

Université de Montréal

Les représentations des Premiers Peuples et le colonialisme d'occupation dans les
manuels scolaires d'histoire (1920-1960)

Par
Benoit Gaudreault

Département d'histoire, Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de maître ès arts
en histoire option recherche

29 avril 2022

© Benoit Gaudreault, 2022

Université de Montréal
Département d'histoire, Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé

Les représentations des Premiers Peuples et le colonialisme d'occupation dans les manuels scolaires d'histoire (1920-1960)

Présenté par

Benoit Gaudreault

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

David Meren

Président rapporteur

Catherine Larochelle

Directrice de recherche

Michèle Dagenais

Membre du jury

Résumé

Mon mémoire porte sur les représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire francophones, produits et utilisés au Québec entre 1920 et 1960, avec une attention particulière portée à ceux destinés aux jeunes du primaire. Cette recherche est au croisement des études sur le colonialisme québécois, de l'histoire de l'enfance et de l'étude des représentations. Plusieurs théories émanant des études visuelles, de l'altérité et des *performances studies* sont aussi mobilisées dans mon étude des manuels scolaires d'histoire.

En se positionnant à l'intersection de cette mosaïque d'historiographies et d'approches conceptuelles, mon mémoire répond aux questions suivantes : comment sont représentés les Premiers Peuples au Canada dans les manuels d'histoires francophones produits entre les années 1920 et 1960 et dans quelle mesure ces représentations sont en rupture avec la période précédente ? Comment sont mobilisées ces représentations dans l'imaginaire colonial québécois ? De quelle manière est reçue, appropriée et performée l'image coloniale de l'« Indien imaginaire » par les enfants ? Mon étude vient compléter une historiographie qui couvrira, dès lors, toute l'histoire des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire depuis les débuts de l'instruction publique au Québec.

Le premier chapitre explore trois champs historiographiques sur lesquels mon mémoire s'appuie : l'histoire des enfants, le colonialisme d'occupation et les représentations des Premiers Peuples dans la culture populaire nord-américaine. Les chapitres deux et trois sont consacrés, dans l'ordre, à l'analyse des manuels scolaires d'histoire produit entre 1920 et 1950 et ceux entre 1950 et 1960. Je démontre que la figure de l'Indien est mobilisée par les auteurs des manuels des années 1920-1950 pour justifier la dépossession et les violences coloniales du passé, notamment par l'utilisation d'arguments politiques, moraux et généalogiques. Dans la série de manuels des années 1950, nettement plus nationaliste, les auteurs reprennent ces mêmes idées en appuyant toutefois plus fortement sur l'idée de la « mission civilisatrice » au point de nettoyer le récit historique québécois de sa violence originelle. De plus, j'établis que ces manuels montrent la prolongation du colonialisme dans le présent. Les Premiers Peuples ne disparaissent plus du récit après la Conquête, contrairement à ce qui était le cas dans les manuels d'histoire avant 1950, mais ils sont toujours sujets à un discours colonial qui les dénigre, les invisibilise et tente de justifier la dépossession de leurs terres.

Mots-clés : Premiers Peuples, Colonialisme d'occupation, éducation, enfance, manuel scolaire, histoire, altérité, études visuelles.

Abstract

My master's thesis examines the representations of First Peoples in French-language history textbooks produced and used in Quebec between 1920 and 1960, with a particular focus on those intended for elementary school children. This research is at the crossroads of studies on Quebec colonialism, childhood history and the study of representations. Several theories emanating from visual studies, othering and performance studies are also mobilized in my study of history textbooks.

By positioning itself at the intersection of this mosaic of historiographies and conceptual approaches, my master's thesis answers the following questions: how are the First Peoples in Canada represented in French-language history textbooks produced between the 1920s and the 1960s and to what extent are these representations at odds with the previous period? How are these representations mobilized in the Quebec colonial imagination? How is the colonial image of the 'imaginary Indian' received, appropriated and performed by children? My study contributes to a historiography exploring history of representations of the First Peoples in history textbooks since the beginning of public education in Quebec.

The first chapter explores three historiographical fields on which my dissertation draws: children's history, settler colonialism, and representations of First Peoples in North American popular culture. Chapters two and three are devoted, in order, to the analysis of history textbooks produced between 1920 and 1950 and those between 1950 and 1960. I show that the figure of the Indian is mobilized by the authors of the first period's textbooks to justify the dispossession and colonial violence of the past, notably through the use of political, moral and genealogical arguments. In the latter period's, more nationalistic series of textbooks, the authors reiterate these same ideas, but with a stronger emphasis on the idea of the 'civilizing mission' to the point of cleansing the Quebec historical narrative of its original violence. Furthermore, I argue that these textbooks show the continuation of colonialism in the present. First Peoples no longer disappear from the narrative after the Conquest, as was the case in history textbooks before 1950, but they are still subject to a colonial discourse that denigrates and invisibilizes them, while attempting to justify the dispossession of their lands.

Keywords: First Peoples, Settler Colonialism, education, childhood, textbook, history, otherness, visual studies.

Table des matières

<i>Résumé</i>	<i>iii</i>
<i>Abstract</i>	<i>iv</i>
<i>Table des matières</i>	<i>v</i>
<i>Liste des images</i>	<i>vii</i>
<i>Liste des abréviations</i>	<i>x</i>
<i>Remerciements</i>	<i>xi</i>
<i>Introduction</i>	<i>1</i>
<i>Chapitre I : Historiographie, cadre conceptuel, problématique et sources</i>	<i>5</i>
1.1 Bilan historiographique.....	5
1.1.1 L’histoire de l’enfance et des enfants : agentivité, voix et enjeux.....	5
1.1.2 Le colonialisme d’occupation et le génocide des Premiers Peuples : l’Autre fragile	10
1.1.3 Les Premiers Peuples dans la culture jeunesse euroaméricaine.....	14
1.1.3.1 L’Indien imaginaire dans la culture enfantine : les manuels scolaires	15
1.1.3.2 L’Indien imaginaire dans la culture enfantine : représentations, jeux, jouets et colonialisme	23
1.1.4 Conclusion du bilan historiographique	27
1.2 Cadres conceptuels, problématique et sources.....	27
1.2.1 Cadre conceptuel : altérité et visualité	27
1.2.2 Problématique	32
1.2.4 Sources.....	32
1.3 L’étude du manuel scolaire : avenues et questionnements	33
1.4 Conclusion	36
<i>Chapitre II : Le changement dans la continuité (1920-1950)</i>	<i>37</i>
2.1 L’Indien dans les nouveaux manuels produits entre 1920 et 1950.....	37
2.1.1 Les « farouches » Iroquois et les « doux » Hurons : catégoriser l’Autre	37
2.1.2 Deux figures, un objectif : justifier la « noble » et « douce » colonisation	45
2.1.2.1 Quand les Français s’allient, se « défendent » et « pacifient ».....	45
2.1.2.2 La « noble » Nouvelle-France : la « mission civilisatrice »	47
2.1.2.3 Terra nullius et « Indien mourant ».....	50

2.2 Performer l'Indien à l'école	56
2.2.2 Charles Le Moyne d'Iberville : Drame Canadien en trois actes	57
2.2.2.1 La vengeance de l'Indien : des stéréotypes calqués des manuels d'histoire	59
2.2.2.2 La mission civilisatrice : un dénouement assuré par la religion	61
2.2.3 La pièce en images au Mont Saint-Louis : performer les représentations	64
2.2.3.1 Jouer les représentations apprises	66
2.2.3.2 Le plaisir et la liberté de performer l'Indien : quand les jeunes dévient du script.....	69
2.2.3 La réception du public : ce qu'on en dit	72
2.3 Conclusion : vers un changement dans les représentations et les performances ?..	75
Chapitre III : La mission civilisatrice comme « mémoire-écran » du récit colonial québécois (1950-1960)	78
3.1 L'Indien des manuels d'histoire : colonialisme et nationalisme.....	81
3.1.1 « Autrefois, mon pays était couvert de forêts » : l'espace-temps	81
3.1.2 L'Indien ethnographique des FEC, FIC et CSV : un aperçu	87
3.1.3 L'Iroquois ennemi de la nation québécoise : <i>Si Dollard revenait...</i>	95
3.1.4 Les « pauvres Indiens » : la misère de l'Autre fragile.....	101
3.2 La « mémoire-écran » du récit national : « Le salut d'une âme vaut mieux que la conquête d'un empire ».....	104
3.2.1 Quand les colonisateurs ne sont pas là pour coloniser.....	105
3.2.2 La mission civilisatrice accomplie ?	110
3.2.3 « Car il y avait aussi des Indiens chez nous, autrefois » : le génocide au présent	113
3.3 Performer l'Indien à l'école : l'Indien de la petite enfance	118
3.3.1 L'enfant curateur de son propre musée ethnographique.....	118
3.3.2 « Si les élèves ont l'habitude de “jouer aux Indiens” [...] »	120
3.3 Conclusion	122
Conclusion.....	125
Bibliographie.....	128

Liste des images

Image 2.1 : « Premier Combat »	41
Image 2.2 : « Les martyrs »	41
Image 2.3 : « Classe deuxième année avril 1960, École Sainte Brigide »	42
Image 2.4 : « Dollard »	43
Image 2.5 : « Combat de la place d'armes »	43
Image 2.6 : « Les missionnaires »	43
Image 2.7 : « Martyre des Pères Brébeuf et Lalemant »	43
Image 2.8 : « La foi chez les infidèles »	49
Image 2.9 : « Le dernier des Peaux-Rouges »	53
Image 2.10 : « Il avait trouvé plus fin que lui »	54
Image 2.11 : « 23 »	66
Image 2.12 : « 14 »	66
Image 2.13 : « 15 »	66
Image 2.14 : « 11 »	66
Image 2.15 : « 13 »	67
Image 2.16 : « 19 »	67
Image 2.17 : « 24 »	67
Image 2.18 : « 20 »	67
Image 2.19 : « 32 »	68
Image 2.20 : « s.n. »	68
Image 2.21 : « 28 »	68
Image 2.22 : « 34 »	68
Image 2.23 : « s.n. »	69
Image 2.24 : « s.n. »	69
Image 3.1 : « Mon pays était couvert de forêt »	82
Image 3.2 : « Animaux vus durant mon grand voyage dans la forêt »	82
Image 3.3 : « Voici des animaux de mon pays »	82
Image 3.4 : « Voici des oiseaux de mon pays »	82
Image 3.5 : « Autrefois, c'était une immense forêt avec des animaux sauvages »	83
Image 3.6 : « s.n. »	83

Image 3.7 : « Il y avait aussi des oiseaux »	83
Image 3.8 : « et des poissons en abondance »	83
Image 3.9 : « s.n. »	84
Image 3.10 : « s.n. »	84
Image 3.11 : « s.n. »	84
Image 3.12 : « s.n. »	84
Image 3.13 : « s.n. »	86
Image 3.14 : « s.n. »	86
Image 3.15 : « s.n. »	86
Image 3.16 : « s.n. »	86
Image 3.17 : « s.n. »	86
Image 3.18 : « s.n. »	86
Image 3.19 : « LES INDIENS »	87
Image 3.20 : « Les Indiens construisent une tente »	87
Image 3.21 : « L'ours est mort. Les Indiens dansent »	87
Image 3.22 : « La famille de Bouleau-Blanc »	88
Image 3.23 : « Objets que Nouka a vus dans la cabane de Ti-Loup »	88
Image 3.24 : « Ti-Loup pense à cela en montrant les armes de son papa »	88
Image 3.25 : « Les Indiens avaient l'œil perçant, l'oreille fine, le nez fin »	89
Image 3.26 : « Au pays des Indiens »	89
Image 3.27 : « Le sorcier essaie de guérir un malade »	91
Image 3.28 : « Le sorcier »	91
Image 3.29 : « Une danse du sorcier, Œil-de-Loup »	91
Image 3.30 : « Petit questionnaire »	93
Image 3.31 : « LES HABITANTS DE LACHINE SONT MASSACRÉS PAR LES IROQUOIS »	95
Image 3.32 : « Et c'est ainsi qu'il mourut »	96
Image 3.33 : « Le Père de Brébeuf »	106
Image 3.34 : « Les Iroquois cruels détruisent les villages des Huron »	108
Image 3.35 : « Le Père Jogues tombe sous la hache d'un traître »	108

Image 3.36 : « Il y a encore des Indiens païens aujourd’hui. Ils vivent dans la misère »
.....115

Image 3.37 : « Les missionnaires les convertissent »115

Liste des abréviations

FEC : Frères des écoles chrétiennes.

FIC : Frères de l'instruction chrétienne.

CSV : Clercs de Saint-Viateur.

Remerciements

Je voudrais d'abord remercier le CRSH pour la Bourse d'études supérieures du Canada (BESC M) Joseph-Armand-Bombardier. Ce financement m'a offert, dans les temps troubles qu'ont été les deux dernières années, une paix d'esprit sans laquelle je n'aurais pu passer à travers la maîtrise sans stress financier.

Merci à ma famille qui m'a supporté dans mon retour aux études à 25 ans. C'est précieux d'avoir des parents qui t'aident quand tu choisis de laisser un emploi payant pour te lancer dans un projet incertain, mais qui te passionne depuis toujours. Je suis aussi tout aussi reconnaissant à tous mes ami.e.s qui ont été à mes côtés durant mon parcours universitaire. Merci à Kathleen, Gustavo, Vincent, Guillaume, Renaud, Nicolas, Hortense, Mélodie, Marco pour tous les rires qui ont égailés les deux dernières années qui n'ont pas toujours été faciles. Je ne veux pas non plus oublier mes amis de La Clique, qui a maintenant presque 20 ans : Yanscé, Julien, Jonathan et Nicolas. Nos parties de MTG, D&D me manque.

Merci à Catherine Larochelle, la meilleure directrice de mémoire, pour tous tes bons conseils. Je te suis reconnaissant de m'avoir si souvent accordé ta confiance pour travailler sur tes projets de recherches. Grâce à toi, j'ai pu m'épanouir intellectuellement et accomplir des choses que je n'aurais jamais cru possibles il y a encore cinq ans.

Merci à tous les archivistes qui m'ont aidé au cours de mes recherches et qui ont tout fait pour m'accueillir dans leurs archives malgré le contexte pandémique.

Finalement, merci à Maude, l'amour de ma vie. C'est à toi qu'est entièrement dédié ce mémoire, parce que sans ton support, rien de tout cela n'aurait été possible. Durant ces cinq années à l'université tu m'as toujours encouragé à ne pas abandonner quand ça n'allait pas, même si cela a parfois affecté notre couple. Ça fait maintenant cinq ans que tu es dans ma vie et que tu soutiens tous mes projets un peu bizarres et fous ! Merci de me suivre dans mes improvisations quotidiennes ! Je t'aime !

Introduction

Nous sommes nombreux à penser que l'histoire, c'est le passé. Faux. L'histoire, ce sont des histoires que nous nous racontons sur le passé. Et c'est tout. Des histoires. La définition habituelle donne à croire que la narration de l'histoire est neutre. Anodine.

Et c'est bien sûr le contraire

L'histoire est peut-être la série d'histoires que nous racontons sur le passé, mais ces histoires ne sont pas que des histoires. Elles ne sont pas choisies au hasard.

Thomas King¹

Cette citation de Thomas King amorce bien plusieurs réflexions sur la place accordée aux Premiers Peuples dans le récit historique québécois qui m'ont occupé dans les dernières années et m'ont mené à la production de ce mémoire. Ce que ces histoires choisissent de dire ou de taire n'est pas neutre. Les conséquences de ces choix affectent plusieurs groupes marginalisés de la société québécoise. Dans le cas du récit historique québécois, à cause des stéréotypes qu'il répand, ce sont les Premiers Peuples qui en font les frais. Depuis quelques années, malgré une résistance de certains historien.ne.s nationalistes-conservateur.trice.s², on entrevoit dans la société une certaine ouverture pour l'intégration de l'histoire des Autochtones dans le récit historique du Québec³.

L'actualité des dernières années nous montre toutefois que le travail d'éducation de la société reste énorme. Par exemple, la mort tragique de Joyce Echaquan en 2020⁴ et le

¹ Thomas King, *L'Indien malcommode : un portrait inattendu des Autochtones d'Amérique du Nord* (Montréal : Boréal, 2017), 18.

² À ce sujet, voir : Brian Gettler, « Les Autochtones et l'histoire du Québec : Au-delà du négationnisme et du récit "nationaliste-conservateur" », *Recherches amérindiennes au Québec* 46, no. 1 (2016) : 7-18.

³ Helga Elisabeth Bories-Sawala, « Plus ça change... Continuités et discontinuités dans la représentation de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires québécois, des années 1980 à nos jours », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 74, no. 1-2 (2020) : 129-154, <https://doi.org/10.7202/1075498ar>.

⁴ À ce sujet, voir : Radio-Canada, « Ce que cache la mort de Joyce Echaquan » *Radio-Canada*, 9 décembre, 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1846198/joyce-echaquan-racisme-quebec-services-publics-sante-discrimination?depuisRecherche=true> ; Edith Bélanger, « Être, c'est être perçu » *Radio-Canada*, 6 octobre, 2020. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1739021/etre-cest-etre-percu-echaquan-chronique-edith-belanger> ; Emilie Nicolas, « Le déni et l'inaction » *Le Devoir*, 1 octobre, 2020. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/586963/le-deni-et-l-inaction>.

drame entourant les femmes autochtones disparues et assassinées⁵ nous rappellent l'existence — malgré le déni du gouvernement québécois actuellement en place à ce sujet — d'un racisme systémique qui gangrène nos institutions gouvernementales et civiles. Ce racisme est, entre autres, grandement porté, et ce depuis le XIX^e siècle, par nos institutions scolaires et les stéréotypes racistes sur les Autres qui y sont enseignés⁶. Aux deux exemples de racisme systémique mentionnés plus haut, plusieurs autres pourraient être ajoutés.

C'est en tenant compte de ces préoccupations sociales actuelles, et aussi parce que je crois qu'il est du devoir du milieu universitaire de s'intéresser à la question du racisme systémique, que mon mémoire porte sur les représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire francophones produits entre les années 1920 et 1960, avec une attention particulière accordée à ceux destinés aux élèves du primaire. Ma recherche est au croisement de l'histoire de l'enfance, des études sur le colonialisme d'occupation⁷ au Québec (*settler colonialism*), de l'étude des représentations et des questions de l'altérité. Elle débute dans les années 1920, car c'est en 1923 que le système d'éducation québécois connaît une première réforme majeure depuis celle de 1905, réforme qui aura pour effet de multiplier les approches d'apprentissage en plus de faire de l'histoire une matière aussi importante que toutes les autres⁸. L'année 1943, date de la loi sur l'instruction obligatoire, pose un autre jalon important pour ma recherche. On assiste à ce moment à une explosion et une diversification dans la production du matériel scolaire, surtout après une autre

⁵ Voir : Radio-Canada, « Dossier sur les femmes autochtones disparues et assassinées » *Radio-Canada*. <http://ici.radio-canada.ca/sujet/femmes-autochtones-assassinees-disparues>.

⁶ À ce sujet, voir : Catherine Larochelle, *L'école du racisme : La construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)* (Montréal : Presse de l'Université de Montréal, 2021); Denis Blondin, *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires* (Montréal : Agence d'ARC, 1990); Marie McAndrew, *Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec* (Montréal : Université McGill, 1985).

⁷ Le choix de traduire « *settler colonialism* » par « colonialisme d'occupation » a été motivé par l'exposé fait par Philippe Néméh-Nombré lors des journées d'étude sur le colonialisme d'occupation ayant eu lieu les 25 et 26 novembre 2021 à l'Université de Montréal. Le terme « occupation » traduit mieux les violences engendrées par ce type de colonialisme que les termes « peuplement » ou encore « implantation » généralement utilisés en français. À ce sujet, voir : Kathleen Villeneuve, « Retour sur l'atelier "Le colonialisme d'implantation au Québec : un impensé de la recherche universitaire ?" (25-26 novembre 2021) », *Histoire engagée*, (2022). <http://histoireengagee.ca/retour-sur-latelier-le-colonialisme-dimplantation-au-quebec-un-impense-de-la-recherche-25-26-novembre-2021/>; Catherine Larochelle et Marc-Antoine Bouchard-Racine, *Entrevue avec Philippe Néméh-Nombré - partie 1*, *Persistance coloniale*, 26 minutes, 30 mai 2022, <https://colonialismequebecois.ca/balado/>.

⁸ Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (Québec : Septentrion, 2012), 152.

réforme majeure en 1948 qui mène à la production d'un nouveau corpus de manuels scolaires d'histoire définitivement plus nationaliste⁹. Dans la foulée de la Commission Parent, la décennie 1960 voit une remise en question du système d'éducation qui débouche sur des modifications importantes et la production d'un nouveau corpus d'ouvrages scolaires. Mon étude vient combler un vide à l'intérieur de l'historiographie des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires entre la thèse de Catherine Larochelle¹⁰ (1830-1915) et l'étude de Sylvie Vincent et Bernard Arcand¹¹ (1977-1978).

Le premier chapitre de mon mémoire est consacré à l'historiographie, au cadre théorique, ainsi qu'à mes questions de recherche. J'y explore trois champs historiographiques distincts, soit l'histoire des enfants, le colonialisme d'occupation (*settler colonialism*) et celui des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires et la culture enfantine. J'aborde ensuite quelques notions concernant l'altérité et les études visuelles qui sont importantes dans l'analyse de mes sources, puis je présente ma problématique et mon corpus de sources. Le chapitre se termine par une courte réflexion sur l'étude du manuel scolaire dans la discipline historique. Tous ces champs d'études me permettent de mettre en lumière les tensions entre l'artificiel et le réel dans les représentations des Premiers Peuples que contiennent les manuels scolaires d'histoire francophones.

L'étude des manuels d'histoire se fait en deux temps. Le chapitre deux analyse les manuels produits entre 1920 et 1950. Il explore d'abord les stéréotypes envers les Premiers Peuples présents dans les manuels et qui constituent la figure de l'« Indien¹² ». Je m'attarde ensuite aux mécaniques de légitimation que poursuivent, sur les fronts politiques, moraux

⁹ Bouvier et al., *L'histoire nationale*, 180-184.

¹⁰ Catherine Larochelle, « L'apprentissage des autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915) » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018).

¹¹ Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages* (Ville LaSalle : Hurtubise HMH, 1979).

¹² Le mot « Indien » que j'utilise ici ne fait pas référence aux Premiers Peuples du Canada, mais plutôt à la figure de l'Indien créée par l'imaginaire des Eurocanadiens. En cela, je n'utiliserai pas les guillemets dans le reste de mon texte lorsque je citerai une source ou utiliserai ce mot dans mon argumentaire. Pour parler des personnes réelles, j'utiliserai les termes « Autochtones », « Premières Nations », « Premiers Peuples » ou encore le nom d'une nation autochtone précise. Au sujet de l'utilisation terminologique des mots, voir : Emma LaRocque, *When the Other is me : Native Resistance Discourse 1850-1990* (Winnipeg : University of Manitoba Press, 2010), 6-9 ; Bibliothèque et archives Canada, *Guide terminologique : Recherches sur le patrimoine autochtone*, https://publications.gc.ca/collections/collection_2017/bac-lac/SB4-45-2012-fra.pdf.

et généalogiques, les manuels d'histoire afin de justifier le colonialisme du passé et les violences qui lui sont associées. Je montre qu'à travers la mise en récit de la dépossession des Premiers Peuples, les manuels participent à une certaine naturalisation du colonialisme d'occupation. Par l'entremise d'une représentation théâtrale ayant eu lieu à l'école Mont Saint-Louis en 1936, j'étudie aussi la notion de performance de l'indianité¹³ (*Indianness* ou *Indianness* en anglais) par les élèves et ses liens avec le colonialisme d'occupation.

Les manuels produits entre 1950 et 1960 par les Frères des écoles chrétiennes, les Frères de l'instruction chrétienne et les Clercs de Saint-Viateur sont, quant à eux, le sujet de mon troisième chapitre. Reprenant une structure semblable à mon deuxième chapitre, je démontre qu'il y a une transformation dans le discours colonial mis de l'avant dans les manuels d'histoire. Ces derniers, tout en reprenant les mêmes stéréotypes que leurs prédécesseurs, appuient fortement sur l'idée de la *fragilité* des Premiers Peuples et la mission civilisatrice afin de justifier un colonialisme qui, dans les années 1950, est toujours à l'œuvre au Québec.

¹³ Dans le cadre de mon mémoire, l'indianité se définit comme l'appropriation par des Blancs — la plupart du temps par des performances (danses, cérémonies, déguisements, etc.) ou des créations littéraires et artistiques — d'un ou de plusieurs éléments culturels autochtones à des fins identitaires ou culturelles. À ce sujet, voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 140-141 et 225-234 ; Philip J. Deloria, *Playing Indian* (New Haven, Connecticut : Yale University Press, 2007) ; Shari M. Huhndorf, *Going Native: Indians in the American Cultural Imagination* (Ithaca, New York : Cornell University Press, 2001).

Chapitre I : Historiographie, cadre conceptuel, problématique et sources

L'étude des manuels scolaires demande un appareil conceptuel complexe afin d'extraire le discours implicite contenu dans cette source à l'apparence banale. Ce premier chapitre me permet d'établir les fondations historiographiques et théoriques (les deux s'entremêlant parfois) sur lesquelles j'édifierai mon analyse dans le deuxième et troisième chapitre.

1.1 Bilan historiographique

Mon bilan historiographique positionne mon mémoire au carrefour de plusieurs historiographies et enjeux théoriques. J'explorerai, dans un premier temps, l'histoire de l'enfance et des enfants et ses défis. Cette perspective, nouvelle pour l'étude des manuels scolaires, affinera ma sensibilité à la présence de la voix des enfants que contiennent les archives de mon corpus. Dans un deuxième temps, je m'intéresserai au colonialisme d'occupation, dans la mesure où il forme la structure par laquelle les Eurocanadiens interagissent avec les Premiers Peuples depuis le XIX^e siècle en Amérique du Nord. Il est aussi la structure à travers laquelle sont médiées les représentations. J'examinerai, dans un troisième temps, les travaux importants portant sur les représentations des Premiers Peuples en me focalisant sur des études axées sur la culture jeunesse.

1.1.1 L'histoire de l'enfance et des enfants : agentivité, voix et enjeux

Depuis la publication en 1960 de *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*¹ de Philippe Ariès, l'intérêt pour l'histoire de l'enfance (*history of Childhood*) et l'histoire des enfants (*history of children*) n'a jamais cessé. C'est aux États-Unis, après la traduction en 1962 de son livre, que l'œuvre d'Ariès connaîtra ses premiers succès auprès des historien.ne.s². Il faudra cependant attendre le début du XXI^e siècle pour que cette historiographie devienne un champ autonome de la discipline. L'histoire de l'enfance et

¹ Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (Paris : Plon, 1960).

² Guillaume Gros, « Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance », *Histoire de l'éducation*, no. 125 (2010) : 55-56, <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2109>. Peu de journaux académiques francophones s'intéressent spécifiquement à l'histoire des enfants. Dans la plupart des cas, ce sont la famille, l'éducation, les enfances « irrégulières » ou encore la culture matérielle qui sont couvertes par ces revues scientifiques.

l'histoire des enfants, primordiales au récit historique dans la mesure où elle est liée à plusieurs thèmes clés, nous forcent à repenser plusieurs concepts³, notamment celui de « l'idéal de l'agentivité⁴ » que j'aborderai plus longuement dans les pages qui suivent.

Avant d'entreprendre l'exploration du concept de l'agentivité, il me faut d'abord éclaircir deux enjeux. Le premier est d'ordre terminologique : quelle est la différence entre histoire de l'enfance et l'histoire des enfants ? L'histoire de l'enfance « pays attention to adult opinions about, and representations of, children », alors que l'histoire des enfants « privileges the opinions and responses of children and youth themselves on their own experiences⁵ ». La plupart du temps, les historien.ne.s naviguent entre ces deux perspectives par nécessité. C'est d'ailleurs mon cas dans ce mémoire⁶. Le second enjeu est celui de la définition de ce qu'est un enfant. Biologique, sociale ou même culturelle, les historien.ne.s des enfants s'entendent généralement pour dire que l'enfance, tout comme l'âge qui la définit, est une construction⁷. La notion de ce qu'est un enfant et du moment où il cesse de l'être n'est pas universelle ; en cela le piège de l'occidentocentrisme dans les études n'est jamais bien loin. Dans le premier numéro de l'importante revue *The Journal of the History of Childhood and Youth*, Martha Saxton appelle justement à une ouverture de l'histoire des enfants à une perspective globale qui permettrait d'enrichir ce champ historiographique⁸.

L'agentivité est toutefois le sujet qui a le plus fait couler d'encre chez les spécialistes de l'histoire des enfants. Depuis Ariès qui présentait l'enfance des XVIII^e et XIX^e siècles sous les auspices de l'« enfermement⁹ » et de l'enfant à protéger, les historien.ne.s cherchent des moyens pour briser ou contourner ce cadre d'analyse rigide.

³ Pour une liste plus exhaustive, voir : Steven Mintz, « Why the History of Childhood Matters », *The Journal of the History of Childhood and Youth* 5, no. 1 (2012) : 17-19, <https://doi.org/10.1353/hcy.2012.0012>.

⁴ Mona Gleason, « Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, And Education », *History of education* 45, no. 4 (2016) : 447, <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1177121>.

⁵ Gleason, « Avoiding the Agency Trap », 451.

⁶ Pour ne pas alourdir la lecture, j'utiliserai « histoire des enfants » dans le reste de mon texte lorsque je ferai référence à ce champ historiographique.

⁷ Voir : *The Journal of the History of Childhood and Youth* 1, no. 1 (2008).

⁸ Martha Saxton, « Introduction », *The Journal of the History of Childhood and Youth* 1, no. 1 (2008) : 1.

⁹ Gros, « Philippe Ariès », 52.

L'agentivité, dans sa définition traditionnelle¹⁰ (faculté pour une personne d'agir pour influencer ou transformer les événements, les choses ou les êtres), pose un défi pour l'histoire des enfants. Ces derniers remplissent rarement les critères de cette définition. Face à cet obstacle majeur, certain.e.s chercheur.euse.s proposent l'abandon de la notion d'agentivité. Dans le texte « Against Agency », Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen expliquent que le concept d'agentivité « carries with it a problematic way of conceptualizing the subject and relationships of power inherited from liberal Enlightenment thinking¹¹ ». Sarah Maza, dans un article débattu¹², dépeint un portrait sombre de l'histoire des enfants qui s'intéresse plutôt, selon elle, « [to] what children make adult do¹³ » qu'aux enfants eux-mêmes. Son texte est aussi une charge contre les historien.ne.s qui s'entêtent dans la quête de l'agentivité des enfants à tout prix. Maza propose une avenue qu'elle juge plus féconde et innovante : au lieu d'une histoire *des* enfants, elle suggère une histoire *à travers* (*through*) les enfants¹⁴.

Le texte de Sarah Maza et ses critiques acerbes de l'histoire des enfants n'ont pas manqué de faire réagir plusieurs historien.ne.s de l'histoire des enfants et de provoquer des échanges corsés¹⁵. Steven Mintz, visé directement dans les attaques de Maza, réplique que « the radicalism of the history of children is to treat these beings not as objects or symbols but as independent beings who differ from adults not only in biological maturity, physical dexterity, or intellectual sophistication but in perspective, sensibilities, interests, and much more¹⁶ ». L'appel de Mintz à ne pas abandonner l'idée de donner la parole aux enfants a

¹⁰ Pour une historiographie exhaustive sur la notion d'acteur, voir : Christian Delacroix, « Acteur » dans *Historiographie, II. Concepts et débats*, Christian Delacroix, Françoise Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, dir. (Paris : Édition Gallimard, 2010), 651-663.

¹¹ Karen Vallgård, Kristine Alexander et Stephanie Olsen, « Against Agency », *Society for the History of Children and Youth*, 23 octobre, 2018. <https://www.shcy.org/features/commentaries/against-agency/>.

¹² Sarah Maza, « The Kids Aren't All Right: Historians and the Problem of Childhood », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1263, <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa380>.

¹³ Maza, « The Kids Aren't All Right », 1263.

¹⁴ Maza, « The Kids Aren't All Right », 1263, 1281-1285.

¹⁵ Voir : Robin P. Chapdelaine, « Little Voices : The Importance and Limitations of Children's Histories », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1296-1299 ; Nara Milanich, « Comment on Sarah Maza's "The Kids Aren't All Right" », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1293-1295 ; Steven Mintz, « Children's History Matters », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1286-1292 ; Ishita Pande, « Is the History of Childhood Ready for the World ? A Response to "The Kids Aren't All Right" », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1300-1305. Le numéro contient aussi la réponse de Maza aux critiques : Sarah Maza, « Getting Personal with Our Sources: A Response », *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1317-1322.

¹⁶ Mintz, « Children's History Matters », 1292.

été entendu. Plusieurs chercheur.se.s se sont tournés vers d'autres avenues afin de contourner le problème causé par le concept d'agentivité¹⁷.

Pour mes recherches et mes réflexions, la plus féconde de ces avenues est la notion de *voix*. Tirant ses origines de la *New Childhood Sociology* apparue dans les années 1990, le concept de *voix* se veut comme un remède à la censure et l'instrumentalisation de l'opinion des enfants en les considérant comme des acteurs éduqués, actifs et qui ont des choses à dire sur le monde qui les entoure¹⁸. Contrairement à l'agentivité qui ne prend pas en compte la « passivité » ou le quotidien, la *voix* permet d'englober toutes les expériences, les opinions et les émotions de la jeunesse : « In other words, this refers to what young people actually thought, felt and did rather than what they were expected or assumed to think, feel and do¹⁹. »

Pourquoi discuter d'agentivité dans un mémoire portant sur la représentation des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire ? En quoi la *voix* des enfants — et l'histoire des enfants dans une plus large mesure — est-elle pertinente pour l'étude des livres scolaires ? La réponse la plus satisfaisante que je peux offrir se trouve dans le livre de Laura Saguisag *Incorrigibles and innocents : constructing childhood and citizenship in progressive era comics*²⁰. Dans son ouvrage, l'historienne consacre un chapitre à Buster Brown, un personnage de bande dessinée apparu au début du XX^e siècle à qui on faisait « jouer des tours » (un « mischief-maker »), afin d'analyser la participation des enfants à la culture populaire²¹. À travers plusieurs exemples, l'historienne montre que le personnage a pris une place importante dans la culture populaire et que plusieurs enfants s'identifient à Buster Brown à travers la participation à des clubs ou en s'habillant comme le

¹⁷ Voir : Renaud Cardinal-Lamarche, Benoit Gaudreault, Catherine Laroche, Rafael Lavergne, et Laura-Marie Thibault, « Enfants, enfance(s) et agentivité : Un champ historique en transformation », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation* 33, no. 2 (2021), <https://doi.org/10.32316/hse-rhe.v33i2.4929>.

¹⁸ Allison James, « Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials », *American Anthropologist* 109, no. 2 (2007) : 261.

¹⁹ Nell Musgrove, Carla Pascoe Leahy, Kristine Moruzi, « Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges » dans *Children's Voices from the Past: New Historical and Interdisciplinary Perspectives*, Kristine Moruzi, Nell Musgrove, et Carla Pascoe Leahy (Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019), 12.

²⁰ Lara Saguisag, *Incorrigibles and innocents: constructing childhood and citizenship in progressive era comics* (New Brunswick : Rutgers University Press, 2018).

²¹ Saguisag, *Incorrigibles and innocents*, 84-85.

personnage²². Toutefois, les enfants ne sont pas toujours en accord (faute d’approbation ou de compréhension) avec ses « tours » et peuvent aller jusqu’à remettre en question la moralité d’une blague²³. Cet exemple de Laura Saguisag est un rappel que la perspective offerte par la culture des pairs (*peer culture*) des enfants, au sens où l’entend Steven Mintz²⁴, est cruciale pour tous ceux qui étudient les représentations dans la culture jeunesse et leurs réceptions par les enfants eux-mêmes.

Comme c’est le cas avec Buster Brown, les élèves peuvent interpréter ou voir différemment les représentations des Premiers Peuples qui leur sont présentées. La tension entre l’obéissance et la désobéissance occupe une part fondamentale de la vie de l’élève²⁵, mais aussi de l’enfance en général. À cet effet, Megan Brandow-Faller fait remarquer que les enfants détournent bien souvent l’usage initial prévu par les adultes d’un objet ou d’un jouet²⁶. Un constat similaire est possible avec les livres. On ne peut être certain que les enfants retiennent exactement ce que voudrait transmettre l’auteur d’un livre destiné aux enfants²⁷. Les adultes sous-estiment la puissance de leur imagination et leur capacité à s’imaginer le monde et à rendre floues les frontières entre ce qui est réel et ne l’est pas²⁸. Écouter la *voix* des enfants dans les archives (par exemple par des travaux, des dessins ou des photographies) permet, dans le cas de mes recherches, de confirmer (ou d’infirmier) la part de ces représentations stéréotypées qui étaient comprises et intégrées par les enfants.

Malgré les énormes défis archivistiques²⁹ que pose l’histoire des enfants, celle-ci permet de déstabiliser plusieurs idées préconçues à propos des enfants et de leurs

²² Saguisag, *Incorrigibles and innocents*, 107.

²³ Saguisag, *Incorrigibles and innocents*, 110-112.

²⁴ Mintz, « Why the History of Childhood Matters », 22.

²⁵ Marianne Hirsch et Leo Spitzer, *School photos in liquid time : reframing difference* (Seattle : University of Washington Press, 2020), 20-21.

²⁶ Megan Brandow-Faller, « Introduction » dans *Childhood by design: toys and the material culture of childhood, 1700-present*, édité par Megan Brandow-Faller (Material culture of art and design, London : Bloomsbury Academic, 2018), 3.

²⁷ Pascal Eitler, Stephanie Olsen et Uffa Jensen « Introduction » dans *Learning How to Feel : Children's Literature and Emotional Socialization, 1870-1970*, Ute Frevert, Pascal Eitler, Stephanie Olsen *et al.* (Oxford : Oxford University Press, 2014.), 8.

²⁸ Emily Gallagher, « Digging deep: playing at war in Australia, 1914–1939 », *History Australia* 16, no.1 (2019) : 175, <https://doi.org/10.1080/14490854.2018.1558071>.

²⁹ Voir : Cardinal-Lamarche, Gaudreault, Larochelle, Lavergne, Thibault, « Enfants, enfance(s) et agentivité », 38-32.

interactions avec le monde en plus de complexifier notre compréhension du passé³⁰. À l'aide des réflexions apportées par ce champ historiographique, je serai en mesure d'étoffer l'étude des manuels en m'attardant au récepteur. Des textes émanant de l'histoire des enfants s'insinueront et orienteront mes réflexions sur le colonialisme d'occupation, les représentations des Premiers Peuples et les questions entourant l'altérité.

1.1.2 Le colonialisme d'occupation et le génocide des Premiers Peuples : l'Autre fragile

*Alors que veulent les Blancs ?
La réponse est fort simple, et elle était
évidente depuis les débuts.
La terre.
Les Blancs veulent la terre.
Thomas King³¹*

Le Québec, malgré le rapport ambigu qu'entretient sa population avec la colonisation et ses théories, a été et est toujours, au même titre que le Canada, fortement impliqué dans divers processus coloniaux³². En Amérique du Nord, ce rapport prend principalement la forme d'un colonialisme d'occupation. Bien que l'étude du colonialisme d'occupation ait émergé aussi tôt que dans les années 1970, principalement en Australie, c'est l'article « Settler colonialism and the elimination of the native³³ » publié par Patrick Wolfe en 2006 dans le *Journal of Genocide Research* qui a été la réelle bougie d'allumage de ce courant historiographique³⁴. Depuis, plusieurs intellectuels se sont intéressés aux théories du colonialisme d'occupation, dont plusieurs Autochtones qui ont adopté une position souvent critique face au travail de Wolfe³⁵. Ce type de colonialisme, ainsi que les

³⁰ Gallagher, « Digging deep », 187.

³¹ Thomas King, *L'Indien malcommode : un portrait inattendu des Autochtones d'Amérique du Nord* (Montréal : Boréal, 2017), 246.

³² Voir : Catherine Larochelle et Ollivier Hubert, « Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIXe siècle », *Études d'histoire religieuse* 85, no. 1-2 (2019) : 10-11, <https://doi.org/10.7202/1064562ar>; Allan Greer, « Settler Colonialism and Beyond », *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada* 30, no. 1 (2019) : 61-86, <https://doi.org/10.7202/1070631ar>.

³³ Patrick Wolfe, « Settler colonialism and the elimination of the native », *Journal of Genocide Research* 8, no. 4 (2006) : 387, <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>.

³⁴ Shino Konishi, « First Nations Scholars, Settler Colonial Studies, and Indigenous History », *Australian Historical Studies* 50, no. 3 (2019) : 285, <https://doi.org/10.1080/1031461X.2019.1620300>.

³⁵ On reproche au colonialisme d'occupation son opposition binaire entre « colon » et « autochtone » qui néglige la possibilité d'identités fluides et d'être, dans la plupart des études, présenté comme un système totalitaire laissant peu de place aux forces cherchant à menacer et déstabiliser sa structure. La structure

violences physiques et discursives qui lui sont rattachées, a été central dans l'émergence du Canada et du Québec tel qu'on les connaît aujourd'hui. Ce champ historiographique reste d'une importance capitale pour comprendre les relations qu'entretiennent les États canadien et québécois avec les Premiers Peuples ; particulièrement pour la première moitié du XX^e siècle, car le Canada, dont le Québec n'est pas exclu, connaît à ce moment une forte accélération de ce phénomène colonial³⁶.

La caractéristique principale du colonialisme d'occupation est sa *permanence*, dans la mesure où ce qui intéresse avant tout les colons (*settler*) est l'accès au territoire, « [because] territoriality is settler colonialism's specific, irreducible element³⁷ ». Le colonialisme d'occupation, comme l'affirme Patrick Wolfe, ne doit pas être considéré comme un « événement », mais plutôt comme une « structure » politique et culturelle qui, ancrée dans la continuité³⁸, s'efforce de « détruire » en vue de « remplacer³⁹ ». Cela est bien résumé par Lorenzo Veracini dans son article « Introducing, Settler Colonial Studies » : « The successful settler colonies "tame" a variety of wildernesses, end up establishing independent nations, effectively repress, co-opt, and extinguish indigenous alterities, and productively manage ethnic diversity⁴⁰. » Pour arriver à ses fins, l'État colonisateur met en place une logique génocidaire⁴¹ qui peut prendre des formes matérielles (massacre, enlèvement, assimilation et immigration) ou discursives (racisme, logique impériale, instruments légaux, narratifs historiques faisant un déni de la violence, etc.)⁴². Dans son

englobante de la théorie du colonialisme d'occupation a aussi été blâmé pour laisser peu d'agentivité aux Premiers Peuples, reproduisant ainsi les mêmes dynamiques d'exclusion et de domination que le système qu'elle cherche pourtant à critiquer. Voir : Greer, « Settler Colonialism and Beyond », 63 ; Manu Vimalassery, Juliana Hu Pegues et Alyosha Goldstein, « Introduction : On Colonial Unknowing », *Theory & Event* 19, no. 4 (2016) : <https://muse.jhu.edu/article/633283> ; Konishi, « First Nations Scholars », 285-304.

³⁶ Greer, « Settler Colonialism and Beyond », 73-74.

³⁷ Wolfe, « Settler colonialism and the elimination of the native », 387.

³⁸ Allan Greer ajoute que le colonialisme d'occupation « need to be seen not simply as things the gouvernement of Canada *did*, but fonctions constitutive of what Canada *was* (and is) ». Greer, « Settler Colonialism and Beyond », 72.

³⁹ Wolfe, « Settler colonialism and the elimination of the native », 388-390.

⁴⁰ Lorenzo Veracini, « Introducing, Settler Colonial Studies », *Settler Colonial Studies* 1, no. 1 (2011) : 3.

⁴¹ Voir : Société d'histoire du Canada, « Déclaration au sujet de la fête du Canada. L'histoire de la violence contre les peuples autochtones justifie pleinement l'utilisation du mot "Génocide" », *HistoireEngagée.ca*, (2021). <http://histoireengagee.ca/declaration-au-sujet-de-la-fete-du-canada-lhistoire-de-la-violence-contre-les-peuples-autochtones-justifie-pleinement-lutilisation-du-mot-genocide/>.

