylan), alors que selon plusieurs les personnes juives « savent ce qui pourrait arriver avec un groupe comme les nazis au pouvoir » (Julianne). Dans cet exemple, comme dans le précédent concernant le refus du Canada d'accueillir les réfugiés, la compréhension que l'élève se fait de l'expérience des réfugiés et de leur décision de tenter leur chance à bord du *MS Saint-Louis* est basée sur sa connaissance de l'issue des événements. En somme, elle fait une prédiction rétrospective, une rétrodiction (Veyne, 1971), sur les raisons qui peuvent expliquer ou qui empêchent d'expliquer les événements.

Le piège de la rétrodiction anachronique dans lequel certains élèves sont tombés est une difficulté considérable de l'empathie historique, en particulier de ces aspects affectifs

(Lee et Ashby, 2001). Considérant que l'on sait aujourd'hui le sort réservé aux passagers à bord du *MS Saint-Louis*, comment peut-on entretenir avec eux l'espoir que leur appel à l'aide et leur cause soient entendus par les États auxquels ils s'adressent ? Comment peut-on interroger la décision des États de ne pas leur octroyer l'accès au territoire alors que l'on connait les conséquences de cette décision ? Plus généralement, les anachronismes qui s'immiscent dans la réflexion des élèves contribuent aussi à entretenir la perception que l'histoire du *MS Saint-Louis* et l'ensemble des événements menant à l'Holocauste sont incompréhensibles et inimaginables.

De façon similaire, Endacott (2014) avait observé que, parfois, lorsque les événements discutés suscitent d'intenses réactions et une forte connexion affective aux personnes qui subissent les violences ou les injustices, les efforts de contextualisation des élèves peuvent être inhibés. Nos résultats vont dans le même sens. Un exemple de cette inhibition est observable lorsqu'Adèle, qui avait par ailleurs expliqué plus tôt dans l'entretien le contexte économique difficile des années 1930, se retrouve en fin d'entretien incapable de trouver une explication plausible au refus des États nord-américains d'accueillir les personnes réfugiées à bord du *MS Saint-Louis*. Cette difficulté d'Adèle à contextualiser la décision des États nord-américains rappelle les constats de Grandjean (2014) qui avait aussi identifié chez les élèves belges une proximité émotionnelle similaire envers les personnes qui ont subi la discrimination et la violence. Grandjean (2014, p.81-82) a aussi observé que les émotions se rapportant au « choc » étaient complémentaires à la proximité émotionnelle communiquée par les élèves belges. Nos résultats appuient ce constat à l'égard du choc comme réaction affective bien présente chez les jeunes. Dans la section des résultats portant sur l'expression du *care* par les élèves, en particulier l'expression de la préoccupation liée au fait que les événements soient survenus (*care that*), plusieurs ont témoigné de leur indignation, de leur colère (Adèle), de leur surprise (Daniel), de leur tristesse (Camille) ou de leur dégoût (Juliette). Ces réactions, à plusieurs égards, peuvent limiter les capacités de contextualisation des élèves. C'est d'ailleurs ce qui fait dire à Grandjean (2014) que la force du choc, s'il en est une, est de permettre une prise de conscience, un point de départ pour stimuler une réflexion plus globale.

5.2.2 Jugements moraux et contradictions

Dans une section antérieure, le rôle des jugements éthiques au sein de l'EH, en tant « qu'objectif citoyen » a été discuté. Pour que ces jugements contribuent réellement à la compréhension historique des élèves et à leur réflexion sur les implications du passé, ceux-ci doivent être adéquatement contextualisés. En effet, lorsqu'il est question de jugements par rapport à l'histoire ou à partir de celle-ci, la nécessité de bien contextualiser pour éviter de projeter les normes et valeurs contemporaines sur le passé fait l'unanimité (Barton et Levstik, 2004 ; Karn, 2023b ; Endacott et Brooks, 2013 ; Lévesque, 2003 ; Milligan et al., 2018 ; Seixas et Morton, 2013).

Dans son ouvrage *Thinking historically : Educating Students for the Twenty-First Century*, Lévesque (2008) admet que le rôle des jugements moraux dans l'empathie historique est controversé, comme en histoire de manière générale. Néanmoins, selon lui, de tels jugements sont inévitables et doivent être portés à l'attention des élèves. En effet, les jugements doivent être formulés avec prudence, mais font partie du processus de production du savoir historique, ne serait-ce que de façon implicite dans les questions de recherche posées et dans les concepts mobilisés pour interpréter le passé (Lévesque, 2008). En réponse aux critiques sur le risque d'imposer arbitrairement des jugements sur le passé, Lévesque (2008, p. 154) souligne que si tout jugement moral est considéré arbitraire, les concepts de progrès, de régression et d'avancée sont à proscrire de l'interprétation historique. Selon le chercheur, de tels jugements prudents peuvent, par exemple, inviter les élèves à considérer pourquoi certains acteurs et événements sont aujourd'hui perçus comme moralement condamnables, sur la base de quel principe et en s'appuyant sur quelles preuves (sources) historiques pour l'affirmer (Lévesque, 2008, p. 166-168). Mais de tels jugements requièrent justement une assise contextuelle solide, ce qui, comme il a été discuté plus tôt, a parfois manqué aux élèves qui ont participé à cette recherche. Ces lacunes contextuelles et raisonnements anachroniques favorisent l'élaboration de jugements qui ne contribuent pas

nécessairement à améliorer la compréhension qu'ont les élèves d'une réalité historique complexe.

Le glissement vers des jugements moraux, voire moralisateurs, est observable à certains moments des entretiens lorsque les élèves expriment une forte préoccupation (*care*) envers les événements discutés et les personnes qui les vivent et en subissent les conséquences. Alors, la contextualisation est éclipsée et laisse la place à des jugements moralisateurs, plutôt que des jugements éthiques. Par exemple, un élève juge que les citoyennes et les citoyens des États-Unis et du Canada devraient « avoir honte » (Dago) en raison du rôle que leur pays a joué (ou refusé de jouer) dans l'histoire du *MS Saint-Louis*. Cet élève formule un jugement moral, voire moralisateur, quant à la responsabilité historique des acteurs. Ce type de jugement, comme le mentionne Karn (2024), porte sur le ressenti actuel de l'élève, ancré dans ses valeurs contemporaines, plus que sur une compréhension nuancée de l'histoire. Cet appel au sentiment de culpabilité des personnes canadiennes et états-uniennes d'aujourd'hui pour des actions posées par leurs prédécesseurs ne laisse pas non plus une place évidente à la prise d'action pour corriger l'injustice historique perçue par cet élève.

Deux élèves ont aussi porté un jugement sur les personnes qui, dans le passé, ont permis la discrimination, la persécution et le meurtre des personnes juives, en qualifiant de « stupides » (Géraldine) et d'« idiots » (Armin) les systèmes de pensée qui ont mené à ces réalités. Ces jugements basés sur des valeurs morales contemporaines de ces deux élèves illustrent leur difficulté à envisager les décisions des acteurs du passé dans leur propre système de valeurs et de croyances. En effet, en disqualifiant les modes de pensée des acteurs du passé, jugés « stupide », les élèves nient toute possibilité que ces pensées et les actions qui en découlent puissent s'expliquer dans leur contexte, bien qu'elles aient été jugées moralement inacceptables plus tard. Brooks (2011) avait fait des constats similaires dans une étude de cas où elle s'intéressait à la façon dont des élèves ayant reçu un enseignement orienté vers l'EH arrivent à reconstituer les perspectives historiques. Elle rapporte que des élèves ont expliqué les décisions et les actions des personnes du passé comme relevant davantage de l'ignorance que d'une position cohérente dans son contexte spécifique. Sans que l'on cherche

à évaluer le niveau d'empathie historique des élèves, on ne peut ignorer que des jugements comme ceux-ci rappellent une forme incomplète d'empathie historique qui consiste selon Ashby et Lee (1987 ; Lee et Ashby, 2001) à considérer les acteurs du passé comme intellectuellement et moralement inférieurs. Dans le contexte des entretiens, ces élèves n'ont pas directement qualifié les individus de « stupides », mais n'ont pas non plus été en mesure de dépasser leur incompréhension des décisions de ces personnes pour considérer ce qui, dans les contextes de l'époque, peut expliquer que de telles idées aient un sens. En jugeant le passé simplement en faisant appel à leurs connaissances, valeurs et croyances contemporaines, les élèves ont tendance, selon Seixas et Morton (2013) à être très durs à l'endroit des personnes qui ont posé les actions critiquées.

D'ailleurs, les jugements parfois sévères par rapport à des décisions ou des actions prises par les acteurs du passé ne sont pas toujours reconduits par les élèves avec la même exigence pour le présent et l'avenir. Un exemple de cette variabilité est la question du « coût » lié à l'accueil des personnes réfugiées. Si les élèves ont été largement critiques du refus des États nord-américains de l'époque d'accueillir les passagers du *MS Saint-Louis*, mentionnant qu'aujourd'hui ces personnes « devraient » être accueillies, plusieurs élèves étaient sceptiques, voire critiques, face à la capacité réelle d'accueillir ces personnes réfugiées aujourd'hui. Le contexte économique difficile de l'époque est reconnu comme un facteur pouvant expliquer le refus d'accueillir ces réfugiés à l'époque, mais il est largement discrédité par les élèves qui ont l'impression qu'il s'agit de prétexte pour camoufler des intentions racistes (Julianne, Gabriel, Isaac, Juliette). Pourtant, des arguments économiques de la même nature sont invoqués pour expliquer une capacité d'accueil limitée aujourd'hui. Cette asymétrie de la légitimité des arguments économiques pour limiter l'immigration, en particulier celle de personnes réfugiées, semble mettre en lumière une dimension téléologique aux réflexions des élèves : bien qu'imparfait à cet égard, le monde d'aujourd'hui serait moins raciste que le monde de l'époque de la Seconde Guerre mondiale. Ainsi, lorsqu'aujourd'hui une limite est imposée dans l'accueil des personnes immigrantes, les élèves considèrent qu'il s'agit *vraiment* de justifications économiques. Cette réflexion est accompagnée, chez quelques élèves, de l'idée selon laquelle « il a fallu [que] des horreurs

comme [l'Holocauste surviennent] pour qu'on commence à s'organiser et être capables de prendre en charge les réfugiés » (Maxime et Daniel). Ces deux réflexions traduisent l'idée, ou du moins la perception des élèves, voulant que le monde d'aujourd'hui soit une version améliorée du passé, rendue possible en raison d'événements précis qui ont permis cette évolution. Dans cette logique, le présent et l'avenir ne peuvent être égaux ou même pires que le passé sur le plan des injustices et des oppressions. Cette vision progressive et téléologique de l'histoire constitue, selon Lévesque (2008), l'un des facteurs limitant la capacité des élèves et des personnes enseignantes à reconnaître et contextualiser leur propre système de valeurs.

D'ailleurs, peu d'élèves ont pris la peine d'identifier et de contextualiser leur propre perspective lors de la réflexion sur l'histoire du *MS Saint-Louis*. Une seule élève, Juliette, a explicitement mentionné qu'elle s'identifie comme féministe et que cette posture influence la façon dont elle fait sens des violences de l'Holocauste. Son imagination de l'expérience des personnes juives en est teintée, alors qu'elle imagine les violences sexistes et sexuelles probablement vécues par les femmes aux mains des soldats, dans les camps notamment. Cet aspect situé de la réflexion n'est toutefois pas directement lié à la discussion à propos de l'épisode spécifique de la traversée atlantique à bord du *MS Saint-Louis*, mais s'inscrit davantage dans la compréhension et la représentation du contexte global de la période. D'autres élèves ont communiqué implicitement, en s'exprimant au « je », certaines valeurs ou idées qui semblent constituer leur propre perspective par rapport aux événements. C'est le cas par exemple de Mathilde qui explique qu'elle serait incapable de vivre avec l'idée d'avoir causé de la souffrance comme certains acteurs en contexte de guerre ont pu le faire. Sa propre position n'est pas aussi explicite que celle de Juliette à l'égard du féminisme, mais l'on peut déceler des valeurs comme le respect d'autrui ou l'empathie. Autrement, l'absence de questionnement explicite par rapport aux perspectives que les élèves amènent dans la discussion à propos de l'histoire du *MS Saint-Louis* peut avoir nui à leur compréhension des différences qui caractérisent cette réalité avec le contexte dans lequel ils et elles évoluent aujourd'hui. Selon VanSledright (2001, p.66), l'examen attentif de soi et des « illusions » issues de notre propre bagage personnel projeté sur le passé constitue l'un des principaux avantages d'une approche empathique de l'histoire. Les élèves qui ont participé à cette

recherche pourraient bénéficier d'interventions mieux guidées à cet égard, afin de s'interroger consciemment par rapport à leur propre posture. Un tel exercice conscient pour identifier et contextualiser sa propre perspective pourrait-il aider les élèves à reconnaître la perspective des autres, dans le présent et le passé, à porter des jugements éthiques plus justes, ainsi qu'identifier les leviers d'action à leur disposition ?

5.2.3 Concrétiser le désir de changement

Dans un ouvrage consacré à la réflexion sur la formation citoyenne des jeunes au 21e siècle, la philosophe Martha Nussbaum (2020) propose quelques caractéristiques, dont des habiletés affectives, à développer dans les sociétés démocratiques. Parmi ces habiletés citoyennes, elle identifie la capacité à « reconnaître ses concitoyens comme des personnes dotées de droits égaux, aussi différents qu'ils puissent être », à se « préoccuper de la vie des autres, de comprendre ce que différents types de mesures politiques signifient pour les possibilités de vie et les expériences de tous les citoyens, ainsi que les étrangers », de « juger les décideurs politiques avec esprit critique, mais dans un sens réaliste et informé des possibilités qui leur sont ouvertes […] [en pensant] au bien du pays dans son entier, et pas seulement à son groupe spécifique » et, finalement, à imaginer « son propre pays comme une fraction d'un ordre mondial complexe où se posent des problèmes de différents ordres, dont la résolution exige une délibération transnationale intelligente » (Nussbaum, 2020, p. 37-38) Il s'agit d'un programme ambitieux dont la réussite ne repose pas que sur l'école. Cependant, en tant qu'institution de socialisation fondamentale dans les sociétés démocratiques, l'école peut jouer un rôle important dans le développement de jeunes personnes citoyennes qui tendent vers ce profil. Selon Nussbaum, l'école devrait alors « développer la capacité des élèves à voir le monde du point de vue des autres, en particulier ceux que la société dépeint comme inférieurs [et] développer [leur] capacité d'attention véritable aux autres, qu'ils soient proches ou lointains » (Nussbaum, 2020, p. 61). Ce lourd mandat confié à l'école en matière d'éducation démocratique dans la pensée de Nussbaum n'est pas sans rappeler la position de

Barton et Levstik (2004) à propos de l'empathie historique et, plus largement, de l'enseignement de l'histoire dans la perspective socioculturelle.

Dans cette perspective, l'attention serait moins portée sur les connaissances ou sur les compétences historiques développées (ou non) sur une base individuelle par les élèves. Plutôt, dans la perspective socioculturelle, l'histoire et son apprentissage sont pertinent au regard de la « nature et la finalité socialement située des de ce que les élèves font avec l'histoire [traduction libre] » (Barton et Levstik, p. 7). C'est dans cette perspective que Barton et Levstik conçoivent alors l'empathie historique non pas comme un résultat définitif, mais comme une action réalisée par les élèves, soit l'action de reconnaître les perspectives et de se préoccuper à leur égard (*Historical empathy as perspective recognition and care*). Cette attention à la contribution citoyenne de l'EH est soutenue par Endacott et Brooks (2018), arguant que l'apprentissage de l'histoire devrait, ultimement, tenter d'avoir un impact sur les attitudes prosociales des élèves. Au sein de leur modèle de l'empathie historique, cette relation entre le présent et le passé est d'ailleurs mise en lumière dans la « connexion affective » établie par l'élève avec les événements du passé et les personnes qui les vivent (Endacott et Brooks, 2013, p. 45). Pour Barton et Levstik (2004) et Karn (2023a, 2023b), ce pont entre le passé et le présent prend forme dans la dimension du *care*, laquelle vise, comme il a été décrit à quelques reprises dans ce texte, à engager les élèves dans un passage à l'action en réponse à leur intérêt, leur préoccupation et leurs réactions aux perspectives reconstituées. Dans une certaine mesure, les élèves ont pu reconstituer des perspectives historiques en discutant de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Cependant, le passage à l'action citoyenne représente encore un défi.

5.2.3.1 Postures citoyennes des élèves : de l'impuissance à la quête de justice

Les résultats montrent effectivement que les élèves sont préoccupés par rapport aux injustices et oppressions, et ce, autant dans le passé que dans le présent. Outre les réactions directement associées à l'histoire du *MS Saint-Louis,* et figurant dans la présentation des

résultats, Camille s'est dite « triste » qu'encore aujourd'hui des personnes doivent fuir leur pays en raison de conflits, Anne est préoccupée par les discours racistes contemporains et Juliette et Armin sont préoccupées par la déshumanisation qui a cours lorsqu'on hiérarchise les vies humaines. Cette préoccupation prend toutefois des formes variées dans le discours des élèves et plusieurs semblent avoir de la difficulté à traduire ces réactions, à l'égard du passé, en actions concrètes pour le présent et l'avenir.

Dans sa recherche portant sur l'empathie historique d'élèves qui étudiaient la décision des États-Unis d'avoir recours à l'arme atomique en 1945, Endacott (2014) mettait en lumière la détresse qui peut survenir lorsque la connexion affective des élèves envers les événements et les personnes est très présente, limitant la capacité de réfléchir aux enjeux étudiés. Dans le cadre de notre recherche, cette interférence de la forte préoccupation a été observée chez une élève pour laquelle réfléchir à des épisodes historiques comme celui du *MS Saint-Louis* et à ces conséquences est tellement insécurisant qu'elle préfère ne pas y penser du tout (Ève-Marie). La situation du *MS Saint-Louis* cause un inconfort chez cette élève, surtout, parce qu'elle ravive la crainte liée à la possibilité que des conflits d'une telle ampleur se reproduisent. C'est donc pour éviter de réfléchir à l'éventualité d'une guerre et à ses implications potentielles qu'Ève-Marie préfère ne pas s'attarder à l'étude des guerres du passé.

Outre cette élève, la difficulté des élèves à transformer la préoccupation en action s'est surtout exprimée en référence à leur sentiment d'impuissance lié au caractère « passé » des événements. En effet, plusieurs élèves peinent alors à voir ce qui peut être fait aujourd'hui, parce qu'il leur apparaît évidemment impossible d'empêcher que ces événements – déjà passés – ne surviennent. Miles (2019) avait observé un sentiment d'impuissance similaire chez des élèves qui tentaient d'interpréter l'histoire des pensionnats autochtones au Canada. Chez ces élèves, la fenêtre d'action potentielle par rapport à ces injustices historiques était simplement passée, comme si, pour les réparer, il fallait les empêcher. Une élève rencontrée dans le cadre de notre recherche a exprimé un tel souhait, soit de revenir dans le temps pour empêcher l'avènement de l'Allemagne nazie d'Hitler. Malgré ce souhait qui permettrait

d'empêcher les souffrances discutées, contrairement aux élèves de l'étude de Miles (2019), les élèves qui ont réfléchi à l'histoire du *MS Saint-Louis* dans le cadre de la présente recherche ont exprimé plus d'ambivalence par rapport à leur capacité d'action. Leur responsabilité par rapport aux événements étudiés, et à de potentiels événements comparables, relève de plusieurs domaines d'action, allant des attitudes, à la participation à des manifestations en passant par la prise de parole pour dénoncer les injustices et les oppressions.