⁴² Allan Greer, « Settler Colonialism and Empire in Early America », *The William and Mary Quarterly* 76, no. 3 (2019) : 384.

livre théorique sur le colonialisme d'occupation, Lorenzo Veracini appelle « transfert » (*transfer*) ces stratégies discursives et matérielles mises en place par l'État colonisateur⁴³. Ce sont surtout les mécaniques discursives mobilisées par l'État colonisateur pour justifier ses actions qui m'intéresseront dans ce mémoire, particulièrement le discours de la *fragilité*⁴⁴ échafaudé autour des Premiers Peuples. Je démontrerai dans les chapitres deux et trois que cette rhétorique est présente, à l'insu (ou non) des colonisateurs, dans les manuels scolaires d'histoire destinés aux jeunes Québécois du primaire des années 1920 à 1960.

Au Canada comme aux États-Unis, cette *fragilité* s'est construite, tant dans la littérature que dans les politiques gouvernementales, par la représentation de l'Indien mourant⁴⁵. Faisant partie des discours sur l'extinction et de la « race mourante », souvent exprimée sous la forme de l'élégie proleptique dans la littérature nord-américaine⁴⁶, la figure du *Vanishing Indian* — jumelé à un racisme instauré en politique gouvernementale avec l'aide de l'anthropologie⁴⁷ — est une des pierres angulaires du processus colonial qui se transforme dans la seconde moitié du XIX^e siècle au Canada et au Québec⁴⁸. L'élimination et l'invisibilisation des Premiers Peuples, à travers les discours sur l'extinction, permettent à l'État colonisateur une récupération, au niveau symbolique, de

⁴³ Lorenzo Veracini propose une liste exhaustive et précise de 26 stratagèmes d'élimination des Premiers Peuples pratiqués par les États colonisateurs dans son ouvrage. Voir : Lorenzo Veracini, *Settler Colonialism : A Theoretical Overview* (Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010), 35-52.

⁴⁴ Veracini, « Introducing, Settler Colonial Studies », 4.

⁴⁵ Voir : Catherine Larochelle, « L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915) » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018), 183-186 ; Patrick Brantlinger, *Dark Vanishings: Discourse on the Extinction of Primitive Races, 1800-1930* (Ithaca, N.Y. : Cornell University Press, 2003), 45-62 ; Philip J. Deloria, *Playing Indian* (New Haven, Connecticut : Yale University Press, 2007), 64-68 ; Daniel Francis, *The imaginary Indian : the image of the Indian in Canadian culture* (Vancouver : Arsenal Pulp Press, 1992), 55-58.

⁴⁶ Brantlinger, *Dark Vanishing*, 3. L'élégie proleptique, avec en son centre l'idéologie de la race mourante, se trouve d'ailleurs au fondement même d'une littérature coloniale proprement canadienne selon Catherine Larochelle. Catherine Larochelle, « L'apprentissage des autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915) » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018), 215.

⁴⁷ À cet effet, voir l'étude de cas de Patrick Wolfe sur l'Australie : Patrick Wolfe, *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology. The politics and Poetics of an Ethnographic Event* (Londres : Cassel, 1999). Patrick Brantlinger caractérise avec justesse l'anthropologie du XIX^e et du début du XX^e siècle de « science de l'extinction ». Brantlinger, *Dark Vanishing*, 5.

⁴⁸ L'idéologie de la « race mourante » a servi de carburant et d'excuse pour la mise en place de mesures génocidaires envers les Premiers Peuples par les États colonisateurs. Brantlinger, *Dark Vanishing*, 4-5.

l'indianité⁴⁹. Les représentations des Premiers Peuples, sous la forme de l'« Indien imaginaire⁵⁰ », ont été centrales dans la construction d'un imaginaire littéraire et historique national proprement canadien⁵¹.

Catégorisation, élimination et récupération de l'Autre — avec comme objectif central l'appropriation des terres — sont les trois caractéristiques principales du colonialisme d'occupation. Il y en a pourtant une quatrième qui rend ce système pernicieux et difficile à détecter et à combattre ; c'est qu'une fois installé, il s'efforce de disparaître, sans toutefois y parvenir. Plus les colons sont nombreux et dominant politiquement le territoire colonisé, plus ils en viennent à ne plus se considérer comme des colons, allant même jusqu'à nier cette condition initiale⁵². Mark Rifkin appelle *settler common sense* cette régularisation et normalisation du colonialisme d'occupation dans l'esprit des colons⁵³. Selon Phil Henderson, le modèle de Rifkin

explains that this is because institutions arising from settler colonization establish and enforce their position by “directing attention to some things and not others” and thereby delimit how their subjects experience “the space of inhabitation”. That is to say that the power of settler colonial institutions, while oppressive in a multitude of ways, also produces and supports settler ways of perceiving the world⁵⁴.

Le *settler common sense* n'est pas sans conséquence pour les Premiers Peuples, car ce mode de perception fait en sorte qu'ils apparaissent comme des curiosités appartenant au passé dans l'esprit des colons⁵⁵. La normalisation du colonialisme dans l'esprit des colons ne parvient heureusement pas à faire taire les voix autochtones qui demandent une réelle décolonisation. Cependant, lorsque confronté à ces revendications et demandes, ou encore accusés par les Premiers Peuples des atrocités commises dans le passé, les Blancs

⁴⁹ Wolfe, « Settler colonialism and the elimination of the native », 389.

⁵⁰ « The Indian began as a White man's mistake, and became a White man's fantasy. Through the prism of White hopes, fears and prejudices, indigenous Americans would be seen to have lost contact with reality to have become “Indian” ; that is, anything non-Natives wanted them to be. » Francis, *The Imaginary Indian*, 5.

⁵¹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 189-190 et 212-217.

⁵² Phil Henderson, « Imagoed communities: the psychosocial space of settler colonialism », *Settler Colonial Studies* 7, no. 1 (2017) : 40, <https://doi.org/10.1080/2201473X.2015.1092194>.

⁵³ Mark Rifkin, « Settler common sense », *Settler Colonial Studies* 3, no. 3-4 (2013) : 327-328, <https://doi.org/10.1080/2201473X.2013.810702>.

⁵⁴ Henderson, « Imagoed communities », 47.

⁵⁵ Henderson, « Imagoed communities », 47.

utilisent d'autres stratégies, un peu à la manière des transferts de Veracini, qu'Eve Tuck et K. Wayne Yang appellent « passages à l'innocence » (*moves to innocence*) dans leur article « Decolonization is not a metaphor⁵⁶ ». Plutôt que s'engager dans une vraie décolonisation, les cinq stratégies de passage à l'innocence décrites par Tuck et Yang permettent aux colons de se déculpabiliser des torts causés et donner l'apparence d'une volonté de décolonisation alors qu'il n'est jamais question de redonner les terres volées.

Je ferai, dans mon mémoire, des liens entre les manuels scolaires, les enfants et cette « normalisation » du discours colonial qui s'opèrent autant au Québec que dans les autres États colonisateurs. Je démontrerai dans le chapitre trois que l'« agnosie coloniale⁵⁷ » — conséquence de la normalisation des discours coloniaux dans l'esprit des colons — dont semble souffrir le Québec par rapport à son passé depuis la Révolution tranquille, semble trouver son origine en partie dans les manuels d'histoire des années 1950.

1.1.3 Les Premiers Peuples dans la culture jeunesse euroaméricaine

La première rencontre avec l'Indien imaginaire se fait durant l'enfance, entre autres par le biais de l'école et de la culture jeunesse⁵⁸. En gardant en mémoire que les représentations et les performances de l'indianité font partie de la structure plus large du colonialisme d'occupation et qu'elles participent au processus génocidaire envers les Premiers Peuples⁵⁹, je poursuis mon exploration historiographique avec des études qui me semblent incontournables en ce qui a trait aux questions des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires. J'élargirai ensuite mes réflexions aux représentations des Premiers Peuples dans la culture jeunesse et tisserai quelques liens entre celle-ci et le colonialisme d'occupation.

⁵⁶ Eve Tuck et K. Wayne Yang, « Decolonization is not a metaphor », *Decolonization : Indigeneity, Education & Society* 1, no. 1 (2012) : 1-40.

⁵⁷ « [...] the idea of colonial agnosia conveys how colonialism remains pervasive but not comprehended as an extensive and constitutive living formation by those situated in complicity with colonial occupation. » Vimalassery, Pegues et Goldstein, « On Colonial Unknowing ».

⁵⁸ Francis, *The Imaginary Indian*, 144.

⁵⁹ La prise de contrôle unilatérale du narratif historique ainsi que l'appropriation par la performance d'une indianité font partie des stratégies mobilisées par l'État colonisateur en vue de l'extinction des Premiers Peuples. Veracini, *Settler Colonialism*, 41-43, 46-47 et 95.

1.1.3.1 L'Indien imaginaire dans la culture enfantine : les manuels scolaires

L'école est, depuis le XIX^e siècle, le premier contact avec la figure de l'Indien imaginaire pour beaucoup de jeunes Eurocanadiens. Plus précisément, ce sont les manuels scolaires, autant par les textes que par les images qu'ils contiennent, qui renferment le plus de ces représentations. En 1975, Emma LaRocque publie un ouvrage phare dans la lutte aux stéréotypes envers les Premiers Peuples à l'école au Canada : *Defeathering the Indian*⁶⁰. Ce que LaRocque dénonce principalement dans son livre est l'enfermement de ces derniers dans le passé (conséquence d'une confusion entre les notions d'héritage et de culture autochtone) : « It is treating Indian history as if it were frozen at a fixed point in time ; as if Indians cannot change and adapt with the rest of humanity⁶¹. » De cette image passéiste, la culture eurocanadienne retiendra deux stéréotypes persistants selon l'auteurice : le « Noble Red Man » et le « Savage⁶² ». L'ouvrage est important pour l'historiographie, parce qu'en plus d'être dans les premiers à dénoncer les préjugés envers les Autochtones dans le système éducatif canadien, il est construit comme un guide proposant des avenues pour tous ceux qui gravitent, de près ou de loin, autour du milieu de l'éducation afin de rendre l'enseignement de l'histoire plus juste.

Au Québec, c'est en 1979 qu'une première étude portant sur les questions des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires est publiée. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*⁶³ est le résultat du travail minutieux des anthropologues Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Novateurs, tant par l'approche que par la reconnaissance du rôle des manuels scolaires dans le processus génocidaire envers les Autochtones au Canada⁶⁴, les deux anthropologues procèdent à une étude exhaustive des manuels francophones approuvés par le ministère de l'Éducation pour les années 1977-1978, toutes matières

⁶⁰ Emma LaRocque, *Defeathering the Indian* (The Book Society of Canada Limited : Agincourt, 1975).

⁶¹ LaRocque, *Defeathering the Indian*, 11.

⁶² LaRocque, *Defeathering the Indian*, 32.

⁶³ Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages* (Ville LaSalle : Hurtubise HMH, 1979).

⁶⁴ « En somme, il leur fallait faire disparaître les Amérindiens qui ne pouvaient que gêner le développement des colonies. Nous venons de voir comment les manuels décrivent ce long processus et comment ils essaient de l'expliquer et de le justifier. Or, les manuels eux-mêmes font partie de ce même processus génocidaire. Peu à peu, presque page par page, ils enseignent à nier l'existence des Amérindiens et leur plus grande magie est sans doute celle de les faire disparaître. » Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 220.

confondues. Vincent et Arcand s'inspirent d'éléments de l'anthropologie structurale et des études en sémiologie, dans le but de « dépasser le niveau immédiatement observable du discours et atteindre son sens caché⁶⁵ ». C'est, à mon sens, la méthode d'analyse la plus féconde en vue d'accéder au discours implicite contenu dans les manuels scolaires. En s'éloignant de la lourdeur des études statistiques, c'est à leur intuition que s'en remettent les deux chercheurs⁶⁶.

L'autre aspect innovant de la recherche de Vincent et Arcand est la posture qu'ils adoptent vis-à-vis la discipline scolaire de l'histoire, dans la mesure où elle est considérée « comme le reflet de l'idéologie de ses auteurs et [leur] travail comme celui d'ethnologues étudiant un aspect particulier de la société québécoise. [...] [Leur] travail ne concerne donc ni l'histoire, ni les Amérindiens, mais bien l'idéologie qui se sert de l'une et des autres⁶⁷. » Ce regard nouveau offert par l'anthropologie permet d'exposer les mécaniques inhérentes à la construction des stéréotypes. Sylvie Vincent et Bernard Arcand prennent toutefois acte des limites de leur étude, car l'isolement de l'image de l'Indien par rapport à d'autres images présentes dans les manuels d'histoire — l'Européen, le Français, l'Anglais, le Québécois, etc. — laisse de côté l'important « jeu complexe de contrastes où toutes ces images se définissent entre elles⁶⁸ ». Nous verrons plus loin qu'une partie de ce manque a été comblé par la thèse doctorale de Catherine Larochelle où plusieurs figures de l'Autre sont mises en relation.

Après avoir dépouillé les manuels selon une grille d'analyse précise, Vincent et Arcand regroupent les stéréotypes constitutifs du « mythe québécois de l'Amérindien⁶⁹ » sous neuf « macros-thèmes ». L'ethnocentrisme — en cela le Québec n'est pas exempt de toutes les autres sociétés occidentales — est le trait principal qui marque la façon de représenter les Premiers Peuples dans la série de manuels étudiés par les deux anthropologues⁷⁰. Majoritairement conçus par des historiens, les manuels d'histoires approuvés pour les années 1977-1978 n'échappent pas au piège du stéréotype. À cet effet,

⁶⁵ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 22.

⁶⁶ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 22.

⁶⁷ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 13-14.

⁶⁸ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 14.

⁶⁹ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 12.

⁷⁰ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 320.

la conclusion de leur chapitre cinq est intéressante. Alors que les deux chercheurs avaient cru entrevoir des Autochtones autonomes puissants par moment (« qui viendrait quelque peu contredire les côtés “féroce”, “terne”, “naïf” et “primitif”⁷¹ » exposé dans les chapitres précédents), ils découvrent plutôt que « la volonté d’indépendance économique et les stratégies politiques des Amérindiens sont utilisées par les auteurs comme un leurre, elles ne sont décrites que pour mieux redire la valeur du “progrès” et justifier l’agression européenne⁷² ». À cet ethnocentrisme assumé, ajoutons des descriptions ethnographiques qui les relèguent à la préhistoire⁷³ ; un primitivisme qui est sans cesse rappelé⁷⁴ et exploité contre eux⁷⁵ au fil des pages ; une intégration impossible⁷⁶ et une disparition inévitable⁷⁷ ; des droits territoriaux constamment négligés et minimisés⁷⁸ ; et nous obtenons l’image raciste et stéréotypée que cette génération d’historien a donnée des Premiers Peuples qui occupaient — occupent et occuperont toujours — le territoire dit québécois.

En 2014, Helga Elisabeth Bories-Sawala et Martin Thibault, dans la continuité de Sylvie Vincent et Bernard Arcand, entament une recherche, publiée en trois volumes, sur les représentations, qui se révèlent stéréotypées, envers les Premiers Peuples présents dans les manuels scolaires québécois d’histoire pour les années 1980 à nos jours⁷⁹. Les volumes I et III d’*EUX et NOUS* s’intéressent, dans l’ordre, aux manuels des années 1980-1990, à ceux du programme en vigueur en 2007-2008 et aux manuels du nouveau programme HQC 2017. Les auteurs de l’étude utilisent une technique d’analyse semblable à celle de Sylvie Vincent et Bernard Arcand⁸⁰. Les conclusions du volume I (portant sur la période entre 1980 et 2007) montrent une évolution dans la façon de représenter les Premiers Peuples depuis l’analyse de Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Cependant, on retrouve toujours l’opposition civilisé/sauvage qui marque les relations entre les Premiers Peuples

⁷¹ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 141.

⁷² Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 141.

⁷³ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 167.

⁷⁴ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 169.

⁷⁵ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 177.

⁷⁶ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 206.

⁷⁷ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 232.

⁷⁸ Vincent et Arcand, *L’image de l’Amérindien*, 239-240.

⁷⁹ Helga Elisabeth Bories-Sawala et Martin Thibault, *EUX et NOUS. La place des Autochtones dans l’enseignement de l’histoire nationale du Québec* (Allemagne : Université de Brême, 2020, 3 volumes).

⁸⁰ Bories-Sawala et Thibault, *EUX et NOUS* (vol. I), 17-20.

et les Blancs⁸¹. Les manuels ont aussi tendance à laisser dans l'ombre les questions politiques et économiques et à mettre l'accent sur les aspects culturels et matériels⁸². Dans un article au nom évocateur⁸³, Helga Elisabeth Bories-Sawala publie en 2020 les résultats finaux de sa recherche où elle y note des progrès en ce qui concerne la représentativité des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoires depuis les années 1980⁸⁴. Ceux du programme de 2017 « considèrent désormais les Autochtones comme des sujets historiques à part entière⁸⁵ ». L'historienne note toutefois que les choses sont loin d'être parfaites, particulièrement en ce qui a trait aux questions entourant les pensionnats. Elle parle d'une « occasion manquée » à ce sujet⁸⁶. L'appel de la Commission de vérité et réconciliation du Canada n'a pas été entendu par les auteur.trice.s des manuels du programme de 2017. Ce qu'on retiendra de la recherche de Helga Elisabeth Bories-Sawala et Martin Thibault, c'est que l'ethnocentrisme, même si progressivement chassé des programmes et des manuels au fil du temps, revient bien souvent par la porte arrière⁸⁷.

Le volume deux de la recherche de Bories-Sawala et Thibault ne porte pas directement sur les manuels scolaires ; c'est l'impact sur les jeunes Québécois.e.s des stéréotypes que contiennent ces derniers qui intéresse les chercheur.se.s. Au début des années 2000, 943 étudiants du secondaire cinq⁸⁸ ont répondu à la question « raconte l'histoire du Québec comme tu la connais ». Ce que laisse entrevoir l'analyse des réponses (sous forme de texte, bande dessinée ou dessin) c'est la disparition des Premiers Peuples après la Conquête, un silence entourant les enjeux sociaux les concernant ou encore une grande confusion quant à la présence des Premières Nations dans différents événements

⁸¹ Bories-Sawala et Thibault, *EUX et NOUS* (vol. I), 461.

⁸² Bories-Sawala et Thibault, *EUX et NOUS* (vol. I), 461-462.

⁸³ Helga Elisabeth Bories-Sawala, « Plus ça change... Continuités et discontinuités dans la représentation de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires québécois, des années 1980 à nos jours », *Revue d'histoire de l'Amérique française* 74, no. 1-2 (2020) : 129-154.

⁸⁴ Bories-Sawala, « Plus ça change... », 138-139.

⁸⁵ Bories-Sawala, « Plus ça change... », 142.

⁸⁶ « Les aspects politiques, économiques, juridiques et culturels de la dépossession, de la marginalisation et de l'assimilation des Autochtones ne sont pas toujours compris ni dans leur interdépendance ni dans leur logique chronologique et aucun manuel n'établit le lien avec l'industrialisation de la seconde moitié du XIXe siècle. » Bories-Sawala, « Plus ça change... », 145.

⁸⁷ Bories-Sawala, « Plus ça change... », 145.

⁸⁸ Ces 943 réponses ont été tirées du corpus constitué par Jocelyn Létourneau entre 2003 et 2006. Voir : Jocelyn Létourneau, *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse* (Montréal : Fides, 2014).

historiques⁸⁹ ; en somme, une confirmation que les stéréotypes des manuels scolaires (en plus de quelques-uns émanant du milieu familial et social de l'enfant) avaient été bel et bien compris et assimilés. Bories-Sawala constate aussi que les manuels et le programme d'histoire laissent souvent les élèves « sans explication plausible » devant des événements qui concernent les Premiers Peuples et que « certains se sentent alors obligés, pour produire du sens, d'en inventer⁹⁰ ». Même si ce deuxième volume n'a pas de « saveur » historique, ses résultats sont importants pour la recherche entourant les manuels scolaires, car, en plus d'accorder une *voix* aux enfants — qui sont après tous les consommateurs de cette littérature —, elle fait la démonstration que les élèves retiennent bien les préjugés parsemant les textes de leurs manuels d'histoire. Dans une étude similaire menée entre 2003 et 2013, Jocelyn Létourneau interroge la « conscience historique⁹¹ » des jeunes (du secondaire quatre jusqu'à l'université) en se basant sur un questionnaire auquel les étudiant.e.s étaient invités à répondre. L'historien consacre un chapitre aux réponses concernant les Premiers Peuples et le Canada. Après l'analyse des réponses obtenues à son questionnaire, Létourneau conclut à une « vision favorable » et non discriminante des jeunes à l'égard des Premières Nations du Canada⁹².

Ceci me mène directement à la dernière étude de cette section, la thèse doctorale de Catherine Larochelle : « L'apprentissage des Autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)⁹³ ». Prolongement de son mémoire de maîtrise⁹⁴, la thèse de Larochelle soutenue en 2018 étudie « l'altérité mise en scène et racontée par l'institution scolaire québécoise⁹⁵ » entre les décennies 1830 et 1910. L'historienne complexifie le modèle de la fabrication des identités canadiennes — qui jusqu'à présent mettait avant tout l'accent sur les conditions internes à sa création — « en étudiant les contrastes des altérités identitaires », internes et externes, qui mènent à sa construction⁹⁶. À travers plusieurs « traits qui caractérisent la construction rhétorique et

⁸⁹ Bories-Sawala et Thibault, *EUX et NOUS* (vol. II), 90-92.

⁹⁰ Bories-Sawala et Thibault, *EUX et NOUS* (vol. II), 92.

⁹¹ Létourneau, *Je me souviens ?*, 12-14.

⁹² Létourneau, *Je me souviens ?*, 170.

⁹³ Larochelle, « L'apprentissage des Autres ».

⁹⁴ Catherine Larochelle, « Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois (1875-1945) » (Mémoire de M.A., UQAM, 2013).

⁹⁵ Catherine Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 1.

⁹⁶ Larochelle, « L'apprentissage des autres », 33.

narrative de l'altérité radicale », Larochelle manipule divers registres d'altérité⁹⁷ « pour repérer les représentations des Autres dans l'institution scolaire⁹⁸ » qui se trouvent au fondement de l'identité canadienne et québécoise.

Ce n'est pas simplement une discipline en particulier qui est analysée par Larochelle, contrairement à plusieurs de ses prédécesseurs⁹⁹, mais bien toute l'institution scolaire. À cet effet, les manuels scolaires ne sont pas suffisants pour atteindre ce métadiscours transmis par l'école ; l'historienne a, par conséquent, dépouillé une grande quantité de sources qui viennent s'ajouter à 87 manuels¹⁰⁰, toute discipline scolaire confondue. C'est sous l'angle de l'altérité qu'elle entreprend l'enquête de son corpus de sources en vue de « rassembler les règles opératoires de la fabrication de l'autre¹⁰¹ ».

Catherine Larochelle fait émerger trois principales figures de l'Autre présentes dans le discours scolaire du XIX^e siècle québécois : l'Arabe, le Noir et l'Indien. La construction de l'altérité, au XIX^e siècle, est intimement liée aux aventures impérialistes européennes et aux savoirs qu'elles créent — un savoir/pouvoir vulgarisé et ensuite rendu accessible aux enfants via l'école primaire¹⁰². Larochelle expose, dans son premier chapitre, les mécaniques (hiérarchisation des Autres, déni de temporalité et double standard) de cet impérialisme scolaire qui mène à la première figure de l'Autre fondamentale du discours scolaire québécois : l'Arabe. Le chapitre deux de l'historienne s'attarde aux corps racialisés qui occupent une place centrale dans l'enseignement de l'altérité à l'école québécoise du XIX^e siècle¹⁰³. À travers des notions de race, Larochelle présente une seconde figure de l'altérité : le Noir. Contrairement à l'altérité des Orientaux qui est

⁹⁷ « D'une part, les concepts de race et de genre reposent sur l'altérité du corps. La religion, les stades de civilisation et les systèmes politiques relèvent quant à eux de l'altérité culturelle. Entre ces deux pôles se situe la classe, laquelle prend sens à la fois comme corporalité et comme culture. » Larochelle, « L'apprentissage des autres », 19.

⁹⁸ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 19.

⁹⁹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 34-35.

¹⁰⁰ « Notes pédagogiques, programmes d'études, cahiers de devoirs et de compositions, journaux étudiants, procès-verbaux de sociétés de débats, programmes de séances dramatiques, rapports des visiteurs des écoles, manuscrits de pièces de théâtre scolaire, procès-verbaux d'associations de Sunday Schools, documents relatifs à la participation des écoles québécoises aux expositions universelles (Paris 1878, Chicago 1893, Paris 1900), plaques de verre, etc. » Catherine Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 40-41.

¹⁰¹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 38.

¹⁰² Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 60.

¹⁰³ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 104-105.

culturelle, celle des Noirs est, avant tout, corporelle¹⁰⁴. Ces deux « registres » de l'altérité (corporelle et culturelle) se trouvent chez l'Indien, troisième figure de l'Autre présente à l'école québécoise et analysée par l'historienne dans son troisième chapitre.

L'Indien est « l'Autre par excellence¹⁰⁵ » dans le matériel scolaire selon Larochelle. Il est d'abord défini par ses caractéristiques ethnographiques « selon les techniques discursives qui construisent l'altérité : qualificatif particulier, attention portée au corps, opposition civilisation/barbarie ou civilisé/primitif, etc.¹⁰⁶ » L'Indien scolaire est présenté aux enfants comme une figure anhistorique appelée à disparaître, mais également comme un personnage servant à « divertir » et « intéresser » les enfants. La figure de l'Indien, comme le démontre Larochelle, est plus qu'une simple présence rencontrée par les élèves au fil de leur parcours scolaire ; elle forme la toile de fond sur laquelle se déroule le récit historique canadien — autant francophone qu'anglophone —, et que ce récit est, au XIX^e siècle, colonial avant d'être national¹⁰⁷. En plus d'être genrée, cette histoire coloniale mène le combat sur trois fronts (politique, moral et généalogique) avec pour objectif de faire reconnaître sa légitimité territoriale revendiquée par les Blancs¹⁰⁸.

Cette quête de légitimité « hante l'enseignement de l'histoire » canadienne et, selon Larochelle, elle repose sur la violence : « violence sauvage des barbares, violence civilisatrice des colons¹⁰⁹. » Une violence nécessaire à l'existence même de la nation canadienne, car « sans la violence du “mauvais Indien”, point de héros ni de martyrs. Et sans héros, point de nation¹¹⁰... » En l'absence de l'Indien, celui imaginé par les Eurocanadiens depuis l'époque de la Nouvelle-France, il ne peut y avoir d'histoire canadienne et québécoise. S'il n'y a pas d'histoire canadienne et québécoise, il ne peut y avoir d'identité distincte de celle des mères patries¹¹¹.

¹⁰⁴ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 144.

¹⁰⁵ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 167.

¹⁰⁶ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 171.

¹⁰⁷ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 187-194.

¹⁰⁸ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 196-199.

¹⁰⁹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 199.

¹¹⁰ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 204.

¹¹¹ Dans un ouvrage sur Dollard des Ormeaux, Patrice Groulx arrive à une conclusion similaire. Voir : Patrice Groulx, *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous* (Hull : Vents d'Ouest, 1998), 378-381.

Philip J. Deloria, dans *Playing Indian*¹¹², trace un parallèle similaire entre les performances de l'indianité et l'identité américaine. Cette identité — qui contient en son cœur une série de contradictions¹¹³ — s'est construite elle aussi en profonde interrelation avec la figure de l'Indien : « Savage Indians served Americans as oppositional figures against whom one might imagine a civilized national Self. Coded as freedom, however, wild Indianness proved equally attractive, setting up a [...] dialectic of simultaneous desire and repulsion¹¹⁴. » Cette ambivalence du désir et de la répulsion est aussi présente dans l'identité canadienne selon Daniel Francis : « On the one hand, the national dream has always been about not being Indian. [...] On the other hand, [...] we have also suspected that we could never be at home in America because we were not Indians, not indigenous to the place¹¹⁵. » Nous verrons, dans les prochains chapitres, que cette « quête de légitimité », ces questions d'identité et cette violence coloniale hantent toujours le récit historique des manuels scolaires francophones entre les années 1920 et 1960.

Ces études¹¹⁶ portant sur les représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires et à l'école québécoise permettent de bien situer les enjeux entourant cette question dans l'historiographie et servent de point de départ à mes propres réflexions. Les recherches d'Emma LaRocque, de Sylvie Vincent et Bernard Arcand et d'Helga Elisabeth Bories-Sawala et Martin Thibault permettent de comprendre l'ampleur des stéréotypes, mais aussi à quel point ils sont liés au récit historique. Finalement, l'étude de Catherine Larochelle, sur les manuels du XIX^e siècle, vient boucler la boucle en recadrant ces représentations dans une histoire coloniale, expliquant ainsi l'importance de la présence de l'Indien imaginaire dans le récit historique canadien, dès sa composition. Crucial pour le récit, l'Indien l'est aussi pour l'identité canadienne.

¹¹² Deloria, *Playing Indian*.

¹¹³ Deloria, *Playing Indian*, 185.

¹¹⁴ Deloria, *Playing Indian*, 3.

¹¹⁵ Daniel Francis, *The Imaginary Indian*, 223.

¹¹⁶ On consultera également avec intérêt : Adèle Clapperton-Richard, « Reconnue, altérisée, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980 » (mémoire de M.A., UQUAM, 2020) ; Francis, *The Imaginary Indian*, 158-164 ; Jan Van Wiele, « “Exclusivisme” et “inclusivisme” dans l'enseignement catholique au Québec. Analyse de la représentation de l'Amérindien dans les manuels d'histoire et d'histoire de l'Église utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire (1870-1950) », *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 17, no. 1 (2005) : 107-144.

1.1.3.2 L'Indien imaginaire dans la culture enfantine : représentations, jeux, jouets et colonialisme

Les manuels scolaires ne sont qu'un élément de la construction de l'Indien imaginaire ; la culture populaire joue aussi un grand rôle dans la dissémination des stéréotypes. Les médiums que sont les jeux et les jouets offrent aux enfants la possibilité de performer l'indianité et de reproduire les dynamiques de hiérarchie raciale et génocidaire envers les Premiers Peuples. C'est ce que j'explorerai dans cette section en prenant en compte que la période que j'étudie (1920-1960) est marquée par plusieurs courants dans la culture jeunesse qui ont forgé les représentations des Premiers Peuples. Il y a, entre autres, le vif intérêt des sociétés occidentales pour les Wild West Show au tournant du XX^e siècle¹¹⁷, le mouvement scout des années 1920 qui offrent aux jeunes l'opportunité d'un retour à la nature « à l'indienne¹¹⁸ », le « Cowboy Craze » des années 1940¹¹⁹ et le mouvement « hobbyist » des années 1950 qui met l'accent sur la recréation d'« authentiques » éléments de la culture autochtone¹²⁰.

La représentation des Premiers Peuples dans la culture populaire nord-américaine est un sujet qui a été largement couvert dans l'historiographie¹²¹. Que ce soit le « Mythical Indian » d'Elizabeth Bird ou « l'Indien imaginaire » de Daniel Francis, l'image construite à travers le « regard colonial¹²² » des Nord-américain.ne.s est similaire. Les deux

¹¹⁷ Daniel Francis affirme que deux des conséquences des Wild West Show sont la fixation de l'image du « mounted war-bonneted Plain chieftain » dans la culture populaire et l'association de ces derniers à une violence sanguinaire. Francis, *The Imaginary Indian*, 94.

¹¹⁸ Au tournant du XX^e siècle et durant l'entre-deux-guerres, les idées sur la modernité se mêlent au primitivisme dans l'identité américaine. Ce besoin d'expérimenter le primitivisme a été l'apanage, en grande partie, des enfants via les mouvements scouts. Ces derniers ont joué un rôle important dans la construction de l'Indien imaginaire, mais aussi dans l'affirmation selon laquelle les « vrais » Indiens sont Blancs. Voir : Deloria, *Playing Indian*, 105, 106-114.

¹¹⁹ Jonna Perrillo, « At Home on the Range : Cowboy Culture, Indians, and the Assimilation of Enemy Children in the Cold War Borderlands », *American Quarterly* 71, no. 4 (2019) : 949-950, <https://doi.org/10.1353/aq.2019.0069>.

¹²⁰ Après la Seconde Guerre mondiale, les Américain.ne.s sont en quête d'expériences « authentiques » qui les poussent encore une fois vers les Premiers Peuples. Cependant, il y a à ce moment un changement de paradigme, puisque les Blanc.che.s se tournent cette fois-ci vers les Premiers Peuples pour expérimenter l'authenticité. Jonna Perrillo parle même d'une « fétichisation raciale » de l'Indien chez les Américain.ne.s, enfants comme adultes. Deloria, *Playing Indian*, 128-153 ; Perrillo, « At Home on the Range », 954.

¹²¹ Pour deux bonnes introductions à cette historiographie, voir : Francis, *The Imaginary Indian* ; S. Elizabeth Bird, dir., *Dressing in Feathers : The Construction of the Indian in American Popular Culture* (Boulder, Colorado : Westview Press, 1996).

¹²² Bird, *Dressing in Feather*, 5.

s'entendent pour dire que les représentations des Autochtones produites par les Euroaméricain.ne.s et les Eurocanadien.ne.s renferment les préoccupations et les fantasmes des Blanc.che.s¹²³. L'étude des représentations des Premiers Peuples dans la culture nord-américaine mène invariablement vers une autre notion : celle de l'indianité. Rayna Green insiste sur le fait que pour performer l'indianité les Blanc.che.s doivent faire disparaître physiquement ou psychologiquement les Premiers Peuples¹²⁴. À cet effet, les Wild West Show, démonstration théâtrale de la violence de la frontière et du déplacement forcé des Premiers Peuples¹²⁵, très populaire à la fin du XIX^e siècle autant en Amérique qu'en Europe chez les adultes comme les plus jeunes, représente bien cette idée de Green.

Tout cela me ramène aux enfants, car c'est durant l'enfance que débute la disparition et la marginalisation psychologique des Premiers Peuples à travers la culture jeunesse. À la suite de l'exploration de cette historiographie, un constat s'impose : on peut aisément tracer des liens entre l'enfance, le jeu et le colonialisme. Kiana M. Vigil propose que les simulations (performances) de l'indianité pratiquées dans le mouvement « Woodcraft Indian¹²⁶ », prédécesseur des scouts¹²⁷, au tournant du XX^e siècle soient une émanation directe du colonialisme et de ses violences physiques et discursives : « These performances fulfilled colonial desire and strategies of elimination by offering simulations of Indianness, rather than any reference to “real” Indian¹²⁸. » Le mouvement « back to nature » du XX^e siècle, duquel émane le mouvement « Woodcraft Indian » est, selon Vigil, l'incarnation par excellence du *settler common sense* de Mark Rifkin¹²⁹.

¹²³ Bird, *Dressing in Feather*, 3 ; Francis, *The Imaginary Indian*, 5.

¹²⁴ Rayna Green, « The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe », *Folklore* 99, no. 1 (1988) : 31.

¹²⁵ Voir : Chad A. Barbour, *From Daniel Boone to Captain America : Playing Indian in American Popular Culture*, (University Press of Mississippi, 2016), 66.

¹²⁶ À ce sujet, voir : Mary Jane McCallum, « “The Fundamental Things” : Camp Fire Girls and Authenticity, 1910-20 », *Canadian Journal of History* 40, no. 1 (2005) : 45-66, <https://doi.org/10.3138/cjh.40.1.45>.

¹²⁷ Malgré le côté plus militaire des scouts, surtout après la Première Guerre mondiale, ce dernier intégrera des éléments du mouvement « Woodcraft Indian ». Voir : Francis, *The Imaginary Indian*, 151-152 ; Deloria, *Playing Indian*, 108-114.

¹²⁸ Kiara M. Vigil, « Charles Eastman's “School of the Woods” : Re-Creation Related to Childhood, Race, Gender, and Nation at Camp Oahe », *American Quarterly* 70, no. 1 (2018) : 35, <https://doi.org/10.1353/aq.2018.0002>.

¹²⁹ Vigil, « Charles Eastman's “School of the Woods” », 33.

Dans un même ordre d’idée, mais cette fois-ci par l’analyse de petits journaux artisanaux créés par les enfants eux-mêmes au tournant du XX^e siècle¹³⁰, l’historien Brian Rouleau montre que cette littérature produite par les jeunes a joué un rôle crucial dans la normalisation des violences engendrées par le colonialisme d’occupation et a participé à la mise en place d’un « settler colonial sentiment¹³¹ » dans la population. Dans ces journaux, les jeunes font preuve d’une extrême violence, n’hésitant pas à condamner avec férocité les civils et les bureaucrates qui prêchent pour la paix dans l’Ouest des États-Unis¹³². Cette *voix* des enfants chargée de violence envers les Premiers Peuples n’est-elle pas, finalement, un reflet cru et sans filtre du monde des adultes ?

La violence du colonialisme s’exprime aussi dans les jouets. Michael Yellow Bird, travailleur social spécialiste de la colonisation et la décolonisation, affirme que l’engouement de la société américaine pour l’imaginaire des Cowboys et Indiens symbolise le passé et le présent colonial et génocidaire des États-Unis¹³³. En jouant avec des figurines bleues représentant des Cowboys et des rouges à l’effigie d’Indien, « American kids can practice killing Indians¹³⁴ ». Plus encore, ce genre de représentations stéréotypées qu’on retrouve dans les jouets les plus banals « have reduced Aboriginal culture to a caricature. This distorted reality is one of the most powerful shackles subjugating Aboriginal people¹³⁵. »

Il est important de comprendre que les jouets et le jeu ne sont pas anodins¹³⁶. Tous deux participent à la formation de la culture, mais aussi dans la diffusion à grande échelle des stéréotypes raciaux¹³⁷. L’historienne Robin Bernstein suggère que le jeu chez l’enfant

¹³⁰ Brian Rouleau, « How the West Was Fun: Children’s Literature and Frontier Mythmaking toward the Turn of the Twentieth Century », *Western Historical Quarterly* 51, no. 1 (2020) : 49-74, <https://doi.org/10.1093/whq/whz099>.

¹³¹ Rouleau, « How the West Was Fun », 51.

¹³² Rouleau, « How the West Was Fun », 56.

¹³³ Michael Yellow Bird, « Cowboys and Indians. Toys of Genocide, Icons of American Colonialism », *Wicazo Sa Review* 19, no. 2 (2004) : 34.

¹³⁴ Yellow Bird, « Cowboys and Indians », 36.

¹³⁵ Yellow Bird, « Cowboys and Indians », 39.

¹³⁶ Erin Isaac et Benjamin Hoy, « Historia Nostra: Teaching and Learning History with Board Games », *Active History*, (2021). <https://activehistory.ca/2021/01/historia-nostra-teaching-and-learning-history-with-board-games/>.

¹³⁷ Robin Bernstein, « Children’s Books, Dolls, and the Performance of Race; or, The Possibility of Children’s Literature », *PMLA* 126, no. 1 (2011) : 163.

doit être vu comme une *performance* et est, à cet effet, un élément important dans la construction de sa propre perception de notions comme la race et le genre¹³⁸. L'historienne Elizabeth Heath arrive à une conclusion similaire dans un texte sur les jeux de société français à saveur coloniale des années 1920¹³⁹. En jouant à ce type de jeux qui proposent de transformer les enfants en petits agents coloniaux, les enfants apprennent à reproduire les dynamiques de hiérarchie des races et de genres inhérents à l'impérialisme¹⁴⁰. L'enfant n'est toutefois pas qu'un récepteur passif de cette culture transmise par les jouets. En se réappropriant le *script* initial de l'objet, en le détournant de son sens initialement prévu et en jouant devant d'autres enfants ou des adultes, les jeunes deviennent des coproducteurs de la culture et participent à la diffusion des stéréotypes raciaux¹⁴¹.

Finalement, si les jeux et les jouets permettent aux enfants de recréer, d'intégrer et de mettre en pratique le discours colonial et les dynamiques de violences et de racismes qu'il contient, les performances de l'indianité leur permettent aussi de « *s'approprier* la parole autochtone¹⁴² » : « C'est à la fois par une distanciation et une appropriation de l'Indien imaginaire que ce confirme l'indigénisation¹⁴³ » des jeunes Canadien.ne.s français.e.s affirme Catherine Larochelle dans sa thèse. Ancrées dans un rapport de pouvoir à sens unique, ces performances permettent de mettre en scène l'idée de la *fragilité* des Premiers Peuples, de donner corps au mythe du *Vanishing Indian* ; les performances sont finalement un rappel que le seul « vrai » Indien est Blanc dans l'imaginaire des Eurocanadien.ne.s¹⁴⁴. Cette dépossession a également été racontée et mise en scène dans des pièces de théâtre scolaire au XIX^e siècle. Dans mon mémoire, je montre que ces pratiques, loin d'avoir disparu dans la première moitié du XX^e siècle, sont toujours bien présentes. Nous verrons, dans le chapitre trois, qu'il y a même une accélération de cette appropriation de l'indianité par les Blanc.che.s dans les années 1950.

¹³⁸ Bernstein, « Children's Books », 163.

¹³⁹ Elizabeth Heath, « Apprendre l'Empire, un jeu d'enfants ? », *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 40, (2014) : 69-87. <https://journals.openedition.org/cliio/12114>.

¹⁴⁰ Heath, « Apprendre l'Empire », 76-78.

¹⁴¹ Bernstein, « Children's Books », 167.

¹⁴² Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 210.

¹⁴³ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 212-213.

¹⁴⁴ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 226.

1.1.4 Conclusion du bilan historiographique

Ce long tour d’horizon historiographique permet de situer mon étude au centre de plusieurs enjeux historiographiques. Loin de former trois champs séparés, l’histoire des enfants, le colonialisme d’occupation et les études sur les représentations des Premiers Peuples dans la culture jeunesse forment un tout. J’ai espoir que la fraîcheur et les réflexions nouvelles apportées par le champ d’étude de l’histoire des enfants enrichiront l’étude des manuels scolaires, mais aussi celle des représentations des Premiers Peuples dans la culture jeunesse eurocanadienne.

1.2 Cadre conceptuel, problématique et sources

Cette avant-dernière partie traitera plus en profondeur de deux enjeux théoriques que j’ai abordés à quelques reprises dans mon bilan historiographique et qui sont centraux à mes propres analyses des manuels d’histoire : l’altérité — à laquelle viennent s’y greffer les questions sur l’identité — et les études visuelles (*visuals studies*). J’exposerai enfin ma problématique et le corpus des sources qui sont analysés dans les chapitres deux et trois.

1.2.1 Cadre conceptuel : altérité et visualité

C’est cet Autre qui habite à l’intérieur de nous, qui nous appartient. Cet Autre que l’on ne peut connaître que de la place où l’on se tient. C’est le Moi en tant qu’il est inscrit dans le regard de l’Autre. Et cette notion abolit les frontières entre le dedans et le dehors, entre ceux qui en font partie et ceux qui n’en font pas partie, entre ceux dont les histoires ont été écrites et ceux dont les histoires n’ont jamais été écrites, bien qu’elles soient toutes aussi vitales.
Stuart Hall¹⁴⁵

Stuart Hall, dans une discussion sur la construction de l’anglicité, explique que la question « es-tu l’un des nôtres¹⁴⁶ ? » a longtemps été l’étalon à laquelle se mesurait l’identité anglaise. Banale en apparence, cette question englobe pourtant plusieurs enjeux

¹⁴⁵ Stuart Hall, *Identités et cultures 2. Politiques des différences* (Paris : Éditions Amsterdam, 2013), 96.

¹⁴⁶ Hall, *Identités et cultures 2*, 68.

entourant l'altérité et l'identité. Dans les paragraphes qui suivent, j'analyse ces mécaniques de la construction de l'Autre et de ses liens avec l'identité.

Dans « La construction de l'Autre. Approches culturelles et socio-historiques¹⁴⁷ », Hans-Jürgen Lüsenbrick note que la fabrication de l'Autre se fait selon trois dispositifs anthropologiques : la fascination, les processus de négation et d'exclusion et la connaissance de l'Autre¹⁴⁸. À ceux-ci, nous pouvons ajouter les traits qui caractérisent l'altérité radicale présentée par Catherine Larochelle dans sa thèse : l'objectivation, la primauté du visuel, l'élaboration de figures types, l'absence d'individualisation et la mise hors du temps de l'histoire¹⁴⁹. Lüsenbrick privilégie trois approches pour l'étude de l'altérité : l'analyse sémiologique, l'analyse sociocritique et l'analyse interdiscursive¹⁵⁰. La première approche de Lüsenbrick « s'attache à l'inventaire à la fois descriptif et fonctionnel des éléments constitutifs de la perception de l'Autre » ; la seconde explore les ancrages idéologiques et sociaux des représentations de l'Autre ; la troisième, quant à elle, « relie un texte ou un ensemble de textes articulés autour d'une représentation précise, à d'autres formes de représentations, en prenant comme unité de base analytique l'énoncé dans ses différentes matérialités (image, son, parole écrite et portée, gestuelle)¹⁵¹ ». Lorsque superposés, ces niveaux d'analyses permettent d'exposer les rouages derrière la construction de l'Autre dans une société.