Cette variété des pistes d'action proposées par les élèves rappelle les trois « types » de citoyenneté de la typologie de Westheimer et Kahne (2004), soit la personne citoyenne responsable, participative, ou orientée vers la justice. Rappelons simplement que dans cette typologie, les auteurs soutiennent que seule la dernière des postures est strictement démocratique, en ce sens que les deux autres peuvent très bien satisfaire aussi les attentes envers les personnes citoyennes dans les régimes à tendances autoritaires. En effet, la personne citoyenne responsable, selon Westheimer et Kahne, agit pour le bien de sa communauté en s'appuyant notamment sur des valeurs personnelles comme le respect, l'intégrité, l'honnêteté. La personne citoyenne participative agit de façon plus proactive dans sa communauté, notamment en occupant des rôles et des fonctions d'organisation d'activités ou d'événements, grâce à leur connaissance du fonctionnement des institutions.

Selon les auteurs, ces deux types de personnes citoyennes peuvent coexister avec des systèmes de normes inégalitaires et se concentrer sur l'action et l'entraide au sein de ces systèmes. Lorsque des élèves nous disent que le rôle des personnes citoyennes est de démontrer davantage de respect et d'ouverture (Alice, Thérésa, Adèle, Maxime) ou de donner lors de « cagnottes » (Julianne), on peut faire un parallèle avec la citoyenneté responsable décrite par Westheimer et Kahne (2004). Or, les élèves ont aussi soutenu que le rôle des personnes citoyennes était de participer à des manifestations (Alice, Isaac) ou d'influencer le gouvernement (Éléonore, Isaac) sur les questions liées à l'immigration, les injustices ou les oppressions. Éléonore et Dylan ont aussi évoqué la possibilité d'accueillir temporairement chez soi ou d'aider les personnes réfugiées à se trouver un logement. Cette piste discutée par Éléonore et Dylan n'est pas sans rappeler le Programme de parrainage privé de réfugiés

développé et mis en place au Canada dans le contexte de la crise des réfugiés vietnamiens après la chute de Saïgon (Programme de formation sur le parrainage privé de réfugiés (PPPR, 2016). Le lien entre le programme de parrainage privé et l'histoire du *MS Saint-Louis* est d'ailleurs intéressant puisque, selon Goldberg (2020), il aurait été élaboré en étroite collaboration avec des leaders des communautés juives au Canada en réaction à l'inaction du gouvernement canadien dans l'histoire du *MS Saint-Louis*. Le fait que les élèves évoquent une telle piste d'action en discutant de la responsabilité découlant de l'histoire du *MS Saint-Louis* est alors notable.

La participation à des manifestations et le parrainage privé de personnes réfugiées sont des pistes d'action soulevées par les élèves qui correspondent davantage à la citoyenneté participative de Westheimer et Kahne (2004). Les auteurs de la typologie précisent que les trois conceptions de la citoyenneté ne sont pas cumulatives, mais plutôt qu'elles reposent sur des postulats différents par rapport aux attentes envers les personnes citoyennes qui peuvent être complémentaires. Nos résultats semblent appuyer ce postulat, puisque les élèves qui envisagent leur possibilité d'action dans le présent le font en conjuguant des éléments de chacune de ces postures. En effet, en plus des pistes qui viennent d'être discutées, une majorité d'élèves a aussi mis l'accent sur le rôle de l'éducation, particulièrement de l'apprentissage de l'histoire, pour comprendre les réalités sociales du passé et du présent dans toute leur complexité. Cette position soutenue par les élèves s'apparente à la troisième posture, soit la citoyenneté orientée vers la justice.

5.2.3.2 Étudier l'histoire pour exercer sa citoyenneté

À l'instar de Conner et Graham (2023) qui ont aussi rapporté la perception chez les élèves que l'enseignement et l'apprentissage de l'Holocauste sont un bon moyen d'empêcher la reproduction d'événements comparables, les élèves qui ont participé à notre recherche y voient la possibilité de reconnaître les signes avant-coureurs de régimes autoritaires et les situations d'oppressions et d'injustices. Plus qu'une simple perception, cette orientation des

élèves a pris la forme d'un véritable plaidoyer en faveur de la nuance, de la transparence et de la discussion en classe d'histoire.

En même temps, les élèves rencontrés se sont montrés très critiques de l'enseignement reçu tout au long de leur parcours scolaire. Plusieurs ont discuté du peu d'espace accordé en classe à l'exploration, à l'approfondissement et à la réflexion personnelle et collective sur les enjeux historiques qu'ils et elles jugent important pour comprendre le monde. Maxime et Daniel ont critiqué le fait que les cours d'histoire ne sont pas portés à mettre les élèves dans une position de « chercheurs ». Cet intérêt des élèves pour une classe d'histoire qui valoriserait une posture d'élève-chercheur est plutôt intéressant, particulièrement dans un contexte où plusieurs recherches tendent à démontrer les bénéfices d'une pédagogie de l'enquête historique non seulement pour l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott, 2014), mais aussi pour le développement de la pensée historienne de manière générale (Duquette et al., 2024 ; Gibson et Miles, 2020 ; van Boxtel et van Drie, 2018). Ces mêmes élèves ont aussi critiqué certains choix curriculaires qui font l'arbitrage entre ce qui est raconté et ce qui est tu en classe d'histoire. Par exemple, taire ou offrir peu de place à des histoires qui présentent le pays sous un jour plutôt défavorable, comme celles du *MS Saint-Louis* ou des pensionnats autochtones au Canada, s'apparente selon eux à une forme de propagande (Daniel et Maxime). En matière de choix curriculaires, Alice et Armin ont aussi critiqué le fait que le programme d'histoire, du primaire à la quatrième année du secondaire, soit très centré sur l'histoire du Québec et du Canada. Selon ces élèves, cette restriction du spectre des réalités étudiées limite leur capacité à comprendre et réfléchir le monde, en bref, à exercer leur jugement citoyen. Simon a exprimé une réflexion semblable en disant que l'enseignement de l'histoire à l'école devrait faire davantage de place à de multiples perspectives historiques, et ce, à l'échelle mondiale.

Le désir d'apprendre et la curiosité des élèves par rapport au passé et aux situations d'injustice historiques sont remarquables. Loin de l'apathie, les jeunes que nous avons rencontrés ont démontré une sensibilité et un désir de comprendre le monde qui les entoure de façon à agir sur celui-ci. À cet égard, l'apprentissage de l'histoire est un outil des plus

pertinents, mais encore faut-il donner aux élèves le temps et l'espace pour questionner, réfléchir et interpréter les réalités sociales afin de donner un sens à l'histoire. À la lumière du plaidoyer livré par les élèves, comment de futures recherches peuvent-elles permettre d'éclairer les façons de répondre aux besoins et aux attentes des élèves en matière d'enseignement de l'histoire ?

5.3 LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES POUR DE FUTURES RECHERCHES

La discussion concernant l'interrelation entre les différentes dimensions de l'empathie historique (EH) et du rôle que chacune joue dans les réflexions des élèves offre un éclairage original sur la façon dont les élèves de cinquième secondaire au Québec naviguent dans la complexité d'une situation historique aux implications citoyennes toujours pertinentes pour réfléchir sur le monde d'aujourd'hui. Cependant, les difficultés rencontrées par les élèves dans le cadre des discussions avec leurs pairs, particulièrement en ce qui a trait à la contextualisation historique, mettent en lumière certaines limites de cette recherche.

D'abord, le modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada développé par Karn (2023a) permet d'aborder l'empathie historique des élèves avec un certain niveau de précision. Là où le modèle de Barton et Levstik (2004) ne comprend que deux dimensions (reconnaissance des perspectives et *care*), et où celui d'Endacott et Brooks (2013) en comprend trois (contextualisation, perspectives historiques, connexion affective), le modèle de Karn (2023a), utilisé comme référence théorique et analytique dans le cadre de cette recherche, en comprend cinq (contextualisation, imagination éclairée, reconnaissance des perspectives, jugements éthiques et *care*). Cette déclinaison plus explicite de dimensions parfois amalgamées au sein des autres modèles constitue à la fois une force du modèle et une contrainte à son utilisation dans le cadre de recherche comme celle-ci. La complexité réside tout particulièrement dans le fait que les dimensions sont distinctes les unes des autres, mais interreliées autant d'un point de vue conceptuel (Karn, 2023b) que d'un point de vue empirique, comme les discussions des élèves nous l'ont illustré. Néanmoins, les résultats de

cette recherche montrent la pertinence de cet outil conceptuel pour aborder la façon dont les élèves conjuguent émotions et réflexions dans l'étude d'une situation historique pertinente pour réfléchir des enjeux contemporains, comme l'immigration.

Parmi les autres limites de cette étude, la principale est sans doute le fait que les entretiens en dyade ont été réalisés hors du contexte pédagogique habituel des élèves sans être insérés dans une séquence d'enseignement visant spécifiquement le développement de l'empathie historique. Afin de permettre aux élèves de dépasser certaines difficultés liées au format des entretiens, il serait pertinent dans une future recherche d'intégrer des entretiens similaires dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage spécialement conçue pour stimuler l'engagement cognitif et affectif des élèves envers le passé. À cet égard, le modèle pédagogique de l'EH proposé par Endacott et Brooks (2013) peut servir de guide. Basée sur le modèle de l'enquête historique, la séquence proposée comprend quatre phases, soit l'introduction, l'enquête à proprement parler, la communication de l'interprétation et, finalement, la réflexion. Une étude de cas, simple ou multiple, permettrait sans doute d'approfondir les résultats produits dans le cadre de la présente recherche. Un tel devis permettrait aussi aux élèves de développer leur réflexion sur un temps plus long, en l'élaborant au fil d'une séquence visant à leur faire vivre l'histoire de façon plus concrète.

Une autre limite de cette recherche mise en lumière par la discussion sur les résultats est la nature de la situation historique discutée par les élèves. Le choix de la traversée atlantique des réfugiées à bord du *MS Saint-Louis* s'inscrit en continuité avec les travaux de plusieurs équipes de recherche qui ont aussi abordé la période de la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste dans leurs recherches respectives portant sur l'empathie historique (Connel et Graham, 2023 ; Endacott, 2014 ; Huijgen et al., 2017) ou les jugements éthiques en classe d'histoire (Milligan et al., 2018). L'immense production culturelle qui entoure les événements en question peut cependant influencer les connaissances, la compréhension et l'intérêt que les élèves ont pour cette période. En effet, en préambule aux entretiens, la quasi-totalité des élèves ont mentionné avoir été en contact avec ces productions à un moment où un autre dans le parcours scolaire : films et séries télévisées (*La liste de Schindler*, *Swing*

Kids, *Frères d'armes*), romans et bandes dessinées (*Le garçon au sommet de la montagne* de John Boyne, *White Bird* de R.J. Palacio, et *Mauss* d'Art Spiegelman), en plus d'une variété de documentaires dont les noms leur étaient inconnus. Bien que les élèves aient rencontré une variété de récits de l'Holocauste au fil de leur parcours scolaire, une seule élève avait déjà entendu parler de l'histoire du *MS Saint-Louis* préalablement à sa participation à la recherche. Ce constat permet de se questionner sur la place accordée à l'étude approfondie d'événements historiques authentiques liés à l'antisémitisme, la Seconde Guerre mondiale et l'Holocauste, alors que la fiction historique sur le sujet semble trouver une place privilégiée dans les classes du secondaire au Québec et marquer plus durablement l'esprit des élèves.

Il serait aussi pertinent dans le cadre de futures recherches d'approfondir une situation historique qui s'insère plus facilement dans l'un des cours obligatoires d'histoire au deuxième cycle du secondaire. Étant donné l'importance accordée à la contextualisation dans les différents modèles de l'empathie historique (Barton et Levstik, 2004 ; Endacott et Brooks, 2013 ; Karn, 2023b ; Lévesque, 2008), et en considérant les difficultés rencontrées à cet égard par les élèves qui ont participé à notre recherche, il serait intéressant dans une future recherche d'explorer l'expression de l'EH en lien avec une situation historique mieux connue des élèves du Québec. À cet égard, il serait pertinent de s'attarder à l'empathie exprimée par des élèves qui étudient des réalités associées à l'expérience des pensionnats autochtones au Canada. L'étude de cette réalité historique fait partie du programme d'*Histoire du Québec et du Canada* en quatrième secondaire au Québec (MEQ, 2017), en plus de constituer l'un des appels à l'action du rapport de la Commission de vérité et de réconciliation du Canada (CVR) (2015). Cet appel à l'action de la CVR à propos de l'enseignement et l'apprentissage de la réalité historique des pensionnats pour autochtones vise la prise de conscience de ce pan de l'histoire canadienne et la responsabilisation dans la réparation et la réconciliation entre les institutions, les personnes allochtones et les personnes des Premiers Peuples au Canada. L'empathie historique semble être une façon pertinente d'approcher et d'approfondir l'étude de ces histoires difficiles en classe du secondaire.

S'exercer à l'empathie historique pourrait permettre aux jeunes du Québec d'appréhender ces histoires difficiles (Gross et Terra, 2018) en s'engageant sur les plans cognitifs et affectifs. Dans ce processus, les élèves pourraient tenter de mieux comprendre les causes et les conséquences (Barton et Levstik, 2004) du système canadien de pensionnats, l'une des pièces maîtresses du processus de « génocide culturel » (CVR, 2015, p. 1) subi par les Premiers Peuples au Canada. Une recherche poursuivant ce but pourrait également approfondir les constats de Miles (2019) à propos des difficultés des élèves canadiens à interpréter ces histoires difficiles sans tenter de les rationaliser ou de les minimiser.

En somme, il serait pertinent dans le cadre d'une étude de cas (simple ou multiples) de s'intéresser à l'expression de l'empathie historique par des élèves qui s'engagent cognitivement et affectivement dans la reconstitution des perspectives historiques associées à l'histoire des pensionnats autochtones au Canada. Cette reconstitution des perspectives historiques par le biais d'une situation d'enseignement-apprentissage misant sur la démarche proposée par Endacott et Brooks (2013) pourrait alors permettre aux élèves de réfléchir aux implications contemporaines de ce passé difficile et à leurs leviers d'action dans le présent et l'avenir pour prendre part à la réparation de ces injustices et oppressions historiques. La méthodologie de l'étude de cas permettrait le recueil et l'analyse de données plus larges que l'entretien en dyade réalisé dans le cadre de la présente recherche. En ne se limitant pas à une seule rencontre, il serait possible alors d'analyser non seulement l'expression de l'EH des élèves, mais aussi, voire surtout, de s'attarder à la façon dont ces élèves s'engagent concrètement dans l'apprentissage de ces réalités en investiguant le passé. À plusieurs égards, cette proposition rejoint la recherche de Brooks (2011), mais aussi les recommandations de plusieurs personnes chercheuses qui ont abordé l'empathie historique au cours des dernières décennies. Ces recherches ont mis en lumière le rôle de l'analyse et de la contextualisation de sources primaires et secondaires représentant de multiples perspectives à propos d'une situation historique (Endacott et Brooks, 2013, 2018), pour permettre aux élèves de pleinement s'engager dans la tentative de compréhension empathique du passé (Barton et Levstik, 2004).

Au Québec, peu de recherche empirique a été consacrée à l'empathie historique chez les élèves du secondaire, et aucune ne l'a fait dans le contexte d'une étude de cas permettant d'explorer sa dimension pédagogique concrète basée sur l'enquête historique. Nous pensons que la présente recherche offre des constats à partir desquels pourrait s'ériger une telle recherche.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Depuis le début de mon projet d'études, d'importants bouleversements ont fragilisé plusieurs sociétés démocratiques et portent un nouvel éclairage sur l'importance de discussions avec des jeunes de la fin du secondaire à propos de l'empathie, de la citoyenneté, de la démocratie et l'avenir de manière générale. Parmi les événements marquants, mentionnons le conflit Hamas-Israël à Gaza et, en corollaire, la diversification et l'augmentation des manifestations de racisme et d'antisémitisme ; la poursuite de la guerre menée par la Russie en Ukraine ; le retour à la Maison-Blanche d'un président qui menace plus ou moins directement la souveraineté de plusieurs États et territoires, dont le Canada, le Groenland et le Venezuela, pour ne nommer que ceux-ci. Les élèves qui ont participé à cette recherche ont démontré une sensibilité et une préoccupation par rapport à ces enjeux qui bouleversent le multilatéralisme. En fin d'entretien, la voix tremblante, une élève rencontrée nous a expliqué avoir de la difficulté à s'orienter dans le monde actuel, alors que plusieurs fondements de la démocratie telle qu'enseignée à l'école s'effritent et que des dirigeants semblent brouiller intentionnellement les limites de ce qui peut être dit et de ce qui peut être fait.

Le contexte social dans lequel s'inscrit cette étude est particulièrement pertinent pour s'intéresser au rôle de l'enseignement de l'histoire et de l'empathie historique dans le cadre de la formation citoyenne des jeunes du Québec. Au Québec, la formation citoyenne est une responsabilité partagée au sein de la communauté éducative qui prend forme à travers la mission de « socialisation » de l'école québécoise et du domaine général de formation intitulé « vivre-ensemble et citoyenneté » (MEQ, 2006, p. 28). Néanmoins, depuis le début des années 2000, l'enseignement de l'histoire s'est vu attribuer un rôle particulier en matière de formation citoyenne. Par l'apprentissage de l'histoire, au primaire comme au secondaire, on s'attend à ce que les élèves fassent des liens entre les réalités (sociales, politiques,

démocratiques) du passé et du présent en les interrogeant et en les interprétant à l'aide de l'histoire (MEQ, 2006).

Une vingtaine d'années après la dernière réforme majeure en éducation au Québec, la présente recherche vise une contribution à la discussion à propos du rôle social confié à la discipline historique. Le premier chapitre de ce mémoire a permis de brosser un portrait de la recherche quant au rôle de l'histoire dans la formation citoyenne et de la concentration de celle-ci autour des dimensions cognitives de l'apprentissage de la pensée historienne. En s'intéressant à l'empathie historique (EH) exprimée par les élèves de cinquième secondaire, le but principal de cette étude est de contribuer à une discussion sur la façon dont les élèves du Québec s'engagent affectivement et cognitivement dans la compréhension des réalités historiques par le prisme des personnes qui les ont vécues, en mesurent les conséquences et jugent du futur souhaitable à construire (den Heyer, 2017).

Le deuxième chapitre a mis en relation quelques conceptualisations plus récentes de l'empathie historique et explicité les composantes du modèle de l'empathie historique pour l'enseignement de l'histoire au Canada développé par Karn (2023a), utilisé comme référence théorique et analytique dans le cadre de notre recherche. Le modèle de Karn repose sur l'interaction entre cinq dimensions, soit la contextualisation, l'imagination historique éclairée, la reconnaissance des perspectives, les jugements éthiques et le *care*.

Puisque l'objectif de cette recherche consistait à décrire l'empathie historique exprimée par les élèves qui réfléchissent à une situation historique aux implications citoyennes, une approche qualitative a été favorisée pour explorer le sens construit par les élèves dans le contexte interactif des entretiens de recherche. Lors des entretiens semi-dirigés en dyade, vingt-deux élèves de cinquième secondaire ont réfléchi entre pairs de la situation historique de la traversée atlantique du *MS Saint-Louis*, à ses causes, mais aussi à ses conséquences. Les entretiens ont été analysés de façon inductive, et les dimensions de l'EH du modèle de Karn (2023) ont servi de catégories analytiques au terme de l'analyse thématique.