La figure de l'Indien, l'Autre au cœur du récit national canadien, est aussi liée à l'identité canadienne. Le Moi, l'identité qui est à l'intérieur de soi — « toujours prise dans un processus de formation » jamais complété selon Stuart Hall —, se définit par une ambivalence envers l'Autre ; une ambivalence marquée par la répulsion et le désir¹⁵². Cette idée de Hall est intéressante, car elle fait écho à plusieurs thèmes explorés dans mon bilan historiographique. J'ai démontré précédemment — par exemple avec la thèse de Catherine Larochelle pour l'identité canadienne et le livre de Philip J. Deloria pour celle américaine

¹⁴⁷ Hans-Jürgen Lüsenbrick, « La construction de l'Autre. Approches culturelles et socio-historiques » dans *Identités collectives et altérité : diversité des espaces, spécificité des pratiques*, Marie-Antoinette Hilly et Marie-Louise Lefebvre, dir. (Paris : Harmattan, 1999), 79-91.

¹⁴⁸ Lüsenbrick, « La construction de l'Autre », 80-82.

¹⁴⁹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 19.

¹⁵⁰ Lüsenbrick, « La construction de l'Autre », 86.

¹⁵¹ Lüsenbrick, « La construction de l'Autre », 86.

¹⁵² Hall, *Identités et cultures 2*, 96.

— que la figure de l'Autre qu'est l'Indien a été centrale dans l'émergence d'une identité nord-américaine distincte et que cette identité était marquée par les notions de répulsion et de désir.

Ces identités se sont construites par une mise à distance, autant physique qu'idéologique, des Premiers Peuples. Cette relation à sens unique est aussi marquée par l'ambivalence de la répulsion et du désir ; répulsion (par une logique génocidaire) de cet Autre qui occupe le territoire, mais aussi désir des Eurocanadien.ne.s de s'indianiser et d'en faire un élément central de l'identité canadienne¹⁵³. Pour reprendre les mots de Rayna Green sur les performances de l'indianité : « [...] the performance, purportedly often done out of a stated and implicit love for Indians, is really the obverse of another well-known cultural phenomenon, "Indian hating", as most often expressed in another, deadly performance genre called "genocide"¹⁵⁴ ». Étudier les représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires est, en fin de compte, un retour sur soi, un certain soi collectif québécois. Qui plus est, l'histoire de l'enfance et des enfants permet d'approfondir ce « retour sur soi ». Plusieurs chercheur.euse.s en histoire de l'enfance considèrent généralement que cette période du développement humain joue un rôle important dans la transmission intergénérationnelle et le développement des identités collectives¹⁵⁵. Écouter la *voix* des enfants, revient identifier ce que les adultes cherchent à leur transmettre, à comprendre ce qui est déterminant pour une société. Les enfants représentent la reproduction d'un idéal et d'un avenir¹⁵⁶.

Les études visuelles jouent également un rôle crucial dans l'exploration des manuels scolaires, surtout lorsqu'elles sont abordées sous l'angle de l'altérité. En plus des textes, on trouve dans ces sources, une grande quantité d'images qui sont centrales à la

¹⁵³ Sur le sujet, voir : Gillian Poulter, *Becoming Native in a Foreign Land : Sport, Visual Culture and Identity in Montréal, 1840-85* (Vancouver : UBC Press, 2009).

¹⁵⁴ Green, « The Tribe Called Wannabee », 31.

¹⁵⁵ Mintz, « Why the History of Childhood Matters », 21 ; Paula Fass, « The World Is at Our Door: Why Historians of Children and Childhood Should Open Up », *The Journal of the History of Childhood and Youth* 1, no. 1 (2008): 13.

¹⁵⁶ Pour des exemples, voir : Laura King, « Future Citizens : Cultural and Political Conceptions of Children in Britain, 1930s-1950s », *Twentieth Century British History* 27, no. 3 (2016) : 389-411 ; Olga Dror, « Love, Hatred, and Heroism: Socializing Children in North Vietnam during Wartime, 1965-75 », *The Journal of the History of Childhood and Youth* 9, no. 3 (2016) : 424-449 ; Nicholas Stargardt, « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 89, no. 1 (2006) : 61-76.

construction des représentations. Philippe Artières affirme avec justesse « qu'une représentation est un fragment d'une grande mosaïque du passé, qu'elle témoigne de ce qu'un individu, un groupe, une collectivité a perçu d'une réalité et comment elle est parvenue jusqu'à nous¹⁵⁷ ». Toute représentation engage une interrelation entre les groupes qui composent la société. L'historien des représentations est ainsi invité à « penser le monde social sur un mode relationnel¹⁵⁸ ». Les représentations sont essentielles au fonctionnement des sociétés, parce qu'elles permettent de « faire du sens » entre les membres qui la composent, puisque les individus d'une même société partagent les mêmes représentations ; dans la culture, elles sont donc le sens commun.

Central dans la construction des représentations, les images le sont aussi dans la construction sociale de l'altérité : « Voir et être vu participent d'une expérience qui n'est pas simplement "socialement construite", mais qui constitue un moment clé de la construction du social¹⁵⁹. » J'adhère à l'idée de William John Thomas Mitchell selon laquelle les images — forme de représentation — occupent, par le biais de la vision, au même titre que les textes, une place importante dans les relations sociales que nous entretenons avec les autres¹⁶⁰. Les images produites à l'intérieur des sociétés ne sont pas des créations innocentes, elles sont les reflets des discours sociaux qui ont cours au sein de celles-ci¹⁶¹.

Initiateur du *pictorial turn*¹⁶², Mitchell est un incontournable dans l'analyse des images, qu'il appelle d'ailleurs *piction*¹⁶³. Il considère les *pictions* comme des organismes vivants, et en tant que tels, elles ont des besoins, des appétits, des pulsions, etc.¹⁶⁴ Par

¹⁵⁷ Philippe Artières, « L'inscription dans un courant historiographique majeur », *Sociétés & Représentations* 2, 40 (2015) : 347.

¹⁵⁸ Dominique Kalifa, « Représentation et pratiques » dans *Historiographie, II. Concepts et débats*, Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, dir. (Paris : Gallimard, 2010), 881.

¹⁵⁹ W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle* (Paris : Les presses du réel, 2014), 8.

¹⁶⁰ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 65.

¹⁶¹ Poulter, *Becoming Native in a Foreign Land*, 13.

¹⁶² Pour la définition que Mitchell donne du *pictorial turn*, voir : W. J. T. Mitchell, « The Pictorial Turn », *Artforum*, 23 août, 2021. <https://www.artforum.com/print/199203/the-pictorial-turn-33613>. (Version originale : W. J. T. Mitchell, « The Pictorial Turn », *ArtForum*, no. 5 [1992] : 89-94).

¹⁶³ Dans ce nouveau concept qu'il forge, il inclut aussi le contexte de production des images. Mitchell, *Que veulent les images ?*, 18.

¹⁶⁴ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 32.

conséquent, le travail du chercheur qui souhaite les ausculter est de se poser l'inévitable question : « que veulent ces *pictions* ? » Selon Mitchell il faut interroger le « désir » de ces dernières, parce qu'il affirme qu'elles n'ont pas de réel pouvoir ou de capacité d'action¹⁶⁵. Les *pictions* veulent être considérées comme des systèmes de pensée en elle-même ; finalement, elles

veulent les mêmes droits que le langage et non être transformées en langage. Les *pictions* ne veulent ni être nivelées dans une histoire des images, ni être élevées dans une « histoire de l'art », mais être considérées comme des individualités complexes occupant des positions-sujets et des identités multiples¹⁶⁶.

Mitchell met en garde le « regardeur », car comme les personnes, les *pictions* ne savent pas toujours ce qu'elles désirent. Dans ce cas-ci, le travail de l'historien est de les aider, par le dialogue, à trouver ce qu'elles veulent dire¹⁶⁷.

Mitchell et ses *pictions*, dans le cadre d'une analyse des stéréotypes, nous ramènent encore une fois dans la dynamique haine/amour ou génocide/appropriation que j'ai exploré dans les sections précédentes :

[...] la construction du stéréotype racial n'est pas un simple exercice de la *piction* comme technique de domination. C'est le tissage d'un *double bind* qui afflige à la fois le sujet et l'objet du racisme dans un complexe de désir et de haine. La violence oculaire du racisme divise son objet en deux ; elle le déchire et le rend simultanément hypervisible et invisible, objet d'« abomination » et d'« adoration »¹⁶⁸.

Dans les manuels scolaires d'histoire qui composent mon corpus de sources, cette dynamique d'« abomination » et d'« adoration » est présente dans les images.

La démocratisation de l'impression d'images au XX^e siècle augmente substantiellement la quantité d'archives visuelles produites par les sociétés. Les images en viennent à prendre une grande place dans l'apprentissage et nous verrons dans les prochains chapitres qu'elles sont le point de départ de plusieurs leçons d'histoire dès les années 1920.

¹⁶⁵ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 52.

¹⁶⁶ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 65.

¹⁶⁷ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 66.

¹⁶⁸ Mitchell, *Que veulent les images ?*, 52.

1.2.2 Problématique

En se positionnant à l'intersection de la mosaïque d'historiographies et d'approches conceptuelles exposées précédemment, mon mémoire répond aux questions suivantes : comment sont représentés les Premiers Peuples du Canada dans les manuels d'histoire francophones produits entre les années 1920 et 1960 et dans quelle mesure ces représentations sont en rupture avec la période précédente ? Comment sont mobilisées ces représentations dans l'imaginaire colonial québécois ? De quelle manière est reçue, appropriée et performée l'image coloniale de l'« Indien imaginaire » par les enfants ? Mon étude vient compléter une historiographie qui couvre, dès lors, toute l'histoire des représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire depuis les débuts de l'instruction publique au Québec.

1.2.4 Sources

Les principales sources de mon mémoire sont les manuels scolaires d'histoire. À l'aide de la base de données de l'Université Laval (MANSCOL¹⁶⁹), j'ai sélectionné tous les nouveaux manuels d'histoire approuvés par les instances officielles responsables de l'approbation des livres scolaires entre 1920 et 1960. Pour la période allant de 1920 à 1950, un total de sept manuels ont été dépouillés. Au tournant des années 1950, après des changements dans le programme scolaire¹⁷⁰, une nouvelle série de manuels scolaires est produite par les Frères des Écoles chrétiennes (FEC), les Frères de l'instruction chrétienne (FIC) et les Clercs de Saint-Viateur (CSV). Cela ajoute 15 manuels, couvrant la première à la septième année¹⁷¹, au corpus. J'ai également dépouillé, même s'ils ne sont pas « officiellement » approuvés, les guides du maître qui accompagnent les manuels de l'élève de la première à la troisième année. Les manuels des élèves renferment beaucoup d'images et peu de textes ; sans le *Guide du maître* qui contient les histoires qui accompagnent les

¹⁶⁹ MANSCOL, « Catalogue générale », 2 mars 2020. <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>.

¹⁷⁰ Bouvier, Allard, Aubin et Larouche, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 180.

¹⁷¹ Dans son mémoire de maîtrise, Adèle Clapperton-Richard analyse déjà le manuel de huitième et neuvième année des FIC (Clapperton-Richard, « Reconnue, altéré, occultée »). Pour éviter la répétition, et aussi parce que les manuels du primaire ne reçoivent bien souvent pas l'attention qu'ils devraient, j'ai choisi de concentrer mon analyse de la première à la septième année. De plus, vers la fin des années 1950, les manuels de quatrième et cinquième, ainsi que ceux de sixième et septième année ont été unifiés en un seul volume. Étant pratiquement identique, j'ai pris la décision de ne dépouiller que la version fusionnée.

images, l'analyse du manuel de l'élève risque de faire fausse route. Aux 22 manuels des élèves s'ajoutent donc les neuf guides du maître.

Tous les manuels ont été dépouillés de manière systématique en vue de faire l'inventaire de chacune des représentations des Premiers Peuples qu'ils contiennent. Chacune des représentations a ensuite été consignée dans un document Word pour faciliter la recherche par mot-clé (j'ai constitué, au fil de mes dépouillements, une liste de mots-clés et de thématiques récurrentes). En plus de mes commentaires, ce document contient aussi des transcriptions d'extraits où sont mentionnés les Premiers Peuples. C'est à partir de ce que contient ce document, qui fait plus de 140 pages et contient quelque 73 000 mots, que sont construits mes chapitres deux et trois.

Volontairement j'ai mis un accent particulier sur les manuels des CSV, car dans une communication entre la Commission des écoles catholiques de Montréal (la plus importante du Québec à ce moment-là) et un frère de la Saskatchewan, on peut lire qu'en 1954 on utilise leurs manuels de la première à la troisième année et de la sixième à la neuvième année¹⁷². Cela donne un certain avantage à cette congrégation, toutefois cela ne veut pas dire que leurs manuels sont systématiquement utilisés partout, car chacune des congrégations pouvait utiliser ses propres manuels dans leurs écoles.

Afin de répondre au second objectif de mon questionnaire, c'est-à-dire la réception et l'appropriation par les enfants des représentations stéréotypées des Premiers Peuples présents dans leurs manuels scolaires, l'analyse est bonifiée de l'examen des sources suivantes : des photographies où les enfants sont costumés en Indien, une pièce de théâtre contenant des personnages autochtones, des revues d'éducatrices, etc. Provenant des archives de plusieurs congrégations religieuses, cette série de sources me permettra d'exposer la *voix* des élèves.

1.3 L'étude du manuel scolaire : avenues et questionnements

Le manuel scolaire occupant une grande place dans mon mémoire, je veux, en dernier lieu, aborder les enjeux entourant cette source. Les manuels scolaires, et dans une

¹⁷² Alcide Cantin, pour le directeur général, Lettre au révérend frère Gilles des F.E.C., 5 avril 1954, Fond d'archives CSDM, Centre de service scolaire de Montréal, Boîte 11577, E1-R57-S1-T4-P06, Service, Service des études, Recherche et programme, Matière d'enseignement, histoire.

plus large mesure tout le matériel qui sert à l'enseignement sont des sources riches pour tout chercheur universitaire, parce qu'ils sont de « puissant vecteur d'idéologie et de culture¹⁷³ ». En Europe, depuis l'entre-deux-guerres, les gouvernements et les universitaires, toutes disciplines confondues, se penchent sur le cas des manuels scolaires et leur capacité à transmettre des préjugés avec pour objectif de pacifier les relations et atténuer la xénophobie¹⁷⁴.

Malgré la popularité de l'étude du manuel scolaire dans les sciences humaines et sociales, la discipline historique a longtemps ignoré cette source. Il peut y avoir plusieurs raisons pour expliquer ce délaissement par les historien.ne.s, mais j'abonde dans le même sens qu'Alain Choppin, qui lors d'un colloque international sur l'étude du manuel scolaire qui eut lieu à Montréal en 2006, admet que les historien.ne.s se heurtent à de nombreux obstacles, le principal étant qu'ils souffrent d'un manque de savoirs théoriques nécessaires à l'analyse du manuel¹⁷⁵. Le chercheur rappelle, à ceux et celles qui voudraient étudier cette source, qu'ils et elles doivent le faire avec une perspective diachronique : « le passé [permet] de mieux comprendre la complexité du présent et d'éclairer un avenir incertain [...] le questionnement des manuels d'antan correspond à une quête de sens, à la nécessité de définir l'action présente dans un processus de longue durée¹⁷⁶. »

Paul Aubin, chercheur autonome affilié au Centre interuniversitaire d'études québécoises de l'Université Laval, dont l'étude systématique des manuels scolaires a contribué à la mise en place de la plateforme en ligne MANSOL¹⁷⁷ de l'Université Laval, est un pionnier au Québec dans l'étude de cette source. En 1997 il publie une historiographie¹⁷⁸ de l'étude des manuels scolaires au Québec. Matière par matière, il fait

¹⁷³ Alain Choppin, « Les paradoxes du manuel scolaire » dans *300 ans de manuels scolaires au Québec*, Paul Aubin et Bibliothèque et Archives nationales du Québec (Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006), 138.

¹⁷⁴ Atfa Memai et Rouag Abla, « Le manuel scolaire : au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et Socialisation* 43, no. 1 (2017) : 4, <https://doi.org/10.4000/edso.2014>.

¹⁷⁵ Alain Choppin, « Le manuel scolaire : un objet commun des approches plurielles » dans *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, Monique Lebrun, dir. (Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2007), 116.

¹⁷⁶ Choppin, « Le manuel scolaire », 114-115.

¹⁷⁷ Cette base de données, régulièrement mise à jour, contient 48 942 manuels scolaires produits depuis 1765 au Québec. <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol/catalog.html>.

¹⁷⁸ Paul Aubin, *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*, Cahiers du GRÉLQ; no. 5 (Sherbrooke, Québec : Éditions Ex libris, 1997).

l'inventaire de toutes les recherches qui ont été menées sur cette source, souvent plus près de l'histoire de l'imprimée ou de l'éducation¹⁷⁹. Hormis pour quelques disciplines¹⁸⁰, Paul Aubin se désole en conclusion du manque de synthèses, que ce soit sur les manuels eux-mêmes ou encore sur les aspects commercial et éditorial de l'objet¹⁸¹. Au fil des ans, Aubin aura participé à la production, seul ou en collaboration avec d'autres chercheur.euse.s, d'études portant sur des disciplines en particulier¹⁸², sur les communautés religieuses impliquées dans l'édition de manuels scolaires¹⁸³, sur l'État et les manuels scolaires¹⁸⁴ ou encore des synthèses proposant un état de la recherche sur le manuel¹⁸⁵.

Même si le champ d'études du manuel scolaire intéresse de plus en plus d'historien.ne.s, il reste tout de même marginal dans les sciences humaines et sociales. Pour expliquer cela, Alain Choppin parle du paradoxe du manuel scolaire : autant qu'il puisse être un objet de « banalité », présent en abondance au quotidien et périssable dès qu'un nouveau programme est annoncé par le gouvernement ou qu'un événement international marquant se produit ; autant son contenu peut soulever les passions et provoquer des réactions affectives fortes¹⁸⁶. Ce sont ces passions et débats qui, au Québec, ont dans bien des cas été l'élément déclencheur de plusieurs études sur les manuels scolaires depuis les années 1960, surtout en ce qui concerne la discipline historique¹⁸⁷.

¹⁷⁹ Aubin, *Le manuel scolaire*, 5-6.

¹⁸⁰ L'histoire est de loin la discipline qui a le plus systématiquement été étudiée, elle occupe une grande place dans l'historiographie proposée par Paul Aubin. Aubin, *Le manuel scolaire*, 29-40.

¹⁸¹ Aubin, *Le manuel scolaire*, 92.

¹⁸² Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (Québec : Septentrion, 2012).

¹⁸³ Paul Aubin, *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*, Cahiers du GRÉLQ ; no. 8 (Sherbrooke, Québec : Ex libris, 2001).

¹⁸⁴ Paul Aubin, *L'État québécois et les manuels scolaires au XIX^e siècle*, Cahiers du GRÉLQ ; no. 2 (Sherbrooke, Québec : Ex libris, 1995).

¹⁸⁵ Paul Aubin et Bibliothèque et Archives nationales du Québec, *300 ans de manuels scolaires au Québec* (Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006).

¹⁸⁶ Choppin, « Les paradoxes du manuel scolaire », 134-135. Par exemple, au Québec, la place à faire aux Premiers Peuples dans le récit national a alimenté de nombreux débats dans la communauté historique. Voir : Brian Gettler, « Les Autochtones et l'histoire du Québec : Au-delà du négationnisme et du récit "nationaliste-conservateur" », *Recherches amérindiennes au Québec* 46, no. 1 (2016) : 7-18. En 2007, un débat sur le nouveau programme d'histoire nationale et l'inclusivité de celui-ci avait soulevé les passions de plusieurs historien.ne.s dans la *Revue d'histoire d'Amérique française*. Voir : « L'enseignement de l'histoire nationale ». <https://ihaf.qc.ca/la-revue-dhistoire-de-lamerique-francaise/debats/lenseignement-de-lhistoire-nationale/>.

¹⁸⁷ À ce sujet, voir : Paul Aubin, *Le manuel scolaire*, 29-40.

1.4 Conclusion

Ce premier chapitre — dense par la quantité de sujets couverts en peu de pages — était nécessaire pour entreprendre l'analyse de manuels scolaires que je souhaite effectuer. Les trois champs historiographiques (l'histoire des enfants, le colonialisme d'occupation et les représentations des Premiers Peuples) exposés dans ce chapitre, couplés avec les approches théoriques de l'altérité et des études visuelles, me permettront, dans les prochains chapitres, d'analyser en profondeur les représentations des Premiers Peuples et de les lier au colonialisme d'occupation.

Chapitre II : Le changement dans la continuité (1920-1950)

L'objectif de ce deuxième chapitre est de recadrer le récit national et les représentations de l'Indien que proposent les manuels d'histoire entre les années 1920 et 1950 dans la structure plus large du colonialisme d'occupation. Dans la première partie, je traite des nouveaux manuels produits durant cette période. Je démontre comment les représentations de l'Indien s'inscrivent dans le cadre d'une histoire colonialiste et de quelle manière ces représentations sont utilisées pour justifier la colonisation du territoire. Dans la seconde partie, j'aborde la notion de performance de l'indianité par les jeunes à travers l'analyse d'une pièce de théâtre du frère Marie-Victorin des FEC.

Ce chapitre explore les mécaniques de la quête de légitimation que poursuivent les auteurs des manuels sur les fronts politiques, moraux et généalogiques pour justifier le colonialisme et la présence des Euroquébécois.e.s sur le territoire. Pour mettre en relief les stratégies de suppression de l'altérité mises en place par l'État colonisateur dans le cadre d'une analyse discursive du colonialisme d'occupation présent dans les manuels scolaires d'histoire, j'utilise aussi la notion de *transfert* telle que décrite par Lorenzo Veracini.

2.1 L'Indien dans les nouveaux manuels produits entre 1920 et 1950

2.1.1 Les « farouches » Iroquois et les « doux » Hurons : catégoriser l'Autre

La première rencontre des enfants avec la figure de l'Indien imaginaire dans leurs manuels d'histoire prend, dans bien des cas, la forme d'un chapitre ou d'une section ethnographique qui utilise plusieurs des techniques de la construction de l'altérité en réduisant l'Autre à des traits raciaux. Pour la plupart, cette partie se trouve avant le début du récit¹. C'est le cas de l'*Histoire du Canada* de Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche :

Les *principales races* sauvages *habitant le Canada* étaient : les Esquimaux au nord, les Athapascans à l'ouest, les Algonquins à l'est, les Hurons-Iroquois à l'est et au nord des Grands Lacs, les Sioux à l'ouest du lac Supérieur. [...] Les Sauvages du Canada étaient pour la plupart

¹ Plusieurs chercheurs qui ont travaillé sur les représentations des Premiers Peuples dans les manuels scolaires arrivent au même constat. Voir : Catherine Larochelle, « L'apprentissage des autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915) » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018), 171-175 ; Sylvie Vincent et Bernard Arcand, *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages* (Ville LaSalle : Hurtubise HMH, 1979), 196.

sédentaires [...] Dans *la famille*, le père s'occupait surtout de pêche, de chasse et de guerre, laissant la femme à ses travaux domestiques et même la culture du sol. L'enfant était élevé dans une grande liberté. On rencontrait fréquemment la polygamie et le divorce. [...] L'état de *guerre* existait habituellement entre les nations sauvages. Les mœurs guerrières étaient cruelles. La fourberie régnait dans la négociation et l'exécution des traités. [...] Les sauvages étaient très *superstitieux*. [...] Le sauvage était fortement constitué *au physique* et souvent de belle apparence. *Au moral*, il possédait des qualités d'endurance et de sociabilité ; mais il était orgueilleux, vindicatif, sensuel et manquait totalement de caractère².

Dans les pages qui suivent, les auteurs reprennent ce résumé de début de chapitre en ajoutant des détails. De plus, à l'aide de chiffres dont les origines ne sont pas précisées, Farley et Lamarche affirment que les Indiens étaient peu nombreux³ et expliquent aux enfants qu'ils « n'étaient qu'exceptionnellement nomades⁴ », évacuant ainsi en une phrase une partie importante des réalités autochtones.

Le goût de la guerre est cependant le trait ethnographique qui occupe le plus de place dans la construction de l'Indien imaginaire :

Il existait chez les sauvages une véritable passion pour la guerre. [...] leur goût de l'aventure et leur instinct de cruauté y trouvaient satisfaction. [...] À la guerre, le sauvage était sans merci. Notre histoire est pleine de ces récits effrayants où l'on voit l'Indien vainqueur torturer son prisonnier jusqu'à la mort⁵.

Farley et Lamarche terminent cette section avec un « portrait du sauvage⁶ » qui consiste en une description physique et morale (hospitalité, courage devant la mort, endurance face

² Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche, *Histoire du Canada : cours supérieur*, 4^e édition (Montréal : Librairie des Clercs de Saint-Viateur, 1945 [1935]), 7. Les mots en gras et en italiques sont retranscrits à l'identique.

³ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 8-10.

⁴ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 8. Ce genre d'affirmation permet de justifier le colonialisme : dire que les Premières Nations sont uniquement sédentaires, c'est faire le déni de plusieurs des réalités de ces derniers. Cela permet aussi de justifier la prise de possession du territoire selon l'idée de la *terra nullius* (« terre vacante ») développée par les Européens — elle-même découlant de la doctrine de la découverte qui a longtemps permis, avec l'approbation de l'Église catholique, aux explorateurs de prendre possession d'un territoire au nom d'un roi et de la religion catholique —, car dans l'esprit des colonisateurs, en l'absence de villages ou d'agriculture, le territoire pouvait être considéré comme n'appartenant à personne. Voir : Jennifer Reid, « The Doctrine of Discovery and Canadian Law », *Canadian Journal of Native Studies* 30, no. 2 (2010) : 337-342.

⁵ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 12-13.

⁶ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 13-14.

aux privations, etc.). Toutefois, les auteurs ne manquent jamais d'accoler des défauts aux qualités⁷. Issue de cette description ethnographique, l'enfant rencontrera deux figures spécifiques au fil des pages de ses manuels d'histoire : Les « mauvais Indiens », principalement représentés par les Iroquois, protagonistes centraux de la Nouvelle-France, et les « bons Indiens », alliés des Français et objets apostoliques des missionnaires.

L'Iroquois est la figure de l'Indien imaginaire que l'enfant croisera le plus fréquemment dans ses manuels d'histoire. Jamais individualisé⁸, il est l'ennemi numéro un à l'époque de la Nouvelle-France. Les manuels nous le présentent avant tout comme un guerrier sanguinaire. Dans leur *Précis d'histoire*, Joseph Rutché et Anastase Forget décrivent les tactiques guerrières de l'Iroquois comme suit : « “En guerre de ruses, d'embuscades, de surprises, il fait une lutte sans merci.” Il a d'ailleurs le mépris de la mort et une patience que rien ne décourage. L'Iroquois n'a aucun sens de l'honneur. Pour lui la guerre consiste à faire le plus de mal possible. Aussi inflige-t-il des supplices horribles aux prisonniers⁹. » Adélarde Desrosiers écrit, dans son *Histoire du Canada depuis les origines jusqu'à nos jours : cours moyen*, que la stratégie des Iroquois « consistait en des attaques soudaines où le massacre, le meurtre et l'incendie jouaient un grand rôle¹⁰ ». D'ailleurs, le terme « massacre » n'est employé que pour décrire les actions de ces derniers, jamais on n'y a recours pour décrire celles des Français ou des Anglais. Dans sa *Petite histoire du Canada*, destiné aux plus jeunes du primaire, Desrosiers, à l'intérieur de son chapitre VII nommé « Les temps héroïques », utilise cette image de l'Iroquois pour brosser un portrait dramatique de la menace qui pèse sur la Nouvelle-France :

Une nation très guerrière, les Iroquois, devint bientôt la terreur de toutes les autres, à cause de son audace inouïe, de la soudaineté de ses attaques

⁷ Ainsi peut-on lire à la suite que « ces qualités ne pouvaient faire oublier les défauts les plus graves. Le sauvage avait en effet un orgueil sans borne. Il se croyait nettement supérieur aux blancs et cette disposition de l'esprit l'empêcha souvent d'accepter la civilisation et l'évangile [...] Le sauvage était en outre vindicatif. [...] Le sauvage était sensuel. Il se livrait facilement à la débauche. [...] Enfin il était sans force morale, sans caractère [...] » (Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 14).

⁸ Ce trait marque tous les Indiens représentés dans les manuels : ils sont uniformes et ne possèdent jamais de culture distinctive. Voir : Larochelle, « L'apprentissage des autres », 171.

⁹ Joseph Rutché et Anastase Forget, *Précis d'histoire du Canada*, 1^{er} édition (Montréal : Beauchemin, 1924), 60.

¹⁰ Adélarde Desrosiers (illustrations de J.-B. Lagacé et A. Léger), *Histoire du Canada depuis les origines jusqu'à nos jours : cours moyen : cinquante-trois leçons : résumés, récits, questionnaire sur images, lexique et cartes* (Montréal : Granger frères, 1923), 21.

et de sa cruauté. [...] Après le massacre des Hurons, leur férocité ne connut plus de bornes. [...] Aux Trois-Rivières, poste très fréquenté par les sauvages du Saint-Maurice, même danger et mêmes massacres. [...] À Québec, les gouverneurs n'osent s'éloigner du fort, de peur de tout compromettre. Aussi les Iroquois rôdent-ils librement aux alentours. [...] Tout le pays trembla d'épouvante¹¹.

En montrant la terreur causée par l'Iroquois, l'auteur peut exalter le courage du héros national/colonial qui lui fait face. On ne reconnaît pas non plus de légitimité aux luttes des Iroquois ; ils agissent uniquement par esprit de vengeance aux yeux des auteurs des manuels¹². Rutché et Forget affirment quant à eux que c'est la faute des autres colonisateurs européens : « Les Iroquois, dont l'inimitié à l'égard des Français était entretenue par les Anglais et les Hollandais¹³ [...] ». Dans tous les cas, on ne reconnaît aucune agentivité à l'Iroquois.

Les représentations graphiques que contiennent ces manuels sont des rappels constants de ces stéréotypes que cherchent à transmettre les textes ; elles permettent aux enfants une reconnaissance de l'Autre¹⁴, c'est-à-dire une réactualisation des stéréotypes appris, entre autres, dans leurs manuels d'histoire. Les deux ouvrages de Desrosiers sont riches en images de luttes contre les Iroquois (voir images 2.1 et 2.2). Comme Desrosiers explique au début de son *Histoire du Canada*, l'observation par les enfants des images « c'est le point capital de la méthode¹⁵ ». Avant même de connaître le récit qui accompagne l'image, il invite les professeurs à questionner les élèves sur celle-ci¹⁶ (les questions se trouvent sous les représentations graphiques). Plusieurs demandent à l'enfant d'identifier les différents personnages présents sur les images. En demandant « par quoi reconnaissez-vous que ce sont des sauvages¹⁷ ? », l'enseignant, avec l'aide des représentations, apprend

¹¹ Adélarde Desrosiers, *Petite histoire du Canada* (Québec : Garneau, 1933), 24-25.

¹² Desrosiers écrit qu'après les défaites qu'ils subirent aux mains de Champlain, les Iroquois « n'oublièrent jamais » celles-ci « et ils se vengèrent cruellement dans la suite. » (Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 9). À ce sujet, voir : Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 87.

¹³ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 31. Farley et Lamarche vont dans le même sens : « L'hostilité féroce des Iroquois durant ces années est en partie attribuable au gouverneur de New-York [...] ». (Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 127).

¹⁴ « [...] l'observation des images de l'Autre permet une reconnaissance, c'est-à-dire une connaissance qui est activée dans l'esprit des enfants. » (Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 238).

¹⁵ Desrosiers, *Histoire du Canada*, 1.

¹⁶ Desrosiers, *Histoire du Canada*, 1.

¹⁷ Desrosiers, *Histoire du Canada*, 10.

aux enfants à reconnaître la différence et les stéréotypes. Par exemple, après la première lutte de Champlain contre les Iroquois, une question demande « combien de chefs iroquois abat-il¹⁸ ? » Avant même d’avoir la réponse dans le résumé qui suit l’image, l’enfant sera en mesure d’identifier les chefs, parce qu’ils sont invariablement représentés avec une coiffe. Centrale dans l’apprentissage des préjugés racistes et dans la construction de l’altérité, les représentations graphiques vont prendre de plus en plus de place à partir des années 1950, au point de supplanter le texte dans les manuels destinés aux plus jeunes.

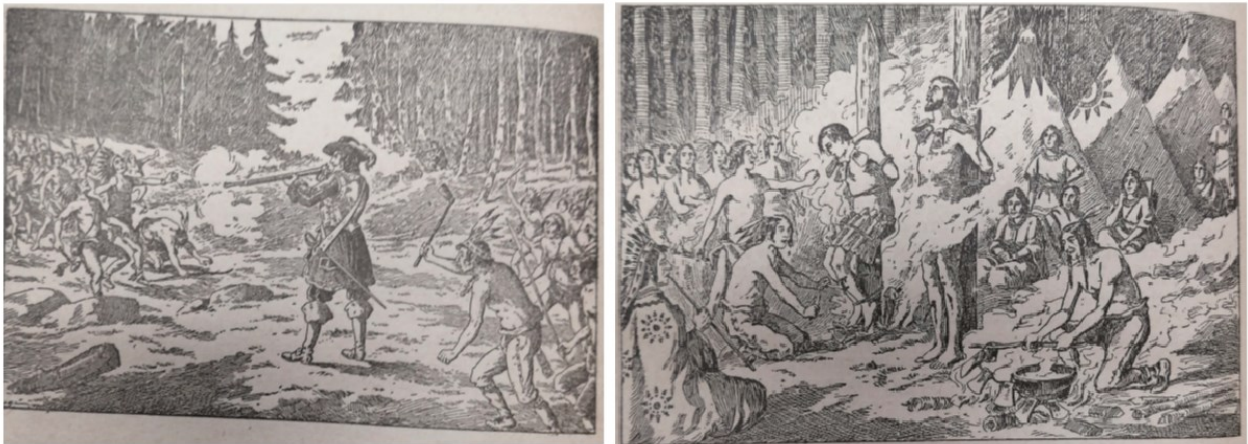


Image 2.1 et 2.2 : « Premier Combat » et « Les martyrs » (Adélarde Desrosiers [illustrations de J.-B. Lagacé et A. Léger], *Histoire du Canada depuis les origines jusqu’à nos jours : cours moyen : cinquante-trois leçons : résumés, récits, questionnaire sur images, lexique et cartes* [Montréal : Granger frères, 1923], 8 et 18).

Adélarde Desrosiers participe aussi à la création des *Tableaux d’Histoire*. Ces derniers illustrent en couleur les grands moments de l’histoire du Canada et ont servi à l’enseignement de l’histoire du début des années 1920 jusqu’aux années 1960 (voir images 2.4 à 2.7). Sur la photographie d’une salle de classe de l’école Sainte-Brigide dirigée par les Frères des écoles chrétiennes, on peut apercevoir ces tableaux affichés au fond du local, et ce en 1960 (voir image 2.3¹⁹). Dans une communication interne de la Commission des Écoles catholiques de Montréal datée de 1921, on louange les *Tableaux* de Desrosiers en expliquant qu’ils répondent à l’enseignement « intuitif » par l’image de

¹⁸ Desrosiers, *Histoire du Canada*, 8.

¹⁹ Pour des raisons légales, la photographie ne peut apparaître dans la version finale de mon mémoire. Pour y avoir accès, vous pouvez contacter les archives des Frères des écoles chrétiennes. La référence complète de l’image se trouve plus bas.

l'histoire pour les jeunes avant la quatrième année²⁰. En 1925, dans un article du périodique pédagogique *L'Enseignement primaire*, il est écrit que « le meilleur moyen de rendre attrayant et efficace l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, est sans contredit l'usage de bons tableaux et de bonnes gravures. [...] Pour l'histoire du Canada, les tableaux de Desrosiers [...] sont recommandables à tous les points de vue²¹ ». Plusieurs de ces gravures seront reprises (ou imitées) dans les manuels que Desrosiers publie quelques années après ses *Tableaux*. Le style de Jean-Baptiste Lagacé (l'artiste ayant créé les images) servira d'inspiration à plusieurs autres. Lorsqu'on se plonge dans les représentations de l'Indien imaginaire dans le monde scolaire après 1920, on ne peut ignorer les ressemblances avec les œuvres de Lagacé. Ces dernières seront donc importantes dans l'imaginaire des élèves des années 1920 aux années 1960.



Image 2.3 : « Classe deuxième année avril 1960, École Sainte Brigide » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50044 Fonds Montréal — Sainte-Brigide, dossier 501105, photographie d'une classe d'élèves de 2e année à l'école Sainte-Brigide, Montréal, avril 1960).

²⁰ Alphonse Guilbault, prêtre, Lettre au commissaire de la Commission Scolaire Catholique de Montréal, 31 mai 1921, Fond d'archives CSDM, Centre de service scolaire de Montréal, Boîte 11577, E1-R57-S1-T4-P06, Service, Service des études, Recherche et programme, Matière d'enseignement, histoire.

²¹ « TABLEAUX D'HISTOIRE », *L'Enseignement primaire* 46, no. 9 (1925) : 534-535.



Images 2.4 à 2.7 : « Dollard », « Combat de la place d'armes », « Les missionnaires » et « Martyre des Pères Brébeuf et Lalemant » (Jean-Baptiste Lagacé et Adélarde Desrosiers, *Tableaux d'Histoires* [Montréal : Granger frères, entre 1921 et 1933]).

Ce que l'enfant qui consulte ces manuels retiendra des « farouches Iroquois », tant des textes que des images, c'est la sauvagerie, les massacres et l'esprit de vengeance qui les anime. À l'inverse de l'Iroquois qui est le « mauvais Indien » du récit national québécois, on retrouve le « bon Indien » qui constitue la seconde partie de l'Indien imaginaire des manuels d'histoire. Ce dernier inclut toutes les Premières Nations que les auteurs des manuels considèrent comme des alliées des Français. Contrairement aux Iroquois qui sont « farouches », les alliés eux sont « braves » : « [...] les fidèles Abénaquis, la brave et intelligente nation sauvage, qui sera bientôt toute chrétienne, et dont le seul nom

fera trembler même les farouches Iroquois²². » Bien que cet extrait dépeint les Abénaquis « positivement », il est tout aussi essentialisant que la figure de l'Iroquois, car on réduit encore l'Indien imaginaire des manuels d'histoire à sa seule fonction guerrière. Les « bons Indiens » sont aussi ceux qui se convertissent, en cela ils sont présentés comme « doux » : « Les Hurons étant un peuple sédentaire, de mœurs plutôt douces, depuis longtemps ami des Français, on pouvait espérer voir l'Évangile faire parmi eux de rapides progrès²³. » Cette « douceur » s'est traduite par une passivité dans certains manuels. Par exemple, lorsque la Huronie est détruite par les Iroquois, Desrosiers écrit que « le reste de la nation, paralysée par la peur et le découragement, se laissa égorger comme un timide troupeau d'agneaux²⁴. »

Toutes ces représentations stéréotypées et uniformes pour décrire la figure de l'Indien dans les manuels scolaires d'histoire ne sont pas nouvelles. À la lecture de l'historiographie, on constate rapidement qu'il s'agit en fait d'un phénomène qui, depuis le XIX^e siècle, n'a jamais cessé. Pourquoi cette persistance ? Parce que ces stéréotypes servent à légitimer, comme dans toute histoire colonialiste, la présence des Euroquébécois sur le territoire du Québec. Loin d'être innocents, ces manuels, auxquels on pourrait adjoindre ceux de géographies²⁵, participent à ce colonialisme (passé et présent) en lui fournissant une justification. Finalement, il faut aussi souligner que sans ces stéréotypes, particulièrement celui de la violence du « sauvage », il ne pourrait y avoir de héros ou de martyr²⁶. Je propose maintenant d'explorer la mécanique de cette quête de légitimation que poursuivent les auteurs sur le front politique, moral et généalogique²⁷ en analysant comment sont mobilisées par ces derniers les figures du « mauvais Indien » et du « bon Indien ».

²² Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 9.

²³ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 69.

²⁴ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 37.

²⁵ Il serait intéressant d'analyser les deux nouvelles séries de manuels de géographie que produisent les Frères Maristes dans les années 1920 et 1950 pour examiner si le tournant nationaliste qui marque les manuels québécois — noté par Marc Brosseau et Vincent Berdoulay — influence la présence (ou l'absence) des Premiers Peuples par rapport aux XIX^e siècle. Voir : Marc Brosseau et Vincent Berdoulay, *Les manuels de géographie québécois : images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960* (Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2011), 120-132.

²⁶ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 199-209.

²⁷ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 196-199.

2.1.2 Deux figures, un objectif : justifier la « noble » et « douce » colonisation

2.1.2.1 Quand les Français s'allient, se « défendent » et « pacifient »

Les manuels justifient les violences commises à l'égard des Premiers Peuples par les Français et la prise de territoire en les présentant comme des réponses à l'agression iroquoise. Pour expliquer la nécessité d'entrer en conflit avec ces derniers, Adélarde Desrosiers se fait le devoir de rappeler aux enfants que les Indiens de leurs manuels « se faisaient entre eux une guerre continuelle et sans pitié²⁸ » et que « [...] la guerre indienne, [était] la plus atroce de toutes les guerres²⁹ ». En opposant la « sauvagerie » de l'Indien à la « civilisation » des Blancs³⁰ — une sauvagerie que l'auteur a bien pris soin d'ériger en trait racial au début de son manuel, Desrosiers peut motiver les violences coloniales françaises et le génocide commis à l'encontre des Premiers Peuples décrits au fil des pages de son ouvrage³¹.

Les manuels nous apprennent que Champlain — et dans une plus large mesure tous les Français — a été entraîné, contre son gré³², dans les luttes contre les Iroquois par ses alliés : Champlain a « [épousé] leur cause [la guerre contre les Iroquois] par gratitude et fidélité³³ » envers ses alliés explique Joseph Rutché et Anastase Forget. Pour conserver la « pureté » de la cause française, Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche ajoutent une pudeur à Champlain en écrivant que « les Hurons, en vertu des alliances précédentes, le pressèrent encore de se joindre à eux pour porter la guerre en territoire iroquois. Malgré ses répugnances, Champlain y consentit³⁴. » Rutché et Forget mentionnent aussi une « obligation morale³⁵ » des Français envers leurs alliés. L'agression française est ici

²⁸ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 22. Voir aussi : Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 9. Farley et Lamarche justifient à leur manière l'agression française en expliquant que « la neutralité était impossible entre les tribus sauvages. » (Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 54).

²⁹ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 22.

³⁰ Le constat est similaire pour les manuels du XIXe siècle et ceux des années 1970. Voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 199-203 ; Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 48-59.

³¹ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 273.

³² Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 39-40.

³³ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 28.

³⁴ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 56.

³⁵ « Les Iroquois poursuivent une impitoyable vendetta contre les Hurons et les Algonquins. Or les Français ont une obligation morale d'aider ces derniers. » (Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 59).

justifiée par les alliances contractées auprès de ces derniers. Ces deux mêmes auteurs se sentent tout de même dans l'obligation de défendre la violence exercée par les Français :

Sans doute Champlain a fait la guerre aux Iroquois, et nous avons déjà dit que la chose lui a été imputée à mal. Mais encore une fois il s'agissait, dans ce cas, d'être loyal dans l'alliance faite avec les Hurons, les Montagnais et les Algonquins en 1603. D'ailleurs la lutte que les Français font aux Iroquois porte en général le caractère de la défensive, et en aucune façon on ne saurait comparer Champlain, Maisonneuve, et leurs successeurs aux conquistadores espagnols³⁶.

Ils nous offrent ainsi la dernière partie de la justification aux violences coloniales : si les Français ont commis des violences, c'était pour se défendre³⁷.

Cette « guerre défensive » prend la forme d'une « pacification³⁸ ». Alors qu'on parle systématiquement de « massacre » du moment qu'un Iroquois tue un ou plusieurs Français, l'inverse n'est pas vrai pour les colonisateurs dans les manuels d'histoire : « Un mois plus tard, la petite armée entra sur le territoire iroquois, incendiant les villages et détruisant les provisions d'hiver. Terrifiés et humiliés, les barbares demandèrent la paix³⁹ » ; « Tracy fit tout incendier. D'immenses provisions de maïs furent détruites. Au rapport du voyageur Perrot, 400 sauvages périrent par suite de la famine qui s'ensuivit. Le vice-roi fit chanter un *Te Deum* sur les lieux, prit possession du territoire et retourna immédiatement à Québec⁴⁰. » Dans ce dernier extrait, la prise de possession est présentée comme un fait accompli à la suite de la lutte. Comme le note Catherine Larochelle : « l'affrontement absout les Français de la dépossession des Autochtones et de leur supposée disparition⁴¹. » Malgré la mort de 400 Iroquois, jamais les auteurs n'évoquent l'idée d'un « massacre ». Le

³⁶ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 47.

³⁷ Cette stratégie discursive est aussi propre au colonialisme d'occupation. Lorenzo Veracini, *Settler Colonialism : A Theoretical Overview* (Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010), 78.

³⁸ « Le régiment de Carignan était venu pacifier le pays. » (Desrosiers, *Histoire du Canada*, 25) ; « Avant d'envoyer les colons, il fallait pacifier le pays en réduisant les terribles Iroquois [...] » (Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 27). Voir aussi : Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 101-102.

³⁹ Desrosiers, *Histoire du Canada*, 25.

⁴⁰ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 102-103

⁴¹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 197.

génocide⁴² perpétré par les Français est « justifié » parce qu'il est présenté comme une résistance héroïque de la civilisation face à la barbarie⁴³.

2.1.2.2 La « noble » Nouvelle-France : la « mission civilisatrice »

Cette « juste » guerre, que mènent Champlain et ses successeurs contre les Iroquois, s'inscrit aussi dans l'idée de la « mission civilisatrice⁴⁴ ». Celle-ci permet de justifier la présence française sur le territoire nord-américain. Contrairement aux autres nations colonisatrices, « ce ne sont ni la cupidité, ni le besoin, ni la persécution qui ont amené les Français sur les bords du Saint-Laurent. Leurs buts ont été plus nobles. Et d'abord le Français a toujours été apôtre. Sa nature généreuse le porte à communiquer aux autres les bienfaits de la foi et de la civilisation⁴⁵ », expliquent Joseph Rutché et Anastase Forget. Dans cette version du récit, le héros colonial est présent avant tout pour « civiliser » et convertir : « [...] le zèle religieux des premiers chefs de la colonie fut si remarquable qu'ils semblaient venus au pays plutôt pour la conquête des âmes que pour des avantages matériels⁴⁶ » écrivent Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche. Cette mission de conversion en était aussi une de civilisation : « On savait aussi que gagner les sauvages à la foi, c'était en même temps les gagner à la civilisation⁴⁷. » Tout comme la justification politique qui avait besoin du « mauvais Indien », la justification morale qu'est la mission civilisatrice nécessite la présence de « bons Indiens ».

⁴² L'intention génocidaire envers Premiers Peuples transparait, par exemple, dans certains mots (« conquérir », « humilier », « lay waste », etc.) ou phrases utilisées par Marie de l'Incarnation à l'intérieur de quelques-unes de ses échanges épistolaires, en particulier lorsqu'elle mentionne les violences militaires françaises commises à l'encontre des Iroquois (Joyce Marshall, *Word from New France : the selected letters of Marie de l'Incarnation* [Toronto : Oxford University Press, 1967], 276, 325, 373-374). À la même époque (1664), Jean-Baptiste Colbert dit à l'évêque de Québec en référence au régiment Carignan-Salières : « His Majesty has resolved to send a good regiment of infantry to Canada at the end of this year, or in the month of February next, in order to destroy these barbarians completely » (cité dans Jack Verney, *The Good Regiment : The Carignan-Salières Regiment in Canada, 1665-1668* [Montreal: McGill-Queens University Press, 1991], 3). Merci à Brett Rushforth pour les références.

⁴³ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 202.

⁴⁴ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 203.

⁴⁵ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 46. Les italiques ne sont pas de moi.

⁴⁶ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 66.

⁴⁷ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 23. La même idée est reprise par Desrosiers. Voir : Desrosiers, *Histoire du Canada*, 11.

Plusieurs manuels évoquent cette « noble » mission en la juxtaposant aux actions du colonisateur anglais⁴⁸. En conclusion d'une section portant le titre évocateur « Le Français civilisateur : Sa bienveillance chrétienne pour les Sauvages⁴⁹ », Rutché et Forget affirment que « la civilisation anglaise a méprisée et négligée les Indiens ; la civilisation française leur a ouvert les bras pour les aimer. [...] L'affection des Indiens pour les Français survivra même à la fortune de la France [...]. De telles survivances sont le meilleur témoignage de la solidité des alliances du début et de la manière civilisatrice des Français⁵⁰. » Après les événements de la Conquête, plusieurs auteurs des manuels rappellent cette amitié. Par exemple, Adélard Desrosiers écrit que les Indiens regrettent les Français, « leurs meilleurs amis »,

car depuis la Conquête il n'y a plus pour eux de missions catholiques, plus de garnisons accueillantes et secourables, plus de conseils ni d'amicales relations [...]. [Les Anglais] n'ayant plus rien à attendre ni à craindre des pauvres Indiens très dispersés, sans place forte, si dénués de tout, ils les traitèrent maintenant avec une arrogance, un mépris⁵¹ [...].

Dans cet imaginaire, la colonisation française est plus « douce » et marquée par la bonne entente avec les Premiers Peuples dans cette lointaine Nouvelle-France, alors que l'impérialisme anglo-saxon est dépeint comme intransigeant et violent envers les Autochtones⁵².

C'est principalement par les missionnaires — ou martyrs en devenir — que s'accomplit la mission civilisatrice : « [...] ce qui justifie surtout l'appellation épopée mystique, c'est le zèle entreprenant des missionnaires [...]. Ces vaillants apôtres ont accompli une tâche surhumaine auprès des indigènes⁵³. » Pour exalter ces « héros martyrs » que sont les missionnaires dans les manuels d'histoire, les auteurs doivent d'abord montrer les difficultés qu'éprouvent ces « apôtres de Dieu ». Pour arriver à leur fin, ils doivent

⁴⁸ C'est le cas aussi dans le discours des intellectuels québécois. Voir : Claude Gélinas, *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral 1867-1960* (Montréal : Septentrion, 2007), 77.

⁴⁹ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 47.

⁵⁰ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 48-49.

⁵¹ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 99. Voir aussi : Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 117.

⁵² On voit dans ces deux extraits poindre la naissance de plusieurs idées qui vont marquer l'historiographie et l'imaginaire social québécois à partir des années 1960 sur le colonialisme. Voir : Catherine Larochelle et Ollivier Hubert, « Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIXe siècle », *Études d'histoire religieuse* 85, no. 1-2 (2019) : 10-11, <https://doi.org/10.7202/1064562ar>.

⁵³ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 66.

« noircir l'Indien pour magnifier le missionnaire⁵⁴ », explique Maurice Lemire. Desrosiers écrit que « l'instruction religieuse des sauvages demandait les plus pénibles efforts » et que « la résistance commençait quand il s'agissait des pratiques chrétiennes souvent si opposées à leur vie dérégulée⁵⁵ ». Toutefois, pour passer au stade de héros et de martyr le missionnaire a aussi besoin du « mauvais indien », de l'Iroquois. Remplis d'histoire de « massacres », les manuels rappellent constamment, autant par les images de tortures graphiques (voir images 2.2 et 2.7) que par les textes où l'on mentionne qu'ils ont été « torturés à loisir⁵⁶ » par les Iroquois, les souffrances des missionnaires. Les auteurs n'hésitent pas à jouer la carte du « barbare » pour dépeindre les scènes les plus infernales⁵⁷ possible aux jeunes enfants. Les missionnaires maintenant martyrs, les auteurs des manuels peuvent consacrer la prise de possession du territoire par l'argument du « sang versé⁵⁸ ». Parfois la dépossession est directement consommée par l'évangélisation : alors que le Père Marquette retourne chez les Illinois pour y fonder une mission, Desrosiers mentionne qu'« il prit possession de cette terre des Illinois au nom de Jésus-Christ⁵⁹ ». Les images de conversions, abondantes dans les manuels scolaires d'histoire, mettent à chaque fois en image la sujétion des Premiers Peuples aux colonisateurs blancs (voir image 2.8).

⁵⁴ Maurice Lemire, « Le mythos indien » dans *Formation de l'imaginaire littéraire québécois, 1764-1867*, Maurice Lemire (Montréal, Québec : L'Hexagone, 1993), 157.

⁵⁵ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 34. L'auteur ajoute aussi que les missionnaires devaient « vivre avec eux sous la tente, manger leurs mets si mal assaisonnés et supporter [...] leur grossière compagnie pendant de longs mois. Il devait apprendre leur langue très compliquée, étudier leurs mœurs et leurs coutumes afin de ne pas les froisser, se plier à tous leurs caprices. » (Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 36).

⁵⁶ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 37.

⁵⁷ « Pleins d'une horrible admiration, ils se disputèrent les lambeaux du cœur de ce prêtre héroïque [...] » (Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 37).

⁵⁸ Par exemple : « Ah ! ils l'ont tendrement aimée cette terre canadienne qu'ils ont si souvent arrosée de leur sueur, et parfois de leur sang. » (Desrosiers, *Histoire du Canada*, 109). À ce sujet, voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 198-199.

⁵⁹ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 46.



Image 2.8 : « La foi chez les infidèles » (Adélarde Desrosiers [illustrations de J.-B. Lagacé et A. Léger], *Histoire du Canada depuis les origines jusqu'à nos jours : cours moyen : cinquante-trois leçons : résumés, récits, questionnaire sur images, lexique et cartes* [Montréal : Granger frères, 1923], 28)

2.1.2.3 Terra nullius et « Indien mourant »

La rhétorique de la *terra nullius* a été utilisé en Amérique par les États colonisateurs pour prendre possession des territoires occupés par les Premiers Peuples. Selon ce principe, la terre pouvait être considérée comme « vide » si elle n'était pas utilisée selon les standards des colonisateurs européens⁶⁰. Les auteurs des manuels scolaires utilisent des arguments similaires dans leurs ouvrages pour justifier à leur tour le processus de dépossession et de colonisation. À la première page de sa *Petite histoire du Canada*, Adélarde Desrosiers écrit :

Il y a quatre cents ans, notre pays était complètement inconnu. Des sauvages l'habitaient, mais ils vivaient dans les bois avec les ours et les castors et parcouraient seuls nos grandes rivières et nos lacs innombrables. Ils se nourrissaient de chasse et de pêche sans labourer la terre. Leur religion était une idolâtrie où la vengeance, la cruauté, le meurtre des ennemis, étaient regardés comme des vertus⁶¹.

⁶⁰ Reid, « The Doctrine of Discovery », 340.

⁶¹ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 1. Je souligne.

Dans cet extrait, l'auteur évoque clairement le concept de la *terra nullius*. Par l'utilisation du « mais » dans sa seconde phrase, Desrosiers laisse entendre que les Premiers Peuples n'habitaient pas le territoire selon les standards européens — affirmation qu'il confirme dans la phrase suivante en prenant le temps de mentionner qu'ils le faisaient « sans labourer la terre ». Ces affirmations sont centrales à la justification de la prise de possession du territoire par l'État colonisateur et les colons blancs⁶². Lorsque les premiers habitants du territoire colonisé et leur manière de vivre sont désavoués de plusieurs façons face à celle des colonisateurs et que leur présence n'est pas prise en compte, on retrouve une stratégie de dépossession et d'appropriation du territoire par les colons (*transfert de perception*) cruciale à toutes les autres selon Lorenzo Veracini⁶³. Contrairement à Paul-Émile Farley et Gustave Lamarche qui présentent les Premières Nations comme étant « exceptionnellement nomades⁶⁴ », dans cet extrait Desrosiers les dépeint comme étant tous nomades. Ce n'est pas anodin que Desrosiers fasse ces affirmations au début de son manuel, car selon Lorenzo Veracini, il s'agit d'une autre stratégie d'effacement (*transfert par déplacement conceptuel*) mise en place par l'État colonisateur pour donner l'impression que les Premiers Peuples viennent de nulle part⁶⁵. Le paragraphe se termine par une mention de la violence du « Sauvage », qui comme j'ai montré précédemment, sert de justification à la violence coloniale et à la dépossession.

À ce point-ci, le jeune Canadien.ne français.e qui consulte son manuel d'histoire n'aura presque plus de doutes quant à la légitimité de sa place sur le territoire. Pourtant, les auteurs ont encore un dernier argument pour le rassurer : celui de l'Indien mourant. La figure de l'Indien mourant apparaît au XIX^e siècle dans la littérature et les politiques gouvernementales des États-Unis et du Canada⁶⁶. En plus de clamer l'inévitabilité de la disparition des Premiers Peuples, elle confine ces derniers dans le passé, mais un passé

⁶² Patrick Wolfe, « Settler colonialism and the elimination of the native », *Journal of Genocide Research* 8, no. 4 (2006) : 396. <https://doi.org/10.1080/14623520601056240>.

⁶³ Veracini, *Settler Colonialism*, 35-36.

⁶⁴ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 8.

⁶⁵ « Transfer by conceptual displacement works equally in situations where indigenous peoples are perceived to be coming from somewhere else and when they are perceived to be coming from nowhere in particular » (Veracini, *Settler Colonialism*, 36-37).

⁶⁶ Voir : Alan Lester et Fae Dussart, *Colonization and the Origins of Humanitarian Governance: Protecting Aborigines across the Nineteenth-Century British Empire* (Cambridge: Cambridge University Press, 2014).

proche dont les Blanc.che.s se font le devoir de préserver et commémorer la mémoire⁶⁷. Ce glissement conceptuel a aussi pour corollaire de transformer les Autochtones toujours présents en « faux Indiens ». Dans l'esprit des Blanc.che.s, les colonisateurs seuls sont les gardiens d'une culture maintenant disparue⁶⁸. Autant dans les performances que dans la littérature, l'Indien mourant est présenté comme celui qui passe le flambeau à la société coloniale en développement. Invoquer l'éventuelle disparition de l'Autre exogène à l'État colonisateur est aussi une autre des stratégies (*transfert narratif II*) d'élimination de l'Autre notée par Veracini⁶⁹.

Les nouveaux manuels d'histoire de la période 1920-1950 nous offrent deux personnages autochtones qui s'alignent avec cette idéologie de l'Indien mourant. Mentionné par quelques auteurs, le chef Kondiaronk est une de ces figures. Farley et Lamarche expliquent son rôle central dans la Grande Paix de Montréal, mais aussi sa disparition dramatique : « Un fameux chef sauvage, le Huron Kondiaronk, déjà très âgé, fut soudain pris d'une faiblesse mortelle. Il eut quand même la force de faire entendre un éloquent plaidoyer en faveur de la paix⁷⁰. » Pour ces deux auteurs, la disparition des Premiers Peuples débute à ce moment-là. Ils déclarent que c'est « la fin des guerres indigènes⁷¹ » avant de les faire à peu près disparaître de leur récit.

Pontiac est un autre personnage, appelé « le dernier des Peaux-Rouges⁷² » par Desrosiers, qui revient fréquemment dans les manuels d'histoire de cette période⁷³. Dans sa *Petite histoire*, lorsqu'il fait le récit des événements historiques concernant Pontiac, Desrosiers reprend plusieurs tropes de l'Indien imaginaire que j'ai exposé dans ce chapitre.

⁶⁷ Patrick Brantlinger, *Dark Vanishings: Discourse on the Extinction of Primitive Races, 1800-1930* (Ithaca, N.Y. : Cornell University Press, 2003), 45-62 ; Philip J. Deloria, *Playing Indian* (New Haven, Connecticut : Yale University Press, 2007), 64-68.

⁶⁸ Pour des exemples de ce phénomène, voir : Deloria, *Playing Indian*, 129-152 ; Jonna Perrillo, « At Home on the Range : Cowboy Culture, Indians, and the Assimilation of Enemy Children in the Cold War Borderlands », *American Quarterly* 71, no. 4 (2019) : 949-950, <https://doi.org/10.1353/aq.2019.0069>

⁶⁹ Veracini, *Settler Colonialism*, 41-42.

⁷⁰ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 140. Fait intéressant, le personnage de Kondiaronk n'apparaît pas dans la *Petite histoire* de Desrosiers publiée en 1933. Au lieu de cela, l'auteur choisit de mettre de l'avant trois « héros » français. À mon avis, on entrevoit bien ici le tournant plus nationaliste qu'entrepris Desrosiers dans son manuel de 1933.

⁷¹ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 141.

⁷² Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 99.

⁷³ Ce personnage est presque passé sous silence dans les nouveaux manuels des années 1950.

D'abord, Desrosiers exceptionnalise⁷⁴ le personnage : « C'est alors qu'un grand chef, Pontiac, doué d'un véritable génie politique, se lève et appelle sous son commandement tous ceux qui refusent de plier le genou devant un maître étranger⁷⁵. » Toutefois, quelques lignes plus loin, l'auteur émet un doute sur ses chances de succès en reprenant plusieurs stéréotypes de l'Indien imaginaire :

Mais que pouvaient faire de pauvres Sauvages armés de mauvais fusils, dispersés sur d'immenses espaces, bien incapables d'un effort durable et surtout d'obéir longtemps à un chef unique ? Pour un moment leur haine des Anglais l'emporta sur tout autre sentiment et ils attendirent dans le plus grand secret le signal du massacre⁷⁶.

Sylvie Vincent et Bernard Arcand expliquent qu'à « chaque fois que l'on redit le désordre dans lequel vivent les primitifs et leur incapacité à se gouverner eux-mêmes, d'une part on justifie l'invasion, d'autre part on rend risible toute idée d'autodétermination⁷⁷. » Décrire l'Autre colonisé comme incapable d'autodétermination fait aussi partie du *transfert narratif II* tel que décrit par Veracini⁷⁸. Finalement, Desrosiers nous offre un dernier rappel de la dichotomie entre la violence blanche et celle des « Sauvages » avec les événements entourant ce soulèvement : Pontiac et sa troupe « surprennent les Anglais trop confiants et les massacrent sans pitié⁷⁹ » à Michillimakinac, alors qu'à Détroit, Pontiac et les siens subissent « une sanglante défaite⁸⁰ » aux mains des Anglais.

⁷⁴ Ce processus a pour objectif de faire en sorte que les qualités du personnage « exceptionnel » ne s'étendent pas aux autres membres de son peuple. Voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 173-175.

⁷⁵ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 99.

⁷⁶ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 99.

⁷⁷ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 177.

⁷⁸ Veracini, *Settler Colonialism*, 41-42.

⁷⁹ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 101.

⁸⁰ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 102.

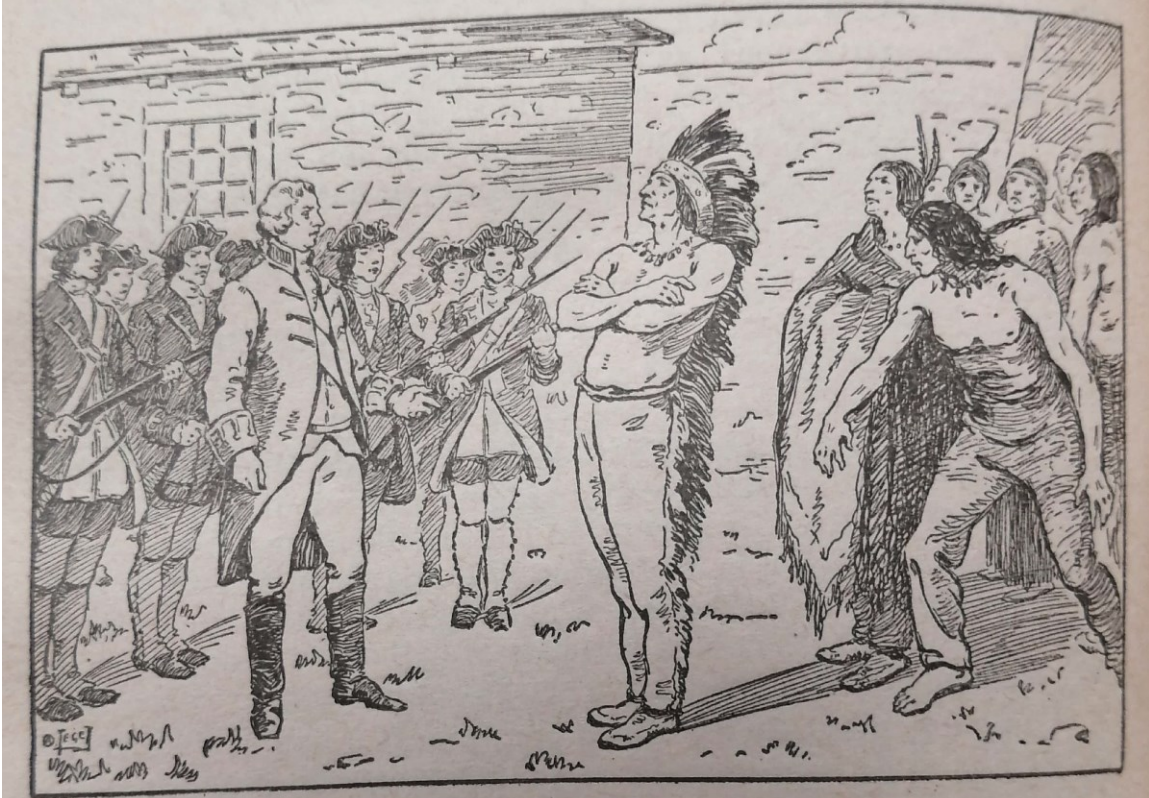


Image 2.9 : « Le dernier des Peaux-Rouges » (Adélarde Desrosiers [illustrations de J.-B. Lagacé et A. Léger], *Histoire du Canada depuis les origines jusqu'à nos jours : cours moyen : cinquante-trois leçons : résumés, récits, questionnaire sur images, lexique et cartes* [Montréal : Granger frères, 1923], 28).

Les images sont elles aussi mobilisées par Desrosiers dans sa construction de l'Indien mourant. Dans l'*Histoire du Canada* (voir image 2.9) et la *Petite histoire du Canada* (voir image 2.10), on retrouve deux images similaires sur lesquelles sont représenté une troupe d'Indiens face à un bataillon d'Anglais. Que veulent ces images⁸¹ ? Quel sens peut-on tirer de ces deux représentations du personnage de Pontiac ? D'abord, lorsqu'on regarde attentivement les deux images, on remarque la volonté de l'illustrateur d'opposer l'archaïsme à la civilisation. Les troupes anglaises, uniformes, nombreuses et bien habillées, représentent la « civilisation » sur les deux images. Face à elle, est dessiné par l'illustrateur un groupe d'Indiens peu nombreux et désordonné, dont les représentations figées dans le temps incarnent l'archaïsme. Ensuite, en regardant attentivement l'image 2.9, on peut voir que l'illustrateur met en image deux traits ethnographiques que

⁸¹ W.J.T. Mitchell, *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle* (Paris : Les presses du réel, 2014).

les manuels associent à l'Indien : l'orgueil et la rancune. Pontiac, au centre de l'image 2.9, incarne, par son visage et sa posture, ces deux traits. Finalement, les deux images sont un rappel visuel que les Indiens étaient nobles et fiers, mais qu'ils sont maintenant vaincus et anachroniques face à la modernité représentée par les militaires⁸².

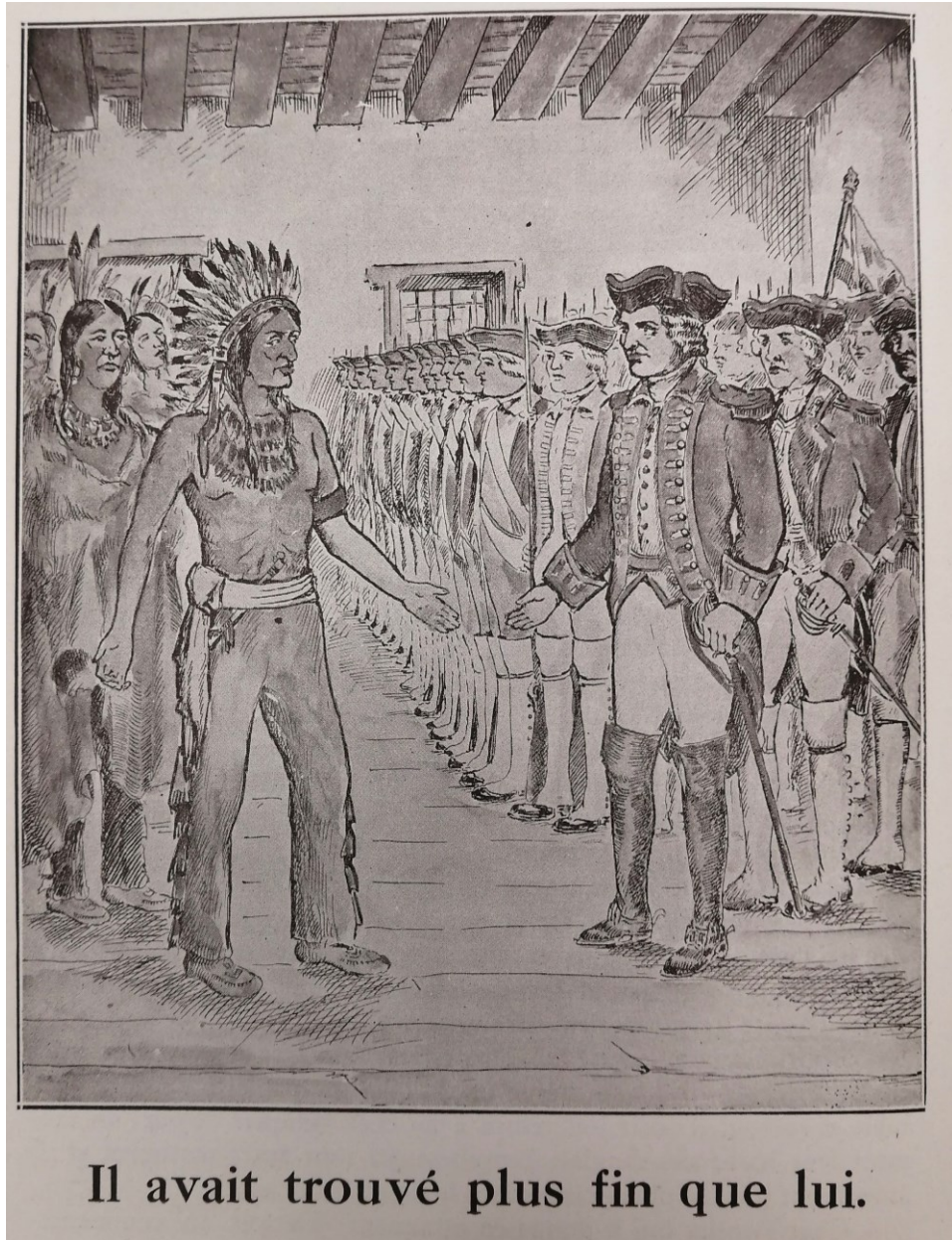


Image 2.10 : « Il avait trouvé plus fin que lui » (Adélard Desrosiers, *Petite histoire du Canada* [Québec : Garneau, 1933], 100).

⁸² Perrillo, « At Home on the Range », 957-958.

Puisque Desrosiers a consacré, tant par le texte que par les images, l'appartenance de l'Indien au passé, il peut alors faire disparaître complètement les Premiers Peuples du récit national. À la fin du récit de Pontiac, il écrit dans sa *Petite histoire* : « C'est ainsi que s'acheva dans le sang cette histoire sanglante qui fut en même temps un hommage à l'œuvre civilisatrice de la douce France et le dernier sursaut d'indépendance des Peaux-Rouges d'Amérique⁸³. » Pour Joseph Rutché et Anastase Forget, tout est bien qui finit bien : les Anglais sont plus « humains » envers les Premières Nations et ces dernières deviennent « loyales » envers les Anglais grâce au soulèvement de Pontiac⁸⁴. Farley et Lamarche expédient l'affaire en deux courts paragraphes sans vraiment y accorder d'importance⁸⁵, puisque leur manuel fait disparaître les Premiers Peuples après la Grande Paix de Montréal.

Pour la plupart, la disparition est donc pleinement consommée avec la mort de Pontiac, puisqu'ils ne sont ensuite mentionnés que rarement. Alors que Desrosiers raconte le développement de l'ouest du Canada dans sa *Petite histoire*, il explique aux enfants, encore une fois, leur inexorable disparition face à la civilisation blanche : « À la place des misérables campements de Sauvages errants, s'élèvent des villes riches et prospères ; aux rares Indiens uniquement occupés à la poursuite du gibier, ont succédé des agriculteurs nombreux et attachés au sol⁸⁶ [...]. » Ce faisant, il boucle la boucle avec son introduction. Comme l'écrivent Sylvie Vincent et Bernard Arcand dans leur analyse des manuels des années 1970 : « [...] les manuels semblent réussir là où l'histoire a partiellement échoué : le génocide est complet et les Amérindiens n'existent plus⁸⁷. »

2.2 Performer l'Indien à l'école

Dans un article fondateur sur la question des performances de l'indianité dans la société américaine, Rayna Green explique que l'école est le lieu où les enfants nord-américains ont le plus souvent l'occasion de performer l'indianité, principalement à travers

⁸³ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 102.

⁸⁴ Rutché et Forget, *Précis d'histoire*, 118-119.

⁸⁵ Farley et Lamarche, *Histoire du Canada*, 223-224.

⁸⁶ Desrosiers, *Petite histoire du Canada*, 162.

⁸⁷ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 232.

le théâtre scolaire⁸⁸. Cette idée de performance de l'indianité est aussi profondément liée au colonialisme d'occupation. Comme le *transfert de perception* et le *transfert par déplacement conceptuel*, les performances de l'indianité font partie de ces stratagèmes de dépossession utilisés par l'État colonisateur. Lorenzo Veracini nomme *transfert par performance* cette pratique : « As settlers occupy native identities, indigenous people are transferred away⁸⁹. » Ainsi, en « jouant à l'indien » ou en performant l'indianité dans le cadre de pièces de théâtre, les jeunes Euroaméricain.ne.s reproduisent les dynamiques de pouvoir, de dépossession et de violence émanant du colonialisme d'occupation.

La seconde section de ce chapitre est consacrée à l'étude d'un drame en trois actes, écrit par le frère Marie-Victorin (Conrad Kirouac) des FEC vers 1910⁹⁰ : *Charles Le Moyne : Drame Canadien*⁹¹. En raison de l'écho qu'elle a eu au moment de ses représentations, de sa longévité dans le temps, mais aussi par la quantité d'archives exceptionnelles qu'elle a générée, cette pièce de théâtre mérite que je m'y attarde plus longuement. Dans les pages qui suivent, j'analyse d'abord le texte de la pièce pour mettre en lumière le genre de représentations des Premiers Peuples qu'il offrait aux enfants et au public. J'explore ensuite, grâce à une série de photos des acteurs prises avant la représentation au Mont-Saint-Louis en 1936, l'aspect corporel des performances. Je m'intéresse finalement à la réception de la pièce par le public.

2.2.2 Charles Le Moyne d'Iberville : Drame Canadien en trois actes

Elle nous révèle aussi dans sa grandeur farouche et dans sa barbarie l'âme indienne. Des scènes frappantes comme la « Danse de la torture », celle de la « Guerre » et de la « Chasse » y seront vues pour la première fois à Montréal. Quatre-vingts acteurs en scène, une partition musicale très soignée,

⁸⁸ Rayna Green, « The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe », *Folklore* 99, no. 1 (1988) : 35.

⁸⁹ Veracini, *Settler Colonialism*, 47.

⁹⁰ Il est difficile de dire avec certitude le moment où la pièce a été écrite, puisqu'elle est publiée en 1925, mais des programmes trouvés dans les archives des FEC laissent penser que des représentations ont lieu dès 1910. D'ailleurs, dans *Le Devoir* du lundi 16 mai 1910, on peut lire que « le morceau de résistance [de la soirée] était "Charles Le Moyne", drame canadien complètement inédit [...]. » (« Les adieux au Vieux Collège de Longueuil » *Le Devoir*, 16 mai, 1910, 2).

⁹¹ Frère Marie-Victorin, *Charles Le Moyne : Drame Canadien* (Montréal : Frères des Écoles Chrétiennes, 1925).

*des décors neufs dessinés avec le plus grand
souci de la réalité feront au drame
l'atmosphère requise pour lui donner sa
pleine valeur*⁹².

La pièce *Charles Le Moyne : Drame Canadien*, un « récit de capture »⁹³ entièrement québécois écrit par frère Marie-Victorin (né Conrad Kirouac), a été jouée à de nombreuses reprises dans les collèges des Frères des écoles chrétiennes (FEC) entre les années 1910 et 1940. Mon dépouillement des archives (partiel en raison de la pandémie) m'a permis de repérer certaines des représentations de la pièce : en 1910, 1912 et 1924 au Collège de Longueuil⁹⁴, en 1937 à l'Académie de La Salle de Trois-Rivières⁹⁵ et au Mont-Saint-Louis à Montréal en 1936⁹⁶. Cette dernière représentation, jouée du 12 au 14 mai, est particulièrement intéressante, tant par la couverture médiatique (plus de 24 articles de journaux ont été écrits) que par les photographies des jeunes qui sont conservées dans les archives. De plus, des représentations matinales de la pièce ont été jouées devant quelques milliers d'élèves de plusieurs écoles⁹⁷. Une recherche subséquente dans le moteur de recherche de la BANQ (journaux et revues) m'a permis d'ajouter à cette liste une représentation à l'Académie de La Salle de Trois-Rivières en 1916, deux autres au Collège de Longueuil en 1918 et 1924, une au Collège de Victoriaville en 1937 et une au Séminaire

⁹² Encart publicitaire, probablement distribué sur la rue par les jeunes du Mont-Saint-Louis, annonçant la pièce *Charles Le Moyne* jouée à l'école Mont Saint-Louis en 1936. Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 500651, pièce 18, encart publicitaire pour *Charles Le Moyne*, pièce canadienne en trois actes du Fr. Marie-Victorin, mai 1936.

⁹³ À ce sujet, voir : Sally L. Jones, « The First But Not the Last of the “Vanishing Indian” : Edwin Forrest and the Mythic Re-creations of The Native Population » dans *Dressing in Feathers : The Construction of the Indian in American Popular Culture*, S. Elizabeth Bird, ed. (Colorado : Westview Press, 1996), 13-27.

⁹⁴ Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50047 Fonds Longueuil – Collège, dossier 512411, pièce 3, programme de *Charles Le Moyne*, drame historique canadien en trois actes à la mémoire du fondateur de Longueuil, 13 et 14 mai 1910 ; Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50047 Fonds Longueuil – Collège, dossier 512411, pièce 2, programme de *Charles Le Moyne*, drame historique canadien en trois actes à la mémoire du fondateur de Longueuil, 23 mai 1912 ; Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50047 Fonds Longueuil – Collège, dossier 512411, pièce 9, programme de *Charles Le Moyne*, drame historique canadien en trois actes à la mémoire du fondateur de Longueuil, 28 février 1924.

⁹⁵ On note sur le programme de la pièce que Maurice Duplessis assista à la représentation. Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N220 Fonds Trois-Rivières — Académie De La Salle, dossier 638064, programme souvenir de *Charles Le Moyne*, drame historique en trois actes de Frère Marie-Victorin, 5 avril 1937.

⁹⁶ Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 500651, pièce 19, programme de *Charles Le Moyne*, drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, 12 et 14 mai 1936.

⁹⁷ La pièce a été jouée les 7, 8, 9, 15,16 mai en matinée et les 12 et 14 mai en soirée. « *Charles Le Moyne au Mont-Saint-Louis* » *L'illustration nouvelle*, 9 mai, 1936, 10.

de Joliette en 1929. Parce qu'elle est jouée fréquemment devant un nombreux public d'adultes et d'enfants à la grandeur du Québec, et ce sur une longue période, la pièce du frère Marie-Victorin représente un cas d'étude particulièrement intéressant pour mieux comprendre les représentations des Premiers Peuples dans l'imaginaire québécois de l'époque.

2.2.2.1 La vengeance de l'Indien : des stéréotypes calqués des manuels d'histoire

La pièce débute par la capture d'Ours-Noir et Serpent-Rusé, deux chefs iroquois, par Charles Le Moyne et ses hommes. Cette capture leur permet aussi de secourir Fleur-du-Lac, fils du chef iroquois Garagonthier, ami des Français. Après qu'Ours-Noir ait été libéré dans le cadre d'un échange d'otage, Serpent-Rusé s'échappe de sa captivité et les deux planifient leur vengeance. Alors que Charles Le Moyne est à la chasse, les deux chefs iroquois le capturent avec comme objectif de le ramener à leur village pour le torturer. Fils, serviteurs et amis de Le Moyne partent alors à sa recherche. En route vers le village iroquois, le groupe arrive juste à temps pour sauver la vie du chef iroquois Garagonthier qui était sur le point d'être brûlé et torturé par un groupe d'Algonquins avec lesquels il était en guerre. Pour remercier ses alliés français de lui avoir sauvé la vie, le chef offre son aide pour retrouver Le Moyne. La pièce se conclut par l'arrivée de Garagonthier au village iroquois où il plaide en la faveur de Le Moyne, qui sera finalement libéré par les autres chefs présents. Ours-Noir et Serpent-Rusé seront finalement tués par Garagonthier et son fils. La pièce suit aussi les péripéties et les questionnements religieux de Fleur-Du-Lac.

Le moteur narratif principal de la pièce est la vengeance. Celle-ci est portée exclusivement par les personnages autochtones, notamment les deux chefs iroquois. À plus de 20 reprises dans le texte, les personnages d'Ours-Noir et de Serpent-Rusé parlent, dans la plupart des cas explicitement, de leur « vengeance » sur Le Moyne. En dehors de cette vengeance, les deux chefs n'ont aucune agentivité⁹⁸. Cela n'est rien de nouveau, puisque comme je l'ai montré plus haut, les manuels d'histoire établissaient ce trait comme une caractéristique de l'Indien imaginaire des manuels scolaires d'histoire. Lorsqu'on plonge

⁹⁸ À ce sujet, voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 219 ; Maurice Lemire, « Le mythos indien » dans *Formation de l'imaginaire littéraire québécois, 1764-1867* (Montréal, Québec : L'Hexagone, 1993), 157-163.

dans les dialogues, il apparaît rapidement que la pièce n'invente rien, tous les stéréotypes dégradants des manuels d'histoire y sont repris. Par exemple, on retrouve celui de l'Iroquois rôdant dans les bois en quête de victimes françaises (« Les bois regorgent de maraudeurs indiens altérés de sang⁹⁹ ») ; le mensonge (« Je connais ces sauvages de longue date et je puis affirmer que le mensonge leur est aussi naturel que la parole¹⁰⁰ [...] ») ; l'anthropophagie (« [...] Il me tarde de goûter à cette chair française¹⁰¹ ! ») ; etc. La majorité des préjugés les plus violents et dégradants envers les Premiers Peuples dans la pièce de Marie-Victorin sont portés par Chicot, ami et serviteur de Charles Le Moyne. À noter, Chicot est le *comic relief* de la distribution, donc la plupart de ces préjugés sont tournés à la blague et minimisés par les autres personnages blancs de la pièce.

Après le thème de la vengeance, c'est probablement celui de la violence qui occupe le plus d'espace dans le récit de Marie-Victorin. Ce thème est lui aussi porté exclusivement par les personnages autochtones. Dans la première scène du deuxième acte, un groupe d'élèves costumés en Indien dansent et chantent autour d'un poteau sur lequel brûle Garagonthier :

CHŒUR DES ALGONQUINS

Mystérieux esprits qui hantez les ténèbres. Vous qui jadis étiez des sagemous célèbres, Venez, venez !

De nos puissants sorciers, la noire médecine. Livre Garagonthier à la bande algonquine, Garagonthier. (*Danse*)

PREMIER ALGONQUIN (*prenant un tison*)

Guerrier, ton cœur défaille ; Sous le baiser du feu ; L'ardeur de la bataille ; S'éteint dans ton œil bleu.

DEUXIÈME ALGONQUIN

Sur le sentier de guerre ; L'Algonquin est entré ; Contre la race fière ; Du chef Garagonthier. (*Chœur et danse*).

TROISIÈME ALGONQUIN

⁹⁹ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 23.

¹⁰⁰ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 26.

¹⁰¹ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 104.

Bientôt ta chevelure ; Fraîche encore de ton sang ; Ornera la ceinture ;
Du chef le plus vaillant.

QUATRIÈME ALGONQUIN

Comme dans la ramure ; Gémit le vent du Nord ; Guerrier, dans la
torture ; Dis-nous ton chant de mort. (*Chœur et danse*)¹⁰².

À quelques reprises dans la pièce de Marie-Victorin on retrouve ces « danses indiennes ». Dans tous les cas, ce qui motive les personnages indiens qui y participent c'est la violence, la torture et la vengeance sur un ennemi. Une de ces « danses » prend place à la fin de la représentation et le dialogue est porté par Ours-Noir ou Serpent-Rusé et mentionne l'accomplissement de la vengeance sur Le Moyne¹⁰³. Comme dans les manuels scolaires, l'héroïsme de l'ancêtre français est mis en exergue par la violence « sauvage » de l'Indien. En ce qui concerne la violence coloniale des Français, dans la pièce, celle-ci est presque complètement occultée. Comme les auteurs des manuels scolaires, Marie-Victorin préférera l'occulter au profit de la mission civilisatrice.

2.2.2.2 *La mission civilisatrice : un dénouement assuré par la religion*

Bien que la vengeance et la violence de l'Indien soient deux moteurs narratifs importants du récit, elles ne sont pas les thématiques centrales pour les personnages Blancs. Pour ces derniers, c'est la mission civilisatrice qui motive leurs actions. La pièce s'ouvre sur un « cœur des miliciens » et dès les premières secondes, le public peut entendre ces paroles chantées par les élèves acteurs : « En ce beau pays, Vierge du Bon Secours. Soyez le bouclier qui protège nos jours. Du farouche Indien, rendez le cœur docile. Aux divines leçons de l'Évangile¹⁰⁴. » Comme c'était le cas pour les manuels scolaires d'histoire, l'argument du sang versé pour la conversion des Premiers Peuples est évoqué par le texte du *Drame Canadien*. Dans une longue plainte au début du troisième acte alors que Le Moyne est en captivité, il évoque la possibilité de son martyr et espère que cette action accomplira des conversions : « Mais Dieu l'a voulu ainsi !... Il désire que mon sang arrose

¹⁰² Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 53-54. Le texte est reproduit à l'identique, mais la mise en forme a été modifiée par moi.

¹⁰³ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 106-107.

¹⁰⁴ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 20. Le texte est reproduit à l'identique, mais la mise en forme a été modifiée par moi.

ces villages barbares et devienne, comme celui de Brigeac et Vignal, une semence de chrétiens¹⁰⁵...» Même au théâtre, on ne peut échapper aux justifications morales et généalogiques du récit national.

Sans surprise, la religion est donc une thématique importante de la pièce de Marie-Victorin. Comme à l'intérieur de celles analysées par Catherine Larochelle pour le XIX^e siècle, c'est elle qui assure le dénouement¹⁰⁶. Celle-ci établit aussi, aux yeux de Marie-Victorin, une distance irréconciliable entre les Français et les païens. Quelques minutes après la chanson d'ouverture et après la capture des deux chefs iroquois, Le Moyne livre le dialogue suivant :

LE MOYNE

Du calme ! Chicot... Chefs, le Dieu des Blancs, le seul véritable, celui que prêchent les robes noires, ordonne à ceux qui l'adorent d'aimer tous les hommes, même leurs ennemis. Les chrétiens ne se vengent pas, ils punissent ! C'est selon cette loi que le conseil va vous juger¹⁰⁷.

Par ces quelques lignes de dialogue, Marie-Victorin rassure le public sur la « supériorité » morale des Blancs. Quelques lignes plus loin, dans un effet de contraste saisissant, les deux chefs iroquois, antagonistes de Le Moyne, planifient leur vengeance.

À la toute fin de la pièce, Ours-Noir et Serpent-Rusé sont tués par Garagonthier et son fils dans une échauffourée impliquant presque tous les personnages de la pièce. Ce détail anodin est très important à mon avis, puisque la mort de l'ennemi n'est pas le fait d'un personnage blanc, permettant ainsi de conserver l'aura de « supériorité » morale de ces derniers, tout en renforçant la notion que les Autochtones vivaient dans un état de guerre perpétuelle et qu'ils sont par essence même violent. Après la mort de ses ennemis, Le Moyne explique qu'il n'a pas été « vengé », mais que ses ennemis ont été punis par la

¹⁰⁵ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 84. Je souligne.

¹⁰⁶ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 224.

¹⁰⁷ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 28. Je souligne.

Providence¹⁰⁸. Ce faisant, il fait de Garagonthier et son fils des « outils » de la Providence, leur enlevant toute agentivité dans le geste.