Les résultats produits dans le cadre de cette recherche offrent un éclairage sur la façon dont des élèves de cinquième secondaire au Québec qui étudient l'histoire du *MS Saint-Louis* expriment de l'empathie historique. Plusieurs constats en émergent, notamment sur la façon dont les aspects cognitifs et affectifs de l'empathie sont négociés par les élèves dans le cadre des discussions avec leurs pairs. La présentation et l'interprétation des résultats ont dévoilé certaines limites quant à la possibilité de décrire individuellement les manifestations de chacune des dimensions, lesquelles sont étroitement interreliées dans les réflexions des élèves. Nos résultats montrent toutefois que les élèves ont mobilisé les dimensions de l'empathie historique à différentes fins : la reconnaissance des perspectives semble constituer l'objectif disciplinaire de l'EH, alors que la formulation de jugements éthiques historiques semble être un objectif citoyen du construit. La contextualisation, l'imagination et le *care* semblent être les outils qui permettent aux élèves de reconstituer et d'articuler ces deux objectifs. En effet, en utilisant la contextualisation, l'imagination et le *care* pour donner un sens à l'histoire, les élèves ont reconstitué quatre perspectives au cœur de l'histoire du *MS Saint-Louis* : les personnes réfugiées, la population allemande, le capitaine Schröder et les États nord-américains « témoins ». Pour chacune d'elles, les élèves ont imaginé des émotions et des expériences vécues par les personnes et considérées plausibles au regard des contextes (économiques, politiques, sociaux, etc.). Ces perspectives ont été discutées avec plus ou moins de complexité et de nuances par les élèves. De plus, en faisant appel aux contextes, aux perspectives reconstituées et au *care*, les élèves ont porté des jugements *sur* le passé, mais aussi *pour* le présent et l'avenir, à la lumière des événements qui ont eu lieu dans le passé. Les élèves ont aussi eu recours à des comparaisons historiques pour illustrer leur pensée quant à la question de la responsabilité partagée par rapport aux injustices historiques.

L'empathie historique exprimée par les élèves s'est également avérée à la fois approximative et relative, faisant écho aux travaux de Davis (2001) et de Lévesque (2008). Les élèves ont éprouvé certaines difficultés, notamment en matière de contextualisation, qui ont eu un impact sur la possibilité de comprendre certains éléments de l'histoire. Pour expliquer certaines décisions et actions posées dans le passé, les élèves ont tenté des inférences par rapport aux intentions des acteurs. Toutefois, en raison de lacunes

contextuelles, ces inférences présentaient des anachronismes. Ces rétrodictions (Veyne, 1971) anachroniques ont influencé leur compréhension de la situation, laissant plusieurs élèves dans l'incompréhension de certains éléments clés de l'histoire du *MS Saint-Louis*. Leur préoccupation pour les personnes qui ont subi les injustices du passé a aussi influencé leur capacité à contextualiser certaines décisions et actions. En effet, malgré leur capacité à reconnaître et discuter de l'influence des contextes sur les décisions des acteurs, ces considérations ont perdu de l'importance au regard des préjudices qui en découlent pour les personnes qui ont fait les frais de ces décisions. Ces difficultés à équilibrer la préoccupation pour les personnes victimes et la contextualisation ont mené les élèves à porter des jugements assez durs face aux acteurs du passé considérés responsables du sort réservé aux passagers du *MS Saint-Louis*. Enfin, malgré un certain sentiment d'impuissance, les élèves ont abordé différentes pistes d'action pour prendre part à une forme de réparation des injustices historiques et contemporaines. Ces actions correspondent aux trois types de postures citoyennes décrites par Westheimer et Kahne (2004) : le rôle des personnes citoyennes se situe au niveau des attitudes et des actions individuelles (citoyenneté responsable) et dans la participation à des manifestations afin d'influencer les politiques en matière d'immigration et de justice sociale, ou en accueillant chez soi des personnes, comme dans une forme de parrainage (citoyenneté participative). Mais la responsabilité principale discutée par les élèves est celle de s'informer, de chercher à comprendre les nuances et la complexité des réalités sociales et historiques afin de repérer les signes avant-coureurs de la mise en place des régimes autoritaires (citoyenneté orientée vers la justice). En effet, et c'est un élément qui a émergé des entretiens de façon inattendue, les élèves ont livré un plaidoyer pour l'enseignement réflexif, interactif et nuancé de l'histoire. Plutôt critiques de l'enseignement reçu, plusieurs élèves ont tout de même témoigné de l'importance de l'histoire pour comprendre les enjeux sociaux et exercer pleinement sa conscience citoyenne.

En somme, les constats de notre recherche témoignent de l'interrelation entre les aspects cognitifs et affectifs de l'empathie historique des élèves : dans leurs réflexions, la contextualisation des injustices historiques va de pair avec la préoccupation à leur sujet, la reconnaissance des perspectives est accompagnée du souci pour autrui et les jugements

éthiques sont accompagnés d'un désir de contribuer à l'avènement d'un monde plus juste, même si ce n'est que modestement.

La présente recherche offre un éclairage nouveau sur la façon dont les élèves s'intéressent à une situation historique qui a des implications contemporaines et désirent (ou non) s'engager dans la réparation des injustices historiques. En explorant l'empathie historique des élèves du Québec, cette recherche démontre l'aspect indissociable des dimensions cognitives et affectives dans les réflexions des élèves.

À partir de ces constats, la principale contribution de cette recherche est de proposer certaines pistes pour explorer davantage l'empathie historique des élèves. Une piste intéressante à investir est l'élaboration, la validation et la mise en œuvre d'une situation d'enseignement et d'apprentissage (SEA) spécialement conçue pour stimuler l'EH des élèves. La mise à l'essai d'une telle SEA dans le cadre d'une étude de cas pourrait révéler des aspects de l'empathie historique des élèves demeurés inaccessibles à la présente recherche en raison des méthodes choisies. Il serait aussi pertinent d'explorer si, à l'instar des constats de Barton et Levstik (2004), l'empathie des élèves québécoises et québécois varie en fonction des caractéristiques des situations étudiées et, le cas échéant, comment cette variabilité prend forme.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Arendt, H. (2003). *Responsibility and Judgement* (J. Kohn, éd.). Schocken Books.

Ashby, R. et Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. Dans C. Portal (dir.), *The History Curriculum for Teachers* (p. 62-88). Falmer Press.

Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives, 29*(1), 28-49. https://doi.org/10.7202/1085131ar

Bartelds, H., Savenije, G. M, et van Boxtel, C. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education, 48*(4), 529-551. https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131

Barton, K. et Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.

Bel, J. C. (2026). The roles of historical imagination in history learning : A review of the literature. *Review of Educational Research*, p. 1-42. https://doi.org/10.3102/00346543251414158

Bourne, J. et Winstone, N. (2021). Empowering students' voices: the use of activity-oriented focus groups in higher education research. *International Journal of Research & Method in Education*, *44*(4), 352-365. https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1777964

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et en formation*. Éditions Nouvelles.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théories et pratiques* (2e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Boutonnet, V. (2017). Une analyse du contenu proposé par le nouveau programme d'histoire. Dans M-A Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 61-79). M Éditeur.

Bouvier, F., Chamberland, P. et Belleville, M-L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique, 21* (3), 115-133. https://doi.org/10.7202/1015327ar

Bouvier, F. (2012a). Les années 1960 ou les mutations accélérées à l'enseignement secondaire. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, et M-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 318-345). Les éditions du Septentrion.

Bouvier, F. (2012b). Les mutations accélérées se poursuivent : les années 1970-1983 au secondaire. Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, et M-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 346-376). Les éditions du Septentrion.

Bouvier, F. (2012). Prémisses, débat et précision des apprentissages sur l'enseignement de l'histoire du Québec d'un programme par compétences (1995-2012). Dans F. Bouvier, M. Allard, P. Aubin, et M-C. Larouche (dir.), *L'histoire nationale à l'école québécoise. Regards sur deux siècles d'enseignement* (p. 397-423). Les éditions du Septentrion.

Boyer, S., et Gaudet, S. (2021). La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(2), 174-196. https://doi.org/10.7202/1083983ar

Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education, 39*(2), 166-202. https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452

Brooks, S. (2014). Connecting the past to the present in the middle-level classroom: A comparative case study. *Theory & Research in Social Education, 42*(1), 65-95. https://doi.org/10.1080/00933104.2013.860068

Cardin, J-F. (2010). Histoire et éducation à la citoyenneté : une idée qui a la vie dure. Dans M. Mellouki (dir.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (p.191-219). Presses de l'Université Laval.

Cardin, J-F. et Momège, P. (2024). Les programmes d'histoire : contexte, nature et évolution. Dans M-A. Éthier et Lefrançois, D. (dir.), *Développer la pensée historienne à l'école : Représentations, outils et pratiques* (p. 33-54). Presses de l'Université Laval.

Caron, C. (2018). La citoyenneté des adolescents du 21e siècle dans une perspective de justice sociale : pourquoi et comment ? *Lien social et politique*, (80), 52-68. https://doi.org/10.7202/1044109ar

Colucci, E. (2007). "Focus groups can be fun": The use of activity-oriented questions in focus group discussions. *Qualitative Health Research, 17*(10), 1422-1433. https://doi.org/10.1177/1049732307308129

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. (1964) *Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Deuxième partie ou Tome II (suite). Les structures pédagogiques du système scolaire. Les programmes d'études et les services éducatifs.* https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4007670?docref=sTHIELOup1IeZ4CM6c_luQ

Conner, C. J., et Graham, T. C. (2023). Using an instructional modal of historical empathy to teach the Holocaust. *The Social Studies, 114*(1), 19-36. https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2073582

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Institut de recherches en santé du Canada. (2022). *Énoncé de politique des trois conseils: éthique de la recherche avec des êtres humains.* Gouvernement du Canada. https://ethics.gc.ca/fra/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html

Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98 : Éduquer à la citoyenneté.* Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/eduquer-citoyennete-rebe-50-0168/

Corbo, C. et Couture, J-P. (2000). *Repenser l'école : une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au Rapport Parent.* Presses de l'Université de Montréal.

Crompton, H., Nako, K. et Burke, D. (2023). The historical empathy measurement tool (HEMT). *Journal of Social Studies Research, 47*(3-4), 161-172. https://doi.org/10.1177/23522798231206184

Cunningham, D. L. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the case of cultivating historical empathy. *Theory & Research in Social Education, 35*(4), 592-630. https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473352

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies, 41*(5), 679-709. Https://doi.org/10.1080/00220270902947376

Davis, O.L. (2001). In pursuit of historical empathy. Dans O.L. Davis, E. A. Yeager et S.J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 1-12). Rowman and Littlefield Publishers.

De Leur, T., van Boxtel, C., et Wilschut, A. (2017). "I saw angry people and broken statues": Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, *65*(3), 331-352. https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902

den Heyer, K. (2017). Doing better than just falling forward: Linking subject matter with explicit futures thinking. *One World Dialogue, 4*(1), 5-10. https://ssc.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/OneWorldInDialogue/OneWorldinDialogue_2016Vol4No1/den%20Heyer.pdf

Duquette, C., Demers, S. et Dufour, A. (2024). La progression de la pensée historienne chez les élèves du primaire au secondaire. Dans M-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historienne à l'école : Représentations, outils et pratiques* (p.179-199). Presses de l'Université Laval.