Par leur amitié avec les Français, les personnages autochtones parviennent quelquefois à franchir la distance « civilisationnelle » établie par Marie-Victorin. Dans cette pièce, c'est le cas du chef Garagonthier. Dans un dialogue entre Le Moyne et Ours-Noir, ce dernier reproche au chef ami des Français d'être « rouge par le visage, blanc par le cœur¹⁰⁹... » Concernant cette dichotomie blanc/rouge — qui est présente à plusieurs endroits dans la pièce de Marie-Victorin — Catherine Larochelle mentionne qu'il faut plutôt y voir une opposition blanc/noir, encore plus puissante symboliquement.¹¹⁰ Ici aussi on peut aisément tracer un parallèle direct entre cette pièce du XX^e siècle et celles analysées par l'historienne pour le XIX^e. Comme les extraits retranscrits plus haut le montrent tous, l'Indien est associé à la thématique de la « noirceur », couleur que le texte associe au paganisme. À l'inverse, les Français sont plutôt associés à la « blancheur », tant de leur peau que de leurs actions et de leur religion. C'est d'ailleurs cette blancheur qui conclut le *Drame Canadien* de Marie Victorin lorsqu'est consacrée la conversion de Fleur-du-Lac, fils de Garagonthier :

FLEUR-DU-LAC

Je l'aime déjà, le Dieu de la Perdrix. C'est lui que j'ai prié tout à l'heure dans la hutte de l'Ours ; c'est lui, je le sais, qui a séché mes larmes, délivré mon bienfaiteur et m'a rendu mon père... Je veux être chrétien... Je veux le baptême dont on m'a parlé... J'aurai l'âme blanche comme la neige !

LE MOYNE (*lentement et avec gravité*)

Enfant, tu es chrétien !

FLEUR-DU-LAC ET AUTRES

Que voulez-vous dire ?

¹⁰⁸ « LE MOYNE. Amis, la Providence vient de se servir du bras de ces[sic] enfants pour punir ces misérables. Devant leurs cadavres encore chauds, remerciez le Seigneur. Il châtie les coupables, délivre les innocents et fait de cette nuit d'horreur une nuit de victoire ! » (Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 119-120).

¹⁰⁹ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 28.

¹¹⁰ À ce sujet, voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 221.

LE MOYNE

Sous la main brutale de l'Ours-Noir, quand tu roulas à mes pieds...
évanoui...

FLEUR-DU-LAC

Oui ! je me souviens !... J'ai cru que j'allais mourir...

LE MOYNE

Sûr qu'il te tuerait, j'ai voulu t'ouvrir les portes du ciel. Je t'ai baptisé
avec l'eau dont tu avais rempli ma gourde !... (*Lentement*) Et ton âme,
enfant, est blanche comme la neige !...

FLEUR-DU-LAC (*avec enthousiasme*)

Je suis chrétien ! Quel bonheur ! Mon âme est blanche ! . . . Le Dieu des
blancs est devenu mon père aussi ! (Il tombe un genou en terre) Quels
mystères... Vive le Dieu des blancs¹¹¹ !

Exit les violences coloniales, ce que retiendront principalement les spectateurs de cette conclusion c'est ce que les manuels enseignaient déjà : c'est-à-dire que la colonisation française était « douce » et que les ancêtres des Québécois.es n'avaient qu'un objectif en tête, celui de la mission civilisatrice à travers la conversion des Premiers Peuples. Cette vision d'un Le Moyne « quasi angélique » est renforcée par les dialogues et les actions du personnage lesquels font de lui un missionnaire bien plus qu'un aventurier violent et intrépide... Bien que la religion catholique soit, à mon avis, le thème central de la pièce, dans la mesure où c'est par celle-ci qu'est assuré le dénouement, elle ne semble pas être ce que les journalistes et le public qui assistent aux diverses représentations retiennent le plus. J'y reviendrai.

2.2.3 La pièce en images au Mont Saint-Louis : performer les représentations¹¹²

Dans un livre traitant des ado-combattant.e.s durant la Première Guerre mondiale¹¹³, Manon Pignot explique que sa rencontre avec son sujet d'étude s'est d'abord

¹¹¹ Marie-Victorin, *Charles Le Moyne*, 121-122.

¹¹² Pour des raisons légales, les photographies analysées à la section 2.2.3 ne peuvent apparaître dans la version finale de mon mémoire. Pour y avoir accès, vous pouvez contacter les archives des Frères des écoles chrétiennes. Les références complètes des images se trouvent plus bas.

¹¹³ Manon Pignot, *L'appel de la guerre. Des adolescents au combat, 1914-1918* (Paris : Anamosa, 2019).

effectuée via des photographies qui, au fil de ses dépouillements archivistiques, lui ont révélé la présence importante de jeunes au front. Ces clichés sur lesquelles apparaissent des enfants ne sont pas que de simples agréments à son texte, ils sont les éléments centraux de sa recherche, ce sont ces photos qui font « littéralement exister le sujet¹¹⁴ ». Comme les photographies de Pignot, celles que j'ai trouvées dans les archives des FEC, grâce à l'aide précieuse des archivistes, ont donné vie à cette analyse du *Drame Canadien* de Marie-Victorin. Sans elles, je n'aurais probablement pas porté une attention particulière aux programmes de la pièce présents dans les archives. Je n'aurais pas non plus découvert à quel point cette pièce était importante dans l'imaginaire scolaire des FEC et que les représentations des Premiers Peuples qu'elle véhiculait étaient accessibles à un grand public. C'est le désir d'en apprendre plus sur ces archives, qui n'avaient ni date ni contexte au départ, qui est à l'origine de cette section de mon deuxième chapitre.

Tout comme les images, l'étude de la photographie vient avec son lot de défis et de considérations. Les photos ne sont pas des objets anodins et transparents explique Inés Dussel : « They demand to be looked at closely, tracing their material histories and trying to relocate the bodies behind and in front of the camera and their connections, aware of the silences and gaps that surround these records¹¹⁵ ». Marianne Hirsch et Léo Spitzer proposent de voir les photos comme prises dans un *liquid time* : « In "Liquid Time" [photography] are not fixed into static permanence ; rather, they remain dynamic, unfixed, as they acquire new meanings, in new circumstances¹¹⁶. » Pour retirer le sens de ce type de sources, Hirsch et Spitzer mentionnent qu'il ne suffit pas de simplement « regarder » (*to look*) les photos, mais plutôt de les « observer attentivement » (*to watch*)¹¹⁷. Nourri de ces constats, je me demande maintenant : qu'ont à nous dire les photographies prises avant la représentation de la pièce de Marie-Victorin au Mont-Saint-Louis en 1936 ?

¹¹⁴ Pignot, *L'appel de la guerre*, 24.

¹¹⁵ Inés Dussel, « Historicising girls' material cultures in schools: revisiting photographs of girls in uniforms », *Women's History Review* 29, no. 3 (2020) : 439, <https://doi.org/10.1080/09612025.2019.1611124>.

¹¹⁶ Hirsch et Spitzer, *School photos in liquid time*, 13.

¹¹⁷ Hirsch et Spitzer, *School photos in liquid time*, 17.

2.2.3.1 Jouer les représentations apprises

Au moment d'analyser ces images de la représentation au Mont-Saint-Louis en 1936, mon dépouillement des manuels scolaires d'histoire pour les années 1920-1960 était terminé depuis bien longtemps déjà. D'emblée, un élément important de ces photographies m'a étonné : l'interchangeabilité entre les images des manuels scolaires représentant des Indiens imaginaires et ces jeunes adolescents performant l'indianité. Sur les 20 images de la pièce conservées aux archives des FEC, tout de la posture jusqu'à l'expression faciale m'a immédiatement rappelé les centaines d'images que j'ai pu observer pendant mes deux années de recherches. Prenons les photos 2.11 à 2.14 : on peut y voir que les adolescents adoptent invariablement une position penchée et une mimique de « sauvagerie » dans les scènes de combats. La ressemblance avec les manuels est frappante ! On retrouve, dans cette collection d'images, plusieurs photographies montrant des jeunes dans une posture accroupie la main en visière (voir images 2.15 à 2.18). Cette représentation est un autre classique de l'imaginaire scolaire.

Sur la photographie « 11 » (image 2.14), on peut voir un Français dans une scène de combat. Immédiatement on remarque le double standard civilisationnel, car ce dernier se tient droit face au jeune qui incarne un personnage autochtone. Je ne peux m'empêcher de faire un rapprochement entre cette photographie et l'image de Pontiac et son groupe dans le manuel d'Adélarde Desrosiers (voir image 2.9). Plusieurs clichés de cette collection présentent les personnages blancs de la pièce (voir images 2.19 à 2.22). Dans celles-ci, on remarque la posture droite et fière que prennent les jeunes acteurs et l'air de supériorité qu'affichent leurs visages, exactement comme les héros nationaux de leurs manuels scolaires. La photographie « 34 » (image 2.22) reprend une scène de sujétion, un classique des manuels scolaires lorsqu'il faut représenter les relations entre les Blancs et les Premiers Peuples, dont la ressemblance avec l'image 2.8 qui est tirée d'un manuel de Desrosiers est frappante.

Reproduction non
autorisée pour
diffusion publique

Images 2.11 à 2.14 : « 23 », « 14 », « 15 » et « 11 » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 513824, photographies d'élèves en costumes pour la présentation de la pièce Charles Le Moyne drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, mai 1936).

Il faut toutefois prendre acte que ces photographies de performances de l'indianité par les jeunes du Mont-Saint-Louis représentent plus que de simples reproductions de stéréotypes. Lorsque les Blancs « jouent aux Indiens », ils lient les représentations littéraires au monde réel. En cela, la performance de l'indianité est, selon Philip J. Deloria, une matérialisation physique des idées¹¹⁸. J'estime que, tout comme les jeunes américains analysés par l'historien Brian Rouleau et les participantes du mouvement Woodcraft Indian étudiées par Kiana M. Vigil¹¹⁹, les adolescents du Mont-Saint-Louis alimentent le *settler common sense* en reproduisant les dynamiques de pouvoir et les violences émanant du colonialisme d'occupation pour un vaste public. « Indian play », écrit Deloria « went hand in hand with dispossession and conquest of actual Indian people¹²⁰ ».

¹¹⁸ Deloria, *Playing Indian*, 184-185.

¹¹⁹ Voir chapitre 1, note 126 et 128.

¹²⁰ Deloria, *Playing Indian*, 182.

Reproduction non
autorisée pour
diffusion publique

Images 2.15 à 2.18 : « 13 », « 19 », « 24 » et « 20 » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 513824, photographies d'élèves en costumes pour la présentation de la pièce Charles Le Moyne drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, mai 1936).

Des photographies comme celle-ci sont des objets précieux pour les historiens des représentations. Tout comme les travaux écrits par des étudiants permettent de constater que les enfants intègrent les stéréotypes sur les Premiers Peuples enseignés par l'école, ces photos confirment que les images, au même titre que les textes, sont importantes dans ce processus. Il n'est pas surprenant que ces adolescents reprennent instinctivement ces positions. Catherine Larochelle explique que pour être en mesure de performer l'indianité, les écoliers doivent d'abord s'être approprié le savoir ethnographique, l'histoire coloniale et l'élégie proleptique¹²¹. Toutefois, l'historien.ne qui s'intéresse aux enfants ne peut arrêter son analyse à ce constat, car émettre l'idée que ces jeunes ne font que reproduire bêtement ce qu'ils ont vu dans leurs manuels serait leur nier toute forme d'agentivité¹²². On pourrait aussi supposer que ces adolescents n'agissent qu'en fonction des directions du photographe, mais ce dernier ne peut pas tout contrôler...

¹²¹ « L'appropriation de l'identité indienne dans la performance n'a de sens qu'une fois ce savoir intégré par les enfants canadiens-français. » (Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 236).

¹²² On ne peut évacuer toute la culture populaire du Cowboy et de l'Indien, popularisé par les Wild West Show au début du XX^e siècle, dans laquelle cette jeunesse baigne Toujours dans les années 1930. Cependant, cela mériterait une autre étude.

Reproduction non
autorisée pour
diffusion publique

Images 2.19 à 2.22 : « 32 », « s.n. », « 28 » et 34 » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 513824, photographies d'élèves en costumes pour la présentation de la pièce Charles Le Moyne drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, mai 1936).

2.2.3.2 Le plaisir et la liberté de performer l'Indien : quand les jeunes dévient du script

Je terminerai cette analyse des photographies en m'attardant à deux clichés en particulier qui ont tout de suite attiré mon attention la première fois que j'ai posé mes yeux sur cette série de photographies (voir les images 2.23 et 2.24). L'image 2.23 a été une rencontre fascinante sur le moment, car sur une seule image, j'ai vu un condensé de plusieurs stéréotypes de l'indianité performés par des jeunes. Entre cette découverte (fin de l'été 2021) et le moment d'écrire ces lignes (février 2022), un autre projet de recherche a occupé mon temps. À travers ce projet sur l'Œuvre de la Sainte-Enfance et la Ligue Missionnaire des Étudiants, je me suis immergé davantage dans la culture et l'expérience scolaires des enfants du Québec de la première moitié du XX^e siècle. Je connaissais l'existence de la « chape de plomb » qu'imposait la religion sur la société québécoise (particulièrement dans les écoles), mais le dépouillement de textes à saveur « morale » destinés aux jeunes m'a imprégné de cette ambiance oppressive, au point de me dégoûter par moment. Entre les années 1940 et 1960, les archives que j'ai dépouillées pour mon mémoire donnent, par moment, l'impression qu'on assiste même à un durcissement du ton. Par exemple, les manuels d'histoire des années 1950, qui sont le sujet de mon prochain chapitre, sont définitivement plus racistes, colonialistes et réactionnaires que ceux qui les précèdent.

Reproduction non
autorisée pour
diffusion publique

Image 2.23 : « s.n. » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 513824, photographies d'élèves en costumes pour la présentation de la pièce Charles Le Moyne drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, mai 1936).

Reproduction non
autorisée pour
diffusion publique

Image 2.24 : « s.n. » (Archives — Frères des Écoles chrétiennes du Canada francophone, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis, dossier 513824, photographies d'élèves en costumes pour la présentation de la pièce Charles Le Moyne drame historique en trois actes du Frère Marie-Victorin, mai 1936).

De retour à l'écriture de ce chapitre, fort de ce nouveau bagage, cette photographie m'est apparue sous un nouvel angle. J'ai cessé de la « regarder » pour l'« observer attentivement », voir la « ressentir ». Dans sa thèse, Catherine Larochelle mentionne que pour les jeunes, ces performances étaient l'occasion d'effectuer une subversion des normes

sociales¹²³. Dans cette subversion, les jeunes pouvaient y trouver le plaisir de la liberté. C'est exactement ce que permet d'observer l'image 2.23 à mon avis. Lorsqu'on s'attarde longuement à la photographie, on peut ressentir une énergie qui émane de celle-ci : c'est le plaisir de ces jeunes hommes pour la transgression. Pour un instant, ils peuvent quitter le cadre strict que leur impose la religion et la société pour être transportés, momentanément, dans le corps du « Sauvage », offrant ainsi un exutoire au rôle de genre et de classe qui règle leur quotidien¹²⁴. Plus encore, la pièce de Marie-Victorin, par la présence de nombreux acteurs, permet aux jeunes de vivre cet exutoire en groupe. Indéniablement, un esprit de camaraderie émane de ces photographies.

J'ai mentionné plus haut que les jeunes qui incarnaient des personnages blancs le faisaient avec « dignité ». Au-delà du plaisir d'incarner les Indiens de la pièce, ces adolescents ne semblent pas tirer autant de fierté que leurs compatriotes incarnant des missionnaires ou des miliciens. Sur l'image 2.24, on montre trois élèves qui, bien que souriant, paraissent blasés. Tout de leur posture jusqu'à leur expression faciale traduit une certaine apathie. De toute la collection, c'est la seule photographie qui montre des acteurs hors de leur rôle. À cet effet, Jonna Perrillo écrit à propos des figures du Cowboy et de l'Indien dans les écoles américaines : « In school, Americans learned that Indians were noble, but defeated, sympathetic but anachronistic [...] Indians' most valuable contribution was their reminder of white supremacy in the American context¹²⁵. » Et si, tout compte fait, ces trois élèves n'étaient pas « blasé », mais avaient simplement internalisé ce que l'école en Amérique du Nord enseignait aux enfants sur la situation des Premiers Peuples ? Dans un texte sur la violence coloniale présente dans les jouets d'enfants, Michael Yellow Bird, membre de la MHA Nation (Mandan, Hidatsa, et Arikara), écrit que lui-même avait internalisé ce sentiment de défaite au point de prendre pour l'ennemi : « As young boys we watched the loser Indians in many westerns and, like many of our other young colonized Indian brothers who grew up on other reservation

¹²³ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 230.

¹²⁴ Ce constat est à la base du mouvement scout et ses prédécesseurs. Voir : Deloria, *Playing Indian*, 96-97 ; Kiara M. Vigil, « Charles Eastman's "School of the Woods" : Re-Creation Related to Childhood, Race, Gender, and Nation at Camp Oahe », *American Quarterly* 70, no. 1 (2018) : 42, <https://doi.org/10.1353/aq.2018.0002>.

¹²⁵ Perrillo, « At Home on the Range », 958.

communities, we cheered for the cowboys whenever they kicked our people's butts¹²⁶. » L'expression blasée sur le visage de ces adolescents du Mont-Saint-Louis ne vient-elle pas, tout compte fait, d'une déception venant de la perception d'être dans le camp des « vaincus » ? Sont-ils en train d'acter ce sentiment de défaite ? Finalement, ne sont-ils pas tout simplement las de la séance photo ?

Peu importe les questionnements, le plaisir reste ce qui transpire le plus de ces deux photographies. À l'inverse de leurs compatriotes qui incarnent des personnages blancs (sérieux et stoïques), les jeunes de l'image 2.24 sont les seuls à sourire. Ce plaisir apporté par la liberté que procure aux adolescents la performance de l'indianité n'est pas seulement apprécié par les jeunes costumés ; il l'est aussi par le public qui les regarde !

2.2.3 La réception du public : ce qu'on en dit

Voilà du bon « home made », disait un témoin de ce charmant spectacle¹²⁷ [...]

[Maurice Duplessis] vient de voir évoluer des Indiens dans des danses fantastiques sur scène. « Je n'ai pas besoin de vous dire qu'il me con[v]ient un peu de rencontrer des Iroquois¹²⁸. »

Qu'en est-il du public ? Comment reçoit-il ces représentations ? Que retient-il de ces performances théâtrales ? Comme Richard Schenchner l'explique, les performances existent seulement en tant qu'actions, interactions et relations¹²⁹. Je propose de conclure cette analyse du *Drame Canadien* de Marie-Victorin en m'attardant à la réception de la pièce par les journaux. Dans les pages qui suivent, je vais décortiquer non seulement les 24 articles écrits avant et après la présentation de la pièce au Mont-Saint-Louis en 1936, mais y ajouter également d'autres articles écrits entre 1910 et 1937 sur les représentations de la pièce qui eurent lieu un peu partout dans la province. Nous verrons que malgré la

¹²⁶ Michael Yellow Bird, « Cowboys and Indians. Toys of Genocide, Icons of American Colonialism », *Wicazo Sa Review* 19, no. 2 (2004) : 39.

¹²⁷ « UNE ŒUVRE CANADIENNE A LA SCENE » *La presse*, 13 mai, 1918, 14.

¹²⁸ « SEANCE DRAMATIQUE ET MUSICALE » *Le Nouvelliste*, 6 avril, 1937, 5.

¹²⁹ Richard Schechner, *Performance studies: an introduction* (New York : Routledge, 2007), 30-31.

distance dans l'espace et le temps qui sépare ces diverses représentations, ce sont les mêmes thématiques qui intéressent les auteurs des articles.

Dans une série d'articles ayant été écrits avant la représentation au Mont-Saint-Louis (ce sont en quelque sorte des publicités), on mentionne très peu les personnages blancs. Ce sont plutôt les personnages autochtones qui ont la cote. Ce qui vend, aux yeux des promoteurs de la pièce, c'est la « sauvagerie » de l'Indien (« [la pièce] nous révèle aussi dans sa grandeur farouche et sa barbarie l'âme indienne¹³⁰ ») et le potentiel d'opposition de ces derniers aux personnages blancs (« une peinture vivante des premiers temps de la colonie nous montre des Indiens et des Visages pâles dans leur lutte quotidienne¹³¹ »). Comme dans les manuels d'histoire, les personnages autochtones n'ont pas d'existence propre en dehors de l'opposition qu'ils offrent aux héros coloniaux¹³².

À propos d'une représentation qui eut lieu en avril 1937 à L'Académie de La Salle de Trois-Rivières, un journaliste du *Nouvelliste* écrit que « les élèves de l'Académie, mués cette fois, en héros canadiens-français bicentennaires et en Iroquois farouches, nous ont donnée avec “Charles Le Moyne”, une magnifique leçon de grandeur d'âme¹³³. » Les personnages français sont héroïques, alors que les Iroquois sont farouches. Même rhétorique dans *Le Soleil* en 1937, alors que l'auteur du texte commente une présentation du *Drame Canadien* de Marie Victorin joué au collège de Victoriaville :

Ce drame historique [...] met en lumière le sublime courage, la foi intrépide de ces grands aventuriers qu'étaient nos ancêtres. Il rappelle la férocité des peuplades iroquoises envers les vaillants pionniers de la terre canadienne, envers les missionnaires qui, les uns à force d'énergie, d'habileté, les autres par la douceur et l'abnégation, ont vaincu la barbarie des premiers possesseurs du sol¹³⁴.

¹³⁰ Le texte de plusieurs de ces articles reprend la publicité pour la pièce qui était présente dans les archives des FEC. Voir note 91.

¹³¹ « AU MONT-SAINT-LOUIS » *La Presse*, 18 avril, 1936, 47.

¹³² D'ailleurs, sur les programmes des pièces jouées entre 1910 et 1937 que j'ai pu retrouver dans les archives, hormis quelques exceptions comme Garagonthié, Fleur-du-Lac, Ours-Noir ou Serpent-Rusé, on retrouve les personnages autochtones dans des catégories « Indiens », « Autres sauvages » ou « Autres Algonquins ». À l'inverse, les personnages blancs sont tous nommés et leur fonction est donnée, peu importe l'importance de leur rôle.

¹³³ « SEANCE DRAMATIQUE ET MUSICALE » *Le Nouvelliste*, 6 avril, 1937, 3.

¹³⁴ « VICTORIAVILLE » *Le Soleil*, 14 juin, 1937, 5.

Ce dernier extrait est très intéressant, puisqu'il est le seul — parmi les 41 articles que j'ai dépouillés sur la pièce de Le Moyne — à faire la mention de la mission civilisatrice qui, comme je l'ai montré plus haut, est le thème central de la pièce de Marie-Victorin à mon avis.

Alors, quels éléments ont retenu l'attention des autres spectateurs si ce n'est pas cette idée de mission civilisatrice ? Dans *Le Canada* en 1936, les seuls éléments que semble retenir l'auteur d'un article sont les « danses indiennes¹³⁵ ». Dans *Le Devoir* au sujet de la même présentation, le journaliste écrit que les « les danses étaient r e m a r q u a b l e s¹³⁶ ». Après avoir critiqué les acteurs jouant les chefs iroquois pour leur manque de férocité, le même auteur revient avec une critique dithyrambique des « danses » : « Mais c'est tout autre chose pour les représentations chorégraphiques. Les corps sont chastement vêtus, par en haut, les mitasses s'allongent en pantalon. Mais on devine tout de même cette allégresse physique et ce sens de la cadence que la danse inspire à la jeunesse. Ces danses indiennes très bien dirigées et exécutées par une cinquantaine de figurants¹³⁷ [...] » Selon *La Patrie* du 14 mai 1936, les scènes qui « méritent d'être particulièrement soulignées » sont celles de « La Danse de la torture », de la « Guerre » et de la « Chasse ». Dans la majorité des articles publiés avant les représentations, on vend l'attrait de la pièce par la présence de « danses indiennes ». Les personnages autochtones sont aussi utilisés pour promouvoir la pièce. Par exemple, dans *L'Illustration Nouvelle* du 12 mai 1936¹³⁸, jour de la première au Mont-Saint-Louis, on retrouve la photographie (voir image 2.23) regroupant tous les personnages autochtones autour de leur chef pour vendre la pièce.

Pourquoi tant d'intérêt pour cet aspect ? La réponse est donnée dans un article de *L'Étoile du Nord* portant sur une représentation du *Drame Canadien* de Marie Victorin ayant eu lieu en 1929 au petit Séminaire de Joliette : « La musique a été fort appréciée et M. le professeur J.-A. Constant qui l'a composée s'était inspiré d'une visite à [Kahnawà:ke]. Aussi les amateurs eurent un régal inédit de premier choix. La danse des

¹³⁵ « Belle Soirée au Mont Saint-Louis » *Le Canada*, 13 mai, 1936, 3.

¹³⁶ L.D., « L'«Emden» et Charles Le Moyne » *Le Devoir*, 13 mai 1936, 1. Les espaces superflus sont présentes originalement dans le texte.

¹³⁷ L.D., « L'«Emden» », 1.

¹³⁸ « s.n. » *L'Illustration Nouvelle*, 12 mai, 1936, 11.

Iroquois avait été vue à la réserve du Lac des Deux-Montagnes par M. Lucien Constant que l'enseigna aux acteurs pour la fête de jeudi dernier. » Ce qui hante ces représentations de l'Indien au théâtre c'est la quête de l'authenticité¹³⁹. Cette quête a mené les producteurs de la pièce jusque dans la communauté de Kahnawà:ke. L'intérêt que portent les spectateurs aux « danses indiennes » — qui sont les moments qui proposent les représentations les plus violentes et dégradantes des Premiers Peuples — me confirme qu'aux yeux de la population blanche du Québec de cette période, l'« authentique » Indien est le païen qui chante et danse autour d'un feu... J'aborderai plus longuement dans mon chapitre trois les répercussions sur les Premiers Peuples de cette conception de l'« authentique » Indien.

2.3 Conclusion : vers un changement dans les représentations et les performances ?

Que ce soient par l'emploi d'arguments politiques (soumission des Iroquois), moraux (la mission civilisatrice) et généalogiques (la *terra nullius* et le sang versé), ou encore par l'utilisation de stratégies d'élimination du colonialisme d'occupation décrit par Veracini, la figure de l'Indien est mobilisée par les auteurs des manuels pour justifier la dépossession et la colonisation, passée et présente, du territoire. Pour la période 1920-1950, les représentations de l'Indien imaginaire dans les manuels scolaires, ainsi que les performances de l'indianité sont très près de celles du XIX^e siècle.

Pourtant, on entrevoit quelques changements, surtout dans la *Petite histoire du Canada* d'Adélarde Desrosiers, publiés en 1933. En plus d'utiliser un ton plus enfantin, le manuel de Desrosiers amorce un tournant plus nationaliste qui sera pleinement assumé dans les nouveaux manuels des Frères des écoles chrétiennes, des Frères de l'instruction chrétienne et des Clercs de Saint-Viateur publiés au début des années 1950. D'ailleurs, tout au long des années 1920-1930 la revue *L'Enseignement primaire* se fait le chantre de cet enseignement nationaliste et patriotique. On retrouve plusieurs articles sur les mérites de l'enseignement patriotique de l'histoire nationale. En 1924, à la suite de l'introduction de l'histoire comme matière « de première importance » dans le cursus scolaire, on peut lire dans le périodique qu'« en élevant l'histoire du Canada au rang des matières essentielles, le nouveau programme des écoles primaires élémentaires affirme une vérité patriotique que

¹³⁹ À ce sujet, voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 226-227 ; Deloria, *Playing Indian*, 100-101.

nul ne saurait contredire, savoir : que l'élève des écoles doit connaître son histoire pour en parler avec fierté, et qu'il doit l'aimer pour lui rester fidèle, la défendre au besoin, et conserver intact l'héritage reçu des ancêtres¹⁴⁰. »

Dans un monde qui se décolonise après la Deuxième Guerre mondiale, les auteurs de manuel devront faire face à une contradiction : comment justifier le système colonial qui, dans les années 1950¹⁴¹, continue de déposséder les Premières Nations ? Comment perpétuer le mythe de l'Indien mourant, alors qu'au contraire ils sont toujours présents ?

Je conclurais ce chapitre en revenant brièvement sur la critique de la pièce jouée au Mont-Saint-Louis en 1936 par L.D. le 13 mai 1936 dans *Le Devoir*. Le journaliste débute son article en mentionnant la visite de l'Emden, un navire-école de guerre allemand. L'auteur a pu s'entretenir avec le lieutenant Wolf Löwisch, commandant à bord :

Moi Québec, disait-il, est l'une des premières villes qu'il ait entendue nommer. Tout petit, ses camarades et lui jouaient à Québec. Et ce jeu, vous le devinez, c'était la guerre contre les sauvages. L'officier ne nous l'a pas dit, mais nous pouvions percevoir une certaine déception dans le fait qu'il ne voyait pas le fleuve bordé de wigwams et pas une seule tête d'emplumée parmi les centaines de badauds présents à l'accostage du grand croiseur allemand. Pour la plupart des Européens, le Canada et particulièrement le Québec, le berceau du Canada, resteront longtemps le théâtre des luttes des sauvages contre les blancs. Et pourtant ces luttes ont cessé depuis bien des années avant la conquête et les sauvages sont presque tous refoulés vers les régions glaciales. Mais personne ne pourra jamais faire que la légende n'ait plus de charme que la réalité, personne ne pourra dépouiller de leur pittoresque les mœurs indigènes, le bariolage des corps et des visages, le calumet de paix, la hache de guerre et les danses de guerre¹⁴².

À ce point-ci, on ne peut plus douter de la puissance et de la permanence des stéréotypes entourant les Premiers Peuples, puisqu'ils traversent aisément les frontières du Canada¹⁴³.

¹⁴⁰ C.-J. Magnan, « LE PATRIOTISME À L'ÉCOLE », *L'Enseignement primaire* 45, no. 8 (1924) : 447.

¹⁴¹ Selon Greer, la dépossession aux mains des colons est à son plus fort dans la première moitié du XX^e siècle. Allan Greer, « Settler Colonialism and Beyond », *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada* 30, no. 1 (2019) : 73, <https://doi.org/10.7202/1070631ar>.

¹⁴² L.D., « L'«Emden» », 1.

¹⁴³ Jonna Perrillo, dans un article sur l'opération *paperclip*, note que l'imaginaire de la frontière, parce que déjà présent en Allemagne, a été utilisé pour l'intégration de familles de scientifiques allemands aux États-Unis après la Deuxième Guerre mondiale. Jonna Perrillo, « At Home on the Range : Cowboy Culture, Indians, and the Assimilation of Enemy Children in the Cold War Borderlands », *American Quarterly* 71, no. 4 (2019) : 945-967, <https://doi.org/10.1353/aq.2019.0069>.

Bien que le journaliste semble un peu déçu que son pays soit défini par cette image « pittoresque », cela ne l'empêche pas, quelques lignes plus loin, d'encenser une pièce qui la perpétue...

Chapitre III : La mission civilisatrice comme « mémoire-écran » du récit colonial québécois (1950-1960)

Après la Seconde Guerre mondiale, bien que le Canada soit déjà bien actif dans le domaine de l'exploitation de ses ressources naturelles (développement minier et forestier, hydroélectricité¹, etc.), ce secteur connaît un boom sans précédent duquel le Québec n'est pas étranger². Cela a pour effet de pousser les colons et les grandes compagnies toujours plus loin à l'intérieur du territoire et sur les terres autochtones. Dans cette nouvelle réalité, richesse canadienne et pauvreté autochtone se trouvent fortement imbriquées. Pour avoir accès aux ressources, l'État canadien a dû procéder à de nombreux déplacements forcés qui eurent de graves conséquences pour certaines nations autochtones³. Durant cette période, l'État colonisateur mobilise toujours, à travers ses institutions, la rhétorique de l'effacement progressif des Premiers Peuples. Toutefois, il devient de plus en plus difficile pour celui-ci de justifier la disparition et la dépossession, puisque les populations autochtones du Québec et du Canada augmente considérablement à partir des

¹ Au Québec et en Ontario, le développement hydroélectrique, qui s'accélère après la Deuxième Guerre mondiale, a eu des impacts majeurs sur les Premiers Peuples du nord. À ce sujet, voir : Brittany Luby, « From Milk-Medicine to Public (Re)Education Programs: An Examination of Anishinabek Mothers' Responses to Hydroelectric Flooding in the Treaty #3 District, 1900-1975 », *Canadian Bulletin of Medical History* 32, no. 2 (2015) : 363-389, <https://doi.org/10.3138/cbmh.32.2.363>.

² Allan Greer nomme cette phase du colonialisme phase « extractiviste » (qu'il situe après la Deuxième Guerre mondiale). David Meren nuance cependant la conception « étapiste » de Greer. Selon Meren, le colonialisme d'occupation et le colonialisme d'extraction sont deux éléments fonctionnant main dans la main depuis les débuts de la colonisation de l'Amérique du Nord. L'extraction de ressource précède, accompagne et existe au service de l'État colonisateur selon Meren. Voir : Allan Greer, « Settler Colonialism and Beyond », *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada* 30, no. 1 (2019) : 74-78, <https://doi.org/10.7202/1070631ar> ; David Meren, « Lessons Learned: Settler Colonialism, Development, and the UN Regional Training Centre in Vancouver, 1959-62 », *BC Studies*, no. 208 (2021) : 45-72, <https://www.proquest.com/scholarly-journals/lessons-learned-settler-colonialism-development/docview/2493536723/se-2?accountid=12543>.

³ À ce sujet, voir : Frédéric B. Laugrand, Jarich G. Oosten, Üstün Bilgen-Reinart, « La "relocalisation" des Dènès sayisis et des Ahiarmiuts dans les années 1950 », *Recherches amérindiennes au Québec* 41, no. 2-3 (2011) : 99-116, <https://doi.org/10.7202/1021615ar>.

années 1920⁴. Cette augmentation démographique contribue à une certaine remise en question du mythe de l'Indien mourant⁵, sans toutefois le faire disparaître complètement⁶.

Tout cela se produit alors que la majorité des empires coloniaux sur le reste de la planète amorcent un mouvement en faveur d'une décolonisation. À partir de la fin des années 1950, nourrie par plusieurs théoriciens de la décolonisation, va naître au Québec un mouvement d'idées qui associera le Québécois au « colonisé⁷ ». Il est à noter que les Premiers Peuples du Québec ne sont pas inclus dans cette vision du colonisé...

C'est en prenant en compte ce contexte que ce chapitre poursuit l'exploration des mécaniques discursives du colonialisme d'occupation mise en place par les colonisateurs dans les manuels d'histoire afin de justifier l'accaparement des terres autochtones par les Blancs. Puisque la disparition proclamée par Adélarde Desrosiers, auteur de deux manuels d'histoire et des tableaux discutés au chapitre précédent, n'a pas eu lieu, les auteurs de manuels des années 1950 choisiront d'amplifier et d'étendre la mission civilisatrice et d'accentuer l'idée de la fragilité des Premiers Peuples pour justifier la mainmise par l'État québécois sur les terres autochtones. Malgré un semblant d'ouverture envers ces derniers, j'établis dans ce chapitre que se prolonge de manière encore plus insistante l'agenda colonial à travers les représentations toujours plus nombreuses et stéréotypées des Premiers Peuples.

L'objectif des manuels d'histoire de première année (*Chez les Indiens les missionnaires sont venus*) et deuxième année (*Les Français s'établissent au pays des*

⁴ Claude Gélinas, *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral, 1867-1960* (Sillery, Québec : Septentrion, 2007), 25-26.

⁵ J.R. Miller, *Skyscraper hide the heavens : a history of Native-newcomer relations in Canada* (Toronto, Buffalo, London : University of Toronto Press, 2018), quatrième édition, 253-255.

⁶ Selon Daniel Francis, ce mythe commence à s'atténuer au Canada à partir des années 1960. Daniel Francis, *The imaginary Indian : the image of the Indian in Canadian culture* (Vancouver : Arsenal Pulp Press, 1992), 55-58.

⁷ À ce sujet, voir : Michel Bock, « De l'anti-impérialisme à la décolonisation : la transformation paradigmatique du nationalisme québécois et la valeur symbolique de la Confédération canadienne (1917-1967) », *Histoire, Économie et Société* 36, no. 4 (2017) : 28-53 ; Kathleen Villeneuve, « Retour sur l'atelier "Le colonialisme d'implantation au Québec : un impensé de la recherche universitaire ?" (25-26 novembre 2021) », *Histoire engagée*, (2022). <http://histoireengagee.ca/retour-sur-latelier-le-colonialisme-dimplantation-au-quebec-un-impense-de-la-recherche-25-26-novembre-2021/> ; David Meren, « An Atmosphere of Libération : The Role of Decolonization in the France-Quebec Rapprochement of the 1960s », *The Canadian Historical Review* 92, no. 2 (2011) : 263-294, <https://doi.org/10.1353/can.2011.0027>.

Indiens) des Frères des écoles chrétiennes (FEC), Frères de l'instruction chrétienne (FIC) et Clercs de Saint-Viateur (CSV) est avant tout de développer le sentiment religieux et national⁸. C'est durant ces deux premières années que l'enfant sera le plus en contact avec des représentations de l'Indien imaginaire. Dans leur livre d'histoire de troisième année (*Ils ont fait notre pays*), les enfants partent à la découverte du Canada sur les traces des explorateurs. Au début des *Guides du maître* de première année, les auteurs expliquent que le but n'est pas tant d'enseigner l'histoire « que de puiser dans [celle-ci] des éléments éducatifs que l'on adapte à l'enfant⁹. » On peut aisément étendre ce concept aux manuels des trois premières années scolaires. Finalement, les manuels de quatrième et cinquième année (*Découvreurs et pionniers*) et sixième et septième année (*L'épopée canadienne*), suivent la trame narrative de la découverte du Canada et de son développement politique, économique et social. Ces nouveaux manuels émanent du programme mis en place par le gouvernement de Duplessis en 1948. Les auteurs des congrégations doivent se soumettre à une série de thèmes imposés par le gouvernement¹⁰. C'est la première fois depuis les débuts de l'instruction publique au Québec que le gouvernement s'implique autant dans le contenu des manuels d'histoire nationale. Les FEC, FIC et CSV ont quand même une grande part de liberté éditoriale pour le contenu. Le but de l'enseignement de l'histoire dans cette réforme est « de faire aimer le pays, Dieu qui l'a créé et les hommes qui l'ont transformé¹¹ ». Dans un ouvrage collectif sur l'enseignement de l'histoire nationale publié en 2012, Paul Aubin qualifie de cléricalo-nationaliste ce programme¹², parce qu'il met l'accent sur la religion, les missionnaires et la nation québécoise.

Dans ce même ouvrage, Aubin écrit à propos de la série des manuels de ces trois congrégations « [qu'] aucun manuel jusque-là n'a autant expliqué aux enfants le mode de

⁸ Ce projet pourrait être étendu à toute la série de manuels d'histoire de ces trois congrégations ; de la première à la neuvième année. Voir : Frères des écoles chrétiennes, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus : Histoire du Canada 1^{re} année (maître)* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951), IX ; Clercs de Saint-Viateur, *L'histoire chez les petits : Guide méthodologique pour l'enseignement de l'histoire du Canada en première année* (Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951), 15 ; Guy Laviolette (Henri Gingras), *Mon premier album d'histoire du Canada : Guide du maître* (La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951), 8.

⁹ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), IX.

¹⁰ Félix Bouvier, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement* (Québec : Septentrion, 2012), 180.

¹¹ Bouvier et al., dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 180.

¹² Bouvier et al., dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 181.

vie des Indiens ». Plus loin, il ajoute « que le portrait qui s'en dégage est positif¹³ ». Je dois concéder qu'aucun manuel n'a jusqu'à maintenant consacré autant de pages aux Premiers Peuples. Toutefois, une analyse approfondie de ces représentations démontre aussi que jamais les manuels n'ont été aussi dénigrants envers eux. Les stéréotypes, sans cesse répétés au fil des pages de ces manuels, produisent un renforcement des préjugés envers les Autochtones du Canada. De plus, les auteurs des manuels semblent eux-mêmes douter de ce nouveau verni d'ouverture : « Et ces chiens-là, savez-vous à qui c'étaient ? C'étaient aux Indiens. Des Indiens... Vous savez, des Sauvages¹⁴ », écrivent les CSV. Malgré un changement de vocabulaire, l'imaginaire du « Sauvage » est toujours omniprésent dans les manuels des trois congrégations. Dans les limites qu'impose la forme du mémoire¹⁵, je démontre dans les pages qui suivent comment plusieurs détails sur la vie des Autochtones qui tapissent les pages des manuels ne servent, à la toute fin, qu'à justifier la colonisation passée et à nourrir le colonialisme d'occupation et la dépossession toujours en cours dans les années 1950. Je m'attarde particulièrement aux manuels de la première et de la deuxième année puisque ce sont ceux qui contiennent le plus de détails ethnographiques. À mon avis, ces manuels sont plus importants encore que les manuels destinés aux élèves plus avancés, car ces premières années scolaires marquent durablement la vie des enfants. Derrière leur discours enfantin, on retrouve un racisme décomplexé et un projet colonial naïvement expliqué aux enfants.

3.1 L'Indien des manuels d'histoire : colonialisme et nationalisme

3.1.1 « Autrefois, mon pays était couvert de forêts » : l'espace-temps

Invariablement les manuels de première et deuxième année commencent de la même manière : une présentation du territoire québécois et de ses ressources (végétales et animales) sous forme d'un récit où le professeur est appelé à faire l'inventaire de celles-ci. Les élèves ayant eu entre les mains les manuels des FEC (images 3.1 à 3.4), des FIC (images 3.5 à 3.8) et des CSV (images 3.9 à 3.12) étaient d'abord exposés à un espace vide

¹³ Bouvier et al., dir., *L'histoire nationale à l'école québécoise*, 188.

¹⁴ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ère} année, maître), 30.

¹⁵ Je dois mentionner que mon document de dépouillement, seulement pour les manuels des années 1950, fait plus de 56 700 mots. Il contient les références aux Premiers Peuples qu'on retrouve dans les manuels, des extraits retranscrits ainsi que mes commentaires. Les analyses qui vont suivre ne sont qu'une infime partie de ce que contiennent les manuels.

en humains (à l'exception des CSV qui représentent ses premiers habitants), mais riche en ressources. Vider le territoire de ses premiers habitants est une stratégie de dépossession utilisée par le colonialisme d'occupation¹⁶. Ces représentations du territoire et les descriptions et inventaires qui les accompagnent vont cependant plus loin ; elles participent, selon moi, plus que jamais à la construction et à la normalisation, dès l'enfance, d'un imaginaire spatial qui lie le colon — dans ce cas-ci le colon en devenir, autant psychologiquement que socialement, à l'espace colonisé¹⁷. Il est à noter que sur les images 3.1 à 3.4, le déterminant « mon » est utilisé pour parler du territoire et ses ressources.

Ce lien en est aussi un de pouvoir, car plus l'étude de l'espace est purement descriptive, plus les savoirs du colonisateur émanant de ces descriptions deviennent la seule façon, aux yeux des enfants, de comprendre et d'occuper ce dernier¹⁸. Dans un texte sur la conceptualisation de l'espace par les colons, Phil Henderson explique que la géographie, par les cartes qu'elle produit, est un puissant outil de pouvoir et de dépossession entre les mains des États colonisateurs¹⁹. On mobilise d'ailleurs ces cartes dans le manuel de quatrième et cinquième année des FEC. Les élèves sont invités à découvrir le territoire qui sort progressivement de l'obscurité au fil des pérégrinations des aventuriers (images 3.13 à 3.18). Au même titre que les cartes, les images et l'inventaire du territoire que présentent les manuels d'histoire de première année participent aussi à ce rapport de pouvoir. Lorsqu'on observe attentivement les images des FEC (voir image 3.1 à 3.4), on peut apercevoir des représentations de jeunes Euroquébécois modernes regardant des oiseaux ou encore à la pêche. En introduisant dans cette nature des Blancs (une nature censée représenter le territoire avant les premiers contacts) sans représenter des membres des

¹⁶ Lorenzo Veracini, *Settler Colonialism : A Theoretical Overview* (Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010), 37.

¹⁷ Voir : Phil Henderson, « Imagoed communities : the psychosocial space of settler colonialism », *Settler Colonial Studies* 7, no. 1 (2017) : 52, <https://doi.org/10.1080/2201473X.2015.1092194>. À cet effet, il est possible d'évoquer l'idée que ces images et cette rhétorique permette le développement, par les enfants, d'un « place attachment » avec l'espace colonial du Québec. À ce sujet, voir : Leila Scannell et Robert Gifford, « The psychology of place attachment » dans *Environmental Psychology: Principles and Practice*, Robert Gifford, dir. (Victoria : Optimal Books, 2007), 274-300. https://www.researchgate.net/publication/279718543_The_psychology_of_place_attachment.

¹⁸ Henderson, « Imagoed communities », 45.

¹⁹ Henderson, « Imagoed communities », 44.

Premières Nations, les images ne peuvent que donner l'impression aux élèves que cet espace colonisé leur est destiné. Une dizaine d'années avant d'être un thème de campagne, « Maîtres chez nous » était déjà enseignés dans les manuels scolaires d'histoire...



Images 3.1 à 3.4 : « Mon pays était couvert de forêt », « Animaux vus durant mon grand voyage dans la forêt », « Voici des animaux de mon pays », « Voici des oiseaux de mon pays ». (Frères des écoles chrétiennes, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951], 1 à 5).



Images 3.5 à 3.8 : « Autrefois, c'était une immense forêt avec des animaux sauvages », « s.n. », « Il y avait aussi des oiseaux », « et des poissons en abondance ». (Guy Lavolette [Henri Gingras], *Les missionnaires au pays des Indiens. Mon premier album d'histoire du Canada [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955]*, 4 à 7).



Images 3.9 à 3.12 : « s.n. », « s.n. », « s.n. », « s.n. ». (Clercs de Saint-Viateur, *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada première année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951], 2 à 5).

C'est à la suite de ces premières leçons sur le territoire que les enfants rencontrent les Indiens imaginaires de leurs manuels scolaires d'histoire. Ces derniers apparaissent « comme par magie » sur le territoire nord-américain. Les récits des manuels de première et deuxième année prennent la forme d'histoires enfantines mettant en scène des personnages autochtones avec des noms comme Bouleau-Blanc, Pied-Léger, Ti-Loup, Fleur-des-Bois, etc. Par exemple, dans le *Guide du maître* de première année des FEC, on présente les aventures, sous forme de leçons, de deux jeunes frères Indiens nommés Bouleau-Blanc et Ti-Loup. La première, nommée « La famille de Bouleau-Blanc²⁰ », explore le contexte familial dans lequel ces deux personnages évoluent. À la lecture de l'histoire, on est aussitôt déconcerté par le récit de ces jeunes Indiens auxquels les FEC ont accolé des attributs occidentaux en ce qui concerne la famille, mais aussi par l'absence de temporalité clairement établie. Bouleau-Blanc et Ti-Loup pourraient être effectivement des Autochtones, mais ils pourraient aussi être de jeunes Canadiens français des années 1950... Lorsqu'on couple cette absence de temporalité claire — justifiée par les auteurs des manuels par le fait que les enfants sont incapables de comprendre le concept du temps qui passe²¹ — à ces histoires enfantines, on obtient un étrange mélange qui donne l'impression que les Premiers Peuples vivent hors du temps. Sylvie Vincent et Bernard Arcand écrivent à propos des manuels du primaire des années 1970 que « de tous ces manuels, l'écolier retiendra la distance qui le sépare des populations autochtones. Distance dans le temps et dans l'espace, mais aussi langues difficilement compréhensibles et coutumes étranges²². » Loin d'être banale, ces histoires enfantines sont, selon moi, une version sophistiquée du *transfert par déplacement conceptuel* que j'ai évoqué précédemment. Les Indiens tous nomades, errant sur le territoire évoqué par Desrosiers, errent maintenant hors du temps (ce dernier étant d'ailleurs un puissant outil entre les mains du colonisateur²³) avec les récits qu'offrent les FEC, mais aussi les CSV et dans une moindre mesure les FIC.

²⁰ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 9-11.

²¹ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), IX ; CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{er} année, maître), 15.

²² Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 316-317

²³ Catherine Larochelle, « L'apprentissage des autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915) » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018), 74-75.



Images 3.13 à 3.18 : « s.n. », « s.n. », « s.n. », « s.n. », « s.n. », « s.n. », (*Frères des écoles chrétiennes, Découvreurs et Pionniers. Histoire du Canada. Manuel de 4^e et 5^e années [Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1958], 28, 66, 82, 99, 124, 145).*

3.1.2 L'Indien ethnographique des FEC, FIC et CSV : un aperçu

Puis un jour, des hommes rouges vinrent sur nos rives... Ils n'étaient pas comme nous²⁴.

C'est en suivant les péripéties de Ti-Loup (FEC) et Pied-Léger (CSV) que les enfants entrent en contact pour la première fois avec les nombreux détails ethnographiques. Les auteurs des manuels procèdent d'abord à des descriptions physiques. Les FEC expliquent « [qu'] on les appelait les Indiens, les Sauvages ou les Peaux-Rouges, parce qu'ils se peignaient la figure en rouge ; ils se pensaient plus jolis ainsi²⁵. » Le procédé est similaire pour la congrégation des CSV : « Pied-Léger avait la *peau* brune, brune comme celle des petits Canadiens lorsqu'ils ont passé tout un été au soleil » explique les auteurs avant d'ajouter plus loin que « Pied-Léger et Fleur-des-Bois avaient de gros cheveux noirs et raides. Leur papa et leur maman aussi et tous les Indiens²⁶. » Les images que contiennent les manuels que les enfants ont entre les mains participent elles aussi à cet apprentissage de l'Autre (voir images 3.19 à 3.21 et 3.22 à 3.24). Dans une section portant le nom de « Sens très développés », Henri Gingras, l'auteur des FIC, explique aux enfants qu'ils ont un sens de l'odorat « très fin », une oreille « très fine » et les yeux « perçants²⁷ ». Par cette

²⁴ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 3.

²⁵ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 9.

²⁶ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 33.

²⁷ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 31.

description, répétée à d'autres occasions²⁸, Gingras animalise les Premiers Peuples en les réduisant à des caractéristiques normalement attribuées aux animaux. Les images du manuel associées à cette histoire participent elles aussi à cette déshumanisation en présentant un Indien dans des postures animales (voir image 3.25). Gingras poursuit en écrivant qu'ils sont athlétiques et ont un « bel esprit de générosité²⁹ », avant d'ajouter plus loin qu'« ils étaient aussi très orgueilleux, ils se vantaient ensuite des bonnes actions qu'ils avaient faites³⁰ ». Comme dans les manuels analysés au chapitre précédent, les qualités sont automatiquement suivies de défauts.



Images 3.19 à 3.21 : « LES INDIENS », « Les Indiens construisent une tente », « L'ours est mort. Les Indiens dansent ». (Clercs de Saint-Viateur, *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada. Première année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951], 6-7 et 11).

Les Indiens des manuels scolaires d'histoire sont aussi présentés comme des guerriers nés. En cela, il n'est pas anodin que la première image offerte aux élèves par le manuel des FIC les représente en costume de guerre (voir image 3.26). En deuxième année, Gingras écrit que « les Indiens aimaient aussi la guerre ; ils étaient fous de la guerre³¹ » avant d'ajouter plus loin que « la guerre, le combat, le sang, tout cela causait de la joie aux Indiens. N'est-ce pas qu'ils étaient cruels³² ! » Dans un récit des FEC sur la guerre entre

²⁸ Voir entre autres : Guy Laviolette (Henri Gingras), *Mon second album d'histoire du Canada : Guide du maître* (La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951), 10-13.

²⁹ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 12-13.

³⁰ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 14.

³¹ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 16-17.

³² Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 18.

les Hurons et les Iroquois, en quelques pages, les auteurs expliquent aux enfants que les Indiens se font la guerre pour un rien, que la raison des conflits est toujours la vengeance et que tous ces conflits sont sanglants et se terminent par des scalps et de la torture³³.



Image 3.22 à 3.24 : « La famille de Bouleau-Blanc », « Objets que Nouka a vus dans la cabane de Ti-Loup », « Ti-Loup pense à cela en montrant les armes de son papa ». (Frères des écoles chrétiennes, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951], 6 et 9-10).

L'habillement et l'habitation de l'Indien sont également longuement décrits dans les manuels des années 1950. Les auteurs des trois congrégations ne manquent jamais une occasion de dénigrer et marquer du sceau de l'étrangeté ce mode de vie. Gingras des FIC écrit qu'ils portaient des « costumes étranges » et que « l'été, ils étaient presque nus. Alors ils se peignaient le corps en faisant avec la peinture des dessins étranges serpents, couleuvres³⁴. » Chez les CSV on écrit qu'« ils étaient habillés d'une drôle de manière. Pied-Léger, lui, n'avait presque pas de vêtements³⁵. » Cette quasi-nudité, tout comme la présence d'une plume sur la tête³⁶, est un trait qui se reflète aussi dans chacune des nombreuses

³³ Frères des écoles chrétiennes, *Les Français s'établissent au pays des Indiens : Histoire du Canada 2^e année (maître)* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1952), 61-65.

³⁴ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 32.

³⁵ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 33.

³⁶ La plume est le symbole visuel universel de l'Indien imaginaire. À ce titre, on retrouve aussi le calumet dans les manuels des années 1950. Ce dernier est présenté comme un outil colonial important : « Chez les Peaux-Rouges, il n'y a rien de plus recommandable qu'un calumet : il suffit de le porter sur soi et de le montrer pour apaiser les pires ennemis. » (Guy Laviolette [Henri Gingras], *Découvreurs et pionniers : histoire du Canada, 4^e et 5^e années* [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1958], 124).

représentations visuelles des manuels. En deuxième année, lors d'un rappel de ce que les élèves ont vu l'année précédente, Gingras ajoute : « ils étaient malpropres [...] si malpropres qu'ils laissaient pourrir leur vêtement sur leur dos³⁷ [...] ». Cette idée de la malpropreté et de la saleté est reprise constamment par les trois congrégations. On peut lire chez les FEC à propos des habitations des Indiens que « tout autour, il y a des nattes, des paniers, des peaux entassées en désordre » ; qu'ils mangent dans des gamelles et « [qu'] elles ne sont pas bien propres ; souvent le chien de Ti-Loup passe sa langue dedans » ; pour conclure que, finalement, « ce n'est pas bien propre dans la cabane, car on ne balaye jamais. De plus, les chiens viennent souvent s'y coucher et les peaux sont remplies de poux et de puces de chiens³⁸... »



Image 3.25 et 3.26 : « Les Indiens avaient l'œil perçant, l'oreille fine, le nez fin », « Au pays des Indiens ». (Guy Laviolette [Henri Gingras], *Les missionnaires au pays des Indiens. Mon premier album d'histoire du Canada [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955]*, 10 et 8).

³⁷ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^{ième} année, maître), 11.

³⁸ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 18-19. Dans le manuel de 2^e année, alors qu'une histoire raconte la visite de Nicolas et Aline dans une bourgade indienne : « Aline s'est aperçu[sic] que les Indiens n'étaient pas soigneux et qu'ils ne se donnaient pas la peine de faire le nettoyage autour de leur cabane. » (FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* [2^e année, maître], 54).

Hormis la malpropreté, qui est sans contredit le stéréotype le plus répété, l'imprévoyance et la paresse occupent elles aussi beaucoup d'espace. L'imprévoyance est un trait que les auteurs accolent à plusieurs reprises dans les manuels scolaires d'histoire à l'Indien. Par exemple, les FEC écrivent que pour un grand festin, « on faisait rôtir toute la viande qui restait dans la cabane. On ne s'arrêtait que lorsque le grenier de la cabane était vide... Le lendemain les Indiens étaient obligés de partir pour la chasse afin d'avoir quelque chose à manger³⁹ » ; « En général il ne fallait pas trop attendre de ces gens plutôt imprévoyants⁴⁰. » Les « festins à tout manger », comme les FEC les nomment, sont utilisés par les auteurs des trois congrégations pour marteler cette idée de l'imprévoyance. La paresse est, quant à elle, un trait attribué presque exclusivement au genre masculin. Lorsqu'un groupe d'hommes reviennent d'une chasse, les FEC écrivent : « Alors, les hommes sont heureux et se reposent tout le temps [...] Seule la maman travaille⁴¹. »

Les stéréotypes de l'imprévoyance et de la paresse (auquel il faut ajouter celui de l'alcoolisme qui est lui aussi bien représenté dans les manuels d'histoire des trois congrégations) occuperont une place de plus en plus importante à mesure qu'on avance dans le XX^e siècle, surtout à partir des années 1960-1970⁴². Ces préjugés sont encore bien présents au XXI^e siècle, et ce même à l'intérieur du système de gouvernance québécois. Par exemple, en novembre 2011 à la suite d'une entente de 2,5 millions de dollars entre Hydro-Québec et les Innus d'Ekuanitshit pour des paiements de compensations, François Bonnardel, alors député de l'Action démocratique du Québec, s'insurge et affirme que plutôt qu'offrir des paiements individuels à chacun des membres de la communauté, il faudrait plutôt « aider ces gens-là [...] Le jeune à 18-19 ans, il dépense comme il veut, mais si au bout du compte les Québécois ont à payer une deuxième fois pour ramener ce gars-là sur la bonne "track", on va payer une deuxième fois⁴³. »

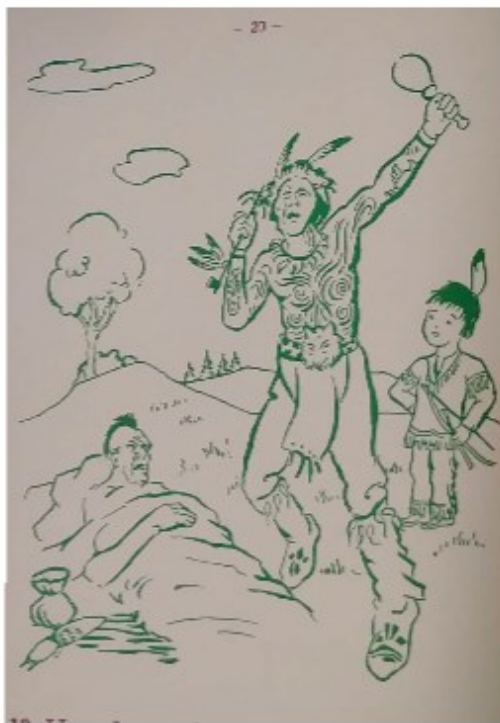
³⁹ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 50.

⁴⁰ Frères de écoles chrétiennes, *L'épopée canadienne : Histoire du Canada 6^e et 7^e année* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1958), 30.

⁴¹ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 32.

⁴² Voir : Emma LaRocque, *Defeathering the Indian* (The Book Society of Canada Limited : Agincourt, 1975), 32-43.

⁴³ Brian Gettler citant *La Presse Canadienne*. Brian Gettler, *Colonialism's Currency : Money, State, and First Nations in Canada 1820-1950* (Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press, 2020), 189.



Images 3.27 à 3.29 : « Le sorcier essaie de guérir un malade », « Le sorcier », « Une danse du sorcier, Œil-de-Loup ». (Dans l'ordre : Guy Lavolette [Henri Gingras], *Les missionnaires au pays des Indiens. Mon premier album d'histoire du Canada* [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955], 22 ; Clercs de Saint-Viateur, *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada. Première année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951], 19 ; Frères des écoles chrétiennes, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951], 23).

Contrairement aux manuels précédents, on accorde plus d'espace aux croyances des Premiers Peuples. Cependant, cet ajout ne doit pas être considéré comme une ouverture à l'Autre. L'objectif des auteurs est de dépeindre le plus négativement possible leurs croyances. L'exemple le plus probant de cela se trouve dans la description que font les auteurs des sorciers : « En même temps [qu'il jouait du tambour], il faisait toutes sortes de singeries et gambades⁴⁴ » ;

Mais qui donc avait appris ces histoires à papa Œil-de-Serpent ? Qui ? Les jongleurs ou sorciers, qui étaient nombreux en ce temps-là [...] C'étaient des hommes très laids et très méchants, qui faisaient une peur extrême aux Indiens avec leurs grimaces, leurs gestes et leurs cris. Si bien que les Indiens les regardaient un peu comme des dieux⁴⁵.

Dans le manuel de première année des FEC, le sorcier Œil-de-Loup est présenté comme un « méchant », un « menteur » et un « imposteur⁴⁶ ». Les images (images 3.27 à 3.29) que les élèves ont entre les mains cherchent elles aussi à provoquer la même peur et le même dégoût que les textes. Ces récits servent, tout compte fait, à démontrer que la religion catholique est la seule vraie religion et que les croyances des Premiers Peuples sont primitives et exotiques⁴⁷ : « Les Indiens connaissaient-ils le petit Jésus ? Connaissaient-ils la Très Sainte Vierge ? – Saint Joseph ? Savaient-ils faire le signe de la croix ? Faisaient-ils leurs prières, le soir ? Allaient-ils à l'église pour entendre la messe ? Portaient-ils des chapelets⁴⁸. » La réponse à toutes ces questions est, bien entendu, « non ». D'ailleurs, les auteurs des FEC expliquent juste avant ce questionnaire que l'objectif de ce dernier est de « faire une revue des principales connaissances religieuses de l'enfant afin de faire mieux saisir l'ignorance des Indiens au point de vue religieux⁴⁹ ».

À quoi peuvent bien servir toutes ces descriptions ethnographiques que les enfants apprenaient ? Catherine Larochelle explique que « grâce à l'école, les enfants acquéraient un sentiment d'autorité sur les Autres » et que celui-ci confirmait aux enfants « qu'ils appartenaient aux catégories privilégiées de l'humanité, c'est-à-dire à la civilisation et à la

⁴⁴ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 67.

⁴⁵ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 65

⁴⁶ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 46-48.

⁴⁷ Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 162.

⁴⁸ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 45.

⁴⁹ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 45.

race blanche⁵⁰ ». Les images, qui constituent l'essentiel du contenu dans les manuels de première et deuxième année, en plus de permettre une reconnaissance⁵¹ de l'Autre, participent, au même titre que le texte, à cette construction de la supériorité blanche. Pour être bien certain que les jeunes comprennent qu'ils appartiennent à la « civilisation et à la race blanche », dans une section nommée « analogies et contrastes » du *Guide du maître* des CSV on invite le professeur à questionner les enfants sur cette différence : « Quelle est la couleur de notre peau ? – Quelle était la couleur de la peau des Indiens⁵² ? »

Petit questionnaire

Et maintenant, quelques questions pour voir si vous m'avez bien suivi.

Qu'est-ce qu'il y avait dans mon pays autrefois (au commencement tout à fait) ?

Et puis un jour, quels sont ceux qui sont venus chez nous ?

Pourquoi les appelait-on Peaux-Rouges ?

Montrez que les Peaux-Rouges n'étaient pas faits tout à fait comme nous.

Avez-vous retenu quelque chose de leur odorat (nez) ?

Avez-vous retenu quelque chose de leurs oreilles fines ?

Avez-vous retenu quelque chose de leurs yeux perçants ?

Comment s'habillaient-ils, en été ? en hiver ?

Où'est-ce qu'ils mettaient dans leurs cheveux ?

Image 3.30 : « Petit questionnaire ». (Guy Laviolette [Henri Gingras], Mon premier album d'histoire du Canada : Guide du maître [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951], 34).

L'auteur des FIC est quant à lui plus direct à propos de cette différence avec l'Autre. Dans un « petit questionnaire » (image 3.30) à la fin d'une histoire, on retrouve la question suivante : « Montrez que les Peaux-Rouges n'étaient pas faits tout à fait comme nous⁵³. » Par ce type de question, le professeur réaffirme aux enfants que l'Indien est Autre et qu'il ne fait pas partie du « Nous ». Il remet aussi en question l'humanité des Premiers Peuples par l'affirmation qu'ils « n'étaient pas faits » comme nous, impliquant une différence d'ordre biologique. À la page suivante, un « vrai ou faux » entièrement ethnographique qui reprend les principaux stéréotypes de l'Indien des manuels scolaires d'histoire est proposé au professeur pour les élèves⁵⁴.

⁵⁰ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 355.

⁵¹ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 238.

⁵² CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 34.

⁵³ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 33.

⁵⁴ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 35.

Toutes ces descriptions ont également pour fonction de justifier le colonialisme d'occupation. En présentant aux enfants l'Indien comme violent et cruel, les auteurs justifient par le fait même qu'ils doivent être contrôlés. L'insalubrité et l'imprévoyance de l'Indien, laissent quant à elles entendre que son mode de vie mène à son éventuelle disparition (« Indien mourant »). Par sa nature « paresseuse », les manuels expliquent implicitement qu'il renonce à la terre conformément à l'idée du *terra nullius*. Finalement, parce qu'il est superstitieux, il a besoin de la religion du colonisateur pour l'éclairer et le civiliser. Chacun de ces attributs doit ainsi être compris à l'intérieur de la structure du colonialisme d'occupation.

3.1.3 L'Iroquois ennemi de la nation québécoise : *Si Dollard revenait...*

Comme ceux des années 1920-1950, cette série de manuels propose aussi la dichotomie « bon Indien⁵⁵ » et « mauvais Indien ». Les Iroquois, les « mauvais Indiens », sont plus « cruels » que jamais. Remplis d'histoires de « massacres », les manuels des trois congrégations (surtout ceux de première et deuxième années) donnent l'impression que la menace iroquoise plane constamment sur la colonie à l'époque de la Nouvelle-France. Par exemple, les FEC en parlant de la défense de Ville-Marie par Lambert Closse, expliquent qu'ils sont partout : « Les Iroquois rôdaient [...] Ils se cachaient derrière les arbres et ils attaquaient sournoisement avec beaucoup de rapidité. [...] Les Iroquois étaient rusés et habiles, et se cachaient un peu partout⁵⁶. » Les auteurs laissent entendre qu'ils n'ont d'autres objectifs que de nuire aux Français : « Les ennemis terribles, c'étaient évidemment les Iroquois, qui guettaient les colons de Ville-Marie, nuit et jour⁵⁷ » ; « Pendant près d'un siècle, le pire ennemi de l'habitant canadien sera l'Iroquois caché dans les broussailles [...]⁵⁸ » Chez les FIC, l'Iroquois est même présenté comme un « croque-mitaine » pour faire peur aux enfants : « Un de leurs plaisirs favoris consistait à s'emparer de jeunes

⁵⁵ La même rhétorique que les manuels des années 1920-1950 est utilisée pour décrire les « bons Indiens » qui sont considérés comme « plus intelligents » : « Les Indiens amis, c'étaient les Hurons, les Montagnais et les Algonquins. [...] ils lui paraissaient être les plus nombreux, les plus intelligents et les mieux disposés à prêter l'oreille à la parole de Dieu. » (Guy Laviolette [Henri Gingras], *Mon troisième album d'histoire du Canada : Guide du maître* [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction Chrétienne, 1952], 21).

⁵⁶ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 89-90.

⁵⁷ Laviolette, *Mon troisième album d'histoire du Canada* (3^e année, maître), 49.

⁵⁸ Clercs de Saint-Viateur, *L'épopée canadienne : 6^e et 7^e année* (Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1959), 29.

enfants, comme vous, à les emmener dans leurs villages et à les dévorer après les avoir maltraités le plus longtemps possible⁵⁹. »

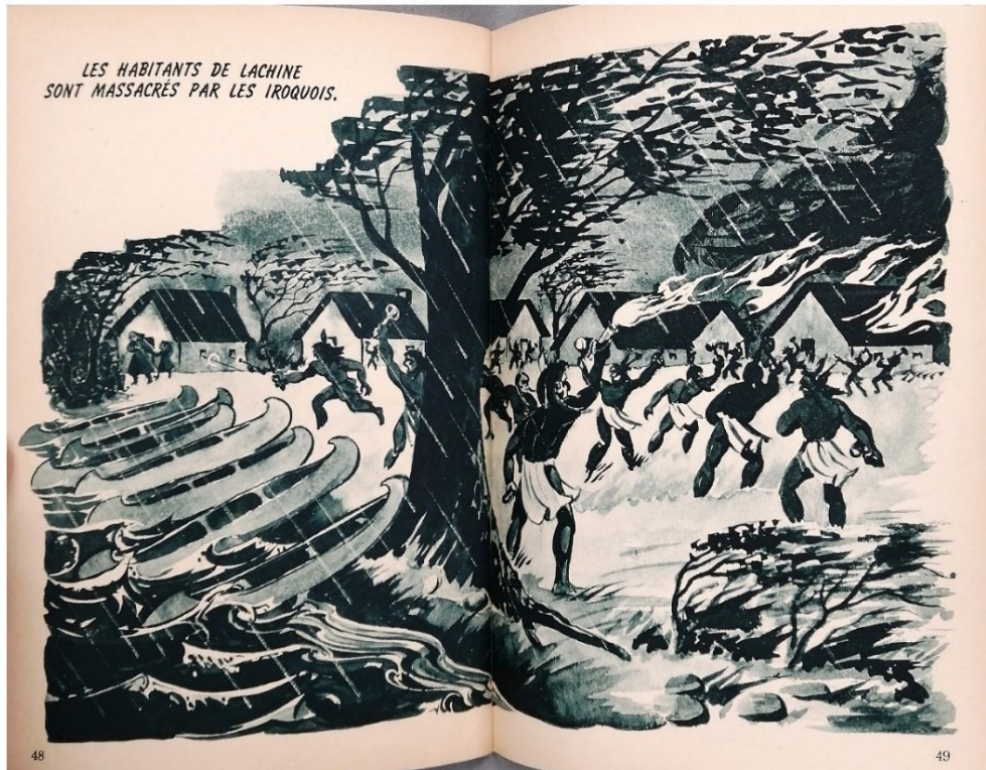


Image 3.31 : « LES HABITANTS DE LACHINE SONT MASSACRÉS PAR LES IROQUOIS ». (Clercs de Saint-Viateur, *Les Français au pays des Indiens. Histoire du Canada deuxième année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953], 48-49).

Les histoires, pourtant destinées à des enfants ayant entre cinq et huit ans, donnent lieu à des descriptions très graphiques. Au sujet du massacre de Lachine, les FEC écrivent : « Pendant ces massacres, les Indiens ne cessaient de crier en vrais sauvages [...]. Quand les maisons brûlaient, quand on entendait partout des cris de douleur, quand les Iroquois égorgaient les pauvres petits enfants, cela ressemblait à un enfer rempli de démons affreux⁶⁰. » Les descriptions sont semblables chez les FIC : « Ce fut un massacre épouvantable. Les hommes, les femmes et les enfants furent surpris dans leur sommeil, et presque tous furent égorgés [...] Une centaine d'autres Blancs furent emmenés prisonniers [...] [puis] maltraités, et [ils] durent à la fin périr dans les plus grands supplices⁶¹. » Les

⁵⁹ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 113.

⁶⁰ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 98.

⁶¹ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 135.

représentations visuelles de ces violences (images 3.31 et 3.32) occupent beaucoup de place dans les manuels de première, deuxième et troisième années. Pour ajouter à l'image démoniaque, les Iroquois sourient presque toujours lorsqu'ils sont représentés dans des scènes de violence.

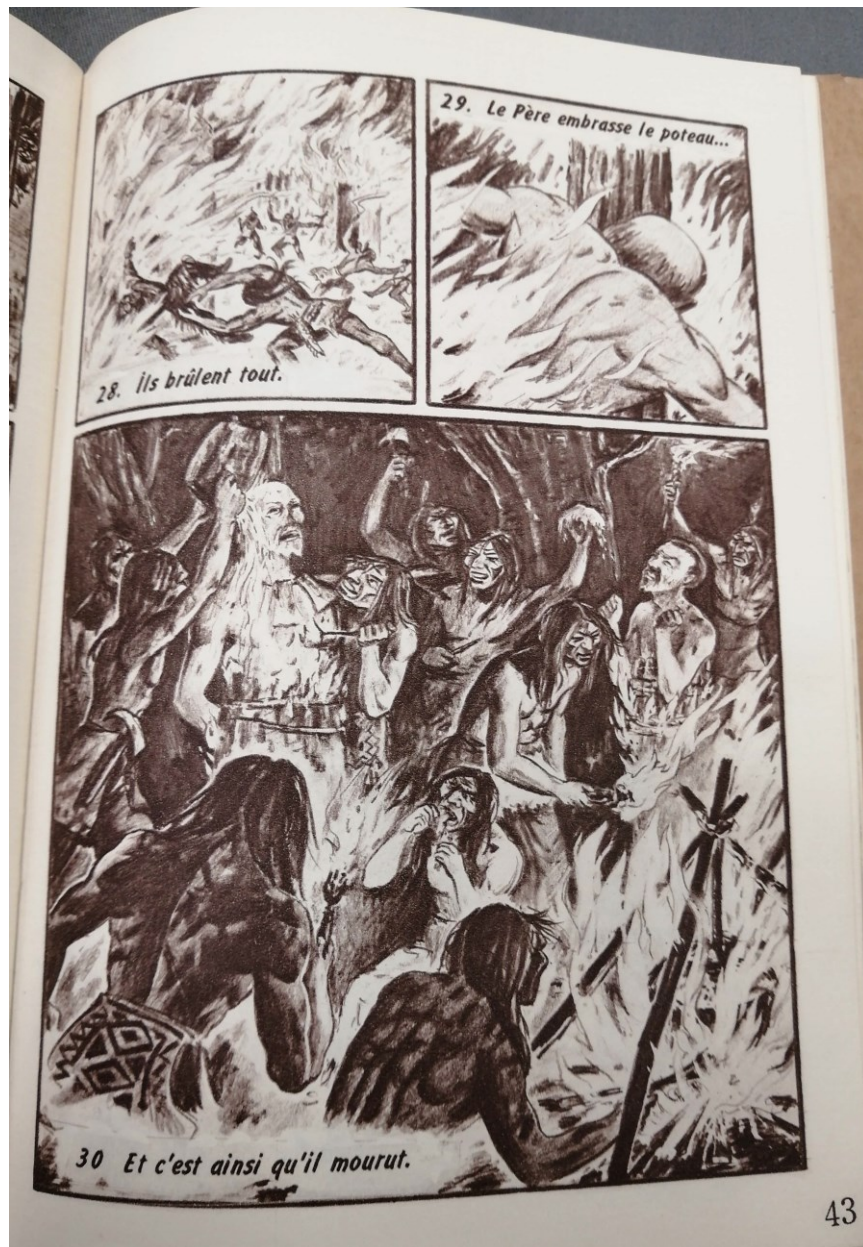


Image 3.32 : « Et c'est ainsi qu'il mourut ». (Clercs de Saint-Viateur, *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada : Première année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951], 43).

Les extraits violents abondent et le choix que j'ai fait de présenter le massacre de Lachine n'est pas innocent. Il se situe à un moment charnière dans le récit national que proposent ces manuels d'histoire, un moment où la colonie vacille et où les héros nationaux la tiennent à bout de bras. La violence de l'Iroquois permet d'exalter le courage de ces héros : « Plus les Amérindiens sont hostiles, plus les Français sont téméraires, plus les uns sont belliqueux, plus les autres sont héroïques, plus les uns sont cruels plus le courage des autres est exalté⁶² », écrivent avec justesse Sylvie Vincent et Bernard Arcand. Dans les manuels des années 1950, Dollard des Ormeaux joue un rôle important dans ce récit. Même si le personnage est tourné au ridicule à partir des années 1950 par les partisans d'une modernisation historiographique au Québec⁶³, les manuels proposent une image proche de celle construite entre 1910 et 1920 par Lionel Groulx⁶⁴. Selon Patrice Groulx, dans le récit de Dollard mis en place durant cette décennie, les

Iroquois et Hurons illustrent l'ensemble des menaces internes et externes à la nationalité. L'exaltation de l'exploit du Long-Sault confirme la place des Amérindiens à l'extérieur non seulement du groupe, mais aussi de la patrie canadienne-française, c'est-à-dire à l'extérieur d'une nationalité territorialisée et dotée d'institutions, aussi tronquées soient-elles⁶⁵.

Les trois congrégations proposent des récits similaires de l'événement, mais celui des FIC est particulièrement intéressant. Henri Gingras reprend point pour point cette conception vieille de 30 ans et pourtant contestée au moment où il écrit son manuel. Il est également pertinent de s'y attarder en raison de l'intérêt qu'il portait déjà depuis un moment aux héros nationaux⁶⁶.

⁶² Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 66.

⁶³ Patrice Groulx, *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous* (Hull : Vents d'Ouest, 1998), 293-301.

⁶⁴ C'est en 1919 que prend son envol ce récit avec la publication de *Si Dollard revenait* par Lionel Groulx. Voir : Lionel Groulx, *Si Dollard revenait* (Montréal : Bibliothèque de l'Action française, 1919).

⁶⁵ Groulx, *Pièges de la mémoire*, 235.

⁶⁶ Dans les années 1940, Henri Gingras publie une série de petits volumes ultras nationalistes (*Gloires nationales*) destinés aux écoliers portant sur les héros de l'histoire du Québec. Il écrit, entre autres, sur Dollard des Ormeaux, Marie de l'Incarnation, Lambert Closse, Marguerite Bourgeois, Jacques Cartier, La Vérendrye, La Salle, etc. Il est toutefois difficile de savoir si ces petits livres ont été diffusés à grande échelle en dehors des écoles des FIC. Les *Gloires nationales* de Gingras mériteraient sans aucun doute une analyse approfondie.

Au cœur du récit de Gingras, la menace externe ce sont les Iroquois. Quant à la menace interne, ce sont les Hurons et les Algonquins alliés. Lorsqu'au tout début du siècle un contingent d'alliés décide de se joindre au groupe de Dollard, Gingras écrit que « Dollard se [méfiait] un peu de ces Indiens qui n'étaient pas toujours aussi braves qu'ils le disaient⁶⁷. » Après l'arrivée de renforts dans le camp des Iroquois, Gingras écrit que

les Hurons et les Algonquins se mirent à trembler. Et tous — excepté le brave Anahotaha, le chef des Hurons — sautèrent par-dessus la palissade et coururent se jeter dans les bras de leurs ennemis en disant :

« Ils ne sont que dix-sept Français dans le fort ! »

Ah ! les poltrons Ah ! les lâches⁶⁸.

Implicitement, on comprend que pour Gingras les « bons Indiens » alliés, par leur imprévisibilité, un autre trait ethnographique associé à l'Indien dans les manuels scolaires, sont autant une menace à la nation que les Iroquois. Comme l'explique Patrice Groulx : « [...] aux yeux de [Lionel] Groulx comme à ceux de ses auditeurs, les Amérindiens de ce récit représentent en bloc l'altérité maîtresse, et l'idée que les Français aient accepté les Hurons apparaît presque comme une erreur causée par la naïveté⁶⁹. » En reprenant la vision groulxiste, l'auteur des FIC place les Premiers Peuples, alliés ou non, à l'extérieur d'une identité canadienne-française.

Nombreuses sont les scènes où les manuels expliquent aux enfants qu'on ne peut faire confiance aux alliés. Alors que la guerre de Sept Ans débute, les CSV écrivent :

Oui, en effet, et les chefs militaires s'en serviront [des Indiens] efficacement comme épouvantails, pour effrayer l'ennemi. Une bande d'Indien hurlants, lâchée au bon moment sur les flancs de l'armée adverse [...] mais après la victoire, il faut surveiller ces enfants des bois, pour qui le prisonnier a toujours été un vaincu à dépouiller, et même à torturer. Nos chefs utiliseront les Indiens comme des guides ou éclaireurs ; sans compter toutefois outre mesure sur leur loyauté : pour une bouteille d'eau-de-vie, ils trahissent facilement [...] ⁷⁰.

⁶⁷ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 131.

⁶⁸ Laviolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 132.

⁶⁹ Groulx, *Pièges de la mémoire*, 215.

⁷⁰ CSV, *L'épopée canadienne*, 181. Je souligne.

L'utilisation de l'expression paternaliste « enfants des bois » montre qu'aux yeux des auteurs il faut les « surveiller », comme on le ferait pour des enfants. De plus, les CSV parlent de se « servir » et d'« utiliser » les Indiens, comme s'ils n'étaient pas des humains, mais des outils. Dans ce même manuel, la défaite n'est que rarement due aux Français. Par exemple, à la bataille de Disekau, les auteurs des CSV écrivent que si les Français ont perdu, c'est la faute des Indiens⁷¹. Même les victoires françaises sont ternies par les agissements de ces derniers. Après la victoire de Montcalm à Oswégo les CSV écrivent que la victoire

[a] malheureusement [été] gâtée par la façon d'agir des Indiens alliés des Français. Ils ont réussi à mettre la main sur la réserve de « boisson forte » [...]. Malgré les efforts de Montcalm et de ses soldats, des prisonniers anglais sont scalpés et massacrés par ces énergumènes. [...] Jamais, par la suite, il ne pourra s'habituer à la grossièreté de ces enfants de la nature⁷².

Patrice Groulx explique qu'aux yeux de Lionel Groulx, la distance qui sépare les Premiers Peuples et les Français « ne repose pas tant sur l'absence de mariages mixtes que sur le refus des indigènes de combler leur déficit culturel avec les Français⁷³. » À travers tous ces extraits qui montrent la violence « animale » de l'Indien, les auteurs des manuels cherchent, comme Lionel Groulx, à créer une incommensurable distance culturelle entre les Français, ancêtres des Québécois, et les Autochtones. Cette définition culturelle de la « race » canadienne-française ne peut pas inclure les Premiers Peuples aux yeux de Lionel Groulx, comme à ceux des auteurs des FEC, FIC et CSV.

Des récits similaires de la bataille du Long-Sault sont présents dans les manuels analysés dans mon deuxième chapitre. Cela montre que la vision groulxiste de l'histoire de Dollard pénètre dans les récits scolaires dès les années 1920. Cette nouvelle proposition du héros national est en rupture avec celle du XIX^e siècle, car ce dernier n'est plus comparé à l'étalon des autres héros impériaux européens⁷⁴. Celle-ci n'inclut plus « les ancêtres du

⁷¹ « Soudain les Indiens alliés refusent d'engager la lutte en territoire anglais. » (CSV, *L'épopée canadienne*, 166).

⁷² CSV, *L'épopée canadienne*, 184-185.

⁷³ Groulx, *Pièges de la mémoire*, 219.

⁷⁴ Voir : Laroche, « L'apprentissage des Autres », 207-208.

peuple dans le cours de l'épopée héroïque de la civilisation chrétienne dans le monde⁷⁵ » comme l'écrit Catherine Larochelle pour le long XIX^e siècle, mais rattache plutôt ces héros à un nationalisme refermé sur le territoire du Québec (surtout après 1917⁷⁶) qui tourne autour de la notion de « race » canadienne-française érigée par Lionel Groulx dans les années 1920⁷⁷. La nouvelle conception des héros nationaux exclut la possibilité d'un mélange et d'un métissage⁷⁸, d'où la nécessité pour les auteurs des trois congrégations de constamment rappeler que ces héros agissent seuls ou que les alliés autochtones sont responsables des défaites et des déshonneurs.

L'exaltation, dans ces manuels d'histoire, d'un nationalisme exclusif à la « race » canadienne-française a un autre impact majeur sur les Premiers Peuples du Québec. Comme l'explique Phil Henderson, le nationalisme, par les symboles qu'il déploie est l'outil d'attachement au territoire colonisé le plus puissant que détient le colon⁷⁹. Le colonialisme d'occupation, toujours bien actif dans le Québec des années 1950, carbure à ce nationalisme racial exacerbé par les manuels d'histoire des FEC, FIC et CSV. Il serait légitime de s'interroger sur l'impact que ce nationalisme exclusif a eu sur celui se déployant à partir des années 1960.

3.1.4 Les « pauvres Indiens » : la misère de l'Autre fragile

Après une lecture en profondeur des manuels d'histoire, on est immédiatement happé par le ton misérabiliste que les auteurs emploient lorsqu'ils mentionnent les Premiers Peuples. Quand les FEC, les FIC et les CSV évoquent les Indiens, le qualificatif « pauvre » précède souvent, particulièrement dans les histoires à teneur ethnographique. Le choix d'utiliser cet adjectif n'est pas anodin, car selon Veracini :

⁷⁵ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 209.

⁷⁶ Groulx, *Pièges de la mémoire*, 207

⁷⁷ À ce sujet, voir : Groulx, *Pièges de la mémoire*, 205-213.

⁷⁸ On retrouve, au même titre que Lionel Groulx, une condamnation des métissages. Dans un manuel des CSV, on présente les Métis comme des « demi-sauvages » et que pour les civiliser « la besogne s'annonçait très difficile (Clercs de Saint-Viateur, *Découvreurs et Pionniers : 4^e et 5^e année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1958], 192) ». Les Métis sont exclus de cette nouvelle conception raciale de l'identité canadienne-française.

⁷⁹ « Nationalism deploys a metonymic chain of historical, cultural, political, and even religious symbols that together offer meaning on both an individual and a communal level. Strong affective resonances are used : scenes of “honor” and “glory” on a battlefield, memories of tragedy, or awe-inspiring achievements are all common nationalistic tropes. » (Henderson, « Imaged communities », 42).

It is significant that the genealogy of « indigenous » as a conceptual category during the twentieth century is inherently connected to a perception of vulnerability. Fragility fundamentally defines the « indigenous », both in its relation against the settler colonisers and against the emerging nationalist majorities of the postcolonial world⁸⁰.

La répétition constante dans les histoires de l'expression « pauvres Indiens » a pour conséquence d'alimenter ce sentiment de fragilité et de vulnérabilité. C'est aussi ici qu'entrent en jeu les stéréotypes de l'imprévoyance et de la paresse que j'ai exposés précédemment, car les enfants doivent comprendre que s'ils sont dans cette situation, c'est entièrement leur faute.

En plus de la misère, les manuels d'histoire évoquent constamment la pauvreté matérielle de l'Indien. Alors que Jacques Cartier fait leur rencontre pour la première fois, Henri Gingras des FIC écrit que « ces Peaux-Rouges étaient très pauvres, comme tous les Indiens d'ailleurs⁸¹. » Cette pauvreté est comparée à la « richesse » des petits Québécois dans plusieurs manuels. Par exemple, les FEC expliquent que le but d'un des récits est de « faire connaître l'état de pauvreté habituelle de la cabane de l'Indien en comparaison du foyer de l'élève⁸². » Cette fragilité est constamment mise en opposition avec la richesse du colonisateur et de la majorité nationale en émergence qui la compose. Dans une histoire à l'allure misérabiliste où les auteurs parlent de l'hiver difficile que vit une famille dans les bois, les CSV écrivent :

Pied-Léger et Fleur-des-Bois le savent, ce n'est pas drôle pour les Indiens [...] Ils ont enduré bien des misères [l'année précédente]. Une nuit, entre autres, Fleur-des-Bois a bien failli « geler tout rond », tellement il faisait *froid* dans la tente. Pied-Léger, lui, se rappelle qu'une fois il a eu tellement *faim* qu'il a fait bouillir ses mocassins et les a mangés. [...] Alors, la maman a fait cuire la perdrix. Ah ! mes petits enfants, si vous aviez été là vous auriez trouvé cela bien triste et pas appétissant du tout [...] la perdrix était une petite boule noircie, pas plus grosse que ça, et presque pas cuite [...] Les Indiens n'avaient pas d'assiettes, pas de fourchettes, ni de cuillères, ni rien. Ils mangeaient avec leurs doigts [...] Quelle différence avec les repas d'aujourd'hui ! Vous autres, vous mangez dans de belles cuisines propres, sur une belle nappe blanche [...] Et vous

⁸⁰ Lorenzo Veracini, « Introducing, Settler Colonial Studies », *Settler Colonial Studies* 1, no. 1 (2011) : 4.

⁸¹ Laviolette, *Mon troisième album d'histoire du Canada* (3^e année, maître), 12. Cet extrait est très intéressant, parce qu'il donne l'impression que Gingras étend cette pauvreté à toutes les Autochtones, actuels et passés !

⁸² FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ère} année, maître), 18.

mangez à votre faim. Tandis que Pied-Léger et Fleur-des-Bois, eux, avaient presque aussi faim après le souper qu'avant. [...] au bout de trois jours, les Indiens avaient tellement faim qu'ils ont tué leur chien et l'ont fait cuire. Mais le chien était si maigre que les Indiens avaient encore faim après l'avoir mangé. Après cela, la misère a continué⁸³.

Dans cet extrait, qui n'est qu'un parmi tant d'autres, les auteurs dépeignent une misère et une pauvreté complète. On compare ensuite avec « aujourd'hui » pour amener l'enfant à prendre conscience qu'il appartient aux catégories privilégiées de l'humanité. Cet extrait n'est pas le seul où on procède à ce genre de comparaison. Tous les auteurs des FIC, FEC et CSV utilisent le même procédé à plusieurs reprises⁸⁴. Les CSV font même de cette comparaison un jeu lorsqu'ils proposent à l'enseignant l'activité suivante : « Jouer à "Autrefois et Aujourd'hui"⁸⁵ ».

Les « pauvres Indiens » des FEC, FIC et CSV qui vivent dans la misère servent également à attirer la compassion des jeunes Québécois. Dans une histoire tirée du *Guide du maître* de première année des FEC nommé « Comment Bouleau-Blanc a tué son premier ours », il est écrit à l'intention du professeur que l'objectif du récit est de « faire connaître les misères en même temps que le courage des Indiens durant la saison d'hiver » et de « faire revivre quelques scènes de la vie chez les Indiens afin d'inspirer des dispositions de compassion pour leurs misères⁸⁶ ». Malgré qu'« ils enduraient bien de la misère ; ils avaient du courage⁸⁷ » peut-on lire dans le *Guide du maître* des CSV. Pour l'auteur des FIC, ce courage doit servir de leçon aux jeunes Québécois⁸⁸.