Duquette, C. (2011). Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique : élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. http://hdl.handle.net/20.500.11794/23057

Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. Dans K. Ercikan et P. C. Seixas (dir.), *New Direction in Assessing Historical Thinking* (p. 52-63). Routledge.

Éthier, M-A. et Lefrançois, D. (2017). Histoire des programmes antérieurs. Dans M-A Éthier, V. Boutonnet, S. Demers et D. Lefrançois (dir.), *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada* (p. 49-60). M Éditeur.

Éthier, M-A., Boutonnet, V., Demers, S. et Lefrançois, D. (2017a). *Quel sens pour l'histoire? Analyse et critique du nouveau programme d'histoire du Québec et du Canada*. M Éditeur.

Éthier, M-A et Lefrançois, D. (2024a). Quelques définitions de la pensée historienne. Dans M-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Développer la pensée historienne à l'école : Représentations, outils et pratiques* (p. 13-30). Presses de l'Université Laval.

Éthier, M-A. et Lefrançois, D. (dir.). (2024b). *Développer la pensée historienne à l'école : Représentations, outils et pratiques*. Presses de l'Université Laval.

Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education, 38*(1), 6-49. https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473415

Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education. 42*(1), 4-34. https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158

Endacott, J. L. et Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, *8*(1), 41-58. https://doi.org/10.1108/SSRP-01-2013-B0003

Endacott, J. L. et Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1ère éd., p. 203-225). https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch8

Endacott, J. L. et Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research, 39*(1), 1-16. https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.05.003

Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e éd.). TC Médias Livres.

Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *Social Studies, 90*(1), 18-24. https://doi.org/10.1080/00377999909602386

Fillion, P-L., Prud'homme, L. et Larouche, M-C. (2022). L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire : étude des représentation professionnelles d'enseignantes du Québec. *Revue canadienne de l'éducation, 39*(2), 1-24. https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.2.03

Gagnon, M. (2011). Regard sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45*(3), 463-494. https://doi.org/10.7202/1003573ar

Gagnon, M., Marie, S., et Bouchard, É. (2018). Quelles pratiques critiques manifestées par les élèves du secondaire en contexte de situations d'apprentissage en histoire ? Dans M-A. Éthier, D. Lefrançois, F. Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (p. 53-68). https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.3917/dbu.ethie.2018.01.0053

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique.* Presses de l'Université d'Ottawa.

Gibson, L. S. (2014). Understanding ethical judgments in secondary school classes [thèse de doctorat, University of British Columbia]. UBC Thesis and Dissertations. https://open.library.ubc.ca/collections/ubctheses/24/items/1.0167573

Goldberg, A. (2020). Making present the past: Canada's St. Louis apology and canadian jewry's pursuit of refugee justice. Dans T. Kühne et M. J. Rein (dir.), *Agency and the Holocaust: Essays in Honor of Debórah Dwork* (p. 215-235). Palgrave Studies in the History of Genocide. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38998-7_13

Grandjean, G. (2024). *Les jeunes et le génocide des Juifs. Analyse sociopolitique.* De Boek Supérieur.

Grant, S.G. (2018). Teaching practices in history education. Dans S.A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1ère éd., p. 203-225). https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch16

Gross, M. H. et Terra, L. (2018). What makes difficult history difficult? *Phi Delta Kappan, 99*(8), 51-56. https://doi.org/10.1177/0031721718775680

Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4e éd., p. 51-84). Presses de l'Université de Montréal. https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.5

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W. et Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school student's ability to perform historical perspective taking: the constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education, 29*(4), 653-672. https://doi.org/10.1007/s10212-014-0219-4

Huijgen, T., van Boxtel, C., van de Grift, W., et Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory & Research in Social Education, 45*(1), 110-144. https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1208597

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2025, 5 mars). *Comment parrainer un réfugié*. Gouvernement du Canada. https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/refugies/parrainer-refugie/programme-parrainage-prive.html

Inchauspé, P. (2008). La place de l'histoire et des perspectives historiques dans la réforme du programme d'études. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L'Enseignement de l'histoire au début du XXIe siècle au Québec* (p. 53-74). Les éditions du Septentrion.

Karn, S. (2023a). *Perspectives on Historical Empathy for History Education in Canada: Purposes, Problems, and Possibilities* [thèse de doctorat, Queen's University]. Queen's Graduate Theses and Dissertations. https://hdl.handle.net/1974/31960

Karn, S. (2023b). Historical empathy: A cognitive-affective theory for history education in canada. *Canadian Journal of Education/ Revue canadienne de l'éducation, 6*(1), 80-110. https://doi.org/10.53967/cje-rce.5483

Karn, S. (2024). The affective dimensions of historical empathy: Opportunities, problems, and challenges. *The Social Studies, 111*(4) p.1-16. https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2381533

Keeffe, M. et Andrews, D. (2015). Towards an adolescent friendly methodology: accessing the authentic through collective reflection. *International Journal of Research & Method in Education*, *38*(4), 357-370. https://doi.org//10.1080/1743727X.2014.931367

Kohlmeier, J. (2006). "Coudn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussion and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education, 34*(1), 34-57. https://www.doi.org/10.1080/00933104.2006.10473297

Lafontaine, E., Thuot-Dubé, M. et Lamontagne, P. (2025, 5 mai). *L'approche culturelle à l'enseignement : rejoindre l'affect de l'élève pour développer l'empathie historique* [Communication orale]. 92e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/89209

Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion. https://www.doi.org/10.4000/books.septentrion.47853

Lauzon, M-A. (2025, 5 mai). *Explorer l'empathie historique exprimée par des élèves du secondaire au Québec : quels outils conceptuels et méthodologiques?* [Communication orale]. 92e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/89209

Lee, P. et Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 21-50). Rowman and Littlefield Publishers.

Lee, P. et Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name : Should historical empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 38-49. https://www.jstor.org/stable/43260422

Lemieux, O. (2021). *Genèse et legs des controverses liées aux programmes d'histoire du Québec (1961-2013).* Presses de l'Université Laval.

Lemieux, O. et Moisan, S. (2023). *L'éducation à la citoyenneté au Québec : bilan et prospective*. Institut du Nouveau Monde. https://inm.qc.ca/sites/inm.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Education-a-la-citoyennete-au-Quebec-Bilan-et-prospective_FINAL.pdf

Lemieux, O et Simard, D. (2019). Pour une pensée politique à l'école : problématique et fondements théoriques. *Éducation et francophonie, 47*(2), 45-65. https://doi.org/10.7202/1066447ar

Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating Students for the Twenty-First Century.* University of Toronto Press.

Lévesque, S. et Clark, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1ère éd., p. 119-148). https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch5

Levstik, L. S. et Thornton, S. J. (2018). Reconceptualizing history for early childhood trough early adolescence. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (1ère éd., p. 473-501). https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch18

Malboeuf-Hurtubise, C., Péloquin, K., Éthier, M-A. et Lefrançois, D. (2025, 5 mai). *Les pratiques des arts et l'empathie existentielle comme outil d'apprentissage en didactique des sciences humaines au primaire : pistes de réflexion* [Communication orale]. 92e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/89209

Maltais, S., Auclair, I. et Brière, S. (2021). Les entretiens de groupe. Dans I. Bourgeois (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7e éd., p. 319-338). Presses de l'Université du Québec.

Martin, C. (2025, 5 mai). *Filmer la Shoah : comment le cinéma construit (ou déconstruit) l'empathie historique* [Communication orale]. 92e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/89209

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. L'Harmattan.

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

Meunier, A., Marguet, A. et Rose, J. (2025, 5 mai). *L'empathie historique en contexte muséal : étude de cas au Musée Holocauste Montréal auprès de publics adolescents* [Communication orale]. 92e congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec. https://www.acfas.ca/archives/evenements/congres/activites/89209

Milligan, A., Gibson, L. et Peck, C. L. (2018) Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education, 46*(3), 449-479. https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665

Ministère de l'Éducation du Québec. (1967). *La civilisation française et catholique au Canada : guide à l'intention des maîtres pour l'année 1966-67 (2e éd.).* Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3476220

Ministère de l'Éducation du Québec. (1970). *Histoire 41 : plan d'études.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1982a). *Programme d'études : Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1982b). *Programme d'études : Histoire générale : 2e secondaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. (1983a). *Guide pédagogique : Histoire du Québec et du Canada : 4e secondaire : Formation générale*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1983b). *Guide pédagogique : Histoire générale : 2e secondaire : Formation générale.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1988). *Rapport global : Évaluation des programmes d'études : Histoire du Québec et du Canada, 4e année du secondaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : Histoire et éducation à la citoyenneté.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-et-education-a-la-citoyennete

Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Programme de formation de l'école québécoise : Progression des apprentissages au secondaire. Histoire et éducation à la citoyenneté, 3e et 4e secondaire.* Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2014a). *Le sens de l'histoire : pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3e et 4e secondaire : Rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire.* Gouvernement du Québec. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2341841

Ministère de l'Éducation du Québec. (2014b). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : Histoire du 20e siècle.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-20e-siecle

Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire : Histoire du Québec et du Canada.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/domaine-de-lunivers-social/histoire-du-quebec-et-du-canada

Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://doi.org/1866/4771

Moisan, S. (2017). La pensée historienne à l'école : visées et modèles. Bulletin du CREAS, (3), 8-14. https://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Bulletin_du_CREAS/3/05_CREAS_Bulletin3_Moisan.pdf

Moisan, S. et Saussez, F. (2019). Pression et expression de la norme dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire. *Recherches en éducation,* (35), 92-209. https://doi.org/10.4000/ree.1327

National Center for History in the Schools. (1996). *Historical Thinking Standards*. University of California in Los Angeles (UCLA). https://phi.history.ucla.edu/nchs/historical-thinking-standards/

Nolgård, O. et Nygren, T. (2019). Considering the past and present of Romani in Sweden: Secondary school pupils' thinking and caring about the history of the Romani in national tests. *Education Inquiry, 10*(4), 344-367. https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1607708

Nussbaum, M. C. (2020). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle?* (Traduit par S. Chavel) Flammarion. (Ouvrage original publié en 2010)

O'Reilly, M. et Dogra, N. (2017). *Interviewing children and young people for research*. Sage Publications.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.

Perrotta, K. (2018). A study of students' social identities and a “historical empathy gap” in middle and secondary social studies classes with the instructional unit “The Elizabeth Jennings project”. Dans C. H. Bohan et M. Tenam-Zemach, *Curriculum and Teaching Dialogue* (p. 53-69). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/book-978-1-64113-383-820251019

Prud’homme, J. (2008). Le nouveau programme. La réforme du programme d’histoire nationale et ses acteurs, 1963-2006. Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L’Enseignement de l’histoire au début du XXIe siècle au Québec* (p. 44-74). Les éditions du Septentrion.

Rantala, J., Manninen, M., et van den Berg, M. (2016). Stepping into other people’s shoes proves to be a difficult task for high school students: assessing historical empathy through simulation exercise. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(3), 323-345. http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1122092

Rioux, C. (2008). Perspectives sur l’histoire. Une école hantée par le présent peut-elle encore faire de l’histoire? Dans F. Bouvier et M. Sarra-Bournet (dir.), *L’Enseignement de l’histoire au début du XXIe siècle au Québec* (p. 23-43). Les éditions du Septentrion.

Rondeau, K., Paillé, P. et Bédard, E. (2023). La confection d’un guide d’entretien pas à pas dans l’enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, *42*(1), 5-29. https://doi.org/10.7202/1100242ar

Rosa, A. et Brescó, I. (2017). What to teach in history education when the social pact shakes. Dans M. Carretero, S. Berger et M. Grever (dir.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (p. 413-425). http://link.springer.com/10.1057/978-1-137-52908-4_22

Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Savoie-Zajc, L. (2021). L’entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7e éd., p. 273-296). Presses de l’Université du Québec.

Seixas, P. (1998). Conceptualizing the growth of historical understanding. Dans D. R. Olson et N. Torrance, *The Handbook of Education and Human Development: New models of Learning, Teaching, and Schooling* (p. 733-750), John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1111/b.9780631211860.1998.00033.x

Seixas, P. et Morton, T. (2013). *Les six concepts de la pensée historique*. Groupe Modulo.

Seixas, P. (2017a). A model of historical thinking. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 593-605. https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363

Seixas, P.(2017b). Historical consciousness and historical thinking. Dans M. Carretero, S. Berger et M. Grever (dir.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (p. 59-72). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3

van Boxtel, C. et van Drie, J. (2018). Historical reasoning: conceptualizations and educational applications. Dans S. A. Metzger et L. McArthur Harris (dir.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (p.149-176). John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch6

van der Graaff, J., Overgaauw, S., de Wied, M. et Branje, S. (2020) Empathy and perspective taking. Dans S. Hupp et J. D. Jewell (dir.), *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (p. 1-11). John Wiley and Sons. https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad473

VanSledright, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy and historical contextualization. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p.51-68). Rowman Littlefield Publishers.

Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie.* Éditions du Seuil.

Wansink, B., Akkerman, S. et Wubbels, T. (2017). Topic variability and criteria in interpretational history Teaching. *Journal of Curriculum Studies, 49* (5), 640-662. https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1238107

Wansink, B., Akkerman, S., Zuiker, I. et Wubbels, T. (2018). Where does teaching multiperspectivity in history education begin and end? An analysis of the uses of temporality. *Theory & Research in Social Education, 46* (4), 495-527. https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1480439

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237-269. https://doi.org/10.3102/00028312041002237

Yeager, E. A et Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. Dans O. L. Davis, E. A. Yeager et S. J. Foster (dir.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (p. 13-19). Rowman and Littlefield Publishers.

Zembylas, M. (2019). Encouraging shared responsibility without invoking collective guilt: exploring pedagogical responses to portrayals of suffering and injustice in the classroom. *Pedagogy, Culture and Society, 27*(3), 403-417. https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1502206

ANNEXE 1
VIGNETTE HISTORIQUE : LE CAS DU *MS SAINT-LOUIS*[2]

En 1938-1939, le monde connait une crise internationale des réfugiés : plusieurs centaines de milliers de réfugiés juifs quittent l'Allemagne, l'Autriche et la Tchécoslovaquie en raison des politiques et des actions antijuives des nazis. Ces réfugiés ont peu d'endroits où aller, puisque de nombreux pays n'acceptent pas les réfugiés juifs en raison des politiques antisémites (raciste anti-juives) et des taux de chômage élevés causés la dépression économique mondiale.

En 1939, des milliers de personnes juives tentent de débarquer à Cuba en payant des permis spéciaux qui leur permettent d'y rester temporairement en attendant de pouvoir émigrer aux États-Unis. Au début du printemps, le gouvernement cubain annonce que les permis spéciaux déjà achetés sont annulés et que tous les futurs arrivants devront payer 500$ et obtenir une autorisation écrite du gouvernement pour débarquer à Cuba[1].

Quelques jours plus tard, le paquebot *MS Saint-Louis* quitte l'Allemagne avec 937 passagers, dont 909 sont des personnes juives qui ont payé leur permis spécial avant le changement de règles par le gouvernement cubain. Elles ont aussi rempli les documents pour immigrer aux États-Unis dès que leur numéro sera appelé[2]. Au moment de quitter l'Allemagne, le capitaine du bateau sait que les règles ont changé, mais il prend une chance et espère pouvoir négocier le débarquement de ses passagers à Cuba.

---

[2] Cette vignette est une adaptation du texte de Milligan, Gibson et Peck (2018) publié dans la revue Theory and Research in Social Education. Le texte a été traduit en français par l'étudiante chercheuse puis adaptée afin de mieux correspondre aux besoins de l'utilisation dans le cadre de ce projet de maîtrise. Nous invitons les lecteurs à consulter en entier l'article duquel est tiré la vignette historique utilisée dans le cadre de notre recherche pour davantage de contexte et d'informations.

Lorsque le paquebot arrive à Cuba, seulement 22 personnes qui ont les moyens de payer la nouvelle caution de 500$ sont autorisées à débarquer du bateau[3]. Pendant les 6 jours suivants, on négocie pour permettre le débarquement des réfugiés, mais c'est un échec et le bateau reçoit l'ordre de quitter le port de La Havane (Cuba) le 2 juin. Pendant 4 jours, le capitaine navigue en cercle entre Cuba et la Floride dans l'espoir de trouver à un accord, mais il reçoit l'ordre de retourner en Allemagne le 6 juin[4].

L'histoire du paquebot avec à son bord des personnes juives qui fuient l'Allemagne nazie attire l'attention des médias et des populations canadiennes et états-uniennes. Certains groupes citoyens demandent aux gouvernements d'accueillir les réfugiés, mais les autorités des deux pays refusent[5]. Aux États-Unis, le gouvernement dit que les quotas d'immigration en provenance de l'Allemagne et de l'Autriche sont déjà atteints et qu'il serait injuste d'accepter ces réfugiés avant toutes les autres personnes qui attendent leur tour dans les autres pays, conformément aux règles. Au Canada, le gouvernement fait valoir que ces réfugiés ne remplissent pas les conditions requises par les lois antisémites d'immigration de l'époque[6].

Alors que le bateau s'approche à nouveau de l'Allemagne, la France, la Belgique, les Pays-Bas et l'Angleterre acceptent d'accueillir environ 900 personnes au total. La moitié des passagers seront finalement acceptés aux États-Unis après l'appel de leur numéro de quota[7]. Après l'occupation de plusieurs pays d'Europe par les nazis à partir de 1940, les réfugiés qui se retrouvent en France, en Belgique et aux Pays-Bas se retrouvent de nouveau sous le contrôle du régime nazi. Des études estiment que 254 des 620 personnes réfugiées dans ces pays après leur voyage à bord *MS Saint-Louis* sont mortes durant l'Holocauste[8].

1. Wood, R. (2007). June 7, 1939: Prime Minister Mackenzie King turns away Jewish refugees on board the *SS St.Louis. The Beaver: Exploring Canada's History, 87*, 12-13.

2. Vincent, C.P. (2011). The voyage of the St. Louis revisited. *Holocaust and Genocide Studies, 25,* 252-289. https://doi.org/10.1093/hgs/dcr038

3. Yarhi, E. (2015). *Paquebot Saint-Louis.* Encyclopédie canadienne [en ligne] https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/ms-st-louis

4. Oglivie, S.A. et Miller, S. (2006) *Refuge denied: The St. Louis passengers and the Holocaust.* Presse de l'Université du Wisconsin.

5. Wood, R. (2007). June 7, 1939: Prime Minister Mackenzie King turns away Jewish refugees on board the *SS St.Louis. The Beaver: Exploring Canada's History, 87*, 12-13.

6. Krasner, B. D. (2014). Voyage of freedom voyage of doom. *American History, 49*(3), 54-61.

7. Abella, I. et Troper, H. (2023). *None is too many: Canada and the Jews of Europe, 1933-1948* (édition 40e anniversaire). Presses de l'Université de Toronto.

8. Krasner, B. D. (2014). Voyage of freedom voyage of doom. *American History, 49*(3), 54-61.

9. Oglivie, S.A. et Miller, S. (2006) *Refuge denied: The St. Louis passengers and the Holocaust.* Presse de l'Université du Wisconsin.

ANNEXE 2
GUIDE D'ENTRETIEN

Information d'usage

Consentement : Rappeler et expliquer aux élèves que leur participation est entièrement volontaire et qu'ils et elles peuvent choisir de ne pas participer. La participation à la recherche est tout à fait indépendante de leur cours d'histoire et ne change rien à leurs résultats dans le cadre de ce cours.

Droit de retrait : Rappeler et expliquer qu'il est possible de se retirer à tout moment.

Confidentialité : Rappeler et expliquer que puisque nous faisons des entretiens en petit groupe, il est de notre responsabilité à toutes et tous de créer et préserver un espace de discussion libre et confidentiel : je m'engage à ne pas divulguer d'informations qui permettraient de les identifier et de les associer à certains propos. Ils et elles doivent aussi s'engager à respecter la confidentialité de leur collègue.

Présentation de la recherche : Expliquer les objectifs de la recherche et la façon dont ça les concerne : on ne veut pas évaluer ce qu'ils et elles savent, mais on s'intéresse à ce qu'ils et elles pensent à propos de la situation historique qui leur est présentée.

Déroulement : L'entretien devrait durer 30 à 45 minutes et sera enregistré (audio et vidéo) pour permettre la transcription seulement. Avec mon comité de direction, je serai la seule à voir et entendre les enregistrements. Les noms seront remplacés dans les fichiers de transcription et dans la recherche.

Expliquer le fonctionnement de l'entretien : Je vais commencer par poser des questions sur ce qu'ils et elles ont appris sur la Seconde Guerre mondiale. Ça nous permet de nous rafraîchir la mémoire sur ce qu'on sait déjà à propos de la situation dont on va discuter.

Expliquer qu'ensuite ils et elles vont discuter avec moi de la situation historique qui leur est présentée et des perspectives qui lui sont associées. Je leur demanderai de m'expliquer ce qu'ils et elles comprennent de la situation, des positions des personnes en jeu, la façon dont la situation les concerne (touche, préoccupe), etc.

Validation du consentement : Demander aux élèves de confirmer leur désir de participer à l'entretien avant d'expliquer la tâche davantage. Demander aux élèves leur consentement pour démarrer l'enregistrement vidéo.

Explication de la tâche

Expliquer aux élèves le fonctionnement précis de la tâche :

« Je vais vous donner un texte d'environ une page. Il parle de personnes juives qui ont fui l'Allemagne en 1939 en bateau en espérant pouvoir se réfugier aux États-Unis pour éviter les politiques de répression qui s'intensifient en Europe à l'endroit des populations juives. D'abord individuellement, j'aimerais que vous lisiez le texte. Quand vous aurez terminé de lire, je vais vous demander de discuter avec votre partenaire : discutez de ce que vous comprenez du texte et des informations qu'il contient, ou encore des choses que vous connaissez déjà sur la Seconde Guerre mondiale (2GM) qui vous permettent de mieux comprendre la situation. Devant vous, il y a des feuilles et des crayons. Je vous invite à les utiliser pour dessiner, écrire ou faire des schémas sur ce que vous comprenez ou ce que vous découvrez.

Je vais vous guider à travers la discussion, mais j'aimerais que vous vous sentiez libre de dire tout ce à quoi vous pensez.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui m'intéresse, c'est ce que vous comprenez et ce que vous pensez de la situation que je vous présente. »

Demander aux élèves s'ils ou elles ont des questions avant de commencer.

Réalisation de l'entretien à proprement parler

1. **Réactivation des connaissances antérieurs et enseignement reçu**

Avant de donner le texte sur le *MS Saint-Louis*, interroger les élèves sur leurs connaissances préalables liées à la 2GM.

- Comment la 2GM a-t-elle été abordée en classe d'histoire cette année?

Utilisation de témoignages ? Projection d'un film ? Enseignement magistral ? Lecture d'un ou de plusieurs témoignages (Anne Frank par exemple) ? Visite de musées ? Recherche et présentation orale ?

- Que peuvent-ils/elles me dire par rapport à la période de la 2GM?

Autour de quelles années le conflit prend-il place ? Qu'est-ce qui s'est passé avant ?

- Comment peuvent-ils/elles situer géographiquement le conflit?

À quel endroit le conflit commence-t-il ? Quels pays sont impliqués ? Quelles populations sont touchées ?

- Que peuvent-ils/elles me dire par rapport au déroulement du conflit et son dénouement?

Que se passe-t-il ? Quels sont les « faits saillants » du conflit ? Comment est-ce que ça prend fin ? Y a-t-il des conséquences pour les personnes impliquées ?

2. **Discussion sur le texte du *MS Saint-Louis***

Laisser le temps aux élèves de lire individuellement le texte sur le *MS Saint-Louis*. Lorsque c'est terminé, leur donner quelques minutes de réflexion et de discussion libre avant de commencer à les interroger.

Les inviter à utiliser les feuilles pour noter des éléments, des questions, faire des schémas ou des lignes du temps.

- Que peuvent-ils/elles me dire par rapport à la situation qui leur est présentée?

Dans quel contexte se déroule les événements (contextualiser) ? Géographiquement ? Politiquement ? Que sait-on déjà sur ce contexte ?

- Que peuvent-ils/elles me dire par rapport aux personnes concernées dans la situation ?

Qui sont les acteurs impliqués ? Qu'est-ce qui caractérise leurs perspectives (contexte, conditions, motivations, etc.) ? Qu'est-ce que les différentes personnes concernées tentaient de réaliser ? (Perspectives historiques)

- Que peuvent-ils/elles me dire à propos des informations qui leur permettraient de mieux comprendre les motivations des personnes ?
- Que peuvent-ils/elles me dire à propos de leurs réactions à ce qui leur est présenté dans cette histoire ?

Est-ce que ça les intéresse (care that) ? Est-ce qu'ils/elles sont préoccupés par le fait que c'est arrivé (care about) ? Est-ce qu'ils/elles se soucient des personnes touchées (care for) ? (Care)

- Comment la situation présentée stimule-t-elle une réflexion et un jugement éthique ?

À quel type d'arguments éthique les individuent et les gouvernements ont-ils eu recours pour justifier leur réponse à l'incident du MS Saint-Louis ? Est-ce qu'il y a des continuités ou des changements dans les arguments éthiques utilisés par les gouvernements pour justifier leurs décisions d'hier (MS Saint-Louis) et d'aujourd'hui en matière d'accueil de personnes réfugiées ?

Si la même situation (MS Saint-Louis) arrivait aujourd'hui, comment devrions-nous répondre ? Considérant la situation historique présentée, comment les gouvernements devraient-ils répondre aux enjeux migratoires aujourd'hui (quelles valeurs) ? (Jugement éthique sur l'histoire)

Conclusion de l'entretien

Lorsque la discussion arrive à la fin (en termes de propos ou de temps, 35-40 minutes), ou que je sens que les élèves en ont assez, indiquer aux élèves que nous avons fait le tour de la question.

Tranquillement réorienter la discussion sur le format de l'entretien : *est-ce qu'ils/elles ont apprécié leur expérience ? Qu'est-ce qui leur a moins plu ? Y a-t-il quelque chose qu'ils/elles auraient préféré qui se déroule autrement ?*

Est-il fréquent qu'on leur propose de s'exprimer librement sur une situation historique ? Est-il fréquent qu'on leur propose de s'exprimer sur un enjeu social et éthique de manière plus générale ?

Remercier les élèves de leur participation à l'étude. Leur rappeler qu'ils/elles peuvent en tout temps communiquer avec moi si des questions en lien avec la recherche ou leur participation surviennent.

ANNEXE 3

ARBRE THÉMATIQUE

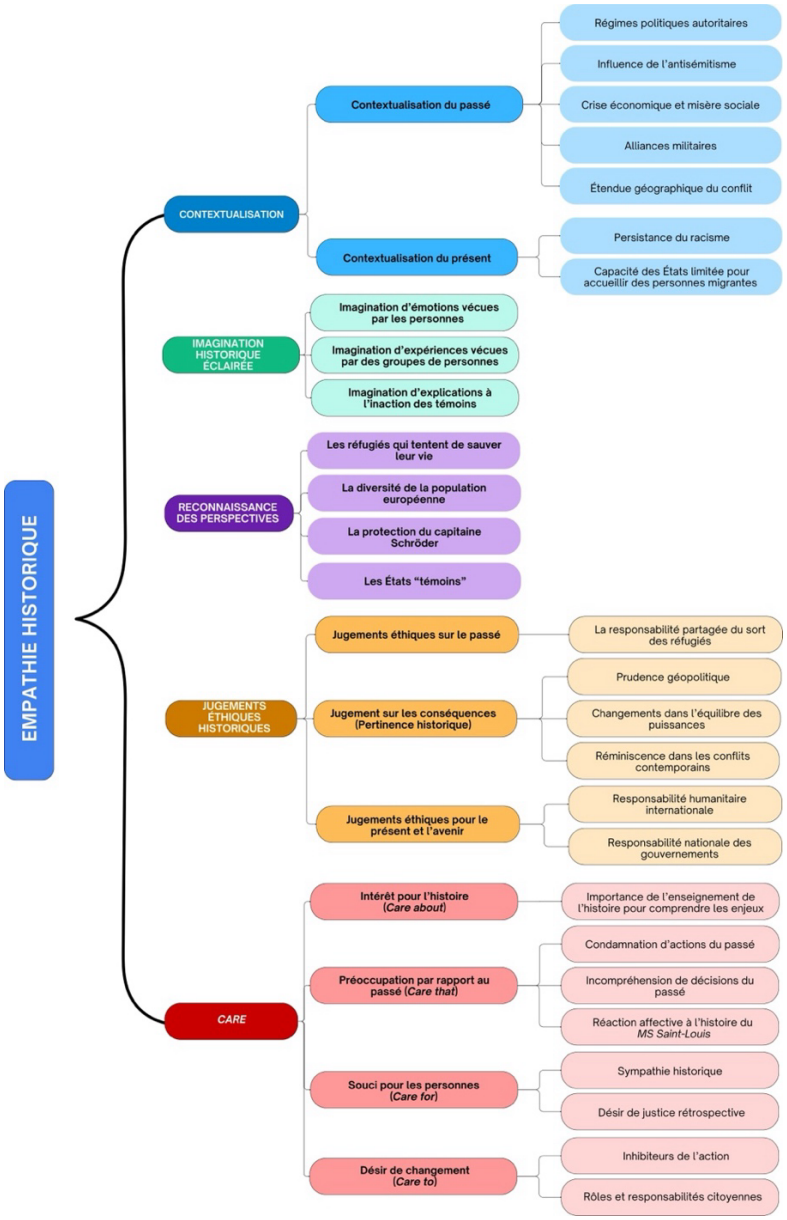


Figure 3. Arbre thématique de l'empathie historique