⁸³ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 55-59.

⁸⁴ « Je dis bien : pauvre repas ! puisqu'il n'y a pas de pain, pas de soupe, pas de sel [...] » ; « Maman Clair-de-Lune n'a pas de belles machines compliquées et savantes comme celles de nos jours. Elle n'a même pas de ciseaux pour couper ses peaux. Pas de moulin à coudre, pas d'aiguilles, pas de dé... » (Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* [1^{ière} année, maître], 37 et 62). « Comparer la maison d'aujourd'hui et la cabane de l'Indien » ; « Comparer les jouets de Ti-Loup à ceux des élèves. » (FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [1^{ière} année, maître], 20 et 21).

⁸⁵ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 131.

⁸⁶ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 32.

⁸⁷ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 54.

⁸⁸ « [...] Et dire, des fois, que Jacques ou Jacqueline osent pleurnicher parce que... parce que... Ils pleurnichent pour le plus petit bobo ! Non, pas de ça ! Il faut être courageux : au moins aussi courageux que les Indiens. » ; « Soyons bien francs, hein et répondons. Quelques-uns, parmi nous, ne manquent-ils pas la classe pour le plus petit bobo ? Soyons courageux ; au moins aussi courageux que les Indiens. » (Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* [1^{ière} année, maître], 53-54 et 58). » Au sujet de la figure de l'Indien comme exemple moral dans les années 1950, voir : Jonna Perrillo, « At Home on the Range : Cowboy

Pourquoi les auteurs insistent-ils autant sur la misère et la fragilité de la figure de l'Indien dans leurs manuels d'histoire ? Dans le *Guide du maître* des CSV, après le décès de Fleur-des-Bois (morte de faim et de froid), les auteurs écrivent à l'intention des professeurs : « Amener les enfants à vous dire ce qu'il aurait fallu pour soulager la grande misère des Indiens : des prêtres pour leur faire connaître le bon Dieu ; des Blancs, des gens comme nous autres pour leur apprendre à mieux vivre⁸⁹. » Dans les manuels des années 1950, la mission civilisatrice est l'élément le plus important à transmettre aux enfants.

3.2 La « mémoire-écran » du récit national : « Le salut d'une âme vaut mieux que la conquête d'un empire⁹⁰ »

Avant la colonisation du territoire, avant la défense contre les Iroquois, c'est la conversion et le « sauvetage » des « pauvres Indiens » qui occupent le plus d'espace dans les manuels des années 1950. Alors qu'on pourrait croire qu'il est normal que des congrégations religieuses choisissent de mettre de l'avant la mission civilisatrice, il faut plutôt y voir les symptômes d'un discours colonial qui s'implante durablement au Québec et qui cherche à justifier ses violences coloniales passées et présentes. Comme l'explique Lorenzo Veracini :

Political theory has often assumed that all political orders are based on an initial law-establishing violent inception. However, settler colonial regimes occupy a peculiar position in this context because their violent foundation must be disavowed : a recurring narcissistic drive demanding that settler society be represented as an ideal political body makes this inescapable⁹¹.

Cette « javellisation » du récit national québécois — qu'on entrevoyait déjà à l'intérieur des manuels des années 1920-1950 — passe par la mission civilisatrice dans les manuels des FIC, FEC et CSV : « [...] le bon Dieu, dans son grand ciel, n'oubliait pas les Indiens

Culture, Indians, and the Assimilation of Enemy Children in the Cold War Borderlands », *American Quarterly* 71, no. 4 (2019) : 953, <https://doi.org/10.1353/aq.2019.0069>.

⁸⁹ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 61.

⁹⁰ Henri Gingras semble particulièrement apprécier cette phrase associée à Samuel de Champlain qu'il répète constamment comme un mantra dans tous ces manuels...

⁹¹ Veracini, *Settler Colonialism*, 77.

du Canada » écrivent les CSV, « un bon jour, il leur envoya des Français pour leur faire connaître et aimer le bon Dieu⁹² ».

3.2.1 Quand les colonisateurs ne sont pas là pour coloniser

De la première à la septième année, les enfants se font répéter les mêmes récits des voyages de Jacques Cartier et de Samuel de Champlain. Ces derniers, avant d'être des explorateurs ou des colonisateurs, sont présentés comme des apôtres venus apporter la foi aux Premiers Peuples de l'Amérique du Nord. Dans le *Guide du maître* de troisième année des FEC, les auteurs expliquent que la croix plantée par Cartier ne sert pas à prendre possession du territoire, mais sert de symbole « présenté aux Indiens [et constituera] un début de l'œuvre d'évangélisation⁹³ ». Dans le manuel de l'élève de troisième année, on peut lire qu'après avoir planté sa croix, « Cartier et ses hommes se mettent à genoux » devant celle-ci et « [demandent] avec ferveur la conversion des pauvres païens qui l'entourent⁹⁴ ». Tout comme Cartier, le projet de Champlain en est un de conversion plus que de colonisation. Le *Guide du maître* de première année des FIC explique que « [Champlain] aimait beaucoup les Indiens et les Indiens l'aimaient aussi [...] Le salut d'une âme vaut mieux que la conquête d'un empire [...] il vaut mieux convertir un seul Peau-Rouge, comme papa Œil-de-Serpent, par exemple, que d'acheter ou de conquérir un immense pays comme le Canada⁹⁵ ».

Dans un même ordre d'idée, les fondations de Trois-Rivières et de Ville-Marie sont présentées aux enfants comme étant avant tout des postes de conversion : « [Champlain] désirait voir les Français dans tout le Canada pour cultiver la terre et donner le bon exemple aux Indiens⁹⁶ » peut-on lire dans le *Guide du maître* de deuxième année des FEC à propos de la fondation de Trois-Rivières. Certains manuels mettent de l'avant le fait que ce sont les Premiers Peuples eux-mêmes qui ont demandé ces installations. Le grand chef Capitanal, dans la bouche de Paul Le Jeune, demande la « civilisation » : « Tu feras une

⁹² CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 69.

⁹³ Frères des écoles chrétiennes, *Ils ont fait notre pays : Histoire du Canada 3^e année (maître)* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1953), 2.

⁹⁴ Frères des écoles chrétiennes, *Ils ont fait notre pays : Histoire du Canada 3^e année* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1953), 6.

⁹⁵ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 75.

⁹⁶ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 41.

maison comme cela [en parlant de l'Habitation de Québec] [...] Alors nous ne serons plus des chiens qui couchent dehors, nous entrerons dans cette maison... Tu sèmeras du blé, nous ferons comme toi et nous n'irons plus chercher notre vie dans les bois, nous ne serons plus errants et vagabonds⁹⁷... » De la même façon, Henri Gingras des FIC parle à plusieurs reprises d'une forme d'« envie » que ressentent les Indiens face aux « accomplissements » des Blancs⁹⁸.

S'il y a un symbole plus classique de la colonisation à l'intérieur des manuels des trois congrégations, c'est bien Louis Hébert, premier colon de la Nouvelle-France et personnage ostensiblement glorifié auquel les manuels de deuxième année accordent beaucoup d'espace. Avant 1950, il n'est mentionné qu'au hasard des pages. Ce qui est intéressant, c'est qu'il est lui aussi mobilisé dans le récit pour la conversion des « pauvres Indiens ». Dans le *Guide du maître* de deuxième année des FEC, on écrit que « [Louis Hébert] savait bien leur langue. Et comme il était un bon chrétien, il leur parlait du Bon Dieu, en même temps qu'ils les soignaient. Le colon Hébert n'était pas un missionnaire, mais il donnait le bon exemple à ces pauvres Indiens et il pouvait leur servir de modèle de bonne conduite⁹⁹ ». Dans ce même manuel, on explique que Marie Rollet, la femme de Hébert, et ses filles participent elles aussi au « sauvetage » des « pauvres Indiens » : « Marie Rollet profitait de la présence des Indiens pour leur enseigner un peu de catéchisme » ; « parfois, les deux filles devaient avoir soin des petits Indiens¹⁰⁰ », parce que les parents de ces derniers partaient à la chasse. Louis Hébert est présenté comme l'ami des Indiens, mais aussi comme le responsable de plusieurs conversions : « Louis Hébert était leur grand ami ; il leur voulait du bien et leur parlait souvent du Bon Dieu. Aussi, plusieurs Indiens se sont convertis grâce aux bons exemples et aux bonnes paroles du pieux et charitable colon¹⁰¹. » Finalement, les manuels des FEC et FIC nous apprennent que sur son lit de mort, ce sont ces conversions, plus que tout autre œuvre, qui rendent Hébert fier : « Il est content d'avoir

⁹⁷ CSV, *Découvreurs et Pionniers*, 66.

⁹⁸ Par exemple : « Les Indiens regardaient d'un œil d'envie ces hommes blancs qui étaient si habiles, et qui savaient faire de si belles maisons en si peu de temps. » (Lavolette, *Mon second album d'histoire du Canada* [2^e année, maître], 42).

⁹⁹ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 31.

¹⁰⁰ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 31-32. Voir aussi : CSV, *L'histoire chez les petits* (2^e année, maître), 54.

¹⁰¹ Clercs de Saint-Viateur, *L'histoire chez les petits : Guide méthodologique de l'enseignement de l'histoire du Canada en deuxième année* (Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953), 58.

toujours accompli ses devoirs, d'avoir bien élevé sa famille, et d'avoir essayé de convertir les Indiens. Sa vie n'a pas été perdue, car il s'est conduit comme un vrai chrétien¹⁰². » ; « Je meurs content, parce que Notre-Seigneur m'a fait la grâce de voir mourir avant moi des Indiens convertis¹⁰³. » Implicite à ces deux extraits, est le fait que la conversion des païens fait partie du devoir de tous les chrétiens, incluant les enfants eux-mêmes.



Image 3.33 : « Le Père de Brébeuf ». (Guy Lavolette [Henri Gingras], *Les missionnaires au pays des Indiens. Mon premier album d'histoire du Canada [La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955]*, 42).

¹⁰² FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 39.

¹⁰³ Lavolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 73.

Malgré le rôle qu'accorde les manuels à Cartier, Champlain et la famille Hébert dans l'œuvre civilisatrice, celle-ci est avant tout représentée par les missionnaires qui occupent beaucoup d'espace dans le récit des FEC, FIC et CSV. Un peu à l'image du père Brébeuf représenté comme un géant englobant les missions dans le manuel de première année des FIC (image 3.33), ils sont les héros principaux du récit historique des trois congrégations. Plus encore que dans les manuels des décennies précédentes, l'Indien est « noirci¹⁰⁴ » et le travail du missionnaire glorifié. Ainsi peut-on lire dans le manuel de 6^e et 7^e années des CSV que « vivre au milieu de gens grossiers et malpropres, partager leur nourriture et leur triste cabane, endurer la chaleur d'été et geler, l'hiver, sous des huttes où la fumée vous suffoque, quelle existence pour des hommes bien élevés, instruits, délicats¹⁰⁵ ! » Henri Gingras des FIC écrit dans son *Guide du maître* de première année qu'« en arrivant au pays des Hurons, [Brébeuf] commença par se construire une cabane en bois rond. Puis il se trouva bien seul avec des Indiens voleurs, menteurs, paresseux, ivrognes... Ce sont ces hommes-là qu'il fallait convertir¹⁰⁶. » Ce genre d'extrait dégradant et d'une violence inouïe envers les Premiers Peuples abonde tellement dans les manuels de la première à la septième année qu'ils en deviennent difficiles à lire. Les descriptions visuelles (par exemple images 3.32, 3.34 et 3.35) et textuelles des violences commises par les Indiens des manuels scolaires envers les missionnaires sont elles aussi très nombreuses, graphiques et difficiles à lire. Je rappelle, encore une fois, qu'on s'adresse à des enfants qui ont entre cinq et huit ans...

Le héros missionnaire représente un modèle pour les jeunes¹⁰⁷. Il s'inscrit dans un univers missionnaire auquel les enfants des écoles québécoises du XX^e siècle, tout comme

¹⁰⁴ Maurice Lemire, « Le mythos indien » dans *Formation de l'imaginaire littéraire québécois, 1764-1867*, Maurice Lemire (Montréal, Québec : L'Hexagone, 1993), 157.

¹⁰⁵ CSV, *L'épopée canadienne*, 54.

¹⁰⁶ Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 99.

¹⁰⁷ Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 346-348.

ceux du XIX^e siècle¹⁰⁸, sont appelé à participer¹⁰⁹, autant en classe qu'à l'extérieur dans des clubs sociaux et des activités parascolaires¹¹⁰. L'objectif de ces organisations est, dans bien des cas, de financer des missions et des œuvres comme celle de la Sainte-Enfance¹¹¹. Durant la période allant de la fin de la Première Guerre mondiale aux années 1960, sous les plumes d'hommes comme Lionel Groulx ou Henri Bourassa, des liens sont faits entre le passé missionnaire du Canada français et la fierté nationale contemporaine¹¹².

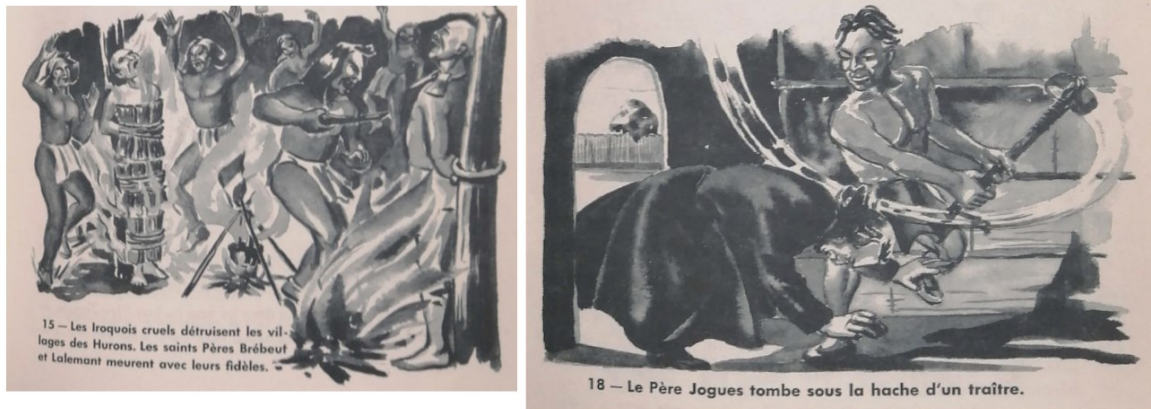


Image 3.34 et 3.35 : « Les Iroquois cruels détruisent les villages des Hurons », « Le Père Jogues tombe sous la hache d'un traître ». (Clerc de Saint-Viateur, *Grandes figures et grands faits. Histoire du Canada troisième année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953], 21 et 25).

¹⁰⁸ Voir : Larochelle, « L'apprentissage des Autres », 295-353. Catherine Larochelle et Ollivier Hubert posent l'hypothèse « que cet imaginaire [au XIX^e siècle] servira de matrice à une culture coloniale qui nourrira ensuite, spécialement, l'action civilisatrice missionnaire québécoise qui se déploiera dans des colonies appartenant à d'autres nations européennes, en Afrique, en Amérique latine et en Asie, et sur le territoire provincial lui-même qui est immense et sur lequel le Sud ne cesse jusqu'à nos jours d'affermir son emprise. » (Catherine Larochelle et Ollivier Hubert, « Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIX^e siècle », *Études d'histoire religieuse* 85, no. 1-2 [2019] : 10-11, <https://doi.org/10.7202/1064562ar>.)

¹⁰⁹ L'appel provient même de leur manuel d'histoire : « Il y a, encore aujourd'hui, des Indiens et des Esquimaux qui ont besoin de missionnaire [...]. Alors, parmi vous, y aura-t-il un jour des missionnaires ? » (FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [1^{ière} année, maître], 83).

¹¹⁰ Pour les plus jeunes, outre la Sainte-Enfance, on retrouve des mouvements comme celui des Croisés. Entre le milieu des années 1930 et les années 1950, il y avait également, pour les adolescents, la Ligue Missionnaire Étudiante, dirigée par les Jésuites, qui proposait plusieurs activités en lien avec le missionariat.

¹¹¹ On trouve une référence à la Sainte-Enfance dans un manuel des FEC : « Les Indiens qui ne connaissaient pas le bon Dieu, on les appelait des païens, comme les Nègres et les Chinois, pour lesquels vous donnez les cents de la Sainte-Enfance [...] » (FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [1^{ière} année, maître], 43). L'implication des enfants dans l'Œuvre de la Sainte-Enfance reste un champ peu exploré au Québec. Outre Catherine Larochelle dans son livre et sa thèse, personne ne s'est vraiment intéressé à ce sujet pour le territoire québécois, en particulier pour le XX^e siècle.

¹¹² Voir : France Lord, « La muette éloquence des choses : collections et expositions missionnaires de la Compagnie de Jésus au Québec, de 1843 à 1946 » (Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 1999), 296-298.

Dollard, bien que sujet d'adoration, est un accident de parcours, un accident dû à la violence de l'Iroquois que les manuels des années 1950 décrivent abondamment. La vraie raison de la présence de l'Empire français sur le territoire, c'est la conversion des Premiers Peuples. C'est du moins l'impression que donnent les manuels lorsqu'on les analyse en profondeur : la mission civilisatrice est omniprésente. Jacques Cartier, Samuel de Champlain, la famille Hébert et les missionnaires ne sont que quelques exemples de ce phénomène. Presque tous les personnages non militaires sont appelés, à un moment ou un autre, à travailler à la conversion des « pauvres Indiens ». Cette version du récit historique québécois présente la colonisation du territoire comme une entreprise uniquement spirituelle. L'enfant, à la fin de son parcours scolaire, aura l'impression que ses ancêtres n'étaient pas venus déposséder les Premiers Peuples de leurs terres, mais les aider ; la violence est cachée derrière les bonnes intentions des colonisateurs, le récit est « nettoyé » de sa violence originelle. Pourtant le résultat est le même, car à la fin du récit les colons sont installés et les premiers occupants dépossédés de leurs terres.

Freud appelle « mémoire-écran » une reconstruction inexacte qui obscurcit ce qui est vraiment arrivé¹¹³. Dans ce cas-ci, les auteurs des FEC, FIC et CSV ont choisi de pratiquer le déni de la dépossession territoriale et une invisibilisation de la violence française pour laisser toute la place à la mission civilisatrice, juger plus « noble ». Bien que les manuels du début du siècle en fassent également mention, elle n'y est pas aussi bien définie que dans les manuels des années 1950. Cette « noble » mission est la mémoire-écran qui cache toutes les violences du récit historique québécois. Veracini explique que ce processus de modification mémorielle peut être utilisé comme mécanisme de défense par l'État colonisateur et les colons pour réprimer toutes revendications autochtones¹¹⁴.

3.2.2 La mission civilisatrice accomplie ?

Qu'en était-il dans ces manuels des Indiens « sauvés » ? Comment sont-ils présentés dans les manuels d'histoire ? Ces derniers proposent plusieurs histoires de conversion. À cet effet, le discours entourant la conversion et le baptême de Garakonhié est particulièrement intéressant. Reprenant le même processus que nous avons vue avec

¹¹³ Veracini, *Settler Colonialism*, 90.

¹¹⁴ Veracini, *Settler Colonialism*, 91.

Pontiac au chapitre deux, les CSV exceptionnalisent le chef Iroquois : « Garakonhié est un Indien très bon. Garakonhié est aussi un Indien très intelligent ; il sait bien que les manitous n'existent pas et que les sorciers sont de grands menteurs. Alors, il vient voir les Missionnaires pour apprendre à connaître et à aimer le vrai Dieu¹¹⁵. » Les FEC écrivent à propos des fidèles qui suivent leur chef :

C'était bien dur pour ces chrétiens, car toutes ces pratiques étaient nouvelles et parfois les méchants Indiens se moquaient d'eux. Cependant, les Indiens convertis restaient fidèles aux conseils du missionnaire. Petit à petit, ils devenaient moins gourmands en ne mangeant que ce qui était nécessaire ; ils faisaient chacun leur part du travail, au lieu de tout laisser aux femmes ; ils s'aimaient les uns les autres... En un mot ils vivaient comme vivent bien des catholiques¹¹⁶.

Dans cet extrait, les auteurs reprennent, point par point, tous les stéréotypes dénigrants (la gourmandise, l'imprévoyance, la paresse des hommes, le goût de la guerre) qu'ils ont passé tant de pages à énumérer pour montrer comment la religion catholique agit comme un agent civilisateur. Même principe chez les CSV où on explique aux enfants qu'une fois convertis ils n'écoutent plus les sorciers, mais plutôt les missionnaires ; qu'ils font leur pénitence pour aller au ciel ; que lorsqu'ils font une bonne chasse, ils ne font plus de « pa8a » et ne mangent plus « à se défoncer », mais juste ce dont ils ont besoin et que « le reste, ils le donn[ent] à ceux qui n'[ont] rien » ; qu'ils vont à la messe le dimanche ; etc.¹¹⁷ Cette étape est cruciale dans la série de manuels, car contrairement à ceux des années 1920-1950 où la mission civilisatrice est présentée comme un « accompagnement » des Premiers Peuples dans leur éventuelle disparition, elle se révèle plutôt être ici l'aboutissement du projet colonial, un projet qui s'inscrit aussi dans la longue durée et s'étend jusqu'au Québec moderne.

Avant d'aborder la prochaine section qui s'attardera à ce Québec des années 1950 qui est présenté à la toute fin des manuels du primaire, je dois mentionner un dernier élément contradictoire, mais important. Bien que les auteurs cherchent constamment à montrer l'action transformatrice de la religion catholique, les FEC écrivent à propos de

¹¹⁵ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 80.

¹¹⁶ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 65.

¹¹⁷ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 82. Le mot « pa8a » est orthographié tel quel dans le manuel.

l'éducation des jeunes garçons autochtones à l'époque de la Nouvelle-France qu'« on essaya de faire suivre un cours complet à des petits Indiens. Malgré le dévouement des maîtres, on peut dire que ce fut un échec¹¹⁸. » Même constat chez les FIC : « [...] les petits Indiens possédaient plus d'aptitudes pour la chasse et la pêche que pour l'étude du latin¹¹⁹. » Au départ, je croyais à une utilisation du primitivisme de l'Indien pour justifier l'échec des Français¹²⁰, pour me rendre compte que cette contradiction était pourtant nécessaire et me ramène aux pensionnats. Dans leur manuel de sixième et septième année, les CSV écrivent : « Malgré ces instincts héréditaires, le P. Le Jeune réussit à fonder à Sillery, près de Québec (1637), une réduction ou village sédentaire, pour des Montagnais et des Algonquins qui renoncent à leur vie de courses continuelles. Grouper ainsi les Indiens, c'est faciliter leur conversion et leur persévérance dans la foi. C'est le moyen d'instruire leurs enfants¹²¹. »

Est-ce que cette version immaculée des objectifs coloniaux de l'Empire français (le sauvetage des « pauvres Indiens »), tel que présenté dans les manuels des trois congrégations ne serait pas, tout compte fait, une justification des pensionnats qui sont alors au fait de leur histoire ? Les premiers pensionnats québécois ouvrent plus tardivement que dans le reste du Canada (1930 pour celui de Fort George) et seront dans les derniers à fermer (le pensionnat de Pointe-Bleue ferme en 1991). De plus, cela concorde avec un mouvement vers l'intérieur du territoire (à partir de 1950) pour l'exploitation des ressources naturelles (forestière, minière et agricole). Comme l'affirme l'anthropologue Marie-Pierre Bousquet : « Il commence à y avoir un fort mouvement de récupération du territoire au Québec. Il commence à y avoir tout un grand projet pour sédentariser les

¹¹⁸ Frères des écoles chrétiennes, *Découvreurs et Pionniers : Manuel de 4^e et 5^e année* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1958), 92.

¹¹⁹ Guy Laviolette (Henri Gingras), *L'épopée canadienne : Histoire du Canada 6^e et 7^e année* (La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1954), 66.

¹²⁰ Sylvie Vincent et Bernard Arcand arrive à un constat similaire : « Selon eux, la faute n'est pas du côté des Français : tous les efforts ont été faits, tout fut mis en place pour convertir et civiliser les Amérindiens. Les véritables responsables de l'échec sont bien les Amérindiens eux-mêmes. Mais leur refus de l'intégration à la société coloniale n'apparaît nulle part comme une décision réfléchie. Les auteurs voient plutôt dans ce refus le résultat d'une incapacité culturelle et c'est à ce moment que le concept de primitivisme amérindien devient utile. » (Vincent et Arcand, *L'image de l'Amérindien*, 206).

¹²¹ CSV, *L'épopée canadienne*, 42-43. Je souligne.

Premières Nations et pour les sédentariser, on s'attaque aux enfants¹²². » J'ai mentionné au début de ce chapitre que pour la première fois l'État s'impliquait directement dans le choix des thèmes qui devaient être abordés dans les manuels d'histoire. Est-ce donc que le gouvernement préparait, à ce moment, les esprits des futurs colons¹²³ qui allaient être appelés à participer à ce mouvement de colonisation et leur expliquant que les pensionnats et la dépossession des terres autochtones étaient fait pour le bien de Premiers Peuples ?

3.2.3 « Car il y avait aussi des Indiens chez nous, autrefois » : le génocide au présent

Quel beau pays ! Un vrai paradis, n'est-ce pas, pour ces hommes rouges qui aimaient tant la chasse et la pêche, et que l'on appelait Indiens ou Peaux-Rouges. Car il y avait aussi des Indiens chez nous, autrefois¹²⁴.

À la fin des manuels de première et deuxième année, les guides du maître des FEC, FIC et CSV expliquent que les Autochtones sont toujours présents dans le monde contemporain, mais que ceux qui restent sont « comme nous » :

Aujourd'hui tout est bien différent. Papa ne se peinture pas le corps comme les Indiens d'autrefois. Papa, maman, petits frères et grandes sœurs ont tous la peau bien blanche. Ils portent des habits beaucoup plus jolis que ceux d'autrefois. Et beaucoup plus commodes aussi¹²⁵.

Il y a encore des Indiens aujourd'hui. Mais ils ne sont pas nombreux. Ils ne font plus de mal à la Robe-Noire. La plupart ont reçu le baptême. Ils sont chrétiens comme nous. Plusieurs vivent ensemble dans des villages. Ces villages s'appellent des réserves. Ce sont de belles paroisses, comme les nôtres. [...] Tous ces Indiens vivent comme nous, aujourd'hui. Ils prient les saints martyrs canadiens, comme nous. Dans de belles églises¹²⁶.

Les Indiens de notre pays ne sont pas tous disparus. Les missionnaires ont fini par leur montrer à vivre en bons chrétiens et il y en a plusieurs qui sont catholiques comme nous. Plusieurs ont quitté leurs cabanes et

¹²² Gabrielle Paul, « Pensionnats pour Autochtones : qu'en était-il au Québec ? », *Radio-Canada*, 11 juin 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1800564/pensionnats-autochtones-histoire-quebec-marie-pierre-bousquet>.

¹²³ Je dois noter que tous les manuels du primaire se concluent avec des leçons ultras nationalistes qui prônent une vision agricole et coloniale de la société québécoise.

¹²⁴ Lavolette, *Mon second album d'histoire du Canada* (2^e année, maître), 10.

¹²⁵ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 32.

¹²⁶ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 110-111.

leurs tentes et ils vivent dans de petits villages, dans des maisons comme les nôtres. Ils ont des églises, des écoles, des hôpitaux [...] Ils gagnent leur vie en travaillant, comme vos papas, à toutes sortes d'ouvrage [...]. Ils aiment encore à faire la chasse et la pêche¹²⁷.

Dans notre pays, aujourd'hui, les gens peuvent travailler en paix, sans craindre les Indiens. Il n'y a plus de batailles contre les Indiens. Presque tous les Indiens du Canada sont catholiques maintenant. Ils vivent ensemble dans des paroisses organisées comme les nôtres et ne font plus guerre aux Blancs. Aujourd'hui, l'on peut se promener d'une place à l'autre sans craindre de rencontrer des Indiens méchants¹²⁸.

Plutôt qu'un simple constat de la part des auteurs des manuels scolaires, il faut voir dans ces extraits une autre stratégie de dépossession utilisée par l'État colonisateur : c'est ce que Veracini nomme *transfert par authenticité répressive*. Ce *transfert* se manifeste lorsque les colonisateurs nient l'existence des Premiers Peuples sous le prétexte qu'ils ne sont pas « authentiques¹²⁹ ». En affirmant qu'ils sont « comme nous », les auteurs des manuels scolaires ne font pas preuve d'une ouverture, mais perpétuent le colonialisme, dont le projet est d'emblée associé à la blancheur et la chrétienté¹³⁰.

Un mot des extraits présenté précédemment est plus important que tous les autres : « Presque ». Ils restent des païens à convertir : « Presque tous les Indiens du Canada sont catholiques maintenant¹³¹. » C'est comme cela que les auteurs des trois congrégations justifient le colonialisme et la dépossession au présent dans leurs manuels. Les auteurs notent que les Premiers Peuples qui doivent être « sauvés » sont éloignés (« [...] il y a des païens, les Esquimaux, qui restent plus loin encore, qui habitent le Grand Nord, loin, loin, loin... là où il n'y a seulement de la neige et de la glace¹³² ») ou encore qu'ils vivent dans un endroit où « c'est comme autrefois¹³³ ». Dans ces manuels, une différence claire est établie entre ceux qui sont « comme nous », c'est-à-dire vivant sur des territoires déjà

¹²⁷ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 71.

¹²⁸ CSV, *L'histoire chez les petits* (2^e année, maître), 129.

¹²⁹ Veracini, *Settler Colonialism*, 40-41.

¹³⁰ À ce sujet, voir : Holly A. McKenzie, Colleen Varcoe, Annette J Browne, et Linda Day, « Disrupting the Continuities Among Residential Schools, the Sixties Scoop, and Child Welfare: An Analysis of Colonial and Neocolonial Discourses », *International Indigenous Policy Journal* 7, no. 2 (2016), <https://doi.org/10.18584/iipj.2016.7.2.4>.

¹³¹ CSV, *L'histoire chez les petits* (2^e année, maître), 129. Je souligne.

¹³² CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 142.

¹³³ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 135.

colonisés par les Québécois, et ceux qui doivent être « sauver » qui se trouvent sur les territoires à coloniser. À la lecture des manuels d'histoire de première et deuxième année, on comprend que la mission civilisatrice n'est pas seulement une justification à la dépossession et aux violences coloniales passées, elle est aussi ce qui justifie celles du présent.

Les récits de ces peuples qui habitent « loin » n'échappent pas au misérabilisme et à l'intérêt ethnographique qui marquent les Autochtones dans le reste du récit. À propos de ceux qui vivent sur la Côte Nord et dans le Nord-Ouest, les CSV écrivent :

Ces Indiens-là font bien pitié ! Ils habitent de misérables cabanes malpropres où il pleut en été et où il fait terriblement froid en hiver. En été, ils vivent ensemble dans des espèces de villages ; mais en hiver, chaque famille s'en va chasser dans le bois. Ils ne reviennent pas tous au printemps, quelques-uns sont restés dans le bois, mort de froid ou de faim. Les petits bébés surtout. [...] Il y a des Indiens qui ont faim, qui ne mangent que lorsqu'ils peuvent tuer des animaux [...] Mais ce qu'il y a de pire, c'est que plusieurs de ces Indiens sont encore païens, ne connaissent pas le bon Dieu et croient encore aux manitous et aux sorciers comme les Indiens d'autrefois. Pauvres Indiens¹³⁴.

C'est aussi à cet endroit que sont introduits les Inuit (nommé « Esquimaux » par les auteurs). Ils sont présentés aux enfants par des descriptions ethnographiques (alimentation, habillement, habitation, etc.). Plutôt que de mettre l'accent sur leur culture, les auteurs choisissent de mentionner les éléments qui augmentent d'emblée l'altérité : les igloos, les habits de fourrures, l'alimentation de viande crue, les déplacements en traîneaux, etc. Tout ce qui est « étrange » et qui renforce la distance physique et civilisationnelle est exploité.

Après ces descriptions ethnographiques, les auteurs des trois congrégations offrent aux enfants des portraits « personnalisés » de ces missionnaires oblates canadiens-français qui vont dans le Nord auprès des Inuit¹³⁵. « C'est très dur », explique l'auteur des FIC,

¹³⁴ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 135-136.

¹³⁵ Par exemple, l'auteur des FIC suggère au professeur de lire aux enfants l'histoire du Père Buliard, toujours vivant et actif durant les années 1950. Voir : Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 177.

« mais [les missionnaires] le font pour sauver les âmes des Esquimaux¹³⁶ ». Tout comme les missionnaires du passé, ceux du présent sont des « héros » de la nation québécoise.



Images 3.36 et 3.37 : « Il y a encore des Indiens païens aujourd'hui. Ils vivent dans la misère », « Les missionnaires les convertissent ». (Clercs de Saint-Viateur, *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada. Première année* [Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951], 58-59).

Les images sont aussi mobilisées pour montrer aux élèves les « bienfaits » de la civilisation blanche. C'est le cas d'un diptyque présenté à la fin du manuel de première année des CSV. Sur l'image 3.36, on peut voir une famille autochtone vivant dans la misère. À l'arrière-plan sont représentés un totem et une tente, le premier étant le symbole du paganisme et la seconde de la précarité. Fait intéressant à noter, un porte-bébé vide est suspendu à l'arbre derrière la mère de la famille. En le représentant vide, on laisse entendre aux élèves que le bébé est probablement mort. Cela trouve certainement écho chez cette jeunesse des années 1950 qui, plongée dans l'univers de la Sainte-Enfance, pouvait sauver

¹³⁶ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 177.

des bébés chinois et les « rachetant¹³⁷ ». Sur l'image 3.37, on retrouve la même famille, mais cette fois-ci avec un missionnaire. Le totem et la tente sont remplacés par une église, symbole de la religion catholique. La mère tient un bébé dans ses bras ce qui suggère que ce dernier a pu vivre grâce à la religion catholique. Finalement, on remarque aussi que les vêtements des deux enfants et de la mère ont « blanchi ». Comme c'était le cas pour les textes des manuels et pour la pièce du frère Marie-Victorin analysée au chapitre précédent, les images associent la chrétienté à la blancheur.

Je conclurai cette section en m'attardant au cas du *Guide du maître* de première année écrit par Henri Gingras. Dès le début, on peut lire les phrases suivantes : « Les Indiens sont les *premiers possesseurs* du sol. Il ne faut pas l'oublier. Et il faut les respecter. Il faut les aider, quand on le peut. Connaissez-vous des Indiens ? Savez-vous s'il y en a pas très loin d'ici ? Etc., etc.¹³⁸. » À la toute fin, l'auteur revient encore avec la même affirmation tout de suite après avoir expliqué qu'ils sont « comme nous » : « Comment appelle-t-on encore les Indiens ? On les appelle les *premiers possesseurs* du sol¹³⁹. » L'idée de possession du sol mise de l'avant par l'auteur des FIC contient une conception libérale du territoire ; si celui-ci peut être « possédé », il peut aussi être cédé. Lorsque Gingras affirme que les Premiers Peuples sont les « premiers possesseurs » du sol, il explique aux enfants qu'eux, en tant que Québécois, sont les successeurs, puisque les « vrais » Autochtones n'existent plus, ils sont « comme nous ». Cela fait partie du *transfert narratif IV* selon Veracini : « In this version, indigenous people, just like settler collective, are shown to entertain an historical relation to the land¹⁴⁰. » Une autre variante de ce même transfert est lorsque les colons se considèrent eux-mêmes comme autochtone. Dans les deux cas, ces deux variantes du *transfert narratif IV* sont de puissants instruments entre les

¹³⁷ Au sujet de la Sainte-Enfance et l'achat symbolique d'enfants chinois, voir : Hillary Kaell, « The Holy Childhood Association on Earth and in Heaven: Catholic Globalism in Nineteenth-Century America », *American Quarterly* 72, no. 4 (2020) : 827-851, <https://doi.org/10.1353/aq.2020.0049> ; Hillary Kaell, « Evangelist of Fragments : Doing Mite-Box Capitalism in the Late Nineteenth Century », *Church History* 86, no. 1 (2017) : 86-119, <https://doi.org/10.1017/S0009640717000014> ; Hillary Kaell, « Renamed: The Living, the Dead, and the Global in Nineteenth-Century U.S. Christianity », *The American Historical Review* 125, no. 3 (2020) : 815-839, <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa242> ; Hillary Kaell, « The long history of child sponsorship, c.1700–1950 », *Historical Research* 95, no. 267 (2022) : 45-61, <https://doi.org/10.1093/hisres/htab031>.

¹³⁸ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 33.

¹³⁹ Lavolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ière} année, maître), 111.

¹⁴⁰ Veracini, *Settler Colonialism*, 43.

mais des colons pour nier toute connexion ontologique qu'entretiennent les Premiers Peuples avec le territoire¹⁴¹.

3.3 Performer l'Indien à l'école : l'Indien de la petite enfance

Pour cette dernière section, je propose d'explorer les activités proposées dans les guides du maître des FEC, FIC et CSV pour les enfants de première, deuxième et troisième année du primaire. Ces dernières peuvent prendre la forme de bricolages ou de performance de l'indianité. Mes recherches en archives ont malheureusement donné peu de résultats concernant les bricolages des enfants ou encore des photographies des performances. Peut-être qu'un dépouillement systématique de toutes les photographies conservées par les congrégations impliquées dans l'enseignement au Québec durant cette période donnerait des résultats plus concluants. Cette tâche colossale représenterait cependant le travail d'un mémoire en entier.

3.3.1 L'enfant curateur de son propre musée ethnographique

À la suite de chacune des leçons d'histoire, les guides du maître des trois congrégations suggèrent plusieurs types de bricolages à faire avec les élèves en rapport avec l'histoire qu'ils et elles viennent d'entendre. La première forme que prend ces bricolages est le dessin. À maintes reprises, on suggère aux enfants de dessiner ce qu'ils voient dans leur manuel d'histoire, c'est-à-dire des scènes du passé. Par moment, on leur demandera même de reproduire des scènes de violence très graphiques. C'est le cas, par exemple, du *Guide du maître* de troisième année des FEC qui suggère de faire le dessin d'« un Iroquois scalpant sa victime¹⁴² » ou encore des scènes de torture des martyrs¹⁴³. Les enfants seront aussi appelés à dessiner des objets de la vie matérielle des Indiens que leur présentent les manuels d'histoire¹⁴⁴.

La seconde forme que prennent ces bricolages est la fabrication d'objets. Dans le *Guide du maître* de première année des CSV, on suggère, entre autres, de faire construire

¹⁴¹ Veracini, *Settler Colonialism*, 43.

¹⁴² Frères des écoles chrétiennes, *Ils ont fait notre pays. Histoire du Canada : 3^e année (maître)* (Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1953), 38.

¹⁴³ FEC, *Ils ont fait notre pays* (3^e année, maître), 34.

¹⁴⁴ Voir par exemple : FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ère} année, maître), 21 ; FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 56 ; Laviolette, *Mon premier album d'histoire du Canada* (1^{ère} année, maître), 39 et 58.

aux enfants une tente miniature, avec instructions détaillées¹⁴⁵. Les auteurs expliquent ensuite qu'« à l'aide de la tente et de quelques Indiens découpés dans une vieille revue », les enfants pourront « construire une scène de mœurs indiennes¹⁴⁶ ». Ainsi, chacune de ces activités est, pour les jeunes de la première à la troisième année, un moyen de mettre en action le savoir ethnographique qu'ils ont accumulé. Certaines de ces fabrications seront réutilisées dans des performances de l'indianité¹⁴⁷ ou encore dans de futurs « projets indiens¹⁴⁸ » que proposent les différents guides du maître.

La troisième et dernière forme que prend ce genre de bricolage, surtout chez les CSV et les FEC, c'est la « boîte à sable ». Les élèves sont appelés à y recréer, en trois dimensions, des scènes de l'histoire canadienne. Ici aussi les bricolages n'échappent pas à l'imaginaire violent. Par exemple, dans le *Guide du maître* de deuxième année des FEC, il est suggéré de faire la reconstitution d'une guerre entre les Iroquois et les Hurons dans la boîte à sable : « Représenter une palissade dans la boîte à sable ; y placer des têtes d'Indiens sur les pieux ; y ajouter des guerriers¹⁴⁹. » La normalisation de la violence coloniale portée par ce genre d'activité, et ce à un très jeune âge, est ahurissante !

Cette boîte à sable est aussi l'occasion pour les enfants de mettre en pratique la colonisation du territoire :

Reproduire dans la boîte à sable la première image de l'album. Utiliser des arbres découpés dans le carton vert. Pour la rivière : du papier bleu ou une vitre. Sur l'eau un canot (une courte planchette taillée en biseau aux extrémités). On peut faire de jolis arbres avec des rameaux de sapin. Un peu de poudre verte aussi peut-être... [...] Un peu plus tard, on transformera cette scène ; des arbres seront abattus et on construira un fort¹⁵⁰.

¹⁴⁵ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 37-38.

¹⁴⁶ CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 37.

¹⁴⁷ « Demander aux élèves d'apporter des plumes : les fixer à la tête de chacun au moyen d'une corde ou d'un ruban. Les conserver ensuite pour des dramatisations futures. » (FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [1^{ière} année, maître], 11).

¹⁴⁸ « Demander aux élèves de fabriquer quelques objets rudimentaires : flèches avec plumes, tomahawks (bout de planche auquel on attache une pierre), un couteau (l'os d'une côtelette), gamelle et palette (bout de planche et languette de bois), etc. Le tout pourra servir pour un "projet" sur les Indiens. » (FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* [1^{ière} année, maître], 21)

¹⁴⁹ FEC, *Les Français s'établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 66.

¹⁵⁰ CSV, *L'histoire chez les petits* (2^e année, maître), 20.

Quelques pages plus loin, on répète le même procédé. Cette fois-ci cependant, c'est pour y installer une famille de colons :

Dans une boîte de sable, toute plantée d'arbres, procéder à l'installation d'une famille de colons. Il faut d'abord abattre des arbres, puis arracher des souches et, enfin, bâtir la maison. Il y aura ensuite un petit jardin, une vache peut-être... S'inspirer de l'illustration, pages 6-7, ou encore de la belle scène constituant la couverture de l'album des élèves¹⁵¹.

Dans les deux cas, l'absence des Premiers Peuples de ces reproductions en trois dimensions du colonialisme d'occupation est primordiale. Le territoire vierge est entièrement disponible pour l'imaginaire colonial des élèves.

L'objectif final de tous ces exercices est de constituer quelque chose qui rappelle un musée ethnographique, renforçant par le fait même l'altérité des Premiers Peuples qui constituent une grande partie de cette exposition permanente :

Contre le mur, sous les illustrations, vous poussez un ou deux pupitres, sur lesquels viennent s'aligner les documents, les « pièces à conviction », souvent apportés ou fabriqués par les élèves : flèches, arcs, mocassins, outils et ustensiles d'autrefois, pièces de costumes, etc. Ces images, ces objets [...] donneront occasion à de multiples exercices d'observation [...]. Une autre fois, les illustrations seront des occasions de toutes sortes d'activités : construction de scènes avec des personnages et motifs découpés ; dessins à compléter, à colorier ; découpage, collage ; dramatisation, etc.¹⁵²

Ainsi, l'univers colonial canadien est disponible en tout temps pour le regard des étudiants, et parfois même pour celui des parents¹⁵³ !

3.3.2 « Si les élèves ont l'habitude de "jouer aux Indiens" [...] »

La performance, par la reproduction de scènes tirées des histoires racontées par l'enseignant, est une des activités les plus souvent suggérées dans les *Guides du maître* de la première à la troisième année. Plusieurs de ces suggestions offrent aux enfants de se

¹⁵¹ CSV, *L'histoire chez les petits* (2^e année, maître), 34.

¹⁵² CSV, *L'histoire chez les petits* (1^{ère} année, maître), 7-8.

¹⁵³ « EXPOSITION. Organiser une après-midi entièrement consacrée à l'histoire du Canada. Exposer tous les produits de l'industrie des enfants. Monter dans la boîte de sable une scène choisie. Étiquettes et pancartes. Inviter les parents, le Directeur ou la Directrice, les autres classes. » (CSV, *L'histoire chez les petits* [2^e année, maître], 137).

mettre dans la peau de personnages indiens. Par exemple : « Proposer aux enfants de jouer aux Indiens et faire dramatiser “les Indiens vont à la pêche... font cuire du poisson... mangent du poisson”¹⁵⁴ » ; « Faire jouer : “Les Indiens se font des habits pour l’hiver”¹⁵⁵ » ; « Faire dramatiser les scènes : les trois petits Indiens visitent la vieille Sapinette¹⁵⁶ » ; etc. Après avoir entendu, lu, vu, dessiné, fabriqué tous les stéréotypes et préjugés envers les Premiers Peuples, ces performances de l’indianité, semi-guidées par le professeur, permettent aux enfants d’y ajouter une dimension corporelle et dramatique.

Cette dimension corporelle s’étend aussi aux violences coloniales. À plusieurs reprises, on propose de reproduire des scènes de combats. L’auteur des FIC pousse l’audace jusqu’à suggérer aux professeurs qu’ils rejouent le massacre de Lachine¹⁵⁷... Chacune des apparitions des martyrs canadiens dans les manuels d’histoire est accompagnée d’une suggestion de reproduction des scènes de tortures. Comme dans les récits, la plupart de ces performances présentent les Iroquois comme les agresseurs et les Blancs comme des victimes : « Dramatisation. Un prisonnier offre ses souffrances au Bon Dieu pour la conversion des Iroquois qui le torturent » ; « Dramatisation. Une mère essaie de sauver son petit enfant qu’un Iroquois veut tuer de son tomahawk¹⁵⁸. » Peu de ces performances suggèrent l’inverse, c’est-à-dire le meurtre des Premiers Peuples par les Blancs (ce qui serait plus près de la réalité). La violence coloniale des Blancs est effacée aussi dans les performances au profit d’un récit épuré. Ainsi, après ces trois années à « jouer à l’Iroquois massacrant des Français », on ne se surprendra pas que l’enfant exposé à ces performances ait l’impression que les bons de l’histoire sont ses ancêtres.

Il ne faut pas évacuer non plus, comme je l’ai mentionné au chapitre précédent, que ces performances étaient aussi des moments d’échappatoire pour les enfants. On peut aisément s’imaginer le plaisir ressenti par les élèves de première année des CSV durant une activité comme celle-ci :

Un bandeau aux petits garçons, quelques plumes fichées dedans ;
quelques petites filles drapées dans les couvertes, d’autres attifées de

¹⁵⁴ CSV, *L’histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 39.

¹⁵⁵ CSV, *L’histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 53

¹⁵⁶ FEC, *Chez les Indiens les missionnaires sont venus* (1^{ière} année, maître), 17.

¹⁵⁷ Laviolette, *Mon second album d’histoire du Canada* (2^e année, maître), 28.

¹⁵⁸ FEC, *Les Français s’établissent au pays des Indiens* (2^e année, maître), 88 et 99.

breloques et de clinquants – Tatouage amusant – Un sorcier masqué peut-être... – Un Grand Chef?... – Un brasier... froid – Musique. Un groupe fait de la musique pendant que les autres chantent et dansent autour du brasier. Entre deux danses, faire raconter l’histoire de la chasse à l’ours par le plus bavard de vos petits Indiens. Faire asseoir les autres en rond autour du brasier ; le conteur fait partie du cercle, mais reste debout¹⁵⁹.

Ce genre d’extrait marque à mon avis un grand changement dans les performances de l’indianité. La culture autochtone est avant tout présentée aux plus jeunes du primaire (première et deuxième année) sous forme de jeux. On semble moins accorder d’importance à l’idée de l’authenticité, en insistant plutôt sur la quantité. Cela s’inscrit dans un changement dans les théories pédagogiques qui, à partir des années 1950, affirmaient que la race et la culture s’enseignaient de façon plus convenable à travers des démonstrations et des performances nombreuses¹⁶⁰.

3.3 Conclusion

La permanence dans le temps des préjugés envers les Premiers Peuples s’explique par le fait qu’en tant que système le colonialisme d’occupation, pour continuer d’exister, doit constamment les réactualiser. Il doit sans cesse rappeler l’effacement des Premiers Peuples pour se perpétuer¹⁶¹. Loin d’offrir une « vision positive » des Premiers Peuples comme l’a écrit Paul Aubin, les manuels scolaires des années 1950 sont plus stéréotypés et coloniaux que leurs prédécesseurs. Les FEC, les FIC et les CSV cherchent inlassablement, notamment à travers l’exploitation des nombreux stéréotypes, du concept de la fragilité et de la figure du « pauvre Indien », à nettoyer le récit historique québécois de sa violence originelle. Comme Allan Greer l’explique dans un texte sur le colonialisme d’occupation, la conscience historique des colons tend à nier la dépossession et naturaliser l’occupation du territoire par les colons¹⁶². C’est par l’utilisation à outrance du concept de la « mission civilisatrice » que les auteurs des trois congrégations parviennent à cette naturalisation du colonialisme. Ce concept sert de « mémoire-écran » au récit historique

¹⁵⁹ CSV, *L’histoire chez les petits* (1^{ière} année, maître), 46.

¹⁶⁰ Perrillo, « At Home on the Range », 954.

¹⁶¹ « The continual (re)production of a settler colonial imago is necessary to secure the psychic horizons of the settler subject ; it is also inextricably bound up with an insatiable need to constantly renew the erasure of indigenous people. » (Henderson, « Imagoed communities », 52).

¹⁶² Greer, « Settler Colonialism and Beyond », 62.

québécois. Je crois qu'il est possible d'entrevoir, dans le discours de ces manuels d'histoire, les prémices d'une « agnosie coloniale¹⁶³ » dont semble souffrir le Québec depuis les années 1960. Ce portrait que tracent les manuels d'histoire des années 1950 des ancêtres français (le bon et doux colonisateur) donnera naissance à un mythe qui trouve encore aujourd'hui un fort écho dans une frange de la population québécoise¹⁶⁴.

Le changement le plus important pour la période 1950-1960 se situe au niveau des performances de l'indianité qui semblent faire l'impasse sur le concept de l'« authenticité » qui animait pourtant cette pratique depuis le XIX^e siècle. Ces changements semblent perdurer bien au-delà des années 1950. Lors de mes premières visites aux archives historiques de la Commission scolaire de Montréal, j'ai fait la découverte étonnante d'un album montrant des enfants de maternelle de l'école Chamilly de Lorimier datant de 1974¹⁶⁵. Sur la page précédant les photographies, on peut lire : « En maternelle, on connaît les Indiens ! » Puis, les photographies montrent des jeunes avec un bandeau de papier et une professeure déguisée en « Indienne ». Au centre de la page, il est écrit : « Ani Couni... Ani Couni... » Les murs de la classe sont remplis de dessins ethnographiques dépeignant la vie des Indiens ; sur une des photos, il est possible d'observer un gigantesque tipi de carton et un totem, lui aussi en carton ; sur une autre page, le texte suivant : « Woo ! woo ! woo ! » entourées de photographies d'enfants dansant en cercle avec la main devant la bouche. Une des photos montre même les enfants avec la main en visière faisant semblant de regarder au loin. Tous ces exercices sont très près des activités suggérées dans les *Guides du maître* des années 1950 ! Il est possible d'entrevoir d'autres exemples de ce genre dans les années 1960. Par exemple, dans un reportage de Radio-Canada sur le racisme datant de 1963, une performance qui ressemble grandement à la description donnée par les CSV à la

¹⁶³ « [...] the idea of colonial agnosia conveys how colonialism remains pervasive but not comprehended as an extensive and constitutive living formation by those situated in complicity with colonial occupation. » Vimalassery, Pegues et Goldstein, « On Colonial Unknowing ».

¹⁶⁴ Stéphane Baillargeon, « Le mythe du bon Québec » *Le Devoir*, 4 juin 2021. <https://www.ledevoir.com/societe/607650/le-mythe-du-bon-quebec>.

¹⁶⁵ Pour plusieurs raisons hors de mon contrôle, les images ne peuvent pas être montrées. Scrap Book-Photographies des élèves, 1974, Fonds 120 École Chamilly-de-Lorimier, Fonds d'archives de la CSDM, Centre de services scolaire de Montréal.

section précédente peut être observée¹⁶⁶. De plus, ce changement n'est pas exclusivement québécois, mais bien pancanadien¹⁶⁷.

Les manuels des FEC, FIC et CSV sont finalement les promoteurs de la suprématie blanche en rappelant aux enfants qui les consultent qu'ils appartiennent à une catégorie privilégiée de l'humanité, que cette position est justifiée et qu'elle vient avec des responsabilités. L'impact qu'a eu ces manuels sur l'importante génération des baby-boomers (et chez certains Autochtones qui ont été exposés à ces manuels lors de leur cursus scolaire¹⁶⁸) est indéniable.

¹⁶⁶ Archives de Radio-Canada, *La ségrégation raciale à Montréal en 1963*, Radio-Canada, 16 minutes et 13 secondes, août, 1963. <https://www.rcinet.ca/mhn-fr/2017/02/08/la-segregation-raciale-a-montreal-en-1963/>.

¹⁶⁷ Comme on peut le voir à deux minutes et 28 secondes sur cette courte vidéo tirée tournée en Colombie-Britannique en 1946 : BC History, *Investment in youth - a 1946 film about the education system in Burnaby*, 19 minutes et 42 secondes, 1946. <https://www.youtube.com/watch?v=w4tddyUeQQ0>.

¹⁶⁸ Gabrielle Paul, « Quand l'enseignement de l'Histoire sert un dessein colonial » *Radio-Canada*, 30 septembre, 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1827938/autochtones-verite-reconciliation-histoire-ecole-quebec-manuel>.

Conclusion

Avec le passage des années 1960, les Québécois ont pour la plupart fait le choix de rejeter leur passé religieux. Je crois que cette rupture avec cette période — même qualifié de « grande noirceur » pour les années de Duplessis — a eu des conséquences pour l'étude du colonialisme québécois. En écartant ce passé religieux de la mémoire collective, la société québécoise a obscurci du même coup la composante coloniale qui lui était rattachée. En cela, je suis d'avis que les études sur le colonialisme d'occupation gagneraient à ne pas voir la Révolution tranquille comme une rupture, mais plutôt comme une continuité. Au contraire, c'est en tablant sur ces expériences passées que le Québec parvient à étendre toujours plus ses tentacules sur le nord de la province après les années 1960. Comme j'ai mentionné dans mon chapitre trois, avant d'être un thème de campagne, le slogan « Maîtres chez nous » était enseigné dans les manuels scolaires d'histoire... L'actualité des dernières années me laisse peu optimiste quant à un réel changement de discours de la part du gouvernement québécois en matière de reconnaissance du passé colonial, ainsi que du racisme systémique qui est inhérent à ce système.

Le 23 juin 2022, le ministre de la Langue française Simon Jolin-Barrette prononçait une allocution¹ devant l'Académie française à Paris dans laquelle il y défend sa loi 96. Le ministre y fait toutefois quelques interprétations historiques discutables qui trouvent écho à plusieurs de mes réflexions présentées au fil de mon mémoire :

Une figure se détache au début de notre histoire. Une impressionnante statue lui rend hommage, à Québec, face au fleuve Saint-Laurent. Il s'agit de Samuel de Champlain. En quittant le port de Honfleur, il a un rêve. Et c'est de créer, de l'autre côté de l'océan, un nouveau monde de liberté et de tolérance, qui échapperait aux guerres de religion ayant ravagé son pays au dernier siècle. Il veut le faire en collaboration avec les nations autochtones présentes sur le territoire, en nouant une alliance dans la durée avec elles.²

Plusieurs choses sont problématiques dans cet extrait. D'abord, il reprend l'image d'un Samuel de Champlain humaniste telle que présentée par David Hackett Fischer dans son

¹ Simon Jolin-Barrette, « Communication sur la langue française au Québec et son statut juridique », 23 juin 2022. https://www.academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/discours_m._jolin-barrette.pdf.

² Jolin-Barrette, « Communication », 6.

livre *Le rêve de Champlain*³. Cet ouvrage a pourtant été fortement critiqué par la communauté historique pour son aspect hagiographique⁴. Cet extrait confirme aussi que l'image du « bon colonisateur français » est toujours d'actualité pour le gouvernement québécois ; l'idée de mission civilisatrice n'est jamais bien loin derrière ce genre d'affirmation. Aussi, comme discuté au chapitre trois, cela montre que la « mémoire-écran » du récit national québécois est toujours en place dans nos institutions québécoises.

Le discours se poursuit ensuite avec une suite de clichés historiques dont le seul objectif est une glorification de l'histoire nationale québécoise. La seule mention des Premières Nations qui y est faite était dans l'extrait sur Champlain. Tout comme dans les récits historiques des manuels que j'ai présentés dans mon mémoire, les Premiers Peuples disparaissent (à la suite d'une très courte apparition) après la Conquête dans l'allocution de Jolin-Barrette. Le ministre pousse même l'audace en mentionnant que les francophones du Québec ont « vécu la tragédie de la dépossession » aux mains de leurs « maîtres anglais⁵ » dans les années 1950. Entre les lignes, le ministre de la Langue française présente les Québécois comme des « colonisés », une idée que j'ai critiqués à plusieurs reprises dans mon mémoire. De plus, jamais n'est évoqué la réelle dépossession, c'est-à-dire celle des Premiers Peuples aux mains des Blancs.

Finalement, Simon Jolin-Barrette mentionne la création d'alliances « dans la durée⁶ » avec les Premières Nations depuis la fondation de la Nouvelle-France. Pourtant, le ministre a choisi d'ignorer plusieurs plaintes émises par nombres de nations autochtones face au projet de loi 96 qui met, entre autres, en péril le travail de ces nations pour maintenir en vie leur propre langue⁷ ! Le projet a d'ailleurs été qualifié de « génocide culturel » par

³ David Hackett Fischer, *Le rêve de Champlain* (Sillery : Septentrion, 2011).

⁴ Mathieu d'Avignon, « “Le rêve de Champlain”, ce n'était qu'un rêve », *Le Devoir*, 13 août 2018. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/534379/le-reve-de-champlain-ce-n-etait-qu-un-reve> ; John A. Dickinson, « David Hackett Fischer, *Le rêve de Champlain*, Sillery, Septentrion, 2011 », *Revue internationale d'études québécoises* 12, no. 1-2 (2012) : 346-349 ; Catherine Broué, « Le rêve de Champlain, biographie, David Hackett Fischer. Traduit de l'anglais par Daniel Poliquin, Éditions du Boréal, collection “Compact”, Québec, 2012 [2008 pour l'édition anglaise], 999 p. », *Recherches amérindiennes au Québec* 44, no. 1 (2014) : 146-147.

⁵ Jolin-Barrette, « Communication », 9-10.

⁶ Jolin-Barrette, « Communication », 6.

⁷ Julie Roy, « Loi 96 : des Inuit se joignent au mouvement de contestation », *Radio-Canada*, 24 mai 2022. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1885853/projet-loi-96-francais-charte-inuit>.

le directeur général du Conseil en Éducation des Premières Nations Denis Gros-Louis⁸. « Nier les droits des autres pour affirmer les siens et affirmer brutalement sa suprématie sur d'autres nations qui partagent un même territoire est indigne d'un gouvernement qui se respecte⁹ », disait Gislain Picard à propos de la loi 96. N'est-ce pas là le principe même du colonialisme d'occupation ? Tant que le gouvernement québécois ne reconnaîtra pas le passé colonial du Québec et s'engage dans un vrai processus de réconciliation et de décolonisation, il y a peu de chances qu'on assiste à un réel changement dans la façon dont sont représentés les Premiers Peuples dans les manuels scolaires d'histoire.

⁸ Fanny Lévesque, « Les Premières Nations veulent être exemptées du projet de loi 96 », *La Presse*, 10 mai 2022. <https://www.lapresse.ca/actualites/2022-05-10/protection-de-la-langue-francaise/les-premieres-nations-veulent-etre-exemptees-du-projet-de-loi-96.php>.

⁹ « Adoption du projet de loi 96 : “un grand pas en arrière”, selon les Premières Nations », *Radio-Canada*, 26 mai 2022. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1886284/autochtone-langue-ghislain-picard-apnql-kahnawake-quebec-francais>.

Bibliographie

Fonds d'archives

Fonds d'archives CSDM, Centre de service scolaire de Montréal.

Archives des Frères des écoles chrétiennes du Canada, N50044 Fonds Montréal — Sainte-Brigide.

Archives des Frères des écoles chrétiennes du Canada, N50010 Fonds Montréal — Mont-Saint-Louis.

Archives des Frères des écoles chrétiennes du Canada, N50047 Fonds Longueuil — Collège.

Archives des Frères des écoles chrétiennes du Canada, N220 Fonds Trois-Rivières — Académie De La Salle.

Sources primaires

Manuels scolaires

1920-1950

Desrosiers, Adélarde (illustrations de J.-B. Lagacé et A. Léger). *Histoire du Canada depuis les origines jusqu'à nos jours : cours moyen : cinquante-trois leçons : résumés, récits, questionnaire sur images, lexique et cartes*. Montréal : Granger frères, 1923.

Desrosiers, Adélarde. *Petite histoire du Canada*. Québec : Garneau, 1933.

Farley, Paul-Émile et Gustave Lamarche. *Histoire du Canada : cours supérieur*. 4^e édition. Montréal : Librairie des Clercs de Saint-Viateur, 1945 (1935).

Hamel, Georges-Henri. *Ma petite patrie : questionnaire d'histoire régionale : à l'usage des classes de quatrième année*. Trois-Rivières : Imprimerie Le Nouvelliste, 1938.

Rutché, Joseph et Anastase Forget. *Précis d'histoire du Canada*. 1^{re} édition. Montréal : Beauchemin, 1924.

1950-1960

Frères des écoles chrétiennes. *Chez les Indiens les missionnaires sont venus*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951.

Frères des écoles chrétiennes. *Chez les Indiens les missionnaires sont venus : Histoire du Canada 1re année (maître)*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951.

Frères des écoles chrétiennes. *Les Français s'établissent au pays des Indiens*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1951.

Frères des écoles chrétiennes. *Les Français s'établissent au pays des Indiens : Histoire du Canada 2e année (maître)*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1952.

Frères des écoles chrétiennes. *Ils ont fait notre pays : Histoire du Canada 3e année*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1953.

Frères des écoles chrétiennes. *Ils ont fait notre pays. Histoire du Canada : 3e année (maître)*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1953.

Frères des écoles chrétiennes. *Découvreurs et Pionniers. Histoire du Canada. Manuel de 4e et 5e années*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1958.

Frères des écoles chrétiennes. *L'épopée canadienne : Histoire du Canada 6e et 7e année*. Montréal : Frères des écoles chrétiennes, 1958.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Mon premier album d'histoire du Canada. Les missionnaires au pays des Indiens*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1955.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Mon premier album d'histoire du Canada : Guide du maître*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Mon second album d'histoire du Canada. Les Français s'établissent au pays des Indiens*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction Chrétienne, 1952.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Mon second album d'histoire du Canada : Guide du maître*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951.

Guy Laviolette (Henri Gingras). « *Ils ont fait notre pays* ». *Histoire du Canada 3^{ème} année*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1951.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Mon troisième album d'histoire du Canada : Guide du maître*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction Chrétienne, 1952.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *Histoire du Canada 4^e et 5^e années*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction Chrétienne, 1958.

Guy Laviolette (Henri Gingras). *L'épopée canadienne : Histoire du Canada 6^e et 7^e année*. La Prairie : Procure des Frères de l'Instruction chrétienne, 1954.

Clercs de Saint-Viateur. *Les missionnaires au pays des Indiens. Histoire du Canada. Première année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951.

Clercs de Saint-Viateur. *L'histoire chez les petits : Guide méthodologique pour l'enseignement de l'histoire du Canada en première année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1951.

Clercs de Saint-Viateur. *Les Français au pays des Indiens. Histoire du Canada deuxième année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953.

Clercs de Saint-Viateur. *L'histoire chez les petits : Guide méthodologique de l'enseignement de l'histoire du Canada en deuxième année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953.

Clerc de Saint-Viateur. *Grandes figures et grands faits. Histoire du Canada troisième année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1953.

Clercs de Saint-Viateur. *Découvreurs et Pionniers : 4^e et 5^e année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1958.

Clercs de Saint-Viateur. *L'épopée canadienne : 6^e et 7^e année*. Montréal : Librairie Saint-Viateur, 1959.

Articles de journaux

« s.n. », *L'Illustration Nouvelle*, 12 mai 1936, 11.

« AU MONT-SAINT-LOUIS » *La Presse*, 18 avril, 1936, 47.

« Belle Soirée au Mont Saint-Louis », *Le Canada*, 13 mai, 1936, 3.

« Charles Le Moyne au Mont-Saint-Louis » *L'illustration nouvelle*, 9 mai, 1936, 10.

« Les adieux au Vieux Collège de Longueuil » *Le Devoir*, 16 mai, 1910, 2.

« SEANCE DRAMATIQUE ET MUSICALE » *Le Nouvelliste*, 6 avril, 1937, 3 et 5.

« UNE ŒUVRE CANADIENNE A LA SCENE » *La presse*, 13 mai, 1918, 14.

« VICTORIAVILLE » *Le Soleil*, 14 juin, 1937, 5.

C.-J. Magnan. « LE PATRIOTISME À LÉCOLE », *L'Enseignement primaire* 45, no. 8 (1924) : 447-448.

L.D., « L'“Emden” et Charles Le Moyne » *Le Devoir*, 13 mai, 1936, 1.

Autres

Archives de Radio-Canada. *La ségrégation raciale à Montréal en 1963*, Radio-Canada. 16 minutes et 13 secondes, août, 1963. <https://www.rcinet.ca/mhn-fr/2017/02/08/la-segregation-raciale-a-montreal-en-1963/>.

BC History. *Investment in youth - a 1946 film about the education system in Burnaby*. 19 minutes et 42 secondes, 1946. <https://www.youtube.com/watch?v=w4tddyUeQQ0>.

Frère Marie-Victorin. *Charles Le Moyne : Drame Canadien*. Montréal : Frères des Écoles Chrétiennes, 1925.

Sources Secondaires

Monographies et chapitres de livre

Aubin, Paul et Bibliothèque et Archives nationales du Québec. *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Québec : Bibliothèque et archives nationales du Québec et Presses de l'Université Laval, 2006.

Aubin, Paul. *Le manuel scolaire dans l'historiographie québécoise*. Cahiers du GRÉLQ ; no. 5, Sherbrooke, Québec : Éditions Ex libris, 1997.

Aubin, Paul. « Le manuel scolaire : une censure en douce, le modèle québécois ». Dans *La censure de l'imprimé : Belgique, France, Québec et Suisse romande, XIXe et XXe siècles*, 361-77. Québec, Québec : Édition Nota bene, 2006.

Aubin, Paul. *Les communautés religieuses et l'édition du manuel scolaire au Québec, 1765-1964*. Cahiers du GRÉLQ ; no 8, Sherbrooke, Québec : Ex libris, 2001.

Ariès, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Plon, 1960.

Barbour, Chad A. *From Daniel Boone to Captain America Playing Indian in American Popular Culture*. University Press of Mississippi, 2016.

Bird, S. Elizabeth, dir. *Dressing in Feathers : The Construction of the Indian in American Popular Culture*. Boulder, Colorado : Westview Press, 1996.

Blondin, Denis. *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Montréal : Agence d'ARC, 1990.

Bock, Michel. « De l'anti-impérialisme à la décolonisation : la transformation paradigmatique du nationalisme québécois et la valeur symbolique de la Confédération canadienne (1917-1967) ». *Histoire, Économie et Société* 36, no. 4 (2017) : 28-53

Bories-Sawala, Helga Elisabeth et Martin Thibault. *EUX et NOUS : la place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*, (2018) ; volume 1. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3436/1/00106629-1.pdf>.

Bories-Sawala, Helga Elisabeth et Martin Thibault. *EUX et NOUS : la place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*, (2018) ; volume 2. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3437/1/00106630-1.pdf>.

Bories-Sawala, Helga Elisabeth et Martin Thibault. *EUX et NOUS : la place des Autochtones dans l'enseignement de l'histoire nationale du Québec*, (2018) ; volume 3. <https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/3438/1/00106632-1.pdf>.

Bouvier, Félix, Michel Allard, Paul Aubin et Marie-Claude Larouche, dir. *L'histoire nationale à l'école québécoise : regards sur deux siècles d'enseignement*. Québec : Septentrion, 2012.

Brandow-Faller, Megan. « Introduction » dans *Childhood by design : toys and the material culture of childhood, 1700-present*, édité par Megan Brandow-Faller, 1-27. Material culture of art and design, London : Bloomsbury Academic, 2018.

Brantlinger, Patrick. *Dark Vanishings: Discourse on the Extinction of Primitive Races, 1800-1930*. Ithaca, N.Y. : Cornell University Press, 2003.

Brosseau, Marc et Vincent Berdoulay. *Les manuels de géographie québécois : images de la discipline, du pays et du monde, 1800-1960*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2011.

Chalvin, Solange et Michel Chalvin, *Comment on abrutit nos enfants : la bêtise en 23 manuels scolaires*. Montréal : les Éditions du Jour, 1962.

Choppin, Alain. *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation, 1992.

Delacroix, Christian. « Acteur » dans *Historiographie, II. Concepts et débats*, Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, dir., 651-663. Paris : Gallimard, 2010.

Deloria, Philip Joseph. *Playing Indian*. New Haven, Connecticut : Yale University Press, 2007.

Francis, Daniel. *The imaginary Indian the image of the Indian in Canadian culture*, Vancouver : Arsenal Pulp Press, 1992.

Frevert, Ute, Pascal Eitler, Stephanie Olsen et Uffa Jensen. « Introduction » dans *Learning How to Feel : Children's Literature and Emotional Socialization, 1870-1970*, Ute Frevert, Pascal Eitler, Stephanie Olsen et al., 1-20. Oxford : Oxford University Press, 2014.

- Gélinas, Claude. *Les Autochtones dans le Québec post-confédéral, 1867-1960*. Sillery, Québec : Septentrion, 2007.
- Gettler, Brian. *Colonialism's Currency : Money, State, and First Nations in Canada 1820-1950*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press, 2020.
- Groulx, Patrice. *Pièges de la mémoire : Dollard des Ormeaux, les Amérindiens et nous*. Hull : Vents d'Ouest, 1998.
- Hall, Stuart. *Identités et cultures 2. Politiques des différences*, Paris : Éditions Amsterdam, 2013.
- Hirsch, Marianne, et Leo Spitzer. *School photos in liquid time: reframing difference*. Seattle : University of Washington Press, 2020.
- Kalifa, Dominique. « Représentation et pratiques » dans *Historiographie, II. Concepts et débats*, Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia et Nicolas Offenstadt, 877-882. Paris : Gallimard, 2010.
- King, Thomas. *L'Indien malcommode : un portrait inattendu des Autochtones d'Amérique du Nord*. Montréal : Boréal, 2017.
- Laloux-Jain, Geneviève. *Les manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario, de 1867 à 1914*. Québec : Presses de l'Université Laval, 1974.
- Larochelle, Catherine. *L'école du racisme : La construction de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal, 2021.
- LaRocque, Emma D. *Defeating the Indian*. The Book Society of Canada Limited : Agincourt, 1975.
- LaRocque, Emma D. *When the Other Is Me: Native Resistance Discourse, 1850-1990*. Winnipeg, Manitoba : University of Manitoba Press, 2010.
- Laugrand, Frédéric B., Jarich G. Oosten, Üstün Bilgen-Reinart. « La "relocalisation" des Dènès sayisis et des Ahiarmiuts dans les années 1950 ». *Recherches amérindiennes au Québec* 41, no. 2-3 (2011) : 99-116.

Lebrun, Monique, dir. *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2007.

Lemire, Maurice. « Le mythos indien » dans *Formation de l'imaginaire littéraire québécois, 1764-1867*, 147-85. Montréal, Québec : L'Hexagone, 1993.

Létourneau, Jocelyn. *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : Fides, 2014.

Lüsenbrick, Hans-Jürgen. « La construction de l'Autre. Approches culturelles et socio-historiques » dans *Identités collectives et altérité : diversité des espaces, spécificité des pratiques*, Marie-Antoinette Hilly et Marie-Louise Lefebvre, dir., 79-91. Paris : Harmattan, 1999.

Marshall, Joyce. *Word from New France : the selected letters of Marie de l'Incarnation*. Toronto : Oxford University Press, 1967.

McAndrew, Marie. *Le traitement du racisme, de l'immigration et de la réalité multi-ethnique dans les manuels scolaires francophones au Québec*. Montréal : Université McGill, 1985.

Miller, J.R. *Skyscraper hide the heavens : a history of Native-newcomer relations in Canada*. Fourth edition. Toronto, Buffalo, London : University of Toronto Press, 2018,.

Mitchell, W.J.T. *Que veulent les images ? Une critique de la culture visuelle*. Paris : Les presses du réel, 2014.

Musgrove, Nell, Carla Pascoe Leahy, Kristine Moruzi. « Hearing Children's Voices: Conceptual and Methodological Challenges » dans *Children's Voices from the Past: New Historical and Interdisciplinary Perspectives*, Kristine Moruzi, Nell Musgrove, et Carla Pascoe Leahy, 1-25. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

Pignot, Manon. *L'appel de la guerre. Des adolescents au combat, 1914-1918*. Paris : Anamosa, 2019.

Pingel, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig : UNESCO, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, 2010.

Poulter, Gillian. *Becoming Native in a Foreign Land : Sport, Visual Culture and Identity in Montréal, 1840-85*. Vancouver : UBC Press, 2009.

Saguisag, Lara. *Incorrigibles and innocents: constructing childhood and citizenship in progressive era comics*. New Brunswick : Rutgers University Press, 2018.

Schechner, Richard. *Performance studies: an introduction*. New York : Routledge, 2007.

Veracini, Lorenzo. *Settler Colonialism. A Theoretical Overview*. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2010.

Vincent, Sylvie et Bernard Arcand. *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec : ou, Comment les Québécois ne sont pas des sauvages*. Ville LaSalle : Hurtubise HMH, 1979.

Wolfe, Patrick. *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology. The politics and Poetics of an Ethnographic Event*. Londres : Cassel, 1999.

Articles scientifiques

Artières, Philippe. « L'inscription dans un courant historiographique majeur ». *Sociétés & Représentations* 2, 40 (2015) : 343-349.

Aubin, Paul. « La formation à l'enseignement dans une communauté enseignante. Les Frères des écoles chrétiennes du Québec 1837–1980 ». *Revue d'histoire de l'éducation* 28, no. 2 (2016) : 28-48. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v28i2.4494>.

Aubin, Paul. « Les Cahiers d'exercices. Prolifération d'une nouvelle (?) forme de manuels scolaires. L'exemple du Québec ». *Revue d'histoire de l'éducation* 21, no. 2 (2009) : 88-103. <https://doi.org/10.32316/hse/rhe.v21i2.1776>.

Bernstein, Robin. « Children's Books, Dolls, and the Performance of Race; or, The Possibility of Children's Literature ». *PMLA* 126, no. 1 (2011) : 160-169.

Bories-Sawala, Helga Elisabeth. « Plus ça change... Continuités et discontinuités dans la représentation de l'histoire autochtone dans les manuels scolaires québécois, des années 1980 à nos jours ». *Revue d'histoire de l'Amérique française* 74, no. 1-2 (2020) : 129-154. <https://doi.org/10.7202/1075498ar>.

Cardinal-Lamarche, Renaud, Benoit Gaudreault, Catherine Larochelle, Rafael Lavergne, et Laura-Marie Thibault. « Enfants, enfance(s) et agentivité : Un champ historique en transformation ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire De l'éducation* 33, no. 2 (2021). <https://doi.org/10.32316/hse-rhe.v33i2.4929>.

Chapdelaine, Robin P. « Little Voices : The Importance and Limitations of Children's Histories ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020): 1296-1299. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa377>.

Chartier, Roger. « Le monde comme représentation ». *Annales. Economies, sociétés, civilisations* 44, no. 6 (1989) : 1505-1520. <https://doi.org/10.3406/ahess.1989.283667>.

Dror, Olga. « Love, Hatred, and Heroism: Socializing Children in North Vietnam during Wartime, 1965–75 ». *The Journal of the History of Childhood and Youth* 9, no. 3 (2016) : 424-449. <https://doi.org/10.1353/hcy.2016.0054>.

Dussel, Inés. « Historicising girls' material cultures in schools: revisiting photographs of girls in uniforms ». *Women's History Review* 29, no. 3 (2020) : 429-443. <https://doi.org/10.1080/09612025.2019.1611124>.

Fass, Paula. « The World Is at Our Door: Why Historians of Children and Childhood Should Open Up ». *The Journal of the History of Childhood and Youth* 1, no. 1 (2008) : 11-31.

Gallagher, Emily. « Digging deep: playing at war in Australia, 1914–1939 ». *History Australia* 16, no.1 (2019) : 175. <https://doi.org/10.1080/14490854.2018.1558071>.

Gettler, Brian. « Les Autochtones et l'histoire du Québec : Au-delà du négationnisme et du récit "nationaliste-conservateur" », *Recherches amérindiennes au Québec* 46, no. 1 (2016) : 7-18. <https://doi.org/10.7202/1038931ar>.

Gleason, Mona. « Avoiding the Agency Trap: Caveats for Historians of Children, Youth, And Education ». *History of education* 45, no. 4 (2016) : 447. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1177121>.

Green, Rayna. « The Tribe Called Wannabee: Playing Indian in America and Europe ». *Folklore* 99, no. 1 (1988) : 30-55.

Greer, Allan. (2019). « Settler Colonialism and Beyond ». *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada* 30, no. 1 (2019) : 61–86. <https://doi.org/10.7202/1070631ar>.

Greer, Allan. « Settler Colonialism and Empire in Early America ». *The William and Mary Quarterly* 76, no. 3 (2019) : 383-390.

Gros, Guillaume. « Philippe Ariès : naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance ». *Histoire de l'éducation*, no. 125 (2010) : 55-56. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2109>.

Heath, Elizabeth. « Apprendre l'Empire, un jeu d'enfants? ». *Clio. Femmes, Genre, Histoire* 40, 40 (2014) : 69-87. <https://journals.openedition.org/clio/12114>.

Henderson, Phil. « Imagoed communities: the psychosocial space of settler colonialism ». *Settler Colonial Studies* 7, no. 1 (2015) : 40-56. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2015.1092194>.

James, Allison. « Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials ». *American Anthropologist* 109, no. 2 (2007) : 261.

Kaell, Hillary. « Evangelist of Fragments : Doing Mite-Box Capitalism in the Late Nineteenth Century ». *Church History* 86, no. 1 (2017) : 86-119, <https://doi.org/10.1017/S0009640717000014>.

Kaell, Hillary. « Renamed: The Living, the Dead, and the Global in Nineteenth-Century U.S. Christianity ». *The American Historical Review* 125, no. 3 (2020) : 815-839, <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa242>.

Kaell, Hillary. « The Holy Childhood Association on Earth and in Heaven: Catholic Globalism in Nineteenth-Century America ». *American Quarterly* 72, no. 4 (2020) : 827-851, <https://doi.org/10.1353/aq.2020.0049>.

Kaell, Hillary. « The long history of child sponsorship, c.1700–1950 ». *Historical Research* 95, no. 267 (2022) : 45-61, <https://doi.org/10.1093/hisres/htab031>.

King, Laura. « Future Citizens : Cultural and Political Conceptions of Children in Britain, 1930s-1950s ». *Twentieth Century British History* 27, no. 3 (2016) : 389-411. <https://doi.org/10.1093/tcbh/hww025>.

Konishi, Shino. « First Nations Scholars, Settler Colonial Studies, and Indigenous History ». *Australian Historical Studies* 50, no. 3 (2019) : 285-304. <https://doi.org/10.1080/1031461X.2019.1620300>.

Larochelle, Catherine, et Ollivier Hubert. « Culture coloniale euroquébécoise et missions catholiques dans l'Ouest canadien au XIXe siècle ». *Études d'histoire religieuse* 85, no 1-2 (2019) : 5-21. <https://doi.org/10.7202/1064562ar>.

Luby, Brittany. « From Milk-Medicine to Pubic (Re)Education Programs: An Examination of Anishinabek Mothers' Responses to hydroelectric Flooding in the Treaty #3 District, 1900-1975 ». *Canadian Bulletin of Medical History* 32, no. 2 (2015) : 363-389. <https://doi.org/10.3138/cbmh.32.2.363>.

Maza, Sarah. « The Kids Aren't All Right: Historians and the Problem of Childhood ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1263. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa380>.

Maza, Sarah. « Getting Personal with Our Sources: A Response ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020): 1317-1322. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa479>.

McCallum, Mary Jane. « “The Fundamental Things” : Camp Fire Girls and Authenticity, 1910-20 ». *Canadian Journal of History* 40, no. 1 (2005) : 45-66. <https://doi.org/10.3138/cjh.40.1.45>.

McKenzie, Holly A., Colleen Varcoe, Annette J Browne, et Linda Day. « Disrupting the Continuities Among Residential Schools, the Sixties Scoop, and Child Welfare: An

Analysis of Colonial and Neocolonial Discourses ». *International Indigenous Policy Journal* 7, no. 2 (2016). <https://doi.org/10.18584/iipj.2016.7.2.4>.

Memai, Atfa et Rouag Abla. « Le manuel scolaire : au-delà de l’outil pédagogique, l’objet politico-social », *Éducation et Socialisation* 43, no. 1 (2017) : 1-9. <https://doi.org/10.4000/edso.2014>.

Meren, David. « An Atmosphere of Libération : The Role of Decolonization in the France-Quebec Rapprochement of the 1960s ». *The Canadian Historical Review* 92, no. 2 (2011) : 263-294. <https://doi.org/10.1353/can.2011.0027>.

Milanich, Nara. « Comment on Sarah Maza’s “The Kids Aren’t All Right” ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1293-1295. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa381>.

Mintz, Steven. « Why the History of Childhood Matters ». *The Journal of the History of Childhood and Youth* 5, no. 1 (2012) : 15-28. <https://doi.org/10.1353/hcy.2012.0012>.

Mintz, Steven. « Children’s History Matters ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1286-1292. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa382>.

Pande, Ishita. « Is the History of Childhood Ready for the World ? A Response to "The Kids Aren’t All Right" ». *American Historical Review* 125, no. 4 (2020) : 1300-1305. <https://doi.org/10.1093/ahr/rhaa383>.

Perrillo, Jonna. « At Home on the Range: Cowboy Culture, Indians, and the Assimilation of Enemy Children in the Cold War Borderlands ». *American Quarterly* 71, no. 4 (24 décembre 2019) : 945-67. <https://doi.org/10.1353/aq.2019.0069>.

Rouleau, Brian. « How the West Was Fun: Children’s Literature and Frontier Mythmaking toward the Turn of the Twentieth Century ». *Western Historical Quarterly* 51, no. 1 (2020) : 49-74. <https://doi.org/10.1093/whq/whz099>.

Savard, Pierre. « Les “caractères” nationaux dans un manuel de géographie des années 1930 », *Recherches sociographiques* 23, no. 1-2 (1982) : 205-215. <https://doi.org/10.7202/055982ar>.

Saxton, Martha. « Introduction ». *The Journal of the History of Childhood and Youth* 1, no. 1 (2008) : 1.

Société d'histoire du Canada. « Déclaration au sujet de la fête du Canada. L'histoire de la violence contre les peuples autochtones justifie pleinement l'utilisation du mot "Génocide" ». *Histoire engagée*, (2021). <http://histoireengagee.ca/declaration-au-sujet-de-la-fete-du-canada-lhistoire-de-la-violence-contre-les-peuples-autochtones-justifie-pleinement-lutilisation-du-mot-genocide/>.

Stargardt, Nicholas. « Jeux de guerre. Les enfants sous le régime nazi ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 89, no. 1 (2006) : 61-76.

Tuck, Eve et K. Wayne Yang. « Decolonization is not a metaphor ». *Decolonization : Indigeneity, Education & Society* 1, no. 1 (2012) : 1-40.

Vallgård, Karen, Kristine Alexander et Stephanie Olsen. « Against Agency ». *Society for the History of Children and Youth*, 23 octobre, 2018. <https://www.shcy.org/features/commentaries/against-agency/>.

Van Wiele, Jan. « "Exclusivisme" et "inclusivisme" dans l'enseignement catholique au Québec. Analyse de la représentation de l'Amérindien dans les manuels d'histoire et d'histoire de l'Église utilisés dans l'enseignement primaire et secondaire (1870-1950) ». *Historical Studies in Education / Revue d'histoire de l'éducation* 17, no. 1 (2005) : 107-144.

Veracini, Lorenzo. « Introducing settler colonial studies ». *Settler Colonial Studies* 1, no. 1 (2011) : 1-12.

Vigil, Kiara M. « Charles Eastman's "School of the Woods" : Re-Creation Related to Childhood, Race, Gender, and Nation at Camp Oahe ». *American Quarterly* 70, no. 1 (2018) : 25-53. <https://doi.org/10.1353/aq.2018.0002>.

Vimalassery, Manu, Juliana Hu Pegues et Alyosha Goldstein. « Introduction : On Colonial Unknowing ». *Theory & Event* 19, no. 4 (2016). <https://muse.jhu.edu/article/633283>.

W. J. T. Mitchell. «The Pictorial Turn». *Artforum*, 23 août, 2021, <https://www.artforum.com/print/199203/the-pictorial-turn-33613>.

Wolfe, Patrick. «Settler colonialism and the elimination of the native». *Journal of Genocide Research* 8, no. 4 (2006) : 387-409.

Yellow Bird, Michael. «Cowboys and Indians. Toys of Genocide, Icons of American Colonialism». *Wicazo Sa Review* 19, no. 2 (2004) : 33-48.

Thèses et mémoires

Brosseau, Marc. «Un lieu du discours géographique québécois : le manuel scolaire de 1804 à 1957» Mémoire de M.A., Université d'Ottawa, 1988.

Clapperton-Richard, Adèle. «Reconnue, altérisé, occultée : l'agentivité des figures historiques dans les manuels québécois d'histoire nationale, 1954-1980» mémoire de M.A., UQUAM, 2020.

Caritey, Christophe. «L'apport du manuel d'histoire et ses limites dans la formation de la mémoire historique : application à l'étude de la Nouvelle-France de 1608 à 1663 dans le cadre du Québec de 1923 à 1989» (1992). Thèse de Ph.D., Université Laval, 1992.

Larochelle, Catherine. «L'apprentissage des autres : la construction rhétorique et les usages pédagogiques de l'altérité à l'école québécoise (1830-1915)» Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 2018.

Larochelle, Catherine. «Les représentations de l'Orient méditerranéen dans les manuels de lecture québécois (1875-1945)» Mémoire de M.A., UQAM, 2013.

Lord, France. «La muette éloquence des choses : collections et expositions missionnaires de la Compagnie de Jésus au Québec, de 1843 à 1946» Thèse de Ph.D., Université de Montréal, 1999.

Articles de journaux

Baillargeon, Stéphane. «Le mythe du bon Québec» *Le Devoir*, 4 juin, 2021. <https://www.ledevoir.com/societe/607650/le-mythe-du-bon-quebec>.

Bélanger, Edith. « Être, c'est être perçu » *Radio-Canada*, 6 octobre, 2020. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1739021/etre-cest-etre-percu-echaquan-chronique-edith-belanger>.

Nicolas, Emilie. « Le déni et l'inaction » *Le Devoir*, 1 octobre, 2020. <https://www.ledevoir.com/opinion/chroniques/586963/le-deni-et-l-inaction>.

Paul, Gabrielle. « Pensionnats pour Autochtones : qu'en était-il au Québec ? » *Radio-Canada*, 11 juin, 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1800564/pensionnats-autochtones-histoire-quebec-marie-pierre-bousquet>.

Paul, Gabrielle. « Quand l'enseignement de l'Histoire sert un dessein colonial » *Radio-Canada*, 30 septembre, 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1827938/autochtones-verite-reconciliation-histoire-ecole-quebec-manuel>.

Radio-Canada. « Ce que cache la mort de Joyce Echaquan » *Radio-Canada*, 9 décembre, 2021. <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1846198/joyce-echaquan-racisme-quebec-services-publics-sante-discrimination?depuisRecherche=true>.

Radio-Canada. « Dossier sur les femmes autochtones disparues et assassinées ». *Radio-Canada*. <http://ici.radio-canada.ca/sujet/femmes-autochtones-assassinees-disparues>.

Autre

Isaac, Erin et Benjamin Hoy. « Historia Nostra: Teaching and Learning History with Board Games », *Active History*, (2021). <https://activehistory.ca/2021/01/historia-nostra-teaching-and-learning-history-with-board-games/>.

Villeneuve, Kathleen. « Retour sur l'atelier "Le colonialisme d'implantation au Québec : un impensé de la recherche universitaire ?" (25-26 novembre 2021) ». *Histoire engagée*, (2022). <http://histoireengagee.ca/retour-sur-latelier-le-colonialisme-dimplantation-au-quebec-un-impense-de-la-recherche-25-26-novembre-2021/>